



Universidad de Valladolid

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**LOS NIÑOS Y LA TELEVISIÓN: UNA PROPUESTA
PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLOMBIA
PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

Presentada por July Maricela Sepúlveda Sánchez

para optar al grado de

Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dra. María del Rocío Anguita Martínez

Dra. Inés Ruíz Requies

2024

A mi padre, Heliberto Sepúlveda,

mi amor, mi gran amor.

A mi sobrina, Alma del Mar,

faro en la oscuridad.

Sé que me acompañan desde el Cielo.

A mi madre, Marly Janneth Sánchez,

cuya fortaleza me sustenta aquí en la Tierra.

AGRADECIMIENTOS

En este ejercicio introspectivo que implica la acción de agradecer, me encontré con la sensación de que el inclemente paso del tiempo es *efímero* cuando vivimos el presente, pero *perdurable* cuando damos un vistazo atrás.

Han transcurrido 9 años desde que pise por primera vez la Universidad de Valladolid y no puedo dejar de sentirme feliz y orgullosa de remorar ese día. Yo, una mujer colombiana, boyacense, proveniente de una familia humilde había sido aceptada por el programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación. A la Universidad de Valladolid y al programa de Doctorado, *gracias*.

Al Doctor Bartolomé Rubia Avi, quien ese momento ejercía como coordinador del programa de Doctorado, *gracias*. Su apoyo y su diligencia para responder las múltiples inquietudes que tuve fueron indispensables para que mi postulación fuera aceptada.

A mis directoras de tesis, Rocío Anguita Martínez e Inés Ruíz Requies, *GRACIAS*, así, con mayúscula. Las personas no pasan en nuestras vidas desapercibidas, cada una tiene un propósito y deja una huella indeleble en ella. La de ustedes habrá de recordarme la fortaleza que encarnamos las mujeres, el poder de la resiliencia y el poder del conocimiento. *GRACIAS*, así, con mayúscula, por las horas dedicadas, por la guía otorgada, por el proceso de aprendizaje y por el camino recorrido. *GRACIAS*, así, con mayúscula, por su don de la *empatía*. *GRACIAS*.

A José Luis Parejo quien, al inicio de este largo camino, hizo parte también de la instrucción de esta investigación. Conocí la palabra *procrastinar* en alguna de nuestras conversaciones. Hubiera querido no vivirla, no experimentarla. Solo al final de este camino, comprendí lo valioso de su significado. *Gracias*.

A mis pequeños actores, los niños y niñas que hicieron parte de este proceso de investigación y con quienes día a día crecí y me fortalecí. *Gracias*.

Al Colegio Alfredo Iriarte I. E. D. cuyas puertas se abrieron para que pudiera crecer como persona, como docente investigadora y, sobre todo, como ser humano. *Gracias*.

A la Secretaría de Educación Distrital que, mediante la comisión de estudios otorgada, me brindo la posibilidad de viajar a Valladolid, estudiar allí y aprender de la vida. *Gracias*.

A mi madre Marly Janneth Sánchez *gracias* por tu fortaleza y por el gran amor que siempre me profesas. *Gracias* por enseñarme a ser fuerte como tú. Esto es para ti.

A mi hermana Lorena Sepúlveda *gracias* por no renunciar, por continuar sosteniendo mi mano. Eres un gran ejemplo para mí. *Gracias* porque hoy nuestros sueños se materializan.

A mi hermano, Juan Sepúlveda *gracias* por tus continuas palabras de aliento, *gracias* por creer en mí y generarme la convicción de que podía lograrlo. *Gracias*.

A mi esposo, Javier Muñoz GRACIAS, así con mayúscula por tus grandes virtudes, esas que permiten que nuestro hogar sea confortable y que pueda refugiarme en él cuando las fuerzas se agotan. GRACIAS por tanto amor, GRACIAS por promover mis sueños, GRACIAS por ser mi compañero de vida y de aventuras. Pronto seremos Doctores tú y yo.

A mis hijas Dayan Sepúlveda y Lyanna Muñoz GRACIAS porque han sido el sustento de mis días de quebranto cuando el cuerpo y la mente ya no querían continuar. GRACIAS, también con mayúscula por su amor incondicional que es el alimento de cada día de mi vida.

A Martha Elena Sánchez, mi viejita linda *gracias* por tu apoyo y tu amor.

A Dios. No en la última posición. Estoy segura de que estuviste en todo momento. **GRACIAS**, así, con mayúscula y negrilla porque mi vida y todo lo que pasa en ella es tuya.

RESUMEN

El consumo televisivo indiscriminado en niños, niñas y adolescentes los convierte en una población susceptible a la manipulación informativa del medio, es por ello por lo que el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela es de suma importancia si se pretende formar ciudadanos críticos y participativos.

Este estudio promueve la formación y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en un grupo de alumnos de Educación Básica Primaria de un Centro Educativo Público en Bogotá (Colombia) a partir de los contenidos que se exponen en las series de dibujos animados más vistos por ellos mediante la ejecución de una propuesta pedagógica interdisciplinar.

Para ello, se llevó a cabo un desarrollo metodológico cualitativo de carácter descriptivo enfatizando en el estudio de caso. La observación, el registro en diario de campo, la entrevista semiestructurada y los grupos focales fueron algunas de las técnicas utilizadas para la recolección de datos. El estudio concluye que es posible desarrollar una actitud crítica y consciente en el alumnado capacitándolos en la solución de problemas, reales o hipotéticos, dentro y fuera del ámbito escolar de manera competente.

Palabra clave: Pensamiento crítico, educación primaria, medios de comunicación,

ABSTRACT

Indiscriminate television consumption in children and adolescents turns them into a population susceptible to manipulation of information given by the medium. This is why the development of critical thinking in school is of utmost importance when the aim is to form critical and participatory citizens.

This study promotes the academic training and development of critical thinking skills in a group of Primary Basic Education students from a Public Educational Center in Bogotá (Colombia) through the execution of an interdisciplinary pedagogical proposal that is based on the cartoon series contents that are most viewed by them.

For this purpose, this study carried out a qualitative methodological development of a descriptive nature, focusing on the case study method. Some other techniques used to collect data were analysis, field diary recording, semi-structured interviews and focal groups. The study concludes that it is possible to develop a critical attitude in students. Also, the academic training leads them to solve real or hypothetical problems inside and outside the school environment with great competence.

Keyword: critical thinking, primary education, media.

CONTENIDO

ÍNDICE DE FIGURAS	16
CAPITULO I. INTRODUCCIÓN	21
1 INTRODUCCIÓN	22
1.1 Justificación y problema de Investigación	27
1.2 Objetivos y preguntas de investigación	31
1.2.1 Objetivo General	31
1.2.2 Objetivos específicos	32
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO	35
2 TELEVISIÓN	36
2.1 Memorias de la televisión colombiana	37
2.2.1 Televisión para educar	41
2.2.2 Televisión regional	43
2.2.3 Televisión privada	46
2.2.4 Televisión pública abierta	47
2.2.5 Televisión Local con ánimo de lucro	48
2.2.6 Televisión Local sin ánimo de Lucro	49
2.2.7 Televisión comunitaria	49
2.2.8 Televisión Educativa y Cultural (TEC).....	49
2.3 Estructura del sector de la televisión en Colombia	50
2.4 Regulación de la televisión en Colombia.....	52

2.4.1	La legislación televisiva y la protección a la infancia	54
2.5	Consumo televisivo en Colombia	57
2.6	Escuela y televisión	83
2.7	Los niños y la televisión	85
3	EDUCOMUNICACIÓN	97
3.2	Introducción	98
3.3	Una mirada a la educación desde la comunicación.....	101
3.4	Aportes para la consolidación de este campo de estudio.....	103
3.5	El papel de los medios de comunicación en la educación en el modelo dialógico	105
3.6	Nuevas miradas a viejos problemas	106
3.7	Perspectivas frente a los modelos de comunicación y los modelos de educación	109
4	PENSAMIENTO CRITICO.....	112
4.1	Introducción	113
4.2	El pensamiento crítico.....	115
4.3	Niveles del pensamiento crítico	130
4.4.1	Nivel elemental o fase perceptiva (LITERAL)	130
4.4.2	Nivel de procesamiento de la información (INFERENCIAL).....	133
4.4.3	Nivel de resolución de problemas (CRITICO)	138
4.4	Los cuatro pasos básicos de la enseñanza del pensamiento crítico.....	140
4.5.1	La motivación	140
4.5.2	La presentación	140

4.5.3	La práctica.....	140
4.5.4	La aplicación de la información	141
4.5	Proceso de evaluación de la enseñanza del pensamiento crítico	141
4.5.1	Rango y secuencia	141
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO		143
5	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	144
5.1	Introducción.....	145
5.2	La investigación cualitativa.....	147
5.2.1	Componentes de la investigación cualitativa	150
5.2.2	Finalidades de la investigación cualitativa	151
5.2.3	La investigación cualitativa. Una visión desde el paradigma interpretativo	152
5.2.4	Diseño flexible de la investigación cualitativa	154
5.3	El estudio de caso como diseño de investigación.....	155
5.4	La recolección de datos.....	162
5.4.1	La Encuesta	162
5.4.2	La Observación participante.....	163
5.4.3	La entrevista.....	165
5.4.4	Los Grupos focales.....	166
5.4.5	El Vídeo.....	167
5.4.6	Análisis de Documentos	167
5.5	Proceso de la investigación.....	170

5.5.1	Diseño de la encuesta “Hábitos y comportamientos de consumo televisivo” ...	171
5.5.2	Diseño de la intervención pedagógica	174
5.5.3	Observaciones de aula	177
5.5.4	Grupos focales	179
5.5.5	Documentación	180
5.6	Criterios de rigor, confiabilidad y validez	182
5.6.1	Credibilidad	182
5.6.2	La transferibilidad.....	183
5.6.3	La dependencia	184
5.6.4	La confirmabilidad.....	185
5.7	Cuestiones éticas	186
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS		188
6	RESULTADOS OBTENIDOS DE LA ENCUESTA	189
6.1	Háblame de ti	189
6.2	Equipamiento de los hogares.....	196
6.3	Hábitos y comportamientos.....	201
6.4	Familia y hábitos de consumo	212
6.5	Escuela y televisión	218
7. RESULTADOS OBTENIDOS DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.....		222
7.1	Fase motivacional.....	222

7.2	Nivel elemental o fase perceptiva (literal)	237
7.3	Nivel de procesamiento de la información (inferencial).....	244
7.4	Nivel de resolución de problemas (crítico)	258
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES		272
CONCLUSIONES		273
8.1	Limitaciones de la investigación	288
8.2	Futuras líneas de investigación	290
BIBLIOGRAFÍA		291
ANEXOS		310
10.1	Modelo de consentimiento informado	311
10.2	Modelo de encuesta sobre hábitos y comportamientos de consumo televisivo	314
10.3	Intervención pedagógica en la educación primaria para el desarrollo del pensamiento crítico	320
10.4	Modelo de diario de observación.....	359
10.5	Modelo de guion grupo focal.....	366

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Cobertura departamental de los canales regionales en Colombia	44
Figura 2 Servicio público de televisión en Colombia.....	51
Figura 3 Universo de operadores en Colombia.....	52
Figura 4 Audiencia de medios en Colombia 2011 - 2014.....	58
Figura 5 Audiencia de medios por estratos en Colombia 2011 - 2014.....	59
Figura 6 Consumos mediáticos de niños en Colombia - 2012	60
Figura 7 Consumos mediáticos por edad.....	61
Figura 8 Consumos mediáticos por regiones.....	62
Figura 9 Consumos mediáticos por estratos.....	63
Figura 10 Audiencia de canales de televisión abierta en Colombia 2011 - 2014.....	65
Figura 11 Parrilla de programación del Canal RCN.....	66
Figura 12 Parrilla de programación del Canal Caracol Televisión.....	68
Figura 13 Parrilla de programación del Canal Citytv.....	69
Figura 14 Parrilla de programación del Canal Señal Colombia.....	70
Figura 15 Dispositivos disponibles para el uso por NNyA	74
Figura 16 Propiedad del celular.....	75
Figura 17 Tiempos promedio de consumo de televisión (en minutos por día).....	76
Figura 18 Canales de televisión más recordados/posicionados.....	77
Figura 19 Canales más vistos entre semana por rango de edad.....	78
Figura 20 Canales más vistos en fin de semana	79
Figura 21 Canales más vistos en fin de semana por rangos de edad	80
Figura 22 Formatos/géneros preferidos	80
Figura 23 Capacidades y actitudes del pensamiento crítico.....	118
Figura 24 Disposiciones del pensamiento crítico.....	119

Figura 25 <i>Elementos del pensamiento crítico</i>	122
Figura 26 <i>Estándares, elementos y características intelectuales del pensamiento crítico</i>	124
Figura 27 <i>Niveles del pensamiento crítico</i>	130
Figura 28 <i>Habilidades de pensamiento crítico en el nivel literal</i>	131
Figura 29 <i>Habilidades del pensamiento crítico en el nivel inferencial</i>	135
Figura 30 <i>Habilidades del pensamiento crítico en el nivel crítico</i>	139
Figura 31 <i>Estructura y organización del estudio de caso</i>	161
Figura 32 <i>Clasificación de los documentos</i>	168
Figura 33 <i>Fases de la metodología de investigación</i>	170
Figura 34 <i>Habilidades de pensamiento crítico abordadas en cada sesión de la intervención</i>	177
Figura 35 <i>Observaciones de aula y Unidades de observación</i>	178
Figura 36 <i>Grupos focales y Unidades de análisis</i>	179
Figura 37 <i>Edades de los estudiantes encuestados</i>	189
Figura 38 <i>Distribución de estudiantes encuestados por género</i>	190
Figura 39 <i>Consolidación de núcleos familiares de estudiantes encuestados</i>	190
Figura 40 <i>Tipología de familias en estudiantes encuestados</i>	192
Figura 41 <i>Cantidad de hermanos de los estudiantes encuestados</i>	193
Figura 42 <i>Condiciones laborales de los padres de estudiantes encuestados</i>	193
Figura 43 <i>Barrios habitados por los estudiantes encuestados</i>	195
Figura 44 <i>Estratificación socioeconómica</i>	196
Figura 45 <i>Posesión de televisor en casa de estudiantes encuestados</i>	197
Figura 46 <i>Cantidad de televisores en casa de estudiantes encuestados</i>	198
Figura 47 <i>Ubicación de la tv en casa</i>	198
Figura 48 <i>Tenencia de habitación propia de estudiantes encuestados</i>	199
Figura 49 <i>Familiares con quienes comparten habitación los estudiantes encuestados</i>	200

Figura 50 <i>Posesión de televisor en la habitación donde duermen los estudiantes encuestados</i>	200
Figura 51 <i>Actividades preferidas en el tiempo libre grado tercero</i>	201
Figura 52 <i>Actividades preferidas en el tiempo libre grado cuarto</i>	202
Figura 53 <i>Actividades preferidas en el tiempo libre grado quinto</i>	203
Figura 54 <i>Escala Likert de valoración por el gusto de ver televisión de estudiantes encuestados</i>	204
Figura 55 <i>Dispositivos usados para ver televisión por los estudiantes encuestados</i>	204
Figura 56 <i>Motivos por los que les gusta ver televisión</i>	205
Figura 57 <i>Momento del día que dedican a ver televisión los estudiantes encuestados</i>	206
Figura 58 <i>Tiempo que dedican a ver televisión los estudiantes encuestados</i>	207
Figura 59 <i>Tipo de programa preferido por los estudiantes encuestados</i>	207
Figura 60 <i>Canales Nacionales más vistos por los estudiantes encuestados</i>	208
Figura 61 <i>Motivos por los que les gusta ver los canales de televisión nacional</i>	209
Figura 62 <i>Canales por suscripción más vistos por los estudiantes encuestados</i>	210
Figura 63 <i>Motivos por los que les gusta ver los canales de televisión por suscripción</i>	211
Figura 64 <i>Programas de televisión más vistos por el alumnado</i>	212
Figura 65 <i>Control parental de la programación que ven los estudiantes encuestados</i>	213
Figura 66 <i>Control parental sobre el tiempo que dedican los estudiantes encuestados a ver televisión</i>	213
Figura 67 <i>Acompañantes para ver televisión</i>	214
Figura 68 <i>Comprensión de los contenidos observados en la televisión</i>	215
Figura 69 <i>¿Preguntas a alguien lo que no entiendes cuando ves tv?</i>	216
Figura 70 <i>¿Quién te explica lo que no entiendes cuando ves televisión?</i>	217
Figura 71 <i>Comportamiento frente a escenas violentas en la televisión</i>	217
Figura 72 <i>Comportamiento frente a escenas de sexo, desnudos o erotismo en la televisión</i>	218

Figura 73 <i>Frecuencia de uso del televisor para el desarrollo de las clases</i>	219
Figura 74 <i>Usos frecuentes del televisor en el salón de clases</i>	220
Figura 75 <i>¿Estás de acuerdo con el uso del televisor para desarrollar las clases?</i>	220
Figura 76 <i>Descripción de Homero Simpson</i>	224
Figura 77 <i>Descripción de Bart Simpson</i>	225
Figura 78 <i>Descripción de Lisa Simpson</i>	226
Figura 79 <i>Descripción de Marge Simpson</i>	226
Figura 80 <i>Organizador gráfico “Todo sobre mí”</i>	228
Figura 81 <i>Búsqueda y selección de información. Concepto de honestidad</i>	229
Figura 82 <i>Búsqueda y selección de la información. Concepto de honestidad (2).</i>	230
Figura 83 <i>Uso de dispositivos tecnológicos para la búsqueda y selección de información...</i>	231
Figura 84 <i>Búsqueda y selección de información. Impacto de los residuos plásticos en el medio ambiente</i>	232
Figura 85 <i>Búsqueda y selección de información. Impacto de los residuos plásticos en el medio ambiente (2)</i>	233
Figura 86 <i>Organizador gráfico “Mis compis de clase”</i>	235
Figura 87 <i>Guía “Identificando detalles”</i>	238
Figura 88 <i>Guía “Emparejando”</i>	239
Figura 89 <i>Guía “Estructura narrativa”</i>	241
Figura 90 <i>“Gráfica de secuencias y predicciones”</i>	244
Figura 91 <i>“Al tablero la escena” (1)</i>	246
Figura 92 <i>“Al tablero la escena” (2)</i>	249
Figura 93 <i>“Al tablero la escena” (3)</i>	251
Figura 94 <i>“Al tablero la escena” (4)</i>	252
Figura 95 <i>“Mapa araña” Sesión 4 “Vida ecológica”</i>	255
Figura 96 <i>“Mapa araña” Sesión 4 “Vida ecológica”</i>	256

Figura 97 “ <i>Gráfica de secuencias y predicciones</i> ”	257
Figura 98 ““ <i>Guía de resolución de problemas</i> ” (1)	260
Figura 99 “ <i>Guía de resolución de problemas</i> ” (2)	261
Figura 100 “ <i>Guía de resolución de problemas – Precepto ¿Qué pasaría si...</i> ”	264
Figura 101 “ <i>Guía resolución de problemas</i> ”	268
Figura 102 “ <i>Guía de resolución de problemas</i> ”	270
Figura 103 <i>Afiche sobre el cuidado del cuerpo</i>	271

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

1 INTRODUCCIÓN

Esta investigación surgió de la preocupación por la población infantil colombiana en relación con su consumo televisivo. Los niños ven televisión indiscriminadamente sin miradas reflexivas que los lleven a pensar críticamente sobre aquello que ven, lo que los convierte en una población vulnerable y altamente manipulable por este medio de comunicación. Tampoco cuentan en sus hogares con figuras mediadoras que expliquen aquello que no entienden o que controlen el tiempo, los temas y los contenidos del visionado de televisión. En pocas palabras, niños, niñas y adolescentes (NNyA) están a la merced de lo que los medios quieran hacer con ellos.

Nuestros NNyA pueden acceder a la información a través de múltiples dispositivos y, aunque existe una variedad de herramientas tecnológicas que se ponen a su disposición para acceder a la información, la televisión sigue ocupando un lugar relevante en la mayoría de los hogares colombianos (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2013; Cifuentes & Reyes, 2014; Autoridad Nacional de Televisión [ANTV], 2014a; ANTV, 2014b; Comisión Reguladora de Comunicaciones [CRC], 2020; [CRC], 2021).

El escenario actual nos sitúa en una sociedad en la que la información puede ser adquirida a través de diferentes fuentes y en vastas cantidades, generando cambios en las diferentes esferas del conocimiento y de la vida. Esto implica un compromiso ineludible de analizar con criterio dicha información y procesarla correctamente para determinar su verdadero valor y confiabilidad.

El acercamiento a los medios de comunicación no puede quedar restringido a la mera recepción de información sin que ello nos permita explorar nuestra propia opinión, valorar lo que pasa a nuestro alrededor y reflexionar sobre cómo esa información que circula es realmente el reflejo de lo que sucede en nuestro contexto.

No podemos permitirnos hoy día que el panorama siga siendo el mismo de décadas atrás cuando se hacía incipiente la manipulación, el consumismo y la falta de compromiso como ciudadanos para facilitar una sociedad crítica y activa, pues como afirman Marín-Gutiérrez y otros (2013):

Pese al aumento de los medios de comunicación no estamos siendo capaces de generar mayor comprensión en la opinión pública mundial. Muy al contrario, la manipulación informativa es cada vez mayor. Este proceso de hipertecnologización y de aumento de la civilización mediática está provocando mayor consumismo, escapismo, distracción y falta de compromiso con el entorno (p. 42).

No podemos fiarnos ciegamente de las tecnologías ni ser dóciles ante las pantallas. Se trata de sustituir la fe ciega por un espíritu crítico, constructivo, reflexivo y científico. Necesitamos desarrollar una actitud crítica y consciente capaz de conocer los aspectos positivos y negativos de las tecnologías y apta para nuevas formas de acción que se acomoden a las aspiraciones de la humanidad (Aguaded-Gómez y Pérez-Rodríguez, 2012).

La escuela es un escenario idóneo para desarrollar este tipo de pensamiento. Sin embargo, es necesario que, en el marco de una educación cambiante, la escuela abandone antiguas prácticas de memorización, reproducción de la información y transmisión de verdades que pretendan ser aceptadas sin refutar. Los modelos educativos basados en la transmisión ejercen formas convencionales de comunicación, no se da importancia al diálogo y a la participación “se premia la buena retención de los contenidos (esto es, su memorización) y se castiga la reproducción poco fiel. La elaboración personal del educando es, asimismo, reprimida como un error” (Kaplún, 1998, p. 23).

Desde la enseñanza primaria hasta la universitaria hay un predominio de este tipo de prácticas pues, como bien afirma Prieto (2010), en muchos centros educativos se pretende enseñar sometiendo a los estudiantes a esa ilusión de aprendizaje consistente en escuchar y tomar apuntes.

En muchas escuelas y colegios de educación pública y privada se sigue optando por el modelo tradicional de educación que no es otra cosa que la insemnación de contenidos y modelación de comportamientos en el que prima un modelo de comunicación-monólogo, de locutores a oyentes; cuando la verdadera aspiración de la educación debería estar encaminada a formar sujetos autónomos, críticos y creativos basados en un modelo de comunicación-diálogo, entendido como intercambio e interacción, una comunicación que en lugar de entronizar locutores potencie interlocutores (Kaplún, 2010)

En este sentido, la educomunicación (Aparici, 2010; Bustamante et al., 2004; De Fontcuberta, 2001) trata de superar el esquema de clase vertical en la que el educando se ve reducido a ser un receptor pasivo de conocimientos (modelo bancario) y a través de la concepción de la comunicación-diálogo en la que se exalta el papel de los interlocutores mediante su participación y problematización del saber y de la autogestión del conocimiento, ilumina nuevas perspectivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los antiguos modelos educativos el papel más relevante lo suelen cumplir los maestros, ya que ellos son considerados como los poseedores del conocimiento y transmisores de éste. En estos nuevos entornos educativos, se deja de ver al maestro como el eje único del proceso educativo colocando sus contribuciones en un marco más amplio y dinámico de contribuciones.

En palabras de Kaplún (2010):

Habr  de proponerse activar las potencialidades del autoaprendizaje y coaprendizaje que se encuentran latentes en sus destinatarios y estimular la gestión autónoma de los educandos en su aprender-a-aprender, en su propio camino hacia el conocimiento: la observación personal, la confrontación y el intercambio, el cotejo de alternativas, el razonamiento crítico, la elaboración creativa. (pp. 49 - 50)

De allí que el desarrollo del pensamiento crítico se convierta en un atributo importante para todo ser humano en este nuevo escenario. Las llamadas competencias del Siglo XXI colocan al pensamiento crítico como una de las habilidades necesarias para poder acceder a la educación del futuro. En efecto, el pensamiento crítico es considerado como parte de la cultura digital y como una competencia de aprendizaje e innovación junto a la creatividad, la comunicación y la colaboración. (Orta, 2013 citado en López et al., 2022)

El pensamiento crítico favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción. Es un proceso mental disciplinado que hace uso de estrategias y formas de razonamiento que usa la persona para evaluar argumentos o proposiciones, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos.

A la luz de estos preceptos, se presenta este documento que es el producto de un trabajo investigativo concienzudo. Éste se organiza en diversos capítulos para su mejor comprensión, a saber:

En el capítulo I, el lector se encontrará con el apartado de introducción en el que se define la *justificación y el problema de investigación*. A la vez encontrará los *objetivos de la investigación y las preguntas orientadoras*.

En el Capítulo II el lector hallará el marco teórico de esta investigación. *La televisión, la educomunicación y el pensamiento crítico* se constituyen como los pilares cognitivos que guiaron este proceso. En el apartado sobre televisión se hace un recorrido histórico del surgimiento de este medio en Colombia, cómo está organizado actualmente, la legislación que lo regula respecto a la infancia, los índices de consumo en diferentes audiencias, diversos estudios que lo ponderan como un medio con potencial educativo y la relación de la escuela y la familia con el medio. En el apartado de la educomunicación se da relevancia al papel de la escuela en la necesidad imperante de formar seres autónomos, reflexivos y críticos capaz de abandonar viejas costumbres de enseñanza para hacer frente a una educación cambiante basada en la comunicación - diálogo. El último apartado de este capítulo lo constituye la teorización del pensamiento crítico; allí se muestran varias posturas de teóricos relevantes en el campo. Sin embargo, se hace énfasis en la teoría de Maureen Priestley (1996) por considerarla apropiada para la población a quien se dirigen los esfuerzos de esta investigación.

En el Capítulo III se presenta el marco metodológico. *La investigación cualitativa, el estudio de caso* y las diversas *técnicas de recolección de datos* hacen parte de su entramado. La relevancia de la investigación cualitativa ocurre dado que se trata de un fenómeno socioeducativo, aquí se mencionan algunos componentes y finalidades de este tipo de investigación desde el paradigma interpretativo y se pondera su carácter flexible. A continuación, se aborda el estudio de caso y su validez en el diseño de la investigación otorgando relevancia a la postura de Martínez-Bonafé (1988,1990). Se puntualiza en las técnicas de recolección de datos entre las que se encuentran la observación participante, la encuesta, la entrevista a grupos focales y la grabación de video. Al cierre de este capítulo el lector podrá apreciar la definición del estudio de caso, el proceso de la investigación en cada una de sus fases y los procesos llevados a cabo para formular tanto la encuesta como la intervención pedagógica esenciales en todo este

trayecto, así como los criterios de rigor y validez y las cuestiones éticas que prevalecieron en esta investigación.

En el capítulo IV se analizan e interpretan los datos recogidos. Dos son las vertientes que hallarán aquí. Por una parte, el análisis y la interpretación de los datos obtenidos mediante la encuesta sobre hábitos y comportamientos de consumo televisivo y, por otra parte, el análisis y la interpretación de los datos obtenidos con la intervención pedagógica.

Al cierre de este trabajo de investigación, en el capítulo V se exponen las conclusiones en términos de contestación a las preguntas y objetivos que fueron planteados para este proceso, las limitaciones y las futuras líneas de investigación.

1.1 Justificación y problema de Investigación

En Colombia el panorama de la educación en relación con la televisión, como uno de los medios más consumidos por NNyA, exhibe unos aspectos específicos que merecen una reflexión.

Por una parte, el proyecto televisivo en Colombia nació con la intención de reflejar un carácter educativo y cultural. Sin embargo, este propósito no consiguió superar el impacto de lo privado en nuestro país pues en él predomina la apuesta económica y política que impone un grupo reducido de entidades al poder. En palabras de Bustamante et al., (2004):

El conflicto se inicia y se hace preponderante por la creciente tendencia de reducción de lo público a favor de la expansión de lo privado, acelerada entre nosotros por el auge de las políticas neoliberales y la globalización económica, asistimos a una fuerte privatización de la televisión en el país, lo que sugiere sin mayor esfuerzo el predominio de la lógica y los intereses del mercado sobre las demandas y expectativas sociales y culturales que sobre el medio se formulan distintos sectores de la población (p. 134).

Esto es por lo que la programación con fines educativos y culturales no tiene visibilidad en una sociedad como la nuestra, porque para quienes producen y encabezan el mercado de la televisión en Colombia no es prioritario educar o culturizar. Predomina el beneficio económico sobre cualquier otro. Y lo que es aún más desalentador es que, aunque se desarrollan producciones televisivas con un fin educativo y cultural en nuestro país (como las producciones de Señal Colombia), la sociedad actual no se interesa en ellas pues ya están absortos y embebidos en el tipo de televisión que presentan los entes privados. Toda una sociedad del espectáculo de acuerdo con Debord (1967) que prefiere el *reality show* (La casa de los famosos, Desafío The Box, Master Chef, entre otros) y la narconovela (Escobar, el patrón del mal, Las muñecas de la mafia, Los tres Caines, entre otras) en vez de una serie documental (Voces memorias de un conflicto, por ejemplo); que prefiere la versión manipulada de las noticias de actualidad (Noticias RCN y Noticias Caracol Televisión) que una versión libre e independiente de las mismas (Noticias UNO).

Esta tendencia mercantil promueve a la televisión más como un instrumento de producción tecno-económico que como institución reguladora de responsabilidad social o, en último caso, restringe sus potencialidades como espacio estratégico para la integración y representación sociopolítica del país a partir de las reales necesidades y aspiraciones de los diversos sectores sociales (Bustamante et al., 2004).

En consecuencia, otro de los aspectos de reflexión es el cuestionado tema de los contenidos televisivos. En Colombia dejó de producirse hace ya varios años -al menos en los canales privados de televisión que son los que mayor audiencia registran- televisión con sentido social, cultural o educativo. Estas cadenas de televisión se dedican ahora a comprar producciones de otros países para emitirlas en nuestro país (la mayoría de éstas en el formato de telenovela) y, en otros casos, se han dedicado a retransmitir producciones desarrolladas años atrás (lo que aquí conocemos como *reencauchados*).

Así, lo que nos muestra la televisión no está pensado para satisfacer la necesidad de tal o cual niño, no hay un deseo de desarrollo educativo en el planteamiento de sus modelos, están más allá, porque la televisión necesita material que atraiga de una manera rápida e impactante al mayor número de público posible, obedeciendo a una lógica de consumo y de mercado. (Corominas I Casals, 1999, p. 53).

Estamos de pie frente a un panorama en el que la audiencia infantil es la principal consumidora de este tipo de programas cuyo contenido no siempre es apto para ellos, menos aun cuando no se cuenta con el acompañamiento de los padres de familia o de un adulto responsable que pueda orientar el visionado de televisión.

El estudio que presenta la revista Consumer ofrece una panorámica poco positiva en lo relativo a los contenidos de programas para menores.

La investigación analiza 103 horas de programación infantil, destinada a un público entre 4 y 12 años, y de 11 canales de televisión. Lo primero que afirma es que priman los objetivos comerciales. El análisis registra contenidos muy pobres en cuanto a calidad y transmisores de valores tales como agresividad, sexismo, discriminación, consumismo irracional, entre otros. En síntesis, se trata de un contenido poco apto para el niño que se encuentra en pleno proceso de formación de su personalidad, todo ello acompañado de un exceso de publicidad (Consumer, 2000).

Merece la reflexión también el papel de la familia frente a la relación que se establece entre la infancia y la televisión (incluso entre la infancia y todos los repertorios tecnológicos). Seguimos de pie frente a este panorama desde hace varios años, pero parece que no existiera un cambio en él. Pareciese que el panorama se hubiese perpetuado y que la institución familia se hubiese dejado derrotar por él.

El pretexto -que en sí mismo es una realidad- es que los padres de familia están ausentes de los procesos de aprendizaje de sus hijos no solo en la formalidad de la escuela sino también en la informalidad de los múltiples escenarios en los que ellos pueden aprender.

La familia es el factor mediador determinante entre la televisión y los menores. Pero la responsabilidad de los padres no termina en este punto: ellos deben, además, conocer la oferta de programas y sus características, y orientar a sus hijos de modo que lleguen a adquirir actitudes críticas ante los distintos programas destinados a menores (...) Empero, el verdadero problema es que los niños ven la televisión solos y cuentan cada vez menos con el filtro de la opinión del adulto.

(...) Las estadísticas expresan que un alto porcentaje de niños se colocan solos delante del televisor. Ello quiere decir que muchos niños se encuentran indefensos ante imágenes, sonidos y mensajes que les sugieren una determinada forma de comprender la realidad que ellos consideran óptima, porque no hay quién les indique lo contrario. Aquellos niños no distinguen entre realidad y fantasía. En tales circunstancias, el menor memoriza el mensaje televisivo sin ser capaz de distinguir el mundo que ve del mundo real. (Del Valle López, 2006, p. 93)

En todo caso la solución no está (ni estará) en prohibir a los niños que vean la televisión, pues a falta de acompañamiento ellos encuentran en este artefacto la manera de suplir esa necesidad de compañía. Se trata de que la familia asuma el papel que le corresponde al ser la primera institución educativa de todo niño. Se trata de que la familia se preocupe por educar a sus hijos.

mirar menos la televisión solo va a ser educativamente positivo si, a cambio, esos adolescentes (o niños) encuentran en su familia disponibilidad, la dedicación de unos padres que sienten como algo apasionante poder dar respuesta a la, sin lugar a duda, mayor y más grave responsabilidad de toda la vida, educar a los hijos. (Cardus, 2002 citado en Del Valle López, 2006, p. 98).

Contrariamente, nuestros NNyA vienen convirtiéndose poco a poco en el reflejo de múltiples de nuestras problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales, al menos en el

contexto colombiano, al no contar en sus hogares con aquellas figuras mediadoras que expliquen aquello que no entienden o que controlen el tiempo, los temas y contenidos del visionado de televisión con la rigurosidad que amerita la crianza de seres autónomos y críticos. Es por eso, que la escuela se consolida como el espacio idóneo para desarrollar miradas críticas de la televisión y así evitar que sigan siendo un público vulnerable, manipulable y con bajo análisis de los contenidos que les ofrece la televisión, y en general, todos aquellos medios a través de los cuales pueden acceder a la información.

Nuestros NNyA son percibidos como receptores pasivos y acríticos de mucha de la información que circula en los medios. Estos dos adjetivos caracterizan a buena parte del alumnado en los diferentes niveles de educación (primaria, secundaria, media y superior) en diferentes lugares del mundo. Son estos dos adjetivos los que los educadores nos esforzamos por transformar en un mundo cambiante y complejo como el de hoy. Dos adjetivos que justifican la necesidad imperante de desplegar en el alumnado las habilidades necesarias para desarrollar el pensamiento crítico con el fin de superar ese profundo abismo que separa al pensamiento producido en las escuelas del pensamiento requerido para tomar decisiones en el mundo real (Sierra Paz y otros, 2010). El mismo que debe abandonar la ideología arraigada de una enseñanza centrada únicamente en la transmisión y recepción de información.

El reto que sostiene la escuela no es menor puesto que se le critica de perpetuar prácticas educativas tradicionales y memorísticas que poco aportan al aprendizaje autónomo, reflexivo y crítico de nuestros NNyA. De allí que el trabajo investigativo que se presenta adquiera total relevancia dado que aborda una necesidad dominante para la educación actual

1.2 Objetivos y preguntas de investigación

1.2.1 Objetivo General

Hoy, existe la necesidad imperante de formar a nuestros NNyA como ciudadanos críticos y responsables del mundo que habitan. Los múltiples escenarios en los que están inmersos

requieren de la participación activa, crítica y reflexiva del alumnado, en todos los niveles formativos, para hacer frente a los cambios de la sociedad actual.

Es por ello por lo que se hace patente la importancia de generar espacios de aprendizaje que prioricen el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas. Desde los primeros años de escolaridad se debe apuntar a la formación de sujetos que contribuyan a la transformación ciudadana para avanzar hacia una sociedad más crítica formada por ciudadanos conscientes de sus derechos, pero también de sus deberes.

Desde esta perspectiva, el objetivo principal de esta investigación es *promover la formación y desarrollo del pensamiento crítico en un grupo de estudiantes de grado cuarto de educación básica primaria del Colegio Alfredo Iriarte, a partir de los contenidos televisivos de las series animadas más vistas por ellos*. Para ello, se partirá de los aportes pedagógicos que brindan los campos de la educomunicación y del pensamiento crítico como ingredientes principales en la adquisición de habilidades que permitan la resolución de problemas, las mismas que capacitarán a los alumnos para participar como ciudadanos críticos y reflexivos.

1.2.2 Objetivos específicos

Los objetivos que se plantean a continuación suceden de manera secuencial dentro del proceso de investigación, se relacionan entre sí de tal manera que la consecución de cada uno aporta y favorece la consecución del objetivo general.

El primer objetivo está encaminado a *comprender los elementos teóricos que constituyen el campo de conocimiento del pensamiento crítico y determinar cuáles son las habilidades necesarias para fomentar su desarrollo en niños y niñas de básica primaria*. Para ello, se llevará a cabo una revisión bibliográfica robusta de este campo de conocimiento, analizando las producciones teóricas con mayor impacto investigativo, para identificar y caracterizar las habilidades que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en las primeras etapas escolares.

En consonancia con este objetivo se dará respuesta a las preguntas:

- 2 *¿Cuál es el marco teórico que permite definir el campo del pensamiento crítico?*
- 3 *¿Qué habilidades permiten el desarrollo del pensamiento crítico que sean aplicables al contexto de la educación básica primaria?*

El segundo objetivo contempla *el diseño de una encuesta sobre hábitos y comportamientos de consumo televisivo y su aplicación como instrumento de análisis para caracterizar el contexto de esta investigación*. Así mismo, este objetivo hace referencia al análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación del instrumento.

Alcanzar este objetivo implica responder a las preguntas:

1. *¿Qué componentes se deben tener en cuenta a la hora de construir el cuestionario sobre hábitos y comportamientos de consumo televisivo?*
2. *¿Cuáles son los elementos claves que debe tener la encuesta para que oriente de manera satisfactoria la detección de necesidades y análisis del contexto?*

El tercer objetivo, en concordancia con los resultados obtenidos en las fases anteriores será *diseñar y ejecutar una intervención pedagógica que sirva al docente como una posible herramienta de enseñanza en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico*. La consecución de este objetivo implica organizar las etapas de la intervención pedagógica, una vez definido el marco teórico que permite conceptualizar diferentes aspectos relevantes, fundamentadas en la planificación de actividades secuenciales que permitan desarrollar en niños y niñas habilidades de pensamiento crítico.

Este objetivo se concreta en la pregunta de investigación:

1. *¿Cuáles deberán ser los componentes teóricos y prácticos de la intervención pedagógica para conseguir un desarrollo óptimo de las habilidades de pensamiento crítico en niños y niñas de educación básica primaria?*

Por último, el cuarto objetivo pretende *evaluar el impacto de la intervención pedagógica, sus efectos en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes y los posibles aportes al quehacer docente*. Para ello se describirán los aportes que genera la intervención pedagógica en el desarrollo de pensamiento crítico de niños y niñas y en el propio quehacer docente fundamentados en las aportaciones del campo de la educomunicación.

Se concreta para este objetivo la pregunta:

1. *¿A partir de los resultados de esta investigación podemos ofrecer unas orientaciones pedagógicas básicas que permitan fomentar y desarrollar habilidades de pensamiento crítico en niños y niñas de educación básica primaria?*

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO

2 TELEVISIÓN

El potencial lúdico y educativo de la televisión es impresionante. Su criminalización, injusta. Responde a resistencias de un atavismo preocupante. Pero ante un espectador indefenso como el menor se justifica tomar precauciones. El peligro, contra lo que defienden mentes timoratas, no está en que el niño o la niña puedan asomarse a un mundo que no es angélico. El peligro reside en que se le transmitan estereotipos antisociales y, sobre todo, no se le den instrumentos para ir construyendo su propio juicio sobre lo que ve. La autorregulación que se han impuesto las citadas televisiones es un paso positivo. Pero no es ninguna panacea. Los modelos de conducta familiares, un aparato escolar eficiente, la educación, en definitiva, son vitales. No se trata sólo de no dejar ver determinadas cosas, sino de hacer crecer una mirada crítica.

(Niños y Televisión, 04 de diciembre de 2004, EL PAÍS)

2.1 Memorias de la televisión colombiana

La televisión llegó a Colombia en 1954 mientras fuera presidente el General Gustavo Rojas Pinilla con la ardua colaboración de Fernando Gómez Agudelo, director de la Radiodifusora Nacional. Uno de los pilares de la televisión cuando ésta se trajo al país fue la difusión de la cultura y la alfabetización. Con este ideal presente, durante los primeros años, se concibió una programación con estándares culturales pues en ella se transmitían conciertos de música clásica, adaptaciones de grandes obras de la literatura universal, plasmadas en el formato de teleteatros, que estuvieron al aire por más de una década.

Sin embargo, las dinámicas globales de la televisión impulsaron la entrada de la televisión comercial cuando el Gobierno Nacional decide darle a la compañía TVC (Televisión Comercial), de la cual eran socios las empresas radiales Caracol y Radio Cadena Nacional (RCN), varios espacios para la comercialización (Rincón y Zuluaga, 2010).

En el Boletín de Programas de la Radiodifusora Nacional de Colombia (1955) se publicó al respecto:

Con miras al mejoramiento de nuestros servicios, el Gobierno Nacional estimó conveniente el ingreso de algunos elementos de competencia en el campo de la TV y, en consecuencia, le abrió las puertas a la TV Comercial. Con respecto al funcionamiento de la TV comercial conviene aclarar que el Estado no renuncia al control y supervigilancia de cuantos programas se transmitan a través de la Televisora Nacional. De aquí que en ésta se admitan anunciadores y no patrocinadores, toda vez que el significado y sentido de este vocablo implica el ejercicio de funciones a las cuales no ha renunciado ni podría renunciar el Estado, sin perjudicar los intereses de la comunidad que se beneficia con la TV (Radiodifusora Nacional de Colombia, 1955, p. 45).

El inicio de esta comercialización de la televisión fue criticado ampliamente ya que se pretendía que este medio siguiera siendo financiado por el Gobierno, pero no mucho tiempo después de su inauguración se hizo evidente que éste no podría seguir asumiendo estos costos y, gradualmente, dejó que dineros de diferentes firmas comerciales e industriales le fueran dando soporte no sólo económico sino a la programación que se iba consolidando con el pasar de los días.

En un primer momento la televisión no tuvo comerciales como hoy se conocen, sino que las firmas interesadas en invertir en el negocio arrendaban un espacio y producían el programa que iba a ir en él, con el derecho de poner su nombre al principio y al final de la emisión. (Amaral, 2004, p.36)

Pese a la entrada de la Televisión Comercial, se continuaba impulsando la Televisión Educativa (TVE) a través de la cual se dictaban cursos de inglés, de agricultura u otros de interés del público. Para entonces, los objetivos de la TVE en Colombia se enfocaban en la difusión de programas especializados para niños y para adultos. En ese momento, los objetivos de más largo alcance de la TVE en Colombia fueron:

Difundir seis horas diarias de televisión educativa especialmente dedicada a los niños.
Difundir tres horas diarias de Televisión Educativa dedicada a los adultos y dirigida a la educación del ciudadano, la defensa de sus principios morales y el cultivo de todas sus facultades intelectuales. Dedicar una hora diaria a combatir el analfabetismo. Programar dos horas diarias dedicadas al sano esparcimiento, a la difusión de ideas y a la divulgación de las bellas artes (INRAVISIÓN, 1994, p. 99).

Hasta 1995 la televisión colombiana mantuvo la idea de ser una televisión educativa y cultural, pues hasta esa época fue controlada por el Estado: era el gobierno de turno el que determinaba la programación, sus contenidos y productores. El énfasis en lo cultural se vio

reflejado sobre todo en la ficción de series y telenovelas. De ahí nació el “estilo Colombia” en la producción de ficción, con obras que intentaban el melodrama, pero para pensar la sociedad. Su pionero fue Fernando Gómez Agudelo quien a través de su empresa (RTI Televisión) realizó adaptaciones de obras de la literatura latinoamericana como *La tregua* y *Gracias por el fuego* de Benedetti, *Los premios* de Cortázar, *La tía Julia y el escribidor* de Vargas Llosa, *la mala hora*, *Tiempo de morir* y *Crónica de una muerte anunciada* de García Márquez, *Los pecados de Inés de Hinojosa* de Próspero Morales, *Mi alma se la dejo al diablo* de Castro Caicedo. (Rincón y Zuluaga, 2010, p. 124)

El Gobierno Nacional mediante el Decreto 3267 expedido el 20 de diciembre de 1963, reorganizó el Ministerio de Comunicaciones creando un organismo para regir la radiodifusión y la televisión en Colombia, que hasta entonces era dependiente de esa cartera. Se creó así el Instituto Nacional de Radio y Televisión (Inravisión), ente que se encargaría de manejar la televisión, dando un nuevo rumbo a este medio y una independencia presupuestal que permitiría desarrollar las políticas gubernamentales en materia de televisión. Así mismo, en 1964 se creó el Consejo de Programación de Televisión, cuyo propósito era elaborar recomendaciones generales sobre la programación, la guarda de la cultura, la moral y la pureza del idioma de los programas comerciales y fomentar la transmisión de programas de interés general, cultural y recreativo.

En el año 1966 se inaugura el primer canal privado y estrictamente comercial de la televisión colombiana denominado TV9 Tele-Bogotá. Su creación generó múltiples reacciones en la sociedad pues con su apertura la TV se dejó en completa libertad perdiendo ese carácter cultural y educativo que hasta el momento había querido impulsarse.

Este hecho marcó el desarrollo posterior de la televisión en Colombia dado que la programación de este canal era diferente pues su propuesta había sido elaborada por ABC Internacional, por esta razón, se programaban películas y series norteamericanas dando

comienzo a una amplia oferta de programación televisiva a la vez que iniciaba la competencia entre productoras y programadoras (Rincón y Zuluaga, 2010, p.124).

Así mismo, para el año 1967 Caracol, que hasta entonces había sido la Primera Cadena Radial Colombiana, lanzó por la red nacional de televisión, Canal 7, la nueva programación que entraría en vigor para 1968 diversificando los contenidos tradicionales que se sintonizaban hasta el momento.

Para ese entonces, operaban en Colombia los canales TV9 Tele-Bogotá, el canal local, con un tinte más libre y comercial y Canal 7, el canal nacional, aún con un tinte cultural y educativo. Ambos canales abrieron las puertas a licitaciones para la adjudicación de espacios para su programación.

La televisión en Colombia impulsó en gran medida nuestra identidad cultural con emisiones como la Vuelta a Colombia en Bicicleta, la llegada a Bogotá de la Miss Universo Luz Marina Zuluaga, la presentación de la Novena Sinfonía de Beethoven desde el Teatro Colón, la transmisión satelital de la visita del Papa Pablo VI a Bogotá, la llegada del hombre a la Luna y en 1974, vía satélite, la emisión del Campeonato Mundial de Fútbol de México. Para entonces la televisión ya se había convertido en un hábito cultural de los colombianos. Sin embargo, con la entrada de diferentes programadoras, llegaron a nuestro país producciones de otros países que alertaron a la sociedad y por su puesto a la prensa que dedicó varias de sus columnas a la crítica por la calidad de la programación que se emitía:

La presentación por la televisora estatal de una antiquísima película de dudosa moralidad ha suscitado – y ello sea bienvenido – el debate público de un problema de veras nacional, porque él influye, de manera notable, sobre la propia conducta social de nuestras gentes, hasta las cuales alcanza este medio de comunicación tan deplorablemente utilizado en Colombia. El hecho de que su proyección penetre a la misma intimidad de los hogares,

sin discriminación alguna entre párvulos, adolescentes o adultos, obliga a que tan importante instrumento divulgador se comporte, en cuanto hace el escogimiento de sus programas, con inteligencia y decencia, hoy totalmente ausentes de lo que nuestros ingenuos faranduleros llaman graciosamente “La pantalla chica”. Desde este punto de vista, y dados los extremos de vulgaridad y de atropello a la cultura, en todas sus manifestaciones, que allí se ofrecen, cosas fáciles de detectar, cabe considerar la cuestión con la debida seriedad que el caso requiere, dándole al desapacible desaguisado categoría de grave dolencia colombiana, porque auténticamente lo es en su realidad lamentable (EL TIEMPO. Enero 11 de 1977).

Treinta años son mucho tiempo y hay que lamentar que, en todo ese lapso, la TV no haya madurado, sino que, a juzgar por lo que vemos en pantalla, está en su nivel de calidad intelectual muy inferior al que tuvo en sus comienzos (EL ESPECTADOR. Junio 13 de 1984)

2.2.1 Televisión para educar

Para el año 1964, como afirma Arango (2004), la televisión educativa contaba con una de las redes más amplias de Latinoamérica, luego de que se creara en 1960 una sección dedicada por completo a crear programación escolar. Esta programación se inició en 1961 con clases de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, música, trabajos manuales y muchos otros temas relacionados con la educación primaria. Se dictaban las clases entre las 3 y las 4 de la tarde para los niveles de primero a quinto de primaria. Este programa se estructuró con la asesoría de profesores de la Universidad Nacional y luego se vinculó al proyecto el Ministerio de Educación Nacional.

La televisión educativa cumplía dos funciones importantes: por una parte, perfeccionar y complementar los métodos educativos convencionales empleados en la escuela y, por otra parte, ayudar a capacitar y perfeccionar las prácticas de los maestros.

Para 1963 se vivía el boom de la televisión educativa en los países del Tercer Mundo y Colombia contó con el apoyo de la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) y los voluntarios de los Cuerpos de Paz. Este programa de educación infantil duró tres años y llegó a cerca de 100 mil alumnos de 400 aulas de todo el país.

En 1968 el programa de Televisión Educativa era financiado por Inravisión, el Ministerio de Educación y la AID y llegaba a 11 departamentos atendiendo aproximadamente a 500 mil estudiantes y 8 mil maestros (Arango, 2004, p. 26).

Al demostrar un paulatino éxito en la televisión educativa de los años sesenta, en 1970 se puso en marcha un programa para adultos con la participación de Inravisión como ente encargado de esa función a través del Canal 11, un canal de carácter público apoyado por el Fondo de Capacitación Popular, instituto que se encargaba de diseñar, producir y evaluar la televisión educativa basada en el currículo escolar en convenio con el Ministerio de Educación. El Estado prestó el servicio de televisión educativa a través de los siguientes programas:

Televisión complementaria escolar: en 20 departamentos y a más de medio millón de niños en las escuelas, se ofrece televisión educativa que complementa la instrucción primaria que reciben. Este servicio se presta a través de la Primer Cadena de Inravisión, durante 1.200 horas al año.

Educación básica para adultos: es la educación primaria para adultos, con recepción en telecentros organizados por las mismas comunidades y se emite durante 800 horas al año.

Educación no formal por televisión: este programa incluye la Universidad del Aire, Promoción Juvenil y Formación Cívico Social. Este y el programa de Educación Básica para adultos son emitidos por el Canal 11 local, durante 1.300 horas al año. Además, en

1973 se inició el programa de bachillerato radiotelevisado para 25.000 compatriotas de 11 departamentos (INRAVISIÓN, 1994, p. 222).

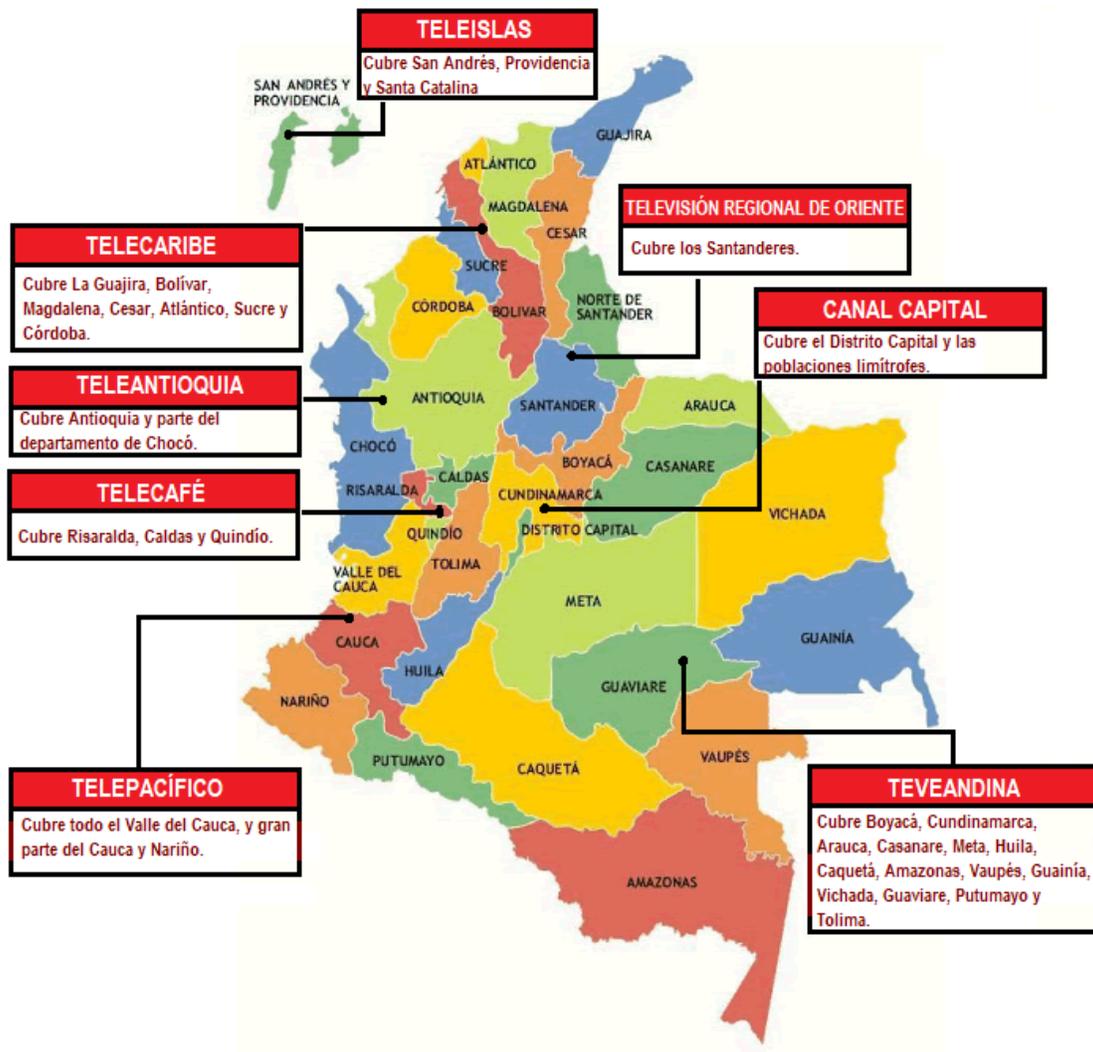
La televisión, concebida fundamentalmente como un servicio que debe ser prestado por el Estado, estuvo encaminada a brindar un aporte básico para la cultura y evolución de nuestro país, por ello, se consideró la descentralización de este medio de comunicación a través de canales regionales que permitieron a las diferentes zonas y secciones geográficas del país desarrollar y conocer más profundamente su idiosincrasia, costumbres, ideas, afianzando de esta forma sus propios valores que frecuentemente eran vulnerados por culturas foráneas.

2.2.2 Televisión regional

Los canales regionales se constituyen como empresas industriales y comerciales del Estado, lo que hace suponer que cuentan con una autonomía administrativa, operan su propio sistema y son a la vez programadoras y productoras. Sin embargo, también contratan con particulares la realización o el suministro de programas, en las modalidades de producción, coproducción y cesión de derechos de emisión, de lo cual perciben algunos ingresos, a los que se suman los recursos provenientes del Fondo para el Desarrollo de la Televisión. El objetivo primordial de los canales regionales es prestar un servicio público, bajo premisas educativas y culturales, con miras al afianzamiento de la identidad cultural, tanto en el país como en cada región. En la Figura 1 se puede apreciar la cobertura departamental de cada uno de los canales regionales.

Figura 1

Cobertura departamental de los canales regionales en Colombia



Fuente: Adaptación de Amaral (2004).

En 1985, con el interés puesto en fomentar lo cultural se crea el primer canal de televisión regional *Teleantioquia*, que no sólo marcó un trascendental paso en la historia de la televisión en Colombia, sino que contribuyó al despertar de las expectativas que en torno a dicho sistema tenían las demás regiones del país, cuyo desarrollo observaron de cerca para seguir su ejemplo.

En 1986, se inaugura el canal *Telecaribe*, a través del cual los habitantes de los siete departamentos de la Costa Atlántica pudieron disfrutar por primera vez el Festival Vallenato en sus 20 años de historia.

En 1988 se inaugura *TelePacífico*, tercer canal regional que contribuye con la descentralización de la televisión colombiana visibilizando la zona del Valle geográfico, parte de las costas pacíficas y el norte del Cauca con la emisión de Los Carnavales de Juanchito, el primer encuentro cultural preparado por el canal.

En 1992 gracias a la consolidación de la Sociedad Canal Regional TeleCafé Limitada, se inaugura el canal *TeleCafé*. Esta sociedad está conformada por los departamentos de Caldas, Quindío y Risaralda con futuro apoyo del departamento del Tolima y Valle.

Los gerentes de los canales regionales de televisión apoyaron por esos años la iniciativa de crear el canal regional del centro del país:

(...) una metrópoli tan compleja como Bogotá, que conjuga en su diversidad la idiosincrasia nacional, requiere de un medio masivo que le permita conocerse mejor, recuperar y promover los valores familiares y comunitarios y establecer un diálogo entre los sectores en que se estratifica la ciudad, en torno a propósitos comunes de desarrollo cultural, social y económico (INRAVISIÓN, 1994, p. 394).

Es así como en 1995 nace Canal Capital, que cubre al Distrito Capital y presenta una programación orientada al desarrollo social y cultural de los bogotanos. En su parrilla de programación se encuentran desde transmisiones en directo de eventos o aspectos importantes para la ciudad, pasando por clips que describen diferentes escenarios urbanos y agendas culturales, hasta programas hechos por universitarios y para ellos.

TRO, Televisión Regional de Oriente hace su primera emisión desde Los Juegos Nacionales de Bucaramanga en junio de 1996. Este es uno de los canales más jóvenes de la

televisión colombiana y ha sufrido más de una reestructuración administrativa desde que inició labores.

TeveAndina que nació en 1998 pasó a ser *Canal 13* en enero del 2003 ofrece una programación de 24 horas, enfocada específicamente al público joven. Logró sobrevivir a una inminente quiebra debido a la programación de videos musicales que solicitaban los televidentes vía telefónica a un costo de 1.495 pesos más IVA. Este canal tiene como uno de sus objetivos convertirse en un canal temático con tres franjas de programación: una musical, otra cultural y una de entretenimiento, para un público de 12 a 25 años.

TeleIslas es el canal regional más joven de Colombia; fue inaugurado en 2004. Su finalidad es dar a conocer la cultura y los eventos realizados en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. El canal maneja una programación variada, del tipo cultural, deportivo, entretenimiento e informativo. Si bien el canal pertenece al Estado, son entidades públicas y privadas las que producen, comercializan y alquilan los espacios de la programación.

2.2.3 Televisión privada

Durante los primeros años de la televisión colombiana, este medio había funcionado bajo el sistema mixto en el cual el Estado manejaba el espectro electromagnético y les concedía a terceros la explotación comercial de espacios mediante licitaciones públicas. Para muchos este esquema significaba tener una televisión plural y participativa en la que prevalecía el compromiso estatal de proveer esparcimiento sano al público, pero para empresarios de alta alcurnia dedicados a este medio era más conveniente que se tuviera libertad de canales. Ellos pedían al Estado que, a través de un canal institucional, siguiera promoviendo la televisión con función educativa y que abriera la oferta de canales comerciales para que la audiencia tuviera más de donde escoger.

El origen de los canales privados se da en la Constitución Política de 1991 pues en ella se aprobó la libertad para fundar medios de comunicación masiva, el libre acceso al espectro electromagnético, la igualdad de oportunidades, así como la creación de un organismo autónomo para la televisión: la Comisión Nacional de Televisión (CNTV).

Fue la CNTV quien estableció los requisitos para los oferentes que querían acreditarse la adquisición de un canal privado. Finalmente, sólo se entregaron dos concesiones por diez años, prorrogables, cada una de las cuales costó 95 millones de dólares. Las empresas beneficiadas fueron Caracol, del Grupo Santo Domingo y RCN perteneciente a la organización Ardila Lülle. En julio de 1998 iniciaron operaciones los dos canales privados nacionales.

2.2.4 Televisión pública abierta

El antiguo Canal Nacional, Canal 7, actualmente llamado Canal Uno y el antiguo canal Teletigre, Canal 9, posteriormente llamado Canal A, fueron considerados como los dos canales de televisión pública abierta en Colombia.

Se pensaba que al tener una trayectoria de tantos años estos dos canales de televisión tendrían una ventaja respecto a los nuevos canales privados pues seguían contando con la audiencia que desde los inicios de la televisión sintonizaban los canales siete y nueve. Sin embargo, esta ventaja no les duro más de un año, pues al finalizar 1999 Caracol lideraba en la participación del mercado con un 35,9%, seguido de RCN con un 28,8%, mientras que los dos públicos no sobrepasaban el 18%. Canal Uno y Canal A empezaron a quedar rezagados. Esto ocasionó el cierre de varias programadoras y la entrega de espacios a Inravisión.

En poco tiempo, los canales privados desplazaron a los canales del sistema mixto que durante más de 40 años habían tenido un papel protagónico en la televisión colombiana. Ese desplazamiento es explicable: los canales privados poseen importantes posibilidades de inversión puesto que son propiedad de poderosos grupos económicos, han construido

programaciones mucho más integrales que los canales públicos abocados a la fragmentación de sus espacios, sus franjas y sus compañías de producción, tienen mayor capacidad de reacción a las demandas de las audiencias, poseen una tradición reconocida en el medio y mantienen sistemas de comercialización mucho más consistentes y agresivos (Rey, 2002, p. 132)

En 2003, RTI Televisión, única programadora que quedaba en Canal A, pasa al Canal Uno, gracias a un plan de salvamento para programadoras que estaban en crisis, aprobado por la Comisión Nacional de Televisión el 19 de junio del año mencionado. Después de varios meses de emitir únicamente los espacios de la programadora estatal Audiovisuales, el 1 de febrero de 2004, Canal A cierra definitivamente sus transmisiones como canal de televisión pública de carácter comercial y es reemplazado por Señal Colombia Institucional, como un canal de televisión con un enfoque político en su programación.

Para el caso de Canal Uno, su programación quedó a cargo de Plural Comunicaciones como única programadora de este canal. Actualmente está enfocada en las series extranjeras, informativos noticiosos, programas periodísticos, programas de entretenimiento y especiales periodísticos.

2.2.5 Televisión Local con ánimo de lucro

Citytv, el primer canal local con ánimo de lucro que tuvo Colombia inició emisiones el 19 de marzo de 1999 bajo el impulso de empresarios de La Casa Editorial El Tiempo.

En palabras de Amaral (2004):

Citytv es una franquicia del grupo Chum de Toronto, que dio las directrices del modelo para seguir: un canal participativo con programación de entretenimiento y emitida en un gran porcentaje en directo para los ciudadanos de la capital entre los 18 y los 46 años (p. 183).

La programación de Citytv busca entretener a la gente, generar un sentido de pertenencia y mejorar su nivel de vida en la ciudad.

2.2.6 Televisión Local sin ánimo de Lucro

La televisión local sin ánimo de lucro es manejada principalmente por entidades educativas y culturales y tienen una comercialización limitada, hecho que ha retardado el desarrollo de su programación, así como el impacto que podrían tener dentro del panorama audiovisual como alternativas que son frente a las demás ofertas televisivas.

De los grandes canales locales sin ánimo de lucro que existen en este momento destacan Telemiga, en Bogotá; Telemedellín, Televida y Canal U, en Medellín; Telebaranoa, en La Costa Atlántica, y uno producido por la Universidad de Nariño en Pasto (Amaral, 2004).

2.2.7 Televisión comunitaria

De acuerdo con Amaral (2004), la televisión comunitaria surgió a mediados de los ochenta, en un proceso espontáneo que se extendió rápidamente por varias regiones del país. Se diferencia de la local en que tiene un cubrimiento mucho más reducido, pues se limita a urbanizaciones, condominios, conjuntos residenciales, barrios o asociaciones de barrios y ámbitos rurales aledaños, a los cuales la señal llega necesariamente por cable, es decir, es una televisión cerrada (p. 182).

2.2.8 Televisión Educativa y Cultural (TEC)

La televisión educativo-cultural es un objetivo prioritario en Colombia según se desprende de la Constitución Política de 1991, la Ley 335 de 1996 que rige la televisión, los decretos reglamentarios de la CNTV y las políticas públicas del Ministerio de Educación, Cultura y Comunicación. Igualmente, esta iniciativa es avalada por el PROCEM (Proyecto Nacional de Cultura y Educación a través de los Medios) y por el Plan Estratégico de la CNTV 2008 – 2012.

Señal Colombia es el canal público, educativo y cultural de Colombia desde 1970. Su programación enfatiza en la producción nacional alcanzando un 60% de emisiones. Se interesa principalmente por lo didáctico (educar), lo documental (registro de la realidad social), la ficción/cine (películas colombianas y de arte) y los eventos en directo sobre deportes y festivales culturales (Rincón & Zuluaga, 2010, p. 129).

Señal Colombia programa en la línea de los canales que van dirigidos a toda la familia: en la mañana y en la tarde con intención infantil, educativa y didáctica; en el *prime time*, más familiar, culturalista y reflexivo mientras que en la noche, más de ficción/cine. Su audiencia es baja para ser un canal nacional, pero en un sistema tan poco competitivo como Colombia lo convierte en el tercer o cuarto canal del país. Como se detallará más adelante, hay dos canales privados que dominan el *rating*, luego vienen los canales regionales, Señal Colombia y la televisión por cable.

La mejor apuesta de Señal Colombia es su franja infantil; cuando tiene esta franja en las mañanas y las tardes, ocupa el tercer lugar después de los canales privados nacionales; en las franjas de *prime time* ocupa el cuarto lugar después de los canales nacionales privados y regionales. Su promedio de audiencia anual está en 2 puntos de *rating*, mientras que los canales regionales en su propia zona tienen alrededor de 4 puntos y los canales privados nacionales cerca de los 25 puntos en promedio. El público que más ve el canal son los niños y las madres, luego los adultos mayores y finalmente los jóvenes (Rincón & Zuluaga, 2012, pp. 130-131)

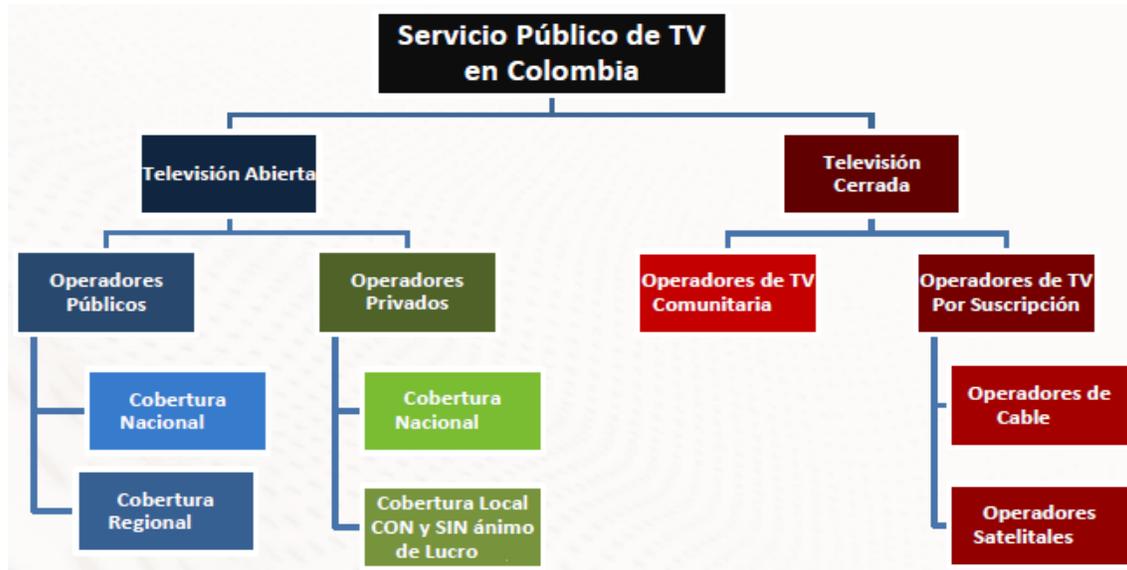
2.3 Estructura del sector de la televisión en Colombia

La televisión en Colombia es un servicio público sujeto a la titularidad, reserva, control y regulación del Estado. En tanto servicio de telecomunicaciones consiste en la emisión, transmisión, difusión, distribución, radiación y recepción de señales de audio y video en forma simultánea, con programación dirigida al público en general o a una parte de él. Está vinculado a la opinión pública y a la cultural del país como instrumento dinamizador de procesos de

construcción y reconocimiento del tejido social y de fomento a la libertad de expresión, entre otros aspectos (Autoridad Nacional Televisión [ANTV], 2014a)

Figura 2

Servicio público de televisión en Colombia



Fuente: Autoridad Nacional Televisión (2014b)

A través de la Ley 182 de 1995 en sus artículos 18, 19, 20, 21 y 22 se establece la clasificación del servicio de televisión en Colombia. Ésta se puede detallar en la Figura 2.

Para facilitar el entendimiento de dicha clasificación en la Figura 3 se pueden observar los operadores más representativos de cada una de las anteriores categorías.

Figura 3

Universo de operadores en Colombia



Fuente: Autoridad Nacional Televisión (2014a).

2.4 Regulación de la televisión en Colombia

De acuerdo con Arango (2004), en sus inicios la televisión colombiana carecía de regulación, pero en la medida que el medio fue tomando fuerza como fuente de poder económico y político, exigió mayor reglamentación y la expedición de normas en aspectos técnicos, políticos, económicos y administrativos que le permitieran ordenar la industria que se construyó alrededor de ella.

Cuando se creó la Televisora Nacional dependía directamente de la Radiodifusora Nacional y solo hasta 1960, mediante el Decreto 1566, pasó a depender del Ministerio de Comunicaciones, al tiempo que se creó el Departamento de Televisión Educativa. Luego mediante Decreto 3267 del 20 de diciembre de 1963, se creó el Instituto Nacional de Radio y Televisión (Inravisión) como establecimiento público adscrito al Ministerio de Comunicaciones. (Arango, 2004, p. 88)

Con la promulgación del Decreto 222 de 1983, sobre contratación administrativa, que derogó el Decreto 150 de 1976 se introdujo el concepto de “concesión de espacios de televisión”, en lugar de “arrendamiento de espacios de televisión” y se dictaron otras disposiciones en materia de televisión. Inravisión mantuvo el registro de empresas concesionarias de espacios de televisión hasta el 31 de diciembre de 1997, y a partir de 1998 este registro pasa a la Comisión Nacional de Televisión (CNTV).

En 1985 se expide la Ley 42 que reguló el manejo de la televisión y transformó la naturaleza jurídica de Inravisión, dándole el carácter de entidad asociativa del orden nacional con carácter de establecimiento público.

Esta ley creó el Consejo Nacional de Televisión como máximo órgano rector para formular la política general de televisión y regular el servicio público de televisión y crea la Comisión para la Vigilancia de la Televisión.

La Ley 14 de 1991 dictó normas generales sobre el servicio de televisión y radio difusión oficial, y determinó los fines del servicio público de televisión, fijó los objetivos de Inravisión, estableció las funciones y composición de la Junta Administradora del Consejo Nacional de Televisión y de la Comisión Nacional para la Vigilancia de la Televisión. A partir de enero de 1994 se clasificaron por primera vez los programas de televisión: de acuerdo con su origen, carácter y contenido, se promulgaron los estatutos y se adoptó el reglamento de personal.

Mediante la Ley 182 de 1995 se reglamentó el servicio de televisión y se reestructuraron las entidades del sector. Se creó la Comisión Nacional de Televisión (que reemplazó las funciones del Consejo Nacional de Televisión) en cumplimiento de los artículos 76 y 77 de la Constitución Política, entidad que se encargó de la política general del servicio de televisión y velar por su cumplimiento.

Esta ley elimina la Comisión Nacional para la Vigilancia de la Televisión y cambia la naturaleza jurídica de Inravisión, transformándola en una entidad entre entidades públicas organizadas como Empresa Industrial y Comercial del Estado, conformada por la Nación a través del Ministerio de Comunicaciones, Telecom y Colcultura. Inravisión tendrá por objeto la operación del servicio público de radio y televisión y la producción, realización y emisión de la televisión cultural y educativa y la operación de la emisión y transmisión de las cadenas comerciales Canal Uno y Canal A (Señal Institucional).

Posteriormente, mediante la Ley 335 de 1996, se modifica la Ley 182 de 1995, se crea la televisión privada, determina que el objeto de Inravisión será la operación del servicio público de Radio Nacional y Televisión, así mismo, corresponde a Inravisión la programación, producción, realización, transmisión, emisión y explotación de la televisión educativa y cultural. A la fecha Inravisión es el encargado de transmitir los canales Uno y A y de producir, coproducir y transmitir en Señal Colombia Educativa y Cultural en materia de televisión. (Arango, 2004, pp. 88 - 90)

2.4.1 La legislación televisiva y la protección a la infancia

En la legislación de la televisión colombiana se encuentran pocas menciones en las que se contempla a la infancia. La Ley 14 de 1991, por la cual se dictan normas sobre el servicio de televisión y radiodifusión oficial en Colombia, refiere, en el artículo 4 la obligación de protección al menor:

Artículo 4. Obligación de protección al menor. Los concesionarios y los contratistas de los servicios de radiodifusión sonora y de espacios de televisión, están obligados a dar estricto cumplimiento a las disposiciones consagradas en el Código del Menor o Decreto 2737 de 1989, en materia de responsabilidad de los medios de comunicación con los menores. (Ley 14 de 1991, p. 2)

Así mismo, en el artículo 14, literal g, se expresa como una de las funciones del Consejo Nacional de Televisión:

Clasificar los espacios de televisión, atendiendo, entre otros, los horarios y franjas de audiencia. La programación correspondiente a la franja infantil se clasificará previamente, ajustándose a lo siguiente:

1. Aquellos programas que puedan ver los menores de edad sin restricción alguna.
2. La programación que deben ver con la orientación de los padres o de un mayor de edad (Ley 14 de 1991, p. 8)

En el año 1995, se consolida la Ley 182 “Por la cual se reglamenta el servicio de televisión y se formulan políticas para su desarrollo, se democratiza el acceso a éste, se conforma la Comisión Nacional de Televisión, se promueven la industria y actividades de televisión, se establecen normas para contratación de los servicios, se reestructuran entidades del sector y se dictan otras disposiciones en materia de telecomunicaciones”.

Esta ley surge como respuesta a los cambios y directrices que se generaron en la Constitución de 1991, en la que se dictaba la creación de una entidad que regulara la industria y actividad de la televisión. Por ello y para ello, se crea la Comisión Nacional de Televisión (CNTV).

De acuerdo con esta ley, en su artículo 5, literal c, es función de la Comisión Nacional de Televisión, entre otras:

Clasificar, de conformidad con la presente ley, las distintas modalidades del servicio público de televisión, y regular las condiciones de operación y explotación del mismo, particularmente en materia de cubrimientos, encadenamientos, expansión progresiva del área asignada, configuración técnica, franjas y contenido de la programación, gestión y calidad del servicio, publicidad, comercialización en los términos de esta ley,

modificaciones en razón de la transmisión de eventos especiales, utilización de las redes y servicios satelitales, y obligaciones con los usuarios. (Ley 182 de 1995, p. 3)

También es función de la CNTV lo manifiesto en el literal m:

Diseñar estrategias educativas con el fin de que los operadores, concesionarios de espacios de televisión y contratistas de televisión regional las divulguen y promuevan en el servicio, a efecto de que la teleaudiencia familiar e infantil pueda desarrollar la creatividad, la imaginación y el espíritu crítico respecto de los mensajes transmitidos a través de la televisión. (Ley 182 de 1995, p. 6)

En el capítulo II -Del contenido de la televisión- en su artículo 29 sobre Libertad de operación, expresión y difusión, la ley expresa que:

Salvo lo dispuesto en la Constitución y la ley, es libre la expresión y difusión de los contenidos de la programación y de la publicidad en el servicio de televisión, los cuales no serán objeto de censura ni control previo. Sin embargo, los mismos podrán ser clasificados y regulados por parte de la Comisión Nacional de Televisión, con miras a promover su calidad, garantizar el cumplimiento de los fines y principios que rigen al servicio público de televisión, protegen a la familia, a los grupos vulnerables de la población, en especial los niños y jóvenes para garantizar su desarrollo armónico e integral, y fomentar la producción colombiana. (...) La Comisión Nacional de Televisión reglamentará y velará por el establecimiento y difusión de franjas u horarios en los que deba transmitirse programación apta para niños o de carácter familiar. (Ley 182 de 1995, p. 23)

La Ley estipula que la Comisión Nacional de Televisión debe regular los espacios dedicados a la promoción de contenidos aptos para niños y niñas, sin embargo, a la vez, expresa

que la difusión de contenidos y publicidad por parte de las programadoras es libre y no tendrá censuras ni control previo, siempre y cuando no vulnere los derechos de niños y niñas.

El párrafo de este artículo menciona que:

Todos los canales deberán anteponer a la transmisión de sus programas un aviso en donde se indique en forma escrita y oral la edad promedio apta para ver dicho programa, anunciando igualmente si contiene o no violencia y a su vez la existencia de escenas sexuales para público adulto, esto con el objetivo de brindar un mejor servicio a los televidentes en la orientación de la programación (Ley 182 de 1995, p. 24).

La intencionalidad de la ley pareciera desconocer la realidad actual de las familias colombianas: padres y madres con extensas jornadas laborales; niños, niñas y jóvenes desprovistos en casa de una figura mediadora que regule que en efecto los programas con contenidos de sexo o violencia no serán vistos por esta población.

Debido a las diversas dinámicas familiares que se tejen en el contexto colombiano, son los niños quienes determinan los contenidos y el horario de visionado. Esto dependerá en gran medida de sus gustos e intereses, de su contexto, de su condición social, económica, cultural, entre otras.

2.5 Consumo televisivo en Colombia

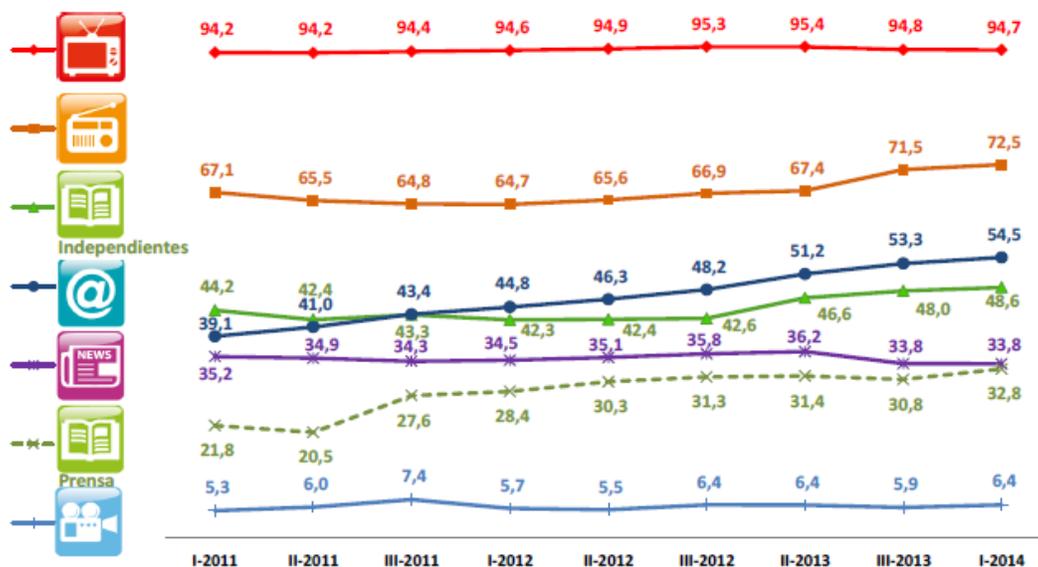
La Asociación Colombiana para la investigación de Medios (ACIM) realiza el Estudio General de Medios (EGM), el cual evalúa los hábitos de consumo de los principales medios de comunicación en el país: radio, televisión, cine, Internet, prensa, revistas de prensa y revistas independientes. Su objetivo principal es identificar la relación existente entre el consumo de medios y las características demográficas.

La Figura 4 ha sido tomada del EGM (2014) que tuvo como objeto de estudio a hombres y mujeres entre 12 a 69 años, de los estratos socioeconómicos 1 a 6 de las ciudades Bogotá,

Cali, Medellín, Barranquilla, Bucaramanga, Pereira, Cartagena, Ibagué, Neiva, Santa Marta, Armenia, Cúcuta, Manizales, Villavicencio y Tunja, incluyendo sus áreas metropolitanas, esto significa alrededor de 17.764.971 individuos.

Figura 4

Audiencia de medios en Colombia 2011 - 2014



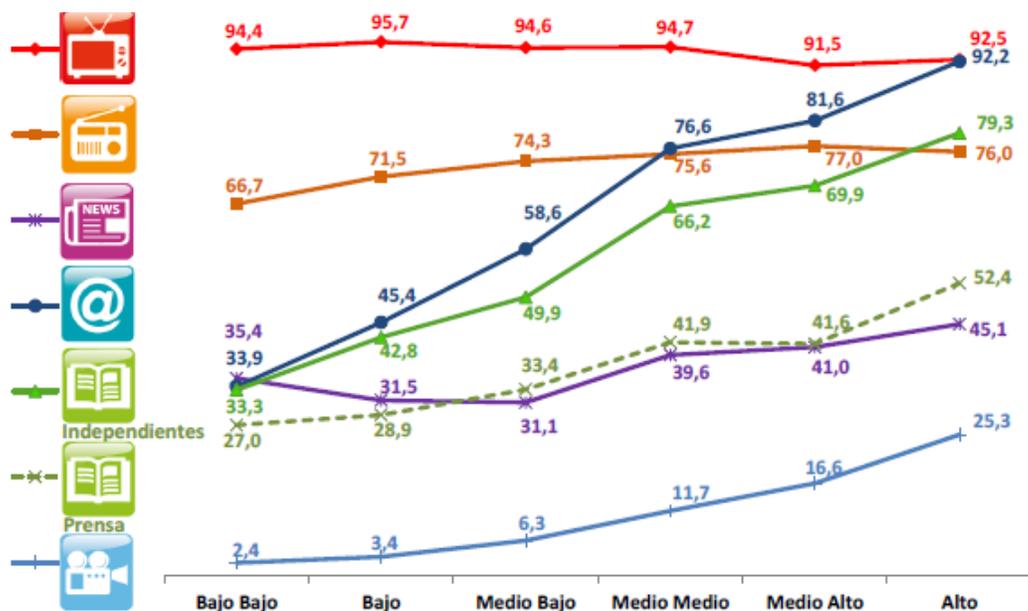
Fuente: Autoridad Nacional Televisión (2014b).

De acuerdo con las cifras expresadas la televisión es el medio de mayor audiencia entre los colombianos seguido por la radio y la internet en el período comprendido entre 2011 – 2014.

En la Figura 5 se detalla el consumo de medios de acuerdo con el estrato socioeconómico. De ella se concluye que las personas, independientemente del estrato consumen en mayor medida el servicio público de televisión, con mayores niveles de audiencia en los estratos del Bajo-Bajo al Medio-Medio, esto para el período comprendido entre 2011 – 2014.

Figura 5

Audiencia de medios por estratos en Colombia 2011 - 2014



Fuente: Autoridad Nacional Televisión (2014b).

En Colombia las viviendas y los predios urbanos se clasifican en seis (6) estratos socioeconómicos denominados así: estrato 1, Bajo – bajo; estrato 2, Bajo; estrato 3, Medio – bajo; estrato 4, Medio; estrato 5, Medio – alto y estrato 6. Alto. De éstos, los estratos 1, 2 y 3 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos, los cuales son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos domiciliarios; los estratos 5 y 6 corresponden a estratos altos que albergan a los usuarios con mayores recursos económicos, los cuales deben pagar sobrecostos (contribución) sobre el valor de los servicios públicos domiciliarios. El estrato 4 no es beneficiario de subsidios, ni debe pagar sobrecostos, paga exactamente el valor que la empresa defina como costo de prestación del servicio.

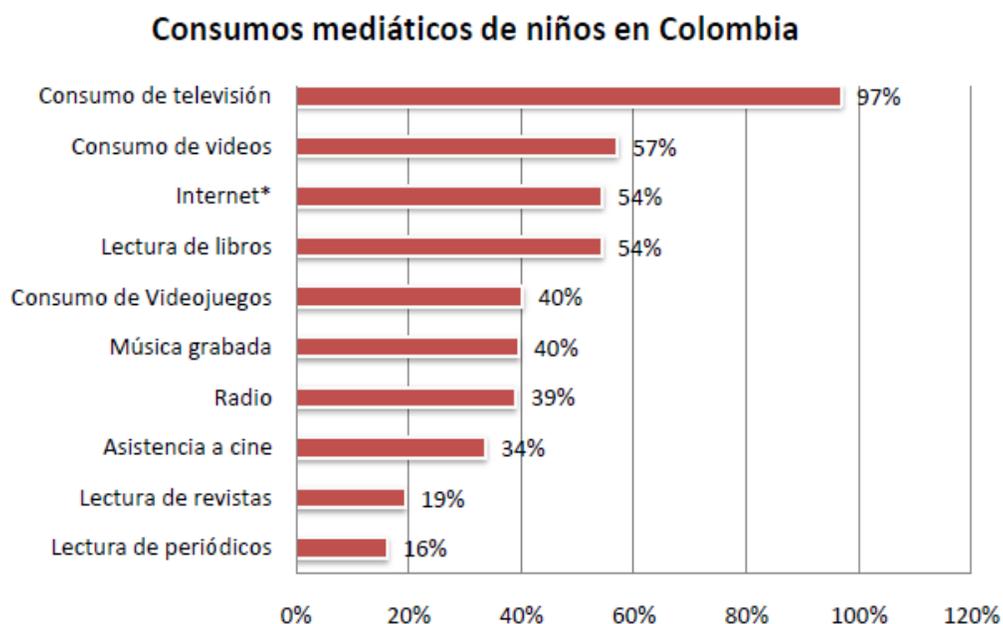
Este panorama no varía cuando de la población infantil se trata. Cifuentes y Reyes (2014), presentan un estudio en el que se indaga acerca del consumo mediático de niños y niñas en Colombia basado en los datos cuantitativos de la Encuesta de Consumo Cultural 2012 -publicada en 2013-, que usó como herramienta de análisis una encuesta aplicada por el Departamento

Nacional de Estadística (DANE) cuya muestra comprende población colombiana entre los cinco y los once años de edad:

En la Figura 6 se muestra que la televisión es el medio mayormente consumido por los niños colombianos (97%), seguido del consumo de videos (57%), consumo de internet y lectura de libros (54%), consumo de videojuegos (40%), música (40%), radio (39%), cine (34%), revistas (19%) y, por último, periódicos (16%).

Figura 6

Consumos mediáticos de niños en Colombia - 2012



Fuente: (Cifuentes y Reyes, 2014)

De acuerdo con Cifuentes y Reyes (2014), los resultados en materia de consumo de los diversos medios varían de acuerdo con la edad, ubicación geográfica y nivel socioeconómico. En el caso de la televisión, el consumo general es del 97% y entre el 96% y 98% dependiendo del rango de edad (de 5 a 11 y de 12 a 18 años, respectivamente).

Con la edad, se manifiesta mayor consumo de videojuegos, música e internet, mientras que, a menor edad, se revela menor consumo de libros (21%), revistas (3%), periódicos (1%);

esos mismos consumos en edad promedio de once años se elevan respectivamente al 68%, 31% y 30%. Estos datos se evidencian en la Figura 7.

Figura 7

Consumos mediáticos por edad

Consumos mediáticos por edad en los últimos 12 meses % de la población entre 5 y 11 años (2012)					
Edad	Lectura de libros	Lectura de revistas	Lectura de periódicos	Asistencia a cine	Consumo de televisión
5	21%	3%	1%	32%	96%
6	38%	12%	4%	31%	96%
7	54%	16%	13%	33%	97%
8	59%	21%	15%	29%	97%
9	67%	21%	24%	39%	97%
10	69%	30%	24%	38%	98%
11	68%	31%	30%	33%	97%
Total	54%	19%	16%	34%	97%
Edad	Consumo de Videojuegos	Consumo de videos	Radio	Música grabada	Internet*
5	27%	52%	28%	35%	29%
6	31%	57%	29%	32%	31%
7	34%	51%	35%	36%	45%
8	41%	54%	40%	40%	55%
9	49%	63%	46%	45%	68%
10	46%	59%	41%	44%	71%
11	51%	62%	50%	44%	77%
Total	40%	57%	39%	40%	54%

Fuente: Adaptación de (Cifuentes y Reyes, 2014)

La región donde se encuentre el niño también influye en las formas de consumo mediático. Los niños de Bogotá lideran todas las estadísticas en consumo de medios, mientras que, en las regiones Atlántico, Amazonia y Orinoquia es donde menor consumo mediático se evidencia. Estos datos se muestran en la Figura 8.

Figura 8*Consumos mediáticos por regiones*

Consumos mediáticos por regiones en los últimos 12 meses % de la población entre 5 y 11 años (2012)					
Región	Lectura de libros	Lectura de revistas	Lectura de periódicos	Asistencia a cine	Consumo de televisión
Bogotá	70%	23%	18%	59%	99%
Atlántica	42%	15%	17%	23%	95%
Oriental	63%	24%	20%	35%	98%
Central	49%	16%	15%	23%	98%
Pacífica	53%	22%	13%	36%	95%
Amazonía/Orinoquia	51%	18%	14%	16%	94%
Total	54%	19%	16%	34%	97%
Región	Consumo de Videojuegos	Consumo de videos	Radio	Música grabada	Internet*
Bogotá	52%	65%	40%	47%	66%
Atlántica	30%	46%	27%	33%	44%
Oriental	46%	63%	49%	47%	59%
Central	42%	57%	38%	34%	53%
Pacífica	34%	61%	42%	42%	55%
Amazonía/Orinoquia	35%	51%	35%	41%	50%
Total	40%	57%	39%	40%	54%

Fuente: Adaptación de (Cifuentes y Reyes, 2014).

Las autoras argumentan que:

Los motivos por los cuales se presenta este fenómeno pueden ser variados, podría deberse a las condiciones de acceso limitadas a otro tipo de tecnologías, y limitaciones de orden económico, pero también a factores educativos e idiosincráticos de la región. Por ejemplo, de acuerdo con la información de indicadores básicos de TIC en los hogares para el 2012 del DANE, en la región oriental el 27% de los hogares tiene conexión a Internet en el hogar, mientras que en Bogotá la cifra es del 52%, esto supondría parte de la explicación del fenómeno, en el sentido en que al no disponer de acceso a las nuevas

tecnologías los niños se vuelcan al consumo de contenidos mediáticos más tradicionales. (Cifuentes y Reyes, 2014, p. 34)

También se analiza la incidencia de los estratos socioeconómicos. Este estudio excluye el nivel socioeconómico uno dado que la muestra representativa en la encuesta era muy pequeña y eso podría generar algunos sesgos en cuanto a la generación de conclusiones. En niños de estratos dos se observa un menor consumo de contenidos mediáticos mediante la lectura de libros, revistas, periódicos y cine. En el estrato tres se denota un mayor consumo de videos e internet, pero se rezagan en otros consumos. Estos datos se hallan en la Figura 9.

Figura 9

Consumos mediáticos por estratos

Consumos mediáticos por estratos en los últimos 12 meses % de la población entre 5 y 11 años (2012)					
Estrato	Lectura de libros	Lectura de revistas	Lectura de periódicos	Asistencia a cine	Consumo de televisión
2	46%	15%	15%	15%	95%
3	54%	19%	16%	35%	98%
4	68%	27%	21%	59%	99%
5	72%	33%	17%	69%	98%
6	76%	20%	7%	83%	100%
Total	54%	19%	16%	34%	97%
Estrato	Consumo de Videojuegos	Consumo de videos	Radio	Música grabada	Internet*
2	30%	50%	36%	35%	40%
3	41%	57%	39%	40%	57%
4	56%	67%	40%	46%	72%
5	57%	73%	39%	51%	70%
6	63%	58%	50%	43%	93%
Total	40%	57%	39%	40%	54%

Fuente: Adaptación de (Cifuentes y Reyes, 2014)

Estos datos resultan relevantes teniendo en cuenta que hay una mayor población de niños entre los estratos dos y tres, que supera en número unas cinco o seis veces a la población total de niños de estratos cuatro, cinco y seis.

Otro fenómeno notable que se menciona en este estudio tiene que ver con el tiempo libre de los niños y niñas en Colombia, dato sujeto a la cantidad de horas que dedican a su jornada escolar y que desemboca en grandes cantidades de tiempo libre dedicadas al consumo de diversos medios, entre ellos, el principal, la televisión.

Los niños de estratos bajos tienen mayor tiempo libre ya que su jornada académica entre semana es más corta. De acuerdo con la ECC el estrato dos tiene en promedio 5,3 horas diarias de estudio mientras que el estrato seis alcanza las 7.3 horas. De manera análoga el tiempo libre entre semana del estrato dos es de 16,1 horas y el del estrato seis es de 12,3 horas. En el poco tiempo libre que tienen los estratos altos están consumiendo mayor variedad de contenidos que los estratos bajos, que con más tiempo libre consumen grandes cantidades de televisión. (Cifuentes & Reyes, 2014, p. 36)

Estos hechos desembocan en una situación alarmante que tiene que ver con aquello que ven los niños en la televisión colombiana, el tiempo que dedican a ese visionado, el tipo de programación que ofrecen los canales nacionales, públicos y privados, y si éstos contemplan a la infancia como una audiencia potencialmente alta.

López de la Roche (2000) realizó un estudio en el campo de la comunicación audiovisual y multimedios que manifiesta el tiempo que dedican los niños a ver televisión en Colombia y los formatos de su preferencia:

El tiempo dedicado por los niños a ver televisión diaria en Colombia es de 3.2 horas. El 70% de los niños ve televisión en la tarde. El porcentaje aumenta a 75% en las noches. Prefieren las novelas y los seriados (con más de un 50%) y después los dibujos animados

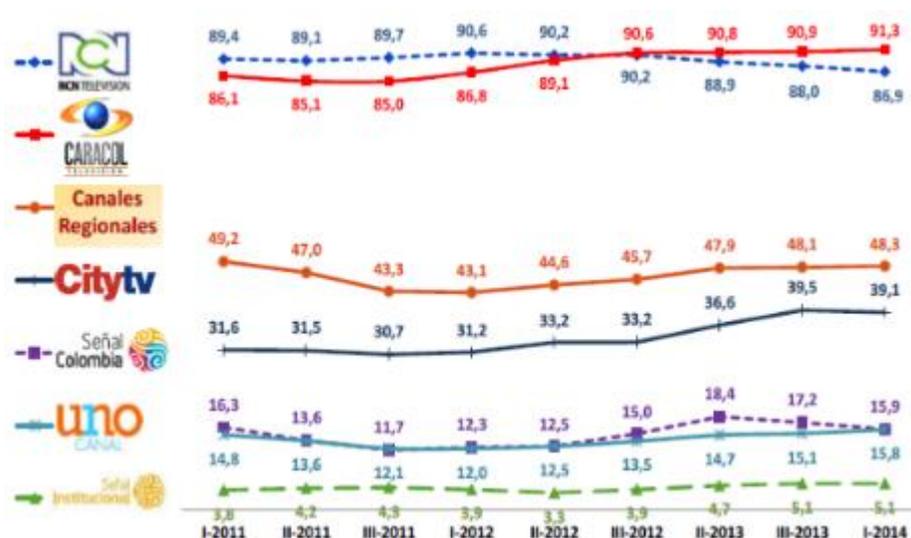
(27.7%). Esto indica que la mayor parte de los contenidos televisivos que la audiencia infantil colombiana consume no son especialmente pensados, diseñados ni orientados para ellos. Son contenidos “familiares” que a la larga se constituyen en contenidos para adultos, dado el lenguaje, las tramas, las imágenes, los personajes y sus relaciones, que acostumbran a utilizar (Lopez de la Roche, 2000).

Al contrastar estos datos con las estadísticas que presenta la ANTV (2014) se puede esbozar que los contenidos consumidos por niños y niñas no son los más apropiados si se tiene en cuenta que los canales de mayor consumo mediático en Colombia son los canales nacionales privados: Caracol Televisión y RCN.

Tal como muestra la Figura 10, para el primer período (I-2014) Canal Caracol presenta una audiencia del 91,3%, le sigue RCN con una audiencia del 86,9%, los canales regionales con una audiencia del 48,3%, Citytv con una audiencia del 39,1% y Señal Colombia con una audiencia del 15,9%.

Figura 10

Audiencia de canales de televisión abierta en Colombia 2011 - 2014



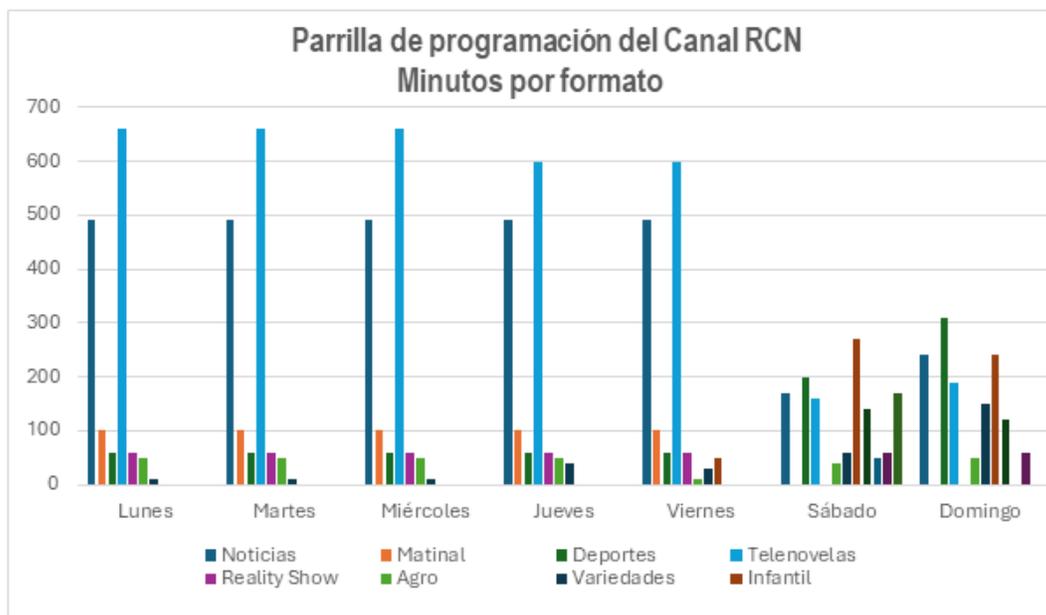
Fuente: Autoridad Nacional Televisión (2014b)

Es importante plantearse las preguntas ¿Qué tipo de programación ofrecen los canales nacionales? ¿Qué pueden ver nuestros niños en esos canales? Para contestarla, se recopiló la información de las parrillas de programación de cuatro de los canales con mayor audiencia en Colombia, En este caso, las parrillas de programación corresponden a Canal RCN, Caracol Televisión, CityTV y Señal Colombia. Se accedió a las páginas web de cada uno de estos canales y de allí se obtuvo la información requerida con vigencia del año 2016 durante una semana del mes de mayo (del 23 al 29 de mayo).

En la Figura 11 se aprecia el tiempo (en minutos) que dedicada Canal RCN a los diferentes formatos que se emiten en su programación. En promedio, Canal RCN emite entre 600 y 660 minutos de telenovelas diarias, de lunes a viernes, repartidas en tres grandes franjas: mañana (10.30 a 12:30), tarde (15.00 a 19.00) y noche (21.00 a 23.30).

Figura 11

Parrilla de programación del Canal RCN



Fuente: Elaboración propia con datos de la parrilla de programación del Canal RCN (Semana del 23 al 29 de mayo de 2016).

Estos horarios merecen ser discutidos teniendo en cuenta que el horario académico de niños y niñas de estratos socioeconómico uno, dos, tres y cuatro aún se ve representado en dos jornadas en los colegios públicos del país (aunque en algunos ya se está implementando la jornada completa, que comprendería ocho horas continuas de jornada escolar). La jornada de la mañana se desarrolla desde las 6.20am hasta las 12.20pm y la jornada de la tarde, desde las 12.30pm hasta las 18.30pm.

Lo anterior se traduce en que los niños que estudian en la jornada de la tarde estarían expuestos a la franja televisiva de la mañana, y, los niños que estudian en la jornada de la mañana se exponen a los contenidos de la franja de la tarde. En ambos casos se comparte la franja de la noche, que es cuando aumenta la audiencia televisiva infantil a un 75%, según el estudio antes mencionado (Lopez de la Roche, 2000).

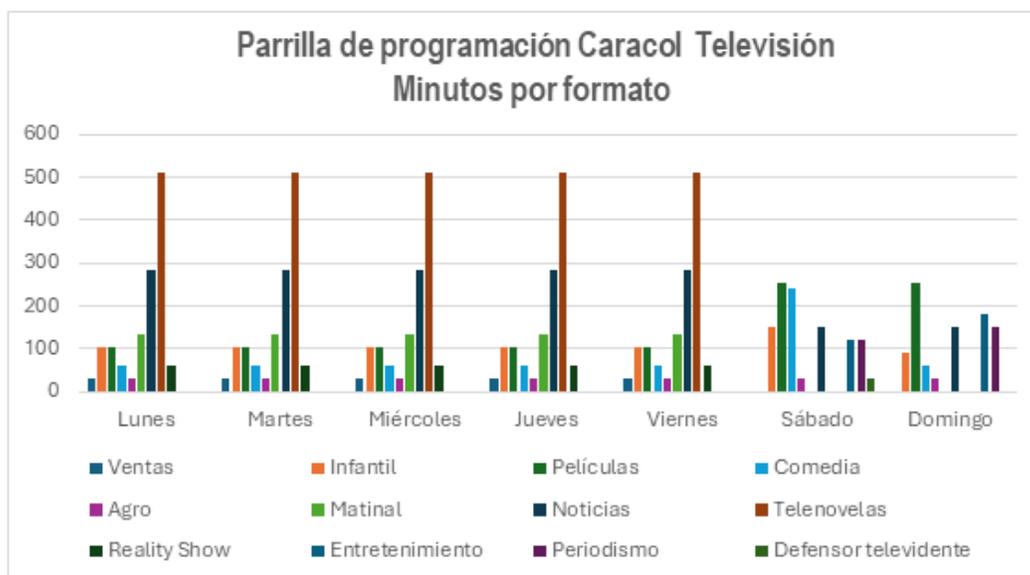
A este panorama se suma como agravante el contenido temático de la programación que se emite en esas franjas mediante el formato de telenovela: narcotráfico, violencia, robos, infidelidad, entre otros. Lo anterior redundante en que los contenidos de estas franjas, y en general de la televisión que se produce en Colombia en los canales privados, no son aptos para la audiencia infantil.

Por su parte, Caracol Televisión tiene una parrilla similar, también se evidencian franjas de telenovelas en la mañana, tarde y noche. Sin embargo, la proporción en horas-minutos es escasamente un poco menor en comparación con el canal RCN: alrededor de ocho horas y media, es decir, quinientos diez minutos diarios. Estos datos se recogen en la Figura 12.

En su parrilla de programación, a diferencia del canal RCN, se contempla a diario una corta franja dirigida a público infantil, pero ésta es inaccesible para los niños dado que su horario de emisión es de las 00.30 a las 2.15am. En este espacio se emitió durante la semana analizada una serie animada titulada *Cuentos de los hermanos Green*.

Figura 12

Parrilla de programación del Canal Caracol Televisión



Fuente: Elaboración propia con datos de la parrilla de programación del Canal Caracol Televisión (Semana del 23 al 29 de mayo de 2016).

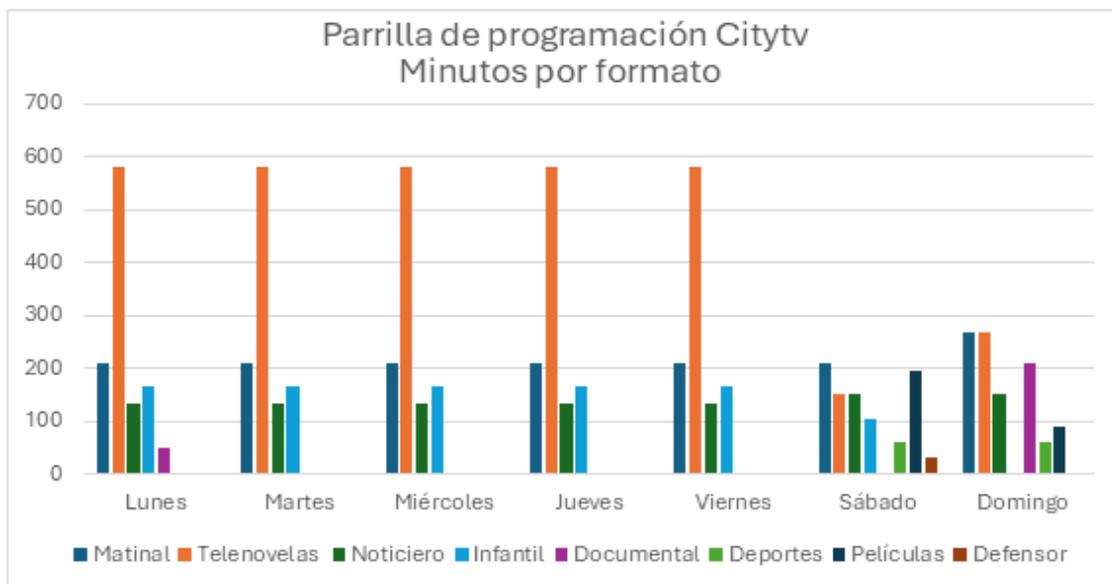
Con estos datos se hace evidente que los dos canales privados nacionales están dedicados en un alto porcentaje a las telenovelas; la programación entre semana (de lunes a viernes) no contempla a la audiencia infantil, es decir, dentro de su parrilla de programación no existen programas dirigidos a niños y niñas. Los fines de semana se hace un intento de contemplación de la audiencia infantil y, sin embargo, la franja que está destinada para ellos no se corresponde con la expectativa de televisión infantil que uno esperaría, pues en ella se programan películas aptas, principalmente, para jóvenes y adultos.

En el caso de Citytv, el cuarto canal más visto por los colombianos, su parrilla de programación abarca un espacio considerable de novelas: 580 minutos de lunes a viernes; cifra que disminuye los sábados y domingos con 150 y 270 minutos, seguido del matinal: 210 minutos diarios, que aumenta a 270 el domingo, los programas infantiles: entre 105 y 165 minutos de

lunes a sábado y los noticieros: 135 minutos de lunes a viernes y 150 sábados y domingos. Estos datos se exponen en la Figura 13.

Figura 13

Parrilla de programación del Canal Citytv



Fuente: Elaboración propia con datos de la parrilla de programación del Canal Citytv (Semana del 23 al 29 de mayo de 2016).

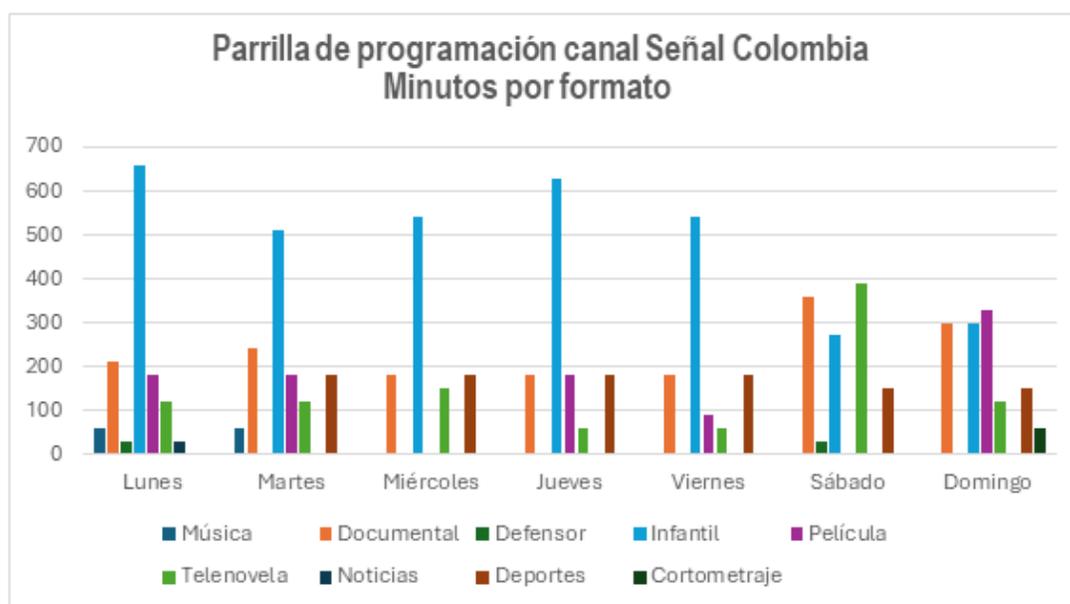
Por su parte, el canal Señal Colombia a diferencia de los anteriores canales, sí presenta dentro de su parrilla de programación una franja infantil. De hecho, este canal es el único canal de la televisión colombiana que contempla a la infancia como audiencia y se ocupa de que sus programas sean educativos y culturales. Los datos obtenidos se observan en la Figura 14.

El formato que predomina en la parrilla de programación de este canal es el animado infantil, incluso un alto porcentaje de estas producciones son nacionales, surgidas de propuestas educativas y culturales de universidades y entidades preocupadas por la infancia colombiana. Los documentales son el segundo formato con mayor intensidad horaria en su parrilla de programación, seguido de las películas y las telenovelas. Los contenidos emitidos son netamente educativos y culturales, y son reflejo de la identidad y la diversidad en Colombia. Este canal le

apuesta a la inclusión social, a la diversidad cultural, a la educación y también al entretenimiento, dada la diversidad de formatos de su parrilla de programación. Sin embargo, pese a que Señal Colombia es el único canal que produce y programa teniendo en cuenta la audiencia infantil, la educación y la cultura, ocupa el quinto lugar en el ranking de audiencia de la televisión colombiana.

Figura 14

Parrilla de programación del Canal Señal Colombia



Fuente: Elaboración propia con datos de la parrilla de programación del Canal Señal Colombia (Semana del 23 al 29 de mayo de 2016).

Este hecho puede deberse, entre otras cosas, a que la población se ha acostumbrado al tipo de televisión que ofrecen los canales nacionales privados y no propiamente porque haya una diversidad de formatos y contenidos. Por el contrario, la producción se reduce a los formatos de telenovelas, noticias, matinal y realities show, hecho que configura unas determinadas dinámicas de consumo mediático en niños, niñas, jóvenes y adultos.

Sin embargo, no es posible generalizar que los niños y niñas colombianos consuman solamente los contenidos que ofrecen los canales nacionales, debido a que esta gama se

diversifica en tanto que se tiene acceso a la televisión extranjera gracias a la suscripción por cable. Según datos proporcionados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) del año 2012, el 91.1% de los hogares poseen televisor y el 56.2% tiene acceso a televisión por cable; esto frente al 32,1% de hogares con conexión a Internet y el 67% de las personas de cinco años y más que tienen teléfono celular (pp. 3 - 5), fenómeno que diversifica las formas de acceso a los contenidos televisivos -y en general, a todo tipo de información-.

Frente a la diversidad de formatos que pueden ver los niños, niñas y jóvenes en la televisión, Del Valle López (2006) expresa que:

Los infantiles forman parte de un conjunto de programas ofrecidos por distintos canales que compiten entre sí por llevarse la mayor cuota de audiencia. Así, los niños contemplan programas pensados para ellos, pero también ven los que no se consideran de tramos infantiles (p. 89).

En la actualidad, la penetración de la televisión por cable en los hogares colombianos es muy alta y se estima que seguirá aumentando. Según la ANTV, hay 4,7 millones de hogares y establecimientos suscriptores de televisión por cable y satelital, con un crecimiento del 7% a lo largo del año.

La televisión, en particular, ejerce una influencia sin rival en la sociedad y es consumida por los niños durante alrededor de dos horas diarias, aun cuando el lenguaje y los mensajes emitidos por ella les resulten en buena medida ajenos (Del Valle López, 2006).

Retomando a Cifuentes y Reyes (2014) su estudio confirma, por una parte, la creciente intervención de la televisión por cable en los hogares colombianos y, por otra, cómo se diversifica el visionado de televisión de niños y niñas que, al evidenciar la falta de programación especial

para ellos en los canales nacionales, migran a canales extranjeros que dedican toda su programación a esta audiencia.

La televisión es el consumo mediático por excelencia. En todos los hogares hay un televisor y, gracias a la alta penetración de la televisión por cable, la mayoría de los hogares a partir del estrato dos poseen este servicio. El consumo de canales de televisión por parte de niños y niñas se reduce en su mayoría a los siguientes siete: Nickelodeon, DisneyChannel, Disney Junior, Disney XD, Cartoon Network, DiscoveryKids y Jetix. Unos pocos ven Animal Planet, y dentro del estudio ninguno afirmó espontáneamente ver Señal Colombia o algún otro canal nacional, aunque haciendo una indagación más profunda, algunos afirmaron que en ocasiones ven RCN o Caracol acompañando a los adultos que están viendo el noticiero o algún otro programa de interés. (Cifuentes y Reyes, 2014, p. 48)

El hecho de que un canal se dedique por completo a la audiencia infantil genera en los padres de familia un aire de seguridad pues suponen que la programación estará dotada de contenidos adecuados para sus hijos y, por este mismo motivo, el control que se ejerce sobre éstos no es tan riguroso.

Para la mayoría de los padres los canales claramente identificados como infantiles son un sello de tranquilidad respecto a los contenidos que el niño o niña está viendo, aunque en algunas familias cercanas al culto religioso, particularmente el cristianismo, hay un mayor control sobre los programas, pues se considera que algunos de ellos son muy violentos, o transmiten a los niños mensajes “erróneos”. (Cifuentes y Reyes, 2014, p. 49)

Aun así, esta es una situación a la que debe prestársele atención pues existe una falsa creencia en que toda producción bajo el formato de animación es adecuada para la audiencia infantil, piénsese, por ejemplo, en producciones como *The Simpsons*, *Futurama*, *South Park*,

Happy Tree Friends, *La casa de los dibujos*, cuyos contenidos temáticos no son propiamente aptos para los menores.

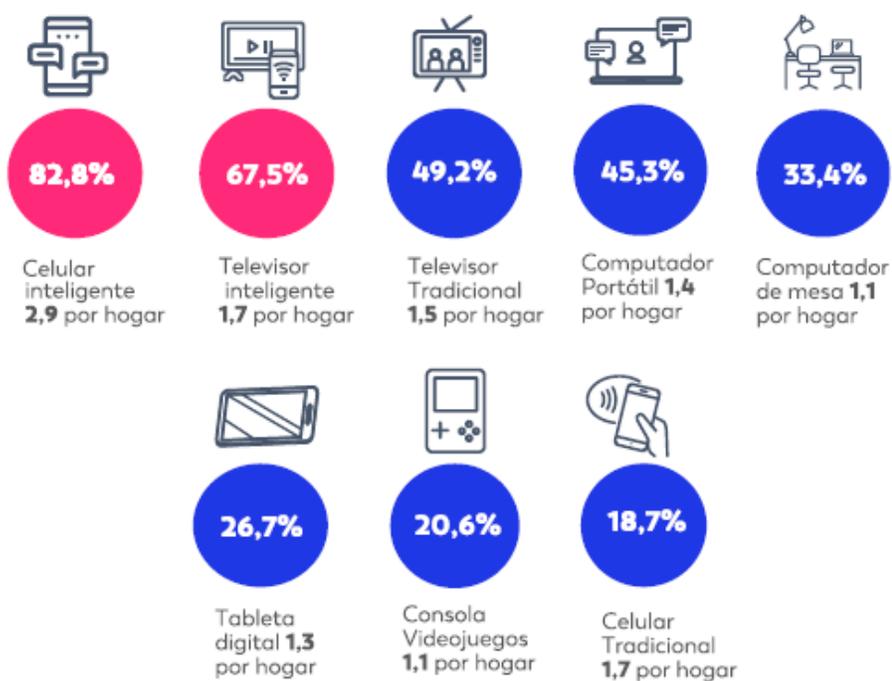
Lo que esto nos indica, es que independientemente a que los canales tengan una dedicación exclusiva al formato animado, todos sus contenidos merecen ser analizados y mediados por los adultos en los hogares colombianos, aunque el control de los padres se vea supeditado a cortos espacios de tiempo luego de pasar amplias jornadas laborales (por lo menos en el caso específico de Bogotá) y la selección y escogencia de canales, en la mayoría de los casos, depende de la autonomía del menor y estén enmarcados dentro de unos gustos de consumo particulares que enmarcan unos perfiles de comportamiento.

Datos mas recientes se muestran en el estudio de la Comisión de Regulación de Comunicaciones [CRC] (2020) denominado *Infancia, adolescencia y medios audiovisuales en Colombia: apropiación, usos y actitudes*, que tuvo como objetivos principales conocer las formas de consumo que tienen las niñas, niños y adolescentes (NNyA) colombianos y cuáles son sus comportamientos cotidianos en relación con los contenidos que ven. El estudio buscó también conocer lo que piensan y hacen los padres o cuidadores respecto al control y acompañamiento a sus hijos cuando estos consumen contenidos audiovisuales.

En la Figura 15 se puede evidenciar que, sobre el número y el tipo de dispositivos que hay en los hogares, los teléfonos inteligentes son los de mayor presencia, seguidos por los televisores inteligentes. Existe un desplazamiento del medio con respecto a los estudios anteriores. Sin embargo, la televisión sigue ocupando un lugar relevante en los hogares colombianos.

Figura 15

Dispositivos disponibles para el uso por NNYA



Fuente: (CRC, 2020, p. 8)

Este estudio también evidencia que el uso personal de los teléfonos inteligentes se incrementa con los rangos de edad, probablemente por el incremento en el interés y en las posibilidades de acceder a este dispositivo. En el 63% de los casos el celular les pertenece a los NNYA, con diferencias importantes por rango de edad: 6 a 9 años 32%, 10 a 13 años, 60% y 14 a 17 años, 85%; cuando no es propio, les pertenece a sus padres o a un familiar. En la Figura 16 se muestran estos datos.

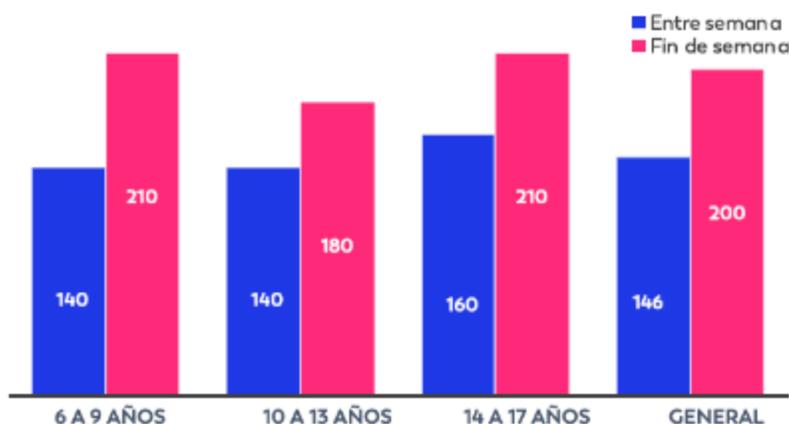
Figura 16*Propiedad del celular*

Fuente: (CRC, 2020, p. 9)

Frente a este parámetro de análisis la CRC indica que:

Sobre este cuarto y último parámetro de análisis sobre la relación de NNyA con los dispositivos y medios se debe aclarar que al inicio del estudio se identificó que la división entre dispositivo y medio no es tan relevante para este grupo poblacional, sobre todo en relación con el celular. Para ellos, más que un dispositivo, el celular es una especie de multimedia que les permite acceder a contenidos de todo tipo. Por lo tanto, los tiempos de consumo que se identificaron en este apartado corresponden a televisión, Internet, plataformas de contenidos, videojuegos y celular (CRC, 2020, p. 13).

El estudio estableció, de manera general, que los NNyA consumen un promedio de 146 minutos diarios de televisión entre semana. Los adolescentes de 14 a 17 años son los que más tiempo están frente a las pantallas, con 160 minutos en promedio por día. El fin de semana (sábado y domingo) el tiempo diario promedio frente al televisor es de 200 minutos, siendo los segmentos de 6 a 9 años y de 14 a 17 años los que más tiempo dedican a esta actividad, con una media diaria de 210 minutos. Estos datos se muestran en la Figura 17.

Figura 17*Tiempos promedio de consumo de televisión (en minutos por día)*

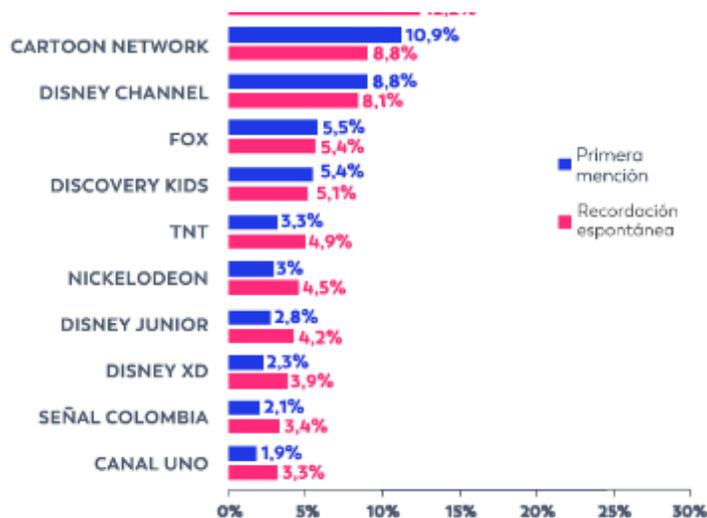
Fuente: (CRC, 2020, p. 13)

Este estudio utilizó un análisis de posición competitiva para determinar el reconocimiento de los canales de televisión y plataformas digitales para identificar la recordación a largo plazo de una marca. Este análisis se hizo a través de dos procesos denominados conocimiento espontáneo de marcas (la mención que hacen las personas, de manera natural y autónoma (sin ayudas orales o visuales), cuando se les pregunta por una categoría o sector específico, en este caso canales de televisión, plataformas digitales o consolas de videojuegos) y primera mención de marca (identifica la primera marca que menciona la persona de manera espontánea, y está relacionada con la mayor preferencia, el mayor uso o la mayor admiración por una marca).

La Figura 18 da cuenta de un posicionamiento importante de los canales nacionales privados, tanto en recordación espontánea como en la primera mención de marca, sobre todo del canal RCN, que fue mencionado 12,6% y 26,30% respectivamente. Es seguido por el canal Caracol con un 12,2% para recordación espontánea y un 17,60% en primera mención. Por su parte, canales como Cartoon Network y Disney Channel también tienen una recordación importante, en una menor proporción.

Figura 18

Canales de televisión más recordados/posicionados



Fuente: (CRC, 2020, p. 23)

Al respecto la Comisión concluye que:

El rango de 6 a 9 años es el segmento que menos conocimiento tiene de RCN y Caracol y el que más conocimiento tiene de Señal Colombia, Discovery Kids y Disney Junior. Esto confirma lo identificado en las observaciones etnográficas, en las que los padres o cuidadores de los menores manifestaban que la oferta de los canales nacionales es limitada cuando se buscan programas para los menores de edad, especialmente los más pequeños.

Para el rango de 14 a 17 años se evidencia un reconocimiento de canales como TNT, Space, Cinemax, Star Channel (antiguo Fox), FX, ESPN y Fox Sports, que emiten muy pocos o ningún contenido infantil o juvenil. Esto es consistente con lo evidenciado en las observaciones etnográficas, en las que se identificó que los adolescentes tienen mayor afinidad con los contenidos que ofrecen esta clase de canales (CRC, 2020, p. 24).

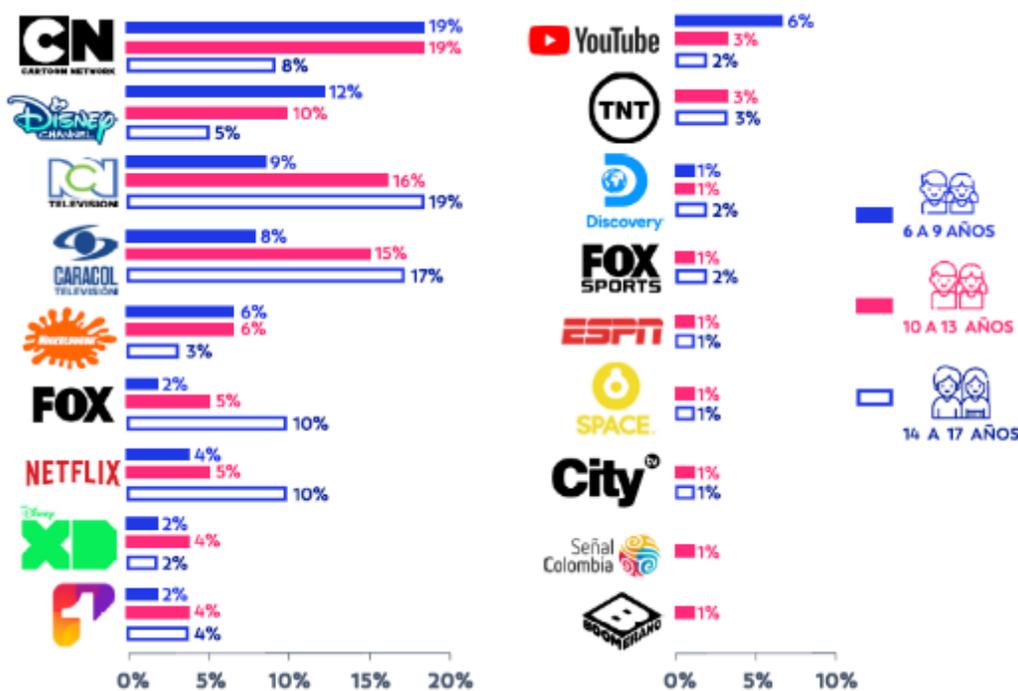
De acuerdo con este estudio, en Colombia los canales nacionales de televisión privada son los que más recordación tienen entre la niñez; sin embargo, están entre los que menos

contenidos aptos para esta audiencia emiten y mucho menos produce. Esto puede significar una falta de aprovechamiento y atención a esta audiencia, que moviliza un sector importante de la industria de contenidos mediáticos en todo el mundo.

Los datos de la Figura 19 expresan los canales más vistos entre semana por rango de edad. Se posiciona en primer lugar Cartoon Network, seguido por Disney Chanel, RCN, Canal Caracol y Nickelodeon.

Figura 19

Canales más vistos entre semana por rango de edad



Fuente: (CRC, 2020, p. 30)

La preferencia varía relativamente los fines de semana. En términos generales, no se detectan mayores variaciones en los canales o plataformas digitales que más ven los participantes, pero es interesante notar que las plataformas digitales ascienden en comparación con los consumos reportados para días entre semana. Netflix sube del quinto puesto al tercero, con un 11%, y YouTube sube del décimo puesto al sexto, con un 6%. En cuanto a los canales

de televisión nacionales, los dos privados (RCN y Caracol) aparecen en los primeros puestos y Canal Uno y Señal Colombia descienden (CRC, 2020, p. 31). Estos datos se registran en la Figura 20.

Figura 20

Canales más vistos en fin de semana



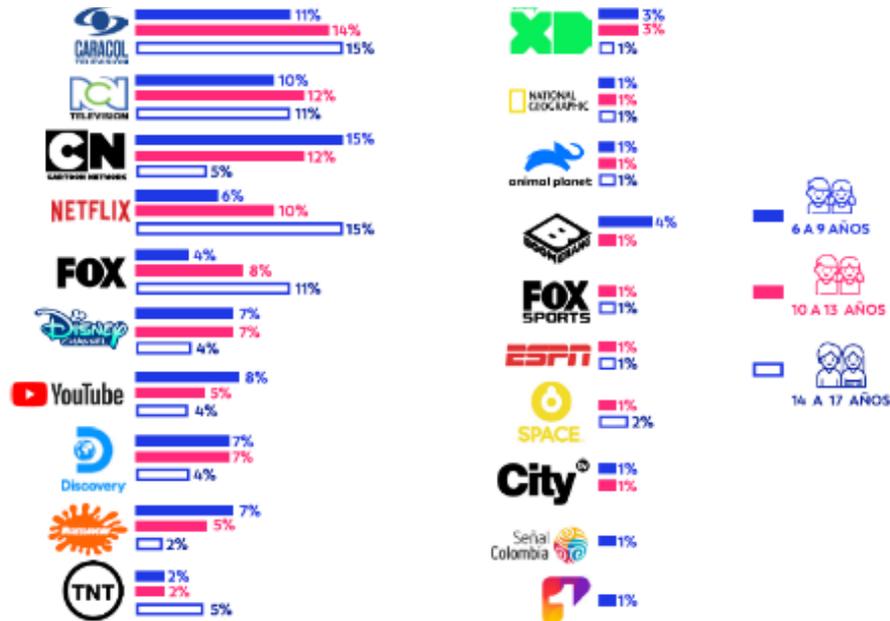
Fuente: (CRC, 2020, p. 31)

Cuando se analiza por rangos de edad, en la población de 6 a 9 años suben de posición los canales nacionales privados y la plataforma digital YouTube. Es este el único rango para el cual alcanza a posicionarse Señal Colombia, canal que no aparece en la lista de los más vistos por los otros rangos etarios.

En los rangos de 10 a 13 años y de 14 a 17 años Caracol se ubica en el primer lugar. En los adolescentes es interesante la preferencia por Netflix, que junto a Caracol es mencionado por el 15% de los participantes, superando en 4 puntos porcentuales a Star Channel (antiguo Fox) y a RCN, que se ubican en la tercera posición, ambos con 11%. Estos datos se muestran en la Figura 21.

Figura 21

Canales más vistos en fin de semana por rangos de edad

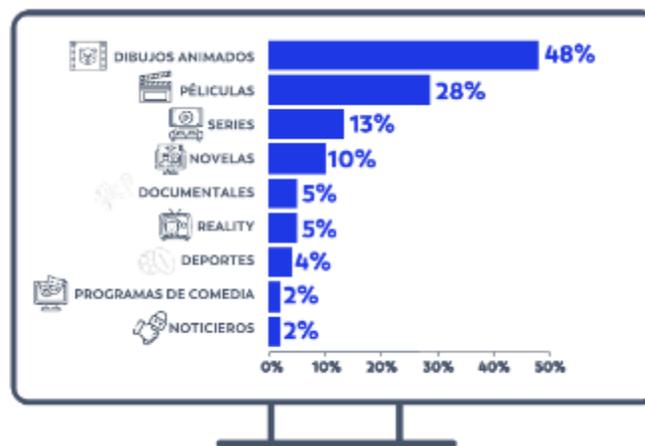


Fuente: (CRC, 2020, p. 32)

NNyA consumen principalmente contenidos inscritos en los géneros audiovisuales de ficción y entretenimiento, mientras lo que menos consumen son los géneros de información, docudrama y humor. Los formatos y géneros más vistos se consolidan en la Figura 22.

Figura 22

Formatos/géneros preferidos



Fuente: (CRC, 2020, p. 32)

Respecto al consumo de dibujos animados es importante anotar que estos varían en temáticas de acuerdo con el rango de edad: en el rango de 6 a 9 años destacan programas como *Peppa Pig* y *Heidi*; en el rango de 10 a 13 años mencionan programas como El increíble mundo de *Gumball* y *Dragon Ball Z*, y en el de 14 a 17 años destacan títulos como *Los Simpson*. Es de anotar que *Los Simpson* también es mencionado en igual proporción por los menores de 6 a 9 años (CRC, 2020, p. 32).

Uno de los objetivos más relevantes de este estudio fue indagar sobre el rol de acompañamiento y control que tienen los padres o cuidadores en el consumo audiovisual de NNyA. Se buscó establecer cómo inciden en las actitudes y comportamientos de sus hijos en relación con los medios de comunicación y los contenidos audiovisuales que hacen parte de su cotidianidad y si están asumiendo estas responsabilidades.

Con base en estudios previos de referencia y en las observaciones etnográficas, se hizo una clasificación de padres o cuidadores en dos grandes grupos: mediación activa y mediación pasiva.

Los padres o cuidadores activos se caracterizaron por:

- Realizan un monitoreo a los menores en términos de uso de dispositivos y acceso a contenidos.
- Verifican las actividades que realizan sus hijos y el tiempo que dedican a estas.
- Controlan los contenidos a los que acceden y están atentos a las reacciones de los menores.
- Usan herramientas tecnológicas para el control del uso de dispositivos y acceso a contenidos audiovisuales
- Conversan y generan espacios de dialogo con sus hijos alrededor de los contenidos para garantizar que NNyA estén comprendiendo lo que ven.

- Conocen de los contenidos audiovisuales a los que acceden sus hijos, cuales les gustan y sus preferencias.
- Identifican y clasifican los contenidos audiovisuales que NNyA pueden ver y cuáles no.

Por su parte, los padres o cuidadores pasivos se caracterizaron por:

- Están presentes, pero enfocados en sus actividades o intereses personales de entretenimiento.
- Son flexibles, con poca participación y con tendencia a dejar la responsabilidad de elección a sus hijos, de acuerdo con parámetros preestablecidos.
- Tienen un conocimiento y uso de herramientas de control parental limitado, muchas veces inexistente.
- Actúan por reacción: en caso de que NNyA estén incumpliendo las reglas, lo que hacen es indicarles que deben dejar de hacer lo que están haciendo, pedirles que apaguen o guarden los dispositivos o borrar las aplicaciones que identifican como no adecuadas.
- No muestran interés por generar conversaciones con sus hijos relacionadas con los contenidos o por sus gustos y preferencias.
- No identifican, ni clasifican los contenidos como apropiados o inapropiados para sus hijos (CRC, 2020, pp. 53 – 54).

Todos los aspectos consolidados en las líneas anteriores son los que dan apertura a la discusión sobre el papel de la escuela y la familia como mediadores de los procesos de aprendizaje, reflexión y crítica que se suscitan alrededor de los medios de comunicación y específicamente de la televisión. Son estos aspectos los que fundamentan la necesidad de hallar otros usos para la televisión. A la vez, son estos aspectos los que animan esta investigación.

2.6 Escuela y televisión

La forma de ver televisión ha cambiado mucho en los últimos años. Hasta la década de los 90's el consumo de televisión se llevaba a cabo exclusivamente a través de la pantalla del televisor y los programas y contenidos que se consumían eran condicionados por la programación de los canales televisivos. A partir de los 90's, con la llegada del internet, la televisión evolucionó, pues no sólo la diversificó al poder ver sus contenidos y programas a través del teléfono, del ordenador o de las tablets, sino que ya no es indispensable verlos de manera secuencial y ordenada y es posible verlos en todos lados.

No pasa lo mismo con la escuela y las formas de enseñanza:

La escuela ha evolucionado menos que la sociedad. Ha evolucionado tan poco que no ha descubierto la televisión, mientras que la sociedad está sentada frente al televisor, se viste como dice la televisión, se enamora de los/las modelos de televisión y compra lo que impone la televisión. Los niños que pasan más horas delante de la televisión que en la escuela y hablan del programa de la noche anterior o de los personajes y de las personas de la televisión, en la escuela siguen teniendo enfrente tan sólo una gran pantalla opaca y empolvada, la pizarra. (García en Aguaded, 1995, pp. 138 - 139)

Es indispensable que la escuela empiece a pensar en la televisión como una aliada para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje y como lo expresa Ferrés (1994):

¿por qué no convertir el placer en oportunidad para el aprendizaje? ¿por qué no aprovechar para la enseñanza las imágenes espectaculares del cine y de la televisión? No importa que no sean didácticas. Basta que sea didáctico el proceso en el que se inserten (p. 53).

En medio de las críticas y de las oportunidades otorgadas a este medio, se concuerda con la idea del potencial educativo que poseen los contenidos de determinadas producciones ya

que, como argumenta Medrano & Palacios (2008), la televisión es un medio que bien aprovechado puede, incluso, convertirse en un recurso educativo que, al formar parte de nuestras vidas, hay que aprender a convivir con él.

Satanizar la televisión no es una opción para la escuela actual. Más bien le compete abordarla como una fuente de aprendizaje (Medrano, 2005). Las narrativas televisivas pueden ofrecer un caudal interesante de contenidos a través de los cuales se puede enseñar a los alumnos. Más aún, los propios contenidos son fuente de aprendizaje de valores. La estrategia que se propone es reconstruir los significados que transmiten dichos contenidos (Medrano, Cortes & Palacios, 2007, p. 307).

Al respecto, García Matilla citado en Del Valle (2006) afirma:

¿Por qué necesitamos la televisión para educar? Simplemente porque es un medio importante de socialización, porque su nivel de implantación en la sociedad actual hace que no tenga competidor posible, porque le convierte potencialmente en un medio capaz de compensar ciertas desigualdades sociales, porque es transmisor de normas, valores y conceptos que compiten con los que suministra la familia y el sistema educativo, porque a pesar de la crítica de algunos intelectuales es un medio que da facilidad para acceder a ciertos conocimientos, porque sirve de contraste permanente con la escuela, porque las horas de inmersión de capital humano e intelectual que requiere, le suponen un gran esfuerzo a la sociedad, porque ese esfuerzo es sagrado de manera más o menos directa por todos los ciudadanos y ciudadanas, porque la escuela está perdiendo la batalla de la educación y necesita más apoyos que nunca, porque existen experiencias emblemáticas que demuestran las numerosas posibilidades del medio, porque la nueva televisión va a permitirnos llevar a la práctica un conjunto de educación integral que implica identificar a este medio con otros servicios de valor añadido, incluso el acceso a Internet, etc. (García Matilla, 2003, en Del Valle, 2006, pp. 91 - 92).

En este sentido, la televisión no solo funciona como fuente de entretenimiento, también lo es de aprendizaje y más importante aún, de información. Al respecto Morduchowicz (1995) señala que:

De toda la información con que cuenta un alumno en edad escolar, sólo el 20% proviene de la escuela. Dicho de otro modo, existe un 80% restante de información que el alumno extrae de la puerta de la escuela, hacia afuera. La familia, los amigos, el barrio, la calle y los medios de comunicación son sus principales fuentes informativas. Y aunque hemos mencionado a los medios en último término, es muy probable que hoy ocupen el primer lugar. Precisamente por ello, queda claro que la educación no puede aceptar el monopolio de la enseñanza por parte de la escuela y del educador tradicional. Debe, por el contrario, propugnar la utilización y el aprovechamiento de todas las formas y recursos que coadyuven al proceso educativo (pp. 71 - 72).

A su vez Medrano (2006) manifiesta que:

La televisión ya no es únicamente un entretenimiento, sino que se ha convertido en uno de los grandes enculturizadores de la infancia. La televisión debe ofrecernos la oportunidad de hacer un proceso enriquecedor para el telespectador y evitar las posturas proteccionistas o defensivas contra la influencia negativa de la misma (p. 102).

2.7 Los niños y la televisión

Tal y como lo expresa Rincón (2002) “la investigación sobre la relación televisión-niñez es necesaria para obtener información oportuna que permita definir políticas públicas, diseñar una programación infantil más cercana a los niños colombianos y promover un movimiento ciudadano desde los niños, las familias y los maestros” (p. 13).

Fuenzalida (2008) presenta algunos cambios que están apareciendo en América Latina en la relación de los niños con los canales y programas televisivos. Estos cambios aparecen en las nuevas formas de consumo infantil, en las tendencias del análisis de la recepción de los

programas infantiles, pero también en las nuevas formas de realización de los programas, que involucran cambios en la representación infantil simbólica en el texto. La plena utilidad de estos programas requiere del proceso de mediación.

En el desarrollo de su artículo Fuenzalida expone los resultados de una observación etnográfica sobre la situación de recepción infantil en el hogar que permite comprender las conductas y significados del consumo televisivo infantil, en especial de los animados exhibidos en el cable. Expone la manera como se cambia la estructura textual de los programas: atraen aquellas series animadas en las que el conductor no es un adulto – esto debido a que representa las situaciones de aprendizaje que se viven cotidianamente en la escuela-. Refiere a animados como “Bob el constructor” y “Dora la exploradora”.

El esquema del adulto torpe y el pequeño hábil: animados como “El pato Donald”, “El inspector Gadget”, “El oso Yogi”, “Los Simpsons”, “El Chavo del ocho”, entre otros, son algunos ejemplos que permiten contrastar la imagen de adulto torpe con la del niño hábil. La audiencia infantil se siente atraída por este tipo de programas ya que a través de ellos se refleja una reivindicación de la idea de niño: sagaz, capaz, perspicaz, hábil, dotado de inteligencia en comparación con el adulto.

El esquema provoca humor y diversión cuando el niño comprende que el adulto debería realizar diestramente esas acciones; es decir, el humor supone establecer una complicidad cognitiva (tácita) con el niño. El niño se divierte con esta representación porque vive en una cultura que le exige adquirir destrezas en el hogar y en la escuela (McGhee, 1988); tal adquisición de destrezas es un largo proceso con ensayos, errores y frustraciones; entonces sería causa de alivio y mucha diversión el ver a adultos incompetentes que no logran realizar lo que deberían realizar diestramente. Aún más gozoso y confirmatorio de las capacidades infantiles sería la identificación con los personajes infantiles, simbólicamente representados, que logran realizar exitosamente aquello en que fallan los personajes adultos. El esquema entretiene a los niños; pero

además sería formativamente útil para satisfacer la necesidad emocional de neutralizar el temor a fallar, en un niño tensionado a lograr ciertas destrezas, especialmente en la escuela (Fuenzalida, 2008, p. 51).

Este esquema se asemeja al de la lucha del débil con el fuerte evidente en animados como “Tom y Jerry”, “Las chicas superpoderosas”, entre otros. Fuenzalida argumenta a través de los estudios de Bettelheim (1980), que las narraciones lúdicas permitirían al niño comprender sus emociones, fortalecería su yo sugiriendo reacciones positivas por su temor ante situaciones violentas o adversas, que le permitirían sobreponerse a sus angustias (Fuenzalida, 2008, p. 52)

Fuenzalida denomina a estas fuentes formas lúdico-dramáticas de aprendizaje, debido al contacto con motivaciones y necesidades de tipo afectivo en el niño y en el joven. Esos programas de TV podrían, entonces, fortalecer precisamente áreas afectivas y actitudinales que son más bien descuidadas en la formación de la escuela y en la familia (Fuenzalida, 2008, p. 53).

Sin embargo, y como elemento fundamental de esta experiencia encontramos la necesidad de mediación. No bastaría con mirar episodios de estas series animadas para que el niño evidencie el potencial formativo que contienen. En tal caso, se requiere de una visión interactiva del mismo:

(...) la utilidad formativa de estos programas para las familias y los niños realmente se acrecentaría si el programa fuese disfrutado y comentado alegremente en el jardín infantil, en la escuela, y en el hogar por los padres. Ellos –en lugar de recibir sermones aterradores y culpabilizantes sobre los daños que supuestamente provocaría la TV a sus hijos– deberían ser motivados a un visionado familiar mediador para resaltar los valores positivos representados en el texto televisivo. (Fuenzalida, 2008)

Por su parte, Huergo (2008) presenta, a partir de los límites de la educación para la recepción, una noción de formación que permite analizar el carácter formativo de las pantallas. Se analizan las interpelaciones televisivas en las pantallas como conjuntos textuales, así como los reconocimientos y las identificaciones subjetivas que suscitan. Finalmente, se exponen

brevemente algunas claves para una intervención pedagógica centrada en la promoción de modos autónomos de leer y escribir el mundo. Con la noción de formación hace referencia a una mediación donde los condicionamientos producen la acción, pero la acción incide en los condicionamientos.

Al respecto Buenfil (1993) sostiene que un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (pp. 18 - 19).

Indagar acerca de la relación entre audiencias y pantallas, significa interrogarnos por las representaciones (muchas veces naturalizadas) construidas, a partir de ese reconocimiento, en la interpelación. Existe formación de sujetos en la medida en que se produce un proceso de identificación. Las identificaciones no son totales, sino que se producen identificaciones con algunos aspectos de los referentes y de las referencias interpeladoras.

Las correspondencias o las distancias entre las audiencias y las pantallas se imbrican, se producen y están condicionadas por la mediación de la cultura mediática. En esa mediación se produce la formación de sujetos y subjetividades articulada con la producción social de sentidos y significados. El momento específico de la intervención pedagógica sobre la dimensión educativa de las pantallas, como proceso y como práctica de formación subjetiva, debe tender a eso que Heidegger llama «comprensión». Una comprensión que alcance la relación entre audiencias y pantallas, a cada elemento por separado, y a la mediación de la cultura mediática. (Huergo, 2008, p. 76)

Aquello que se muestra en pantalla constituye, cada vez, una interpelación que a su vez se presenta como conjunto textual, articulada con identificaciones o reconocimientos subjetivos. Esta zona de articulación posee, en cuanto tal, una dimensión innegablemente formativa.

López de la Roche (2008), en su artículo *¿Aprenden las audiencias infantiles con los medios?* retoma el antiguo debate acerca de la influencia de los medios, enfocándolo en la pregunta acerca del aprendizaje del niño a partir de la televisión. Plantea que, si no ocurren procesos de comunicación interpersonal como las mediaciones de los adultos y pares del grupo familiar o las de los maestros en el sistema escolar, este medio «per se» no garantiza que el niño construya conocimiento. El problema de la influencia se analiza entonces relacionándolo con los factores de capital escolar/cultural del niño y su familia, y con los procesos de interacción. Se tiene en cuenta la contribución actual a la adquisición de capital escolar y cultural del niño (Bourdieu, 2005).

Este debate se retoma a la luz del análisis de las entrevistas realizadas a niños pertenecientes a los pueblos indígenas Nasa, de Toribío, zona andina de Colombia, en ocasión a las representaciones que niños y niñas colombianos hacen de “la guerra” y “los gobernantes”. Para el análisis se categorizó a la población de niños en grupos de capital escolar amplio (CEA) y grupos de capital escolar restringido (CER). Los niños señalan a la televisión como principal proveedora de sus conocimientos sobre la realidad, exceptuando a los grupos CEA, en los cuales los padres y madres realizan un proceso de mediación con respecto a la televisión:

La pantalla televisiva no es eficaz en «transmitir» información, construir representaciones, formar valores o promover modelos de comportamiento si no operan simultáneamente otras «mediaciones», ejercidas por los pares en edad o los adultos con los cuales los niños interactúan. (López de la Roche, 2008, p. 56)

La mediación a la que este estudio dedica su especial atención es la determinada por el capital escolar del niño, asociada a su historia familiar. En el grupo CEA se evidencia un mejor nivel de información sobre asuntos de actualidad, temas relacionados con el país, competencias

lógicas y lingüísticas comparado con el grupo CER, en tanto que al primero, le es restringido (pero no erradicado) el uso, los contenidos y los tiempos de interacción con la TV y a cambio se privilegia la mediación entre usos, contenidos y tiempos con la experticia del capital cultural de sus padres. Cabe anotar que en este estudio el capital económico no es directamente proporcional al capital escolar y cultural.

Por su parte, Aparici (2005) cataloga como sistema de educación informal al conjunto de medios de comunicación y tecnologías digitales ya que actúa como escuela paralela a la convencional con códigos, lenguajes, valores y normas propias.

En contraste con la educación informal se encuentra la educación formal en la medida en que no presta atención a los conocimientos que se generan en los contextos educativos e informacionales en los que se ven involucrados los niños y jóvenes. Esa desatención genera un nuevo tipo de analfabetos “aquellos individuos que no conocen los instrumentos básicos para analizar los mensajes de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información.” (Aparici, 2005, p. 87).

En este sentido se requiere de una alfabetización multimedia entendida como la capacidad de decodificar, evaluar y comunicarse en una variedad de medios (Internet, televisión, vídeo, ordenadores, radio, prensa, teléfono móvil, etc.).

Todos los medios, tal como lo hace la escuela, se encargan de educar, pero hasta ahora no se ha prestado suficiente atención a cómo lo hacen y a las metodologías que utilizan. La introducción de una tecnología en el contexto educativo puede tener apariencia pedagógica, pero a veces, no es otra cosa que una estrategia de marketing. Y los educadores se convierten inconscientemente en agentes de venta.

Bustamante et. al. (2004), asumen la relación educación-comunicación como un núcleo problemático de particular importancia para examinar las interacciones y transformaciones que se generan para la vida escolar y la cotidianidad social a partir del auge generalizado de la cultura de la imagen y los medios electrónicos. La televisión ocupa en este contexto un lugar central y

su influencia se deja sentir en uno y otro ámbito con diferentes tipos de manifestaciones. El análisis de esta incidencia y los retos que provoca cognitiva y pedagógicamente son el objetivo primordial de su indagación, específicamente lo concerniente a la recepción activa de televisión, la constitución de comunidades de uso y apropiación de esta y su incorporación a los espacios y procesos pedagógicos como una necesidad inaplazable en la marcha actual del sistema educativo.

Martínez (2003) inicia una serie de reflexiones sobre la compleja relación entre tecnología y educación, concluyendo que ésta aún no ha sido suficientemente analizada, de forma que la pujante tecnología está sirviendo de base a modelos tradicionales de enseñanza. Todo ello redundará, según el autor, en el fracaso de un sistema educativo que ignora la importancia que tiene adaptar la educación a estas nuevas tecnologías.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las telecomunicaciones no se orientan (exclusivamente) a la transformación de la naturaleza, sino de la sociedad, incluyendo nuestra vida cotidiana. Los nuevos desarrollos tecnológicos nos están llevando a planteamientos ante los cuales, inevitablemente, habrá que posicionarse y suponen cambios significativos en la concepción de la sociedad y, por extensión, de los sistemas de enseñanza y con ellos de los procesos educativos. Estos mismos ponen a disposición del alumno no sólo el conocimiento propio de su cultura sino también, y con la misma posibilidad de acceso, la procedente de otras culturas. Este otro conocimiento puede partir de planteamientos teóricos completamente diferentes, de principios filosóficos distintos, de principios éticos y morales incluso opuestos, y será el alumno quien deberá decidir por cuáles opta y cómo los relaciona.

Albero (2001) centra su interés en la trilogía que conforman infancia, televisión y educación. Desde allí, reflexiona sobre los programas de televisión educativa y pone en manifiesto algunos aspectos que éstos deberían tener en cuenta para una mayor eficacia a nivel educativo. De acuerdo con Albero, los programas educativos deben incluir elementos fantásticos en calidad de pilares a partir de los cuales se organiza el contenido. Paralelo al uso de elementos

fantásticos nos encontramos con la utilización de narrativas. Éstas deben incluir la superación de obstáculos, el suspenso y la sorpresa. La identificación con la audiencia y el contexto es otro elemento fundamental que se debe hallar en los programas educativos en tanto que presta atención a los intereses y necesidades de los niños. En estos procesos de identificación con la audiencia y su contexto juega un papel importante el humor.

La autora propone que, dado que vivimos en un ambiente tecnológico, la televisión y los programas educativos en especial, pueden ser complementados con las diferentes herramientas multimedia; de esta manera los caminos de aprendizaje se amplían y diversifican; en sus palabras:

De aquí se desprende que un buen programa educativo no debería pretender la adquisición de unos conocimientos concretos sino más bien despertar el interés por estos contenidos, estimular la curiosidad y la búsqueda. La satisfacción de esta curiosidad y búsqueda de información puede hacerse en casa, en los ratos de ocio y utilizando el ordenador: los Cd-Rom, y también Internet con sus múltiples links, chats, forums y posibilidades de comunicarse por correo electrónico. (Albero, 2001, p. 120)

Para este fin, sostiene la autora, debe ponerse énfasis en el conocimiento no de la herramienta, en este caso los programas educativos, sino en los niños.

García González (1996) hace una reflexión sobre cómo la televisión se ha convertido en algo inherente a nuestras vidas. Desde que nacen, los niños están en contacto con la pantalla televisiva que impone un estilo y un modo de vivir concreto. El autor afirma que, para usar la televisión, aprendiendo de ella, es imprescindible conocerla, descubriendo sus códigos y mensajes.

Al respecto Vilches citada en García González (1996) introduce que:

La llegada del nuevo medio tuvo por efecto cambiarles la vida a los niños, dice Vilches, un cambio de vida evidente y espectacular, que afecta a toda la sociedad pero que tiene

a los niños como protagonistas porque han nacido con y frente al televisor. (García Gonzáles, 1996, p. 35)

Es evidente que se les otorga protagonismo a los niños “no sólo porque son los principales consumidores, sino también porque es en ellos en que se basa la televisión para producir y difundir su imagen, sus gustos, su habla, sus costumbres” (p. 36).

Luego de ese recorrido reflexivo en el que se instaura García, concluye que no se ha sabido situar el medio en su lugar educativo y más aún, no se sabe muy bien qué hacer con él. Por tanto, para utilizar la televisión, es necesario conocerla. En lo que respecta a la escuela, será más cómoda y atractiva para los niños cuando se evidencie como complemento de los procesos de formación, y en cuanto a la sociedad, le será útil, cuando se enseñe a los jóvenes a leer, analizar y valorar el lenguaje de las imágenes (p. 37)

El estudio realizado por Pereira (1996) ratifica el pensamiento de que hoy los niños de todos los países están expuestos a unas altas dosis de consumo televisivo, que demandan de toda la sociedad, y muy especialmente de los educadores, reflexiones en torno a sus posibles consecuencias. La autora refleja la experiencia llevada a cabo en un Jardín de Infancia del norte de Portugal para integrar la televisión en el currículum escolar, haciendo a los niños y niñas reflexionar ya a estas tempranas edades, a partir de sus experiencias diarias, sobre sus hábitos audiovisuales.

Pereira sostiene que el medio familiar constituye el principal contexto de consumo televisivo. La televisión puede ser una oportunidad para lograr una interacción en el seno de la familia. Inicialmente, será esta institución la que permita que los niños filtren, interpreten, comprendan y atribuyan sentido a los mensajes recibidos, pues es en ella donde se puede conversar, revivir y criticar lo que se vio. (Pereira, 1996, p. 71)

Sin embargo, la escuela puede también contribuir a la formación de una visión crítica de la televisión. Para ello Pereira introduce en su trabajo algunas estrategias de exploración de la televisión para ser desarrolladas en la escuela:

Utilizar la televisión como instrumento de observación e «investigación» con vistas a recopilar datos que permitan una intervención pedagógica más adecuada y adaptada. Para ello, algunos tópicos pueden ser: ¿Cuáles son los programas televisivos más vistos por los niños y cuáles son sus preferidos? ¿De qué forma ven y representan a sus héroes en la escuela? Huellas e influencias de la televisión en sus juegos. Intereses, sentimientos de alegría, miedo, tristeza... transmitidos por los medios de comunicación que comparten. Animarlos a hablar y a comentar para que den su opinión sobre lo que vieron en televisión. A través del dibujo, pintura, modelado... descubrir las preconcepciones que los niños tienen de la televisión, conocer sus programas y personajes preferidos. Para ello sería interesante realizar un registro de los comentarios sobre los programas televisivos, comparándolos y comentándolos en grupo.

Hablar con los niños sobre sus héroes y antihéroes, descubriendo quiénes son, cómo son, qué hacen, cómo se visten, si vencen siempre, cómo resuelven sus conflictos...

Ver con los niños y niñas un programa de televisión; por ejemplo, un fragmento de dibujos animados o una película. Hacer después un análisis: recontar la historia (éste puede ser el punto de partida de la actividad, cuando no se dispone de televisión y vídeo), caracterizar física y psicológicamente a los personajes, descubrir los espacios físicos más significativos de la acción, identificar los mensajes que pretende transmitir el programa (Pereira, 1996, p. 73).

Los trabajos presentados en este apartado permiten centrar la reflexión alrededor de la importante incursión de la televisión en la vida de niños, niñas y jóvenes. Indudablemente, este conjunto está presente en la formación de los niños, en la configuración de subjetividades, en la representación que de la realidad pueden hacer y por supuesto, en los procesos de aprendizaje, en general.

Los diversos contenidos que confluyen en este medio y el fácil acceso que hoy en día se tiene a ellos, permiten reflexionar acerca del papel de las mediaciones que se pueden generar

para efectos de solidificar las subjetividades, la construcción de la realidad y los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Estas mediaciones tienen que ver con los procesos de interacción que se generan entre pares en edad o entre adultos representados en miembros de la familia, docentes u otros.

Como lo argumenta López de la Roche (2008), la televisión no es eficaz en la construcción de conocimiento, promoción de valores, entre otros, si no se ejercen simultáneamente esas otras mediaciones. Sin embargo, esta reflexión no solo es funcional para el consumo de televisión sino también para el consumo de otros medios o repertorios tecnológicos.

Una incipiente construcción de conocimiento estará relacionada entonces con los procesos de interacción – o mediaciones – que se puedan generar en torno al uso de los diversos medios y contenidos, siempre y cuando el acompañamiento sea efectivo y dé lugar a reflexiones frente a lo que se observa en ellos. De allí, que instituciones como la familia y la escuela adquieran nuevamente un papel relevante en la formación de niños y jóvenes.

Estas dos instituciones han venido sufriendo resquebrajos debido al desplazamiento que les ha generado la incursión de los medios, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los nuevos repertorios tecnológicos (NRT) (Gómez, 2012). La familia ha venido perdiendo esa figura de autoridad en la formación de los niños y eso se debe a que ellos, por hacer parte de la generación de las tecnologías digitales, tienen un mayor y mejor aprestamiento en el uso de ellas. Para los padres de familia esto resulta ser una desventaja ya que se les dificulta el acceso a estos medios y por supuesto a sus contenidos.

Desde su concepción, el niño estuvo apartado de muchos de los contenidos a los que sólo tenían acceso los adultos. Éstos, eran una figura para seguir; incluso la formación en las escuelas apuntaba a reproducir ese canon de adulto y todo lo que ello implicaba respecto a la reproducción de estructuras sociales de poder. Hoy en día esta concepción está relegada debido al incremento del uso de medios, nuevas tecnologías y NRT.

Este impacto no sólo repercute en la familia sino también en la escuela. Existe un cierto grado de resistencia por parte de la escuela a incluir y reflexionar sobre los medios, las nuevas tecnologías y los NRT. No podemos olvidar que quienes actúan como instructores en los procesos de aprendizaje son adultos también.

El reto para estas dos instituciones tiene que ver precisamente con instaurar los medios como una fuente de conocimiento a través de la cual se pueden generar procesos de interacción o mediaciones que aporten al desarrollo efectivo de subjetividades, a la construcción de la realidad y a que los procesos de aprendizaje sean significativos para la configuración del conocimiento. Aún con esto, no se deben ver los medios como meros artefactos de acompañamiento sino evaluar las múltiples oportunidades que ellos ofrecen.

3 EDUCOMUNICACIÓN

El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores.

El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca.

Jean Piaget

3.2 Introducción

Las últimas décadas, más que cualquiera otras, han exigido a las sociedades mantenerse informadas, conectadas y comunicadas. Actualmente, quien no está informado, conectado y comunicado a través de los diferentes medios es tácticamente invisibilizado. La vertiginosa evolución que han tenido los medios de comunicación obliga a las sociedades actuales a darles un lugar característico y supremamente importante en el desarrollo de las actividades cotidianas.

Hay quienes los han definido como el conjunto de instrumentos y contextos que permiten y cada vez adquieren más importancia para la participación de los ciudadanos (Middaugh & Kahne, 2013) también, como los principales emisores de contenido e información en la sociedad, siendo su principal función la de acotar distancias y facilitar, a través de diferentes canales y vías, la comunicación e información entre ciudadanos (López, 2015, p. 28).

Pareciese, a simple vista, que los medios de comunicación tienen la noble intención de posibilitar el acceso a la información a miles de personas, pero esas nobles intenciones se tornan turbias y sombrías cuando el análisis de éstos nos deja entrever un enmarañado sistema de manipulación informativa.

La televisión, como las demás formas de prensa escrita u oral, es editada y es una versión selectiva de la realidad donde caben, como en cualquier forma de la información, el análisis, la interpretación y desde luego la manipulación; es decir, que la teórica objetividad sigue siendo imposible porque siempre pasa por personas que la impregnan, aun las más asépticas de ellas, de una dosis considerable de subjetividad (Amaral, 2004, p. 47).

De allí, que autores como Ballesta y Guardiola (2001) los definan como transmisores de ideologías, normas de comportamiento social, modelos culturales capaces de homogeneizar hábitos y pensamientos o Sevillano (2012) quien los define como instituciones básicas dentro de

nuestra sociedad, encargados de transmitir información, homogeneizar comportamientos, servir de sistemas para el equilibrio social, así como escenario de muchos de los problemas que presenta la sociedad.

Si bien los medios de comunicación adquieren, casi que de forma innata su importancia al ser fuentes de información, no deben ser concebidos como irrefutables. Como bien afirma Masterman (1993) los medios de comunicación son sistemas simbólicos (o de signos) que necesitan ser leídos de manera activa y que no son reflejo incuestionable de la realidad externa ni se explican por sí mismos (p. 36).

El acercamiento a los medios de comunicación no puede quedar restringido a la mera recepción de información sin que ello nos permita explorar nuestra propia opinión, valorar lo que pasa a nuestro alrededor y reflexionar sobre cómo esa información que circula es realmente el reflejo de lo que sucede en nuestro contexto. Menos aún, cuando en la actualidad han emergido múltiples formas de acceso a la información debido a los avances tecnológicos que permiten la conexión desde variadas herramientas y/o dispositivos.

No podemos permitirnos hoy día que el panorama siga siendo el mismo de décadas atrás cuando se hacía incipiente la manipulación, el consumismo y la falta de compromiso como ciudadanos para facilitar una sociedad crítica y activa, pues como afirman Marín-Gutiérrez et al., (2013):

pese al aumento de los medios de comunicación no estamos siendo capaces de generar mayor comprensión en la opinión pública mundial. Muy al contrario, la manipulación informativa es cada vez mayor. Este proceso de hipertecnologización y de aumento de la civilización mediática está provocando mayor consumismo, escapismo, distracción y falta de compromiso con el entorno. (p. 42)

Los medios de comunicación están presentes, cada vez más, en la vida de las personas y, con el paso del tiempo, accesible a edades más tempranas, es por lo que, en el contexto educativo, se aprecie necesario el desarrollo de los aspectos de la competencia mediática implícitos en la competencia digital como parte fundamental de la formación integral del alumnado (García, 2013).

No podemos fiarnos ciegamente de las nuevas tecnologías ni ser dóciles ante las pantallas. Se trata de sustituir la fe ciega por un espíritu crítico, constructivo, reflexivo y científico. Necesitamos desarrollar una actitud crítica y consciente capaz de balancear los aspectos positivos y negativos de las Nuevas Tecnologías y apto para nuevas formas de acción que se acomoden a las aspiraciones de la humanidad (Aguaded y Pérez-Rodríguez, 2012, p. 25).

En este orden de ideas, durante las últimas décadas ha surgido, por parte de muchos teóricos, la preocupación por investigar el impacto que vienen teniendo los medios de comunicación en los diferentes ámbitos de la vida de las personas (social, cultural, educativo, familiar, etc.), y en cómo los distintos grupos sociales (niños y niñas, adolescentes y adultos) los receptionan. En medio del revuelo teórico e investigativo que ocasiona el tema en mención, nos hemos encontrado con posturas de diversa índole: desde los que ven en los medios una oportunidad de cambio y crecimiento en los diferentes aspectos de la vida hasta quienes los satanizan al no encontrar bondades en sus contenidos.

En este apartado, hallará el lector una visión de cómo han incursionado y evolucionado los medios de comunicación a la luz de ese vínculo ineludible que tienen con la educación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, su impacto en la sociedad y en los diferentes grupos sociales.

3.3 Una mirada a la educación desde la comunicación

El campo de la educomunicación, que en Latinoamérica encontró su base en los principios de la pedagogía crítica de Paulo Freire, implica la interrelación entre educación y comunicación. Una de las preocupaciones más relevantes de esta asociación fue restablecer el papel de los interactuantes de la educación al proponer el abandono de prácticas pedagógicas basadas en la mera transferencia de información, siendo uno de sus vértices fundamentales la comunicación dialógica:

Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad. Esta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en seres para otro. (Freire, 1973 en Aparici, 2010, p. 13).

Ese diálogo, según Freire, debe ser visto como un elemento crucial para problematizar el conocimiento. En ese caso no se trata de un diálogo para la nada, sino de un diálogo que cuestione el conocimiento preestablecido a través de la problematización:

Lo que se pretende, con el diálogo, en cualquier hipótesis (...), es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad, concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla y transformarla (Freire, 1973 en Aparici, 2012, p. 13).

En este orden de ideas, los modelos educativos basados en la transmisión ejercen formas convencionales de comunicación, no se da importancia al diálogo y a la participación "...se premia la buena retención de los contenidos (esto es, su memorización) y se castiga la reproducción poco fiel. La elaboración personal del educando es, asimismo, reprimida como un error" (Kaplún, 1998). Desde la enseñanza primaria hasta la universitaria hay un predominio de

este tipo de prácticas pues, como bien afirma Prieto Castillo (2000), en muchos centros educativos se pretende enseñar sometiendo a los estudiantes a esa ilusión de aprendizaje consistente en escuchar y tomar apuntes.

El diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan. En la dialogicidad, en la problematización, educador-educando y educando-educador desarrollan ambos una postura crítica, de la cual resulta la percepción de que todo este conjunto de saber se encuentra en interacción. Saber que refleja al mundo y a los hombres, en el mundo y con él, explicando al mundo, pero sobre todo justificándose en su transformación (Freire, 1973, p. 62).

En las escuelas y colegios de educación pública y privada se sigue optando por el modelo tradicional de educación que no es otra cosa que la inseminación de contenidos y modelación de comportamientos en el que prima un modelo de comunicación-monólogo, de locutores a oyentes; cuando la verdadera aspiración de la educación debería estar encaminada a formar sujetos autónomos, críticos y creativos basados en un modelo de comunicación-diálogo, entendido como intercambio e interacción, una comunicación que en lugar de entronizar locutores potencie interlocutores (Kaplún, 2010, p. 59).

Todas estas cuestiones se vienen discutiendo con gran ahínco desde el siglo pasado y aún siguen siendo vigentes dado el advenimiento de las múltiples tecnologías digitales que han hecho visibles las prácticas comunicativas y pedagógicas de los medios de comunicación y las instituciones educativas.

En este sentido, lo que pretende la educomunicación es presentarnos una práctica de la educación y la comunicación basadas en el diálogo y la participación pues como afirma Kaplún (1998) sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento.

La educomunicación plantea la necesidad de otro modelo de comunicación que supere los límites instaurados por los paradigmas funcionalistas (Aparici, 2010). En palabras de Kaplún (1992) citado en Aparici (2010):

No podría ciertamente apelarse al clásico esquema transmisor “emisor/mensaje/receptor”; ni aún añadiéndole una vía de retorno -feedback o retroalimentación- provista como mecanismo de control y regulación del sistema. En consonancia con una educación que quiere ser tal –y por tanto formativa no meramente informativa, suscitadora de “crítica” y creatividad- el modelo de comunicación tendrá que ser participativo, “dialógico” y multidireccional; concebir al educando -según el feliz neologismo acuñado por Cloutier- como un emirec; esto es, como un sujeto comunicante, dotado de potencialidades para actuar alternadamente como emisor y receptor de otros emirecs poseedores de iguales potencialidades; facultando, pues, no sólo para recepcionar, sino también para autogenerar y emitir sus propios mensajes (p. 67).

3.4 Aportes para la consolidación de este campo de estudio

Como se mencionó anteriormente, la educomunicación trata de superar el esquema de clase vertical en la que el educando se ve reducido a ser un receptor pasivo de conocimientos (modelo bancario) y a través de la concepción de la comunicación-diálogo en la que se exalta el papel de los interlocutores mediante su participación y problematización del saber y de la autogestión del conocimiento, ilumina nuevas perspectivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los antiguos modelos educativos el papel más relevante lo suelen cumplir los maestros, ya que ellos son considerados como los poseedores del conocimiento y transmisores de éste. En estos nuevos entornos educativos, se deja de ver al maestro como el eje único del proceso educativo colocando sus contribuciones en un marco más amplio y dinámico de contribuciones:

(...) activando las potencialidades del autoaprendizaje y coaprendizaje que se encuentra latente en sus destinatarios y estimulando la gestión autónoma de los educandos en su aprender a aprender, en su propio camino hacia el conocimiento: la observación personal, la confrontación y el intercambio, el cotejo de alternativas, el razonamiento crítico, la elaboración creativa (Kaplún, 2010, pp. 49 - 50).

Socializar los productos de su aprendizaje, transformándolos en comunicadores se convierte en la mejor motivación de los educandos ya que el conocimiento que generan no queda solo para su crecimiento particular, sino que implica el ser reconocidos por otros y en ese reconocimiento existirá un sentido de compromiso que lo lleva a la indagación constante y a la perfección de sus propias prácticas.

El niño que compruebe la utilidad de su labor, que puede entregarse a una actividad no sólo escolar sino también social y humana, siente liberarse en su interior una imperiosa necesidad de actuar, buscar y crear [...]. A medida que escriben y ven sus escritos publicados y leídos, se va despertando su curiosidad, su apetencia de saber más, de investigar más, de conocer más [...]. Buscan ellos mismos, experimentan, discuten, reflexionan [...]. Los alumnos así tonificados y renovados tienen un rendimiento muy superior, cuantitativa y cualitativamente, al exigido por el viejo sistema represivo [...] (Elise Freinet, 1975 citada en Kaplún, 2010, p. 47).

Al afirmarse y descubrir sus propias potencialidades el ser humano aprende y construye su propio conocimiento. El participante que, rompiendo esa dilatada cultura del silencio que le ha sido impuesta, pasa a “decir su palabra” y construir su propio mensaje, sea un texto escrito, una canción, un dibujo, una obra de teatro, un títere, un mensaje de audio, un vídeo, etc. en ese acto de producción expresiva se encuentra consigo mismo, adquiere (o recobra) su autoestima y da un salto cualitativo en su proceso de formación (Kaplún, 2010).

Es necesario que esa producción de significados sea difundida, socializada, compartida y más aún que tenga una proyección social, esto es, ser visibilizado por otros.

La capacidad expresiva significa un dominio del tema y de la materia discursiva y se manifiesta a través de la claridad, coherencia, seguridad. Una educación que no pasa por la rica y constante expresión de sus interlocutores sigue empantanada en los viejos moldes de la respuesta esperada y de los objetivos sin sentido (Gutiérrez y Prieto, 1991).

Se trata de favorecer el aprendizaje grupal que a la vez genere la autogestión del propio conocimiento poniendo en práctica la cooperación y la solidaridad. Convertir el saber en un producto que se hace colectivo, que se puede poner en común e intercambiar, en otras palabras, que se comunica.

3.5 El papel de los medios de comunicación en la educación en el modelo dialógico

“Si la intención que se privilegia en los procesos de enseñanza y aprendizaje es la de promover y estimular auténticos procesos formativos es necesario abandonar la concepción instrumental y unidireccional que hasta el momento les ha distinguido pues cuando se examina la pedagogía que subyace en el interior de sus productos, resurgen, bajo el vistoso y coloreado maquillaje, las arrugas del nuevo y glorioso modelo vertical” (Kaplún, 2010, p. 58).

Este es uno de los motivos que ha llevado a que la información que circula a través de los medios de comunicación se acepte sin tener una voz que los interpele. Creyendo “usar y aprovechar” los medios, lo que esta tecnología educativa ha hecho, en realidad, es someterse a la lógica de éstos: “adoptar acríticamente su modalidad unidireccional sin buscarle alternativas” (p. 58).

Entre los aciertos más relevantes de la educomunicación, está el de concebir la educación como un proceso de comunicación. Introducir diversos medios en las practicas que se llevan a cabo en las clases implica no sólo convertirlos en eje de aprendizaje, sino, aunque suene

redundante, concebirlos como medios, es decir, como vehículos comunicantes que generan procesos formativos individuales, grupales e intergrupales mediante el bastimento de redes de intercambio, cadenas de interacción y flujos comunicacionales múltiples encaminados a la construcción del conocimiento como un producto social (Kaplún, 20210, p. 59).

Los medios de comunicación afectan eminentemente en la formación de opiniones, valores y actitudes. Por ello, acercar a los educandos a la práctica y descubrimiento de las técnicas de manipulación habilitadas por los medios de difusión podría ser un recurso válido para generar una actitud crítica respecto a ellos. Siendo así, los educandos ya no verán la información que circula a través de los medios con una mirada ingenua y pasiva consolidándose como emisores activos a la vez que receptores críticos.

3.6 Nuevas miradas a viejos problemas

El campo de conocimiento Comunicación/Educación emergió en medio de los procesos históricos generados por urgencias y desafíos sociales y científicos.

Volver la mirada a los procesos históricos del último siglo nos permitirá considerar aspectos cruciales que han marcado la relación de estos campos del conocimiento. Durante los años cincuenta y mediados de los sesenta, los gobiernos y las fuerzas en lucha por el poder continuaron generando una “comunicación no transparente y desviada” que se centraba en elaborar mensajes para encubrir sus intenciones y con los que pretendían manipular y adoctrinar a las masas o confundir a sus enemigos, además, se desintegraron las pautas que regían los tejidos sociales y se rompieron los vínculos entre generaciones (Torres, 2000, pp. 49 - 50).

Posteriormente, a mediados de los sesenta y setenta, el desafío recayó en cada individuo, enfrentado a la decisión de conectarse o no a las tecnologías comunicativas, como la televisión, que cuestionaban sus tradiciones e identidades culturales y les proponían modelos consumistas de existencia.

En los años ochenta y noventa, “en medio de los abrumadores volúmenes de información que posibilitan desarrollos como el satélite y la Internet y de la creciente globalización económica, los seres humanos enfrentamos la pregunta de cómo educarnos o formarnos como *sujetos* y, sobre todo, en qué escuelas” (Torres, 2000, p. 50).

Durante este último más de medio siglo, las prácticas comunicativas se tornaron cada vez más complejas debido a la presencia de nuevas tecnologías que transformaron la vida cotidiana y las formas de percepción y cognición humanas; de resultados de estos procesos, surgió la pregunta por cuál sujeto –persona y ciudadano- propiciar en las nuevas circunstancias (p. 54).

Torres (2000) permite llevar a la reflexión sobre la imperiosa emergencia de los jóvenes como nuevos protagonistas con la firme intención de no convertirse más en la carne de cañón que fueron durante el período de las guerras mundiales (p. 50). La revuelta de mayo de 1968 marca ese punto álgido en el que se cuestiona el poder y se empieza a plantear la necesidad de una comunicación horizontal, sobre todo, en las instituciones educativas. En lo que respecta a los *desafíos sociales*, la emergencia de los jóvenes como nuevos actores sociales relevantes y con visiones del mundo diferentes de las tradicionales, puso en el orden del día las preguntas: ¿Cuál escuela crear para formar a los jóvenes como sujetos?, ¿Están los adultos preparados para educarlos?

Respecto a los *desarrollos científicos*, el panorama que dejan los procesos históricos alentó el debate y movimientos por y contra la escuela en el mundo a la vez que estimulaban innovaciones y experimentaciones pedagógicas; dando paso a la urgente necesidad de averiguar cómo educan los medios masivos y el interés por las relaciones entre la alta cultura de la escuela y las culturas populares de su entorno (p. 51).

Concluye Torres que:

(...) los debates y experimentaciones sobre la escuela y el sujeto incitaron en América Latina a construir una historia general sobre el problema (Puiggrós); a buscar alternativas a las nociones de desarrollo y de educación tradicional (Freire); a implicar a actores marginados en los procesos pedagógicos (Freire y Alfaro); a interrogarse por el papel de los intelectuales y la significación de las culturas populares (Rama, Brunner y Martín Barbero); a experimentar con los medios masivos y a formar para la recepción crítica de los mismos (Kaplún, Fuenzalida, Orozco); a examinar las nuevas tecnologías y sus impactos (Piscitelli). Es decir, a consolidar un conjunto de reflexiones que abre trocha para la creación de culturas y procesos educacionales alternativos. Como se podía suponer, ante estos avances hubo respuestas de los gobiernos, pero al mismo tiempo, las ciencias sociales fueron creando un fermento para tener visiones más amplias y herramientas más finas con el propósito de enfrentar los retos que nos esperan (p. 54).

El concepto de comunicación se reelaboró durante el último medio siglo: de ser concebido como mera información o transferencia mecánica de mensajes –desconociendo el lugar y la experiencia desde donde hablan los emisores-, se pasó a entenderlo como “construcción colectiva de sentido”, o sea, como construcción de cultura y, en la medida en que es “construcción colectiva”, se pasó a asumirlo también como edificación de *democracia* (Torres, 2000, p. 56).

Asimismo, el concepto de educación dejó de tener el carácter instrumental que lo pensaba sólo como capacitación para ingresar en el mundo adulto y el mercado del trabajo, y se lo asumió más bien como formación del sujeto y dentro de él de la persona y el ciudadano. Por eso, en la actualidad a la educación ya no se la reduce a la tarea de la escuela, sino que se la entiende irradiada a toda la sociedad y producida por cualesquiera de sus miembros (Torres, 2000, p. 56).

Desde la educación se entendió que era primordial adentrarse en el conocimiento de los nuevos conceptos de la comunicación, de las herramientas teóricas elaboradas para investigarla, de los últimos soportes tecnológicos que la transforman y redimensionan y, también, de sus

impactos o efectos. Desde la comunicación, a su vez, se advirtió que cualquier gesto, signo, símbolo o mensaje tienen la potencialidad de educar o educan de manera oblicua, es decir, sin que ellos mismos se den cabal cuenta de las interpretaciones y repercusiones que generan (Torres, 2000, p. 57).

En América Latina, autores como Paulo Freire, quien temprano en los sesenta, trabajó por replantear las nociones de desarrollo social y lo que denominó como “educación bancaria” para terminar proponiendo la pedagogía de la autonomía; Mario Kaplún, quien desde finales de los años cincuenta experimentó con radio y televisión; Adriana Puiggrós, quien desde los años setenta historió y analizó los procesos educativos en el continente; Rosa María Alfaro, quien en la misma década asumió el desafío de la educación popular y de adultos junto con el estudio de los medios y la formación de ciudadanía; Valerio Fuenzalida, el grupo Céneca y Guillermo Orozco quienes desde los ochenta crearon herramientas para posibilitar la recepción crítica de los medios; Jesús Martín-Barbero quien confrontó las culturas populares con la alta cultura y Alejandro Piscitelli quien ha examinado la lógica y las culturas que crean las nuevas tecnologías; todos ellos y otros tanto que quedan por ahora sin mencionar, han sido los precursores de nuevas miradas a los viejos problemas que ha venido enfrentando la educación en nuestro continente a la luz de los desafíos que impone el advenimiento de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

3.7 Perspectivas frente a los modelos de comunicación y los modelos de educación

“...dime qué comunicación prácticas y te diré qué educación propugnas”. (Kaplún, 2012)

En armonía con las propuestas de Paulo Freire (1989, 1992) y con una reorientación hacia la interpretación comunicativa, Mario Kaplún propone tres modelos de comunicación educativa: el bancario, el centrado en los efectos y la educación transformadora.

Denomina bancaria a “la educación que entiende al alumno como un depósito de información, que sigue la lógica de las industrias culturales, verticales reproductoras de los sistemas existentes y del consumo” (Kaplún en Druetta, 2012, p. 114) y refiere luego a que los medios de comunicación de masas se acoplan perfectamente a este tipo de educación bancaria, unidireccional, lineal, a partir de la limitada explicación teórica del proceso comunicativo incapaz de reconocer vínculos sociales ni la capacidad de interacción entre los receptores, que coloca la información dada por el emisor como incuestionable y considera omnipotentes a los medios. Bajo esta percepción se asemeja el modelo bancario en el contexto de la masificación de la educación con la masificación de los procesos comunicativos a través de los medios.

Por su parte, el modelo centrado en los efectos está orientado a la enseñanza individualizada, que sitúa a los alumnos receptores en el papel de consumidores de bienes y servicios: “el alumno sigue el camino indicado por la instrucción programada, en una suerte de camino único para la organización y adquisición del saber” (Druetta, 2010, p. 115). En este modelo, la comunicación se concibe bajo el modelo de estímulo-respuesta en su concepción más mecanicista, lo que resulta paradójico, ya que en este modelo de “educación personalizada” no hay cabida para las respuestas personales, todo está previamente establecido. Su interés está centrado en medir la efectividad en la transmisión de la información y no existe un interés por los actores del proceso.

Por último, el modelo de educación transformadora rompe con los dos esquemas anteriores, ya que concibe el diálogo como motor de cambio de la realidad, reconoce el papel activo de los educandos tanto en la construcción de su propio conocimiento, como en la mutación de su entorno social. Este modelo se interesa en el proceso educativo, su capacidad transformadora y generadora de sentido.

Desde la mirada de la comunicación, se identifica con la pluralidad de alternativas para comunicarse, tanto en niveles, como en modelos, situaciones y medios, y nos acerca al ideal de

una educación para la comunicación. De acuerdo con Druetta (2010), esta es la perspectiva que permite establecer la relación *comunicación-educación*, según la situación y las circunstancias:

Deja, asimismo, un amplio margen para la creatividad y reconsideración de los modelos y sus propuestas, para abrir el camino a la innovación pedagógica y al uso novedoso de los recursos tecnológicos. Este modelo permite así construir el saber mediante la participación y el diálogo (Druetta, 2012, p. 115).

La comunicación ha estado presente en la enseñanza (apoyada o no por tecnologías) desde sus orígenes, sin embargo, en un principio no fue estudiada como tal. Fue durante la primera mitad del siglo XX cuando apareció, de manera manifiesta, la preocupación por estudiar el vínculo comunicación-educación. Este interés se intensificó en los años setenta, sobre todo a partir de las recomendaciones de la UNESCO, institución que vio en el crecimiento de los medios de comunicación masiva una oportunidad para equilibrar desfases y reducir brechas entre las naciones (Druetta, 2010, pp. 107 - 108).

4 PENSAMIENTO CRITICO

Dígale a un niño qué pensar y lo esclavizará a sus conocimientos.

Dígale cómo pensar y él hará de todo conocimiento su servidor.

Henry A. Taft.

4.1 Introducción

Para quienes acompañamos procesos de formación en educación, el desarrollo del pensamiento crítico se consolida como un objetivo fundamental pues deseamos que nuestros estudiantes sean capaces de analizar adecuadamente la creciente información disponible en la sociedad, tomar decisiones sólidas, analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones conjuntamente con su aplicación y asumir responsabilidades sociales.

Sin embargo, el desarrollo del pensamiento crítico constituye también un desafío puesto que el modelo educativo que ha prevalecido hasta el momento nos ha preparado, tanto a profesores como a estudiantes, para repetir la información circundante, pero no nos ha preparado para cuestionarla. La mera transmisión de la información no basta para formar un espíritu crítico. La memorización de conocimientos impide que el estudiante los integre a sus experiencias diarias inhibiendo una reflexión crítica en la construcción de aprendizajes.

Es necesario que los estudiantes se conviertan en el propio eje de su proceso de aprendizaje. Por esto, en las escuelas deben propiciarse los espacios para que los profesores evalúen su práctica docente y ésta debería estar dirigida a crear ambientes de aprendizaje que favorezcan en los estudiantes procesos de reflexión y crítica, búsqueda, análisis y selección de información, resolución de problemas y transferencia de conocimientos.

“Tenemos que entregarle a los niños y adolescentes herramientas que les permitan desenvolverse eficazmente en el aspecto emocional, cognitivo y social en su vida diaria. En este sentido, no basta desarrollar el saber y el hacer, sino también el ser y el saber convivir”; que son los cuatro pilares que la comisión para la educación del siglo XXI nos plantea en el Informe Delors (De Lisle, 1998, p. 36).

Por ello es de vital importancia que los maestros se comprometan en la tarea de investigar, conocer y poner en práctica métodos y técnicas que desarrollen habilidades de orden

superior como es el caso del pensamiento crítico, pues en muchos casos se sigue desarrollando el proceso educativo de manera tradicional, es decir dándole preponderancia a los contenidos y no a las capacidades, trayendo como consecuencia, tal como la practica pedagógica lo hace saber, que los alumnos egresen con un nivel pobre de análisis, síntesis, argumentación y emisión de juicios valorativos (Milla, 2012, p. 4).

Milla (2012) argumenta al respecto:

Frente a este hecho los docentes estamos en la obligación de darle a los alumnos herramientas necesarias para que analicen y sinteticen situaciones de la vida cotidiana, sean capaces de asumir posición respecto de la realidad nacional, se transformen en agentes de cambio en su comunidad proponiendo y planificando alternativas de solución frente a problemáticas reales como la contaminación ambiental creciente de los últimos años. Solo así tendremos ciudadanos responsables, conscientes y comprometidos con el desarrollo de la sociedad (p. 5).

El declive en los resultados de los procesos escolares se debe en gran medida a que no se suele promover el desarrollo del pensamiento en las primeras etapas escolares.

El procesamiento superficial de la información se dirige a la adquisición de conocimientos de una manera memorística y alejada de su significatividad, lo que deriva en un aprendizaje más bien momentáneo que permanente. El tratamiento contra la superficialidad del conocimiento es el ejercicio del pensamiento crítico (Rodríguez y Díaz, 2011, p. 25).

Así, la finalidad de la educación, en palabras de Pérez (2017), “no es solo transmitir datos, sino aprender a pensar, a adoptar diferentes puntos de vista y a sacar conclusiones de manera autónoma. Los alumnos deben ser capaces de pasar de la información al conocimiento, de tomar decisiones y de resolver problemas” (p. 33).

4.2 El pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento crítico se consolida como un atributo importante para todo ser humano puesto que, como se ha mencionado anteriormente, el escenario actual nos sitúa en una sociedad en la que la información puede ser adquirida a través de diferentes fuentes y en vastas cantidades, generando cambios en las diferentes esferas del conocimiento y de la vida.

Esto implica un compromiso ineludible de analizar con criterio dicha información y procesarla correctamente para determinar su verdadero valor y confiabilidad pues como afirma Landi (1987) “la información es un bien social que coloca a quien la posee en una posición de privilegio respecto de quien se mantiene al margen de ella. Quien está bien informado se equivoca menos, disminuye riesgos, perfecciona métodos, aumenta su poder, su eficiencia y gana tiempo” (p 76).

Sin embargo, no se trata solo de acumular un caudal de información, se trata más bien de qué podemos hacer con ella.

No está más informado un individuo por leer cinco diarios al día, escuchar múltiples emisoras de radio o conectar con distintos canales de televisión, sino cuando es capaz de aceptar o rechazar el mensaje, global o parcialmente, pero siempre de manera crítica. Por eso, el rol de la escuela no se limita sólo a la distribución equitativa de la información, si no, y fundamentalmente, a fomentar y promover la recepción crítica de la misma. No nos interesa simplemente el monto (quantum de la información), sino la calidad de la recepción. Acceder a la información significa también conocer las múltiples lecturas que sobre ella existen, aprender a relacionarlas, compararlas e interpretarlas. En realidad, valoramos una información que le permita al individuo impedir posibles restricciones a su participación social y amplíe el espacio público y participativo de la población en su conjunto (Morduchowicz, 1995, p. 74).

No es suficiente con que en las escuelas se enseñe a los niños y jóvenes a leer, escribir o resolver operaciones matemáticas, es necesario ensañarles a pensar para que puedan resolver problemas por sí mismos siendo este un requisito fundamental para la participación ciudadana.

Con esta problemática en la mira, desde la practica pedagógica, surge el interés de buscar las estrategias adecuadas que permitan desarrollar en los alumnos habilidades de pensamiento crítico. Para ello, resulta indispensable la consolidación de un constructo teórico sobre este campo del conocimiento que permita adoptar una postura bajo la cual se pueda cimentar la intervención pedagógica objeto de esta investigación.

El pensamiento crítico es, de acuerdo con Campos (2007), el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción. Es un proceso mental disciplinado que hace uso de estrategias y formas de razonamiento que usa la persona para evaluar argumentos o proposiciones, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos.

De acuerdo con Campos (2007) el pensamiento crítico se refiere:

a la habilidad consciente, sistemática y deliberada que usa el hombre en la toma de decisiones; su uso frecuente y su perfeccionamiento mejoran la comunicación e influyen en la manera de ser, de comportarse y de entender el mundo actual y futuro. Más allá de la acumulación de información se requiere la capacidad de discernir y tomar decisiones razonadas tanto en su vida personal y profesional, como en asuntos civiles. Se requiere que la persona sea capaz de generar preguntas que le permitan aceptar o rechazar lo dicho o hecho (p. 12).

En el marco de una sociedad democrática el pensamiento crítico se centra en los problemas sociales que la aquejan.

la persona con un buen nivel de pensamiento crítico podrá manejar adecuadamente problemas complejos, intercambiar puntos de vista, asumir posiciones y llegar a conclusiones basadas en evidencias. El pensamiento crítico permite a la persona el empoderamiento e independencia de sus actos, así como la autorrealización personal, profesional y ciudadana (Campos, 2007, p. 13).

La escuela es un escenario idóneo para desarrollar este tipo de pensamiento. Sin embargo, es necesario que, en el marco de una educación cambiante, abandone antiguas prácticas de memorización, reproducción de la información y transmisión de verdades que pretendan ser aceptadas sin refutar.

El pensamiento crítico es considerado como una combinación compleja de habilidades intelectuales que se usa con fines determinados, entre ellos, el de analizar cuidadosa y lógicamente información para determinar su validez, la veracidad de su argumentación o premisas y la solución de una problemática (Campos, 2007, p. 19).

En palabras de Patiño (2014):

Pensar críticamente implica saber utilizar la información disponible: buscarla, cuestionarse sobre ella, pero principalmente ser capaz de elaborar, poco a poco, una postura personal en diálogo constante con los datos y los autores. Es más, una actitud de vida que una habilidad aislada, pues implica al sujeto integral, con razón y con emoción, con deseos y voluntad. Sólo así se entiende la afirmación de que el pensamiento crítico es un recurso poderoso para la vida personal.

(...) Pensar críticamente implica arriesgarse a cuestionar lo que creíamos seguro y enfrascarse en la búsqueda de nuevas fuentes de información para abordar una problemática, para lo cual también se deben manejar categorías de análisis más allá de

las ofrecidas por el sentido común. implica apropiarse de un lenguaje que permita un entendimiento más profundo de los fenómenos estudiados (p. 7).

El pensamiento crítico ha sido definido como el pensamiento razonado y reflexivo que se centra en decidir qué creer y qué hacer (Ennis, 1987, p.10). Según el autor, esta definición hace referencia a diversas capacidades y actitudes. Éstas se muestran en la Figura 23.

Figura 23

Capacidades y actitudes del pensamiento crítico

Capacidades del Pensamiento Crítico
<ol style="list-style-type: none"> 1. Concentración en un asunto o hecho 2. Análisis de los argumentos 3. Formulación y resolución de proposiciones de aclaración y réplica 4. Evaluación de la credibilidad de una fuente 5. Observación y valoración de informes de observación 6. Elaboración y valoración de deducciones 7. Elaboración y valoración de inducciones 8. Formulación y valoración de juicios de valor 9. Definición de temas, condiciones y evaluación de condiciones 10. Reconocimiento de suposiciones 11. Cumplimiento de las etapas del proceso de decisión de una acción 12. Interacción con los demás
Actitudes del Pensamiento Crítico
<ol style="list-style-type: none"> 1. Procurar un enunciado claro del problema o la postura 2. Tender a buscar las razones de los fenómenos 3. Mostrar un esfuerzo constante para estar muy informado 4. Utilizar fuentes verosímiles y mencionarlas 5. Considerar la situación en su conjunto 6. Mantener la atención en el tema principal 7. Conservar el ánimo inicial 8. Examinar las diversas perspectivas disponibles 9. Manifestar una mente abierta 10. Mostrar una tendencia a adoptar una postura y a modificarla cuando los hechos lo justifiquen o haya razones suficientes para hacerlo 11. Buscar precisiones en la medida en que el tema lo permita 12. Adoptar una forma ordenada de actuar al tratar con los diferentes actores que forman parte de un conjunto complejo 13. Procurar la aplicación de las capacidades de pensamiento crítico 14. Considerar los sentimientos de los demás, así como su grado de conocimiento y madurez intelectual

Fuente: Adaptado de Ennis (1987)

Ennis (1989) establece que el pensamiento crítico posee dos características principales: *i.* es reflexivo porque analiza situaciones del individuo y del contexto que lo rodean y *ii.* es racional porque predomina la razón por encima de otros elementos propios del pensamiento de forma

que aquello que se piensa no es fruto del azar ni es fortuito, sino que el pensamiento crítico explora las dimensiones del problema presentado (p. 6).

A partir de estos rasgos, el ser humano tiene que orientar su pensamiento hacia la acción, movido por la conciencia del contexto y con la convicción que es posible descubrir la resolución de los problemas. La constante evaluación, interna y externa, de las informaciones de que disponemos acompañan la decisión sobre qué hacer y que no y la posibilidad de cambios y transformaciones en el entorno.

Ennis (1996) plantea una serie de disposiciones del pensamiento crítico que permitirán el desarrollo de una habilidad muy establecida. Éstas disposiciones se muestran en la Figura 24.

Figura 24

Disposiciones del pensamiento crítico

Disposiciones del pensamiento crítico	
1.	Estimar si las creencias son verdad y si están justificadas, teniendo en cuenta la elaboración de hipótesis alternativas, planes diversos, fuentes de información contrastadas y puntos de vista dispares
2.	Mantener una posición honesta y clara por un mismo y para los otros
3.	Sostener la capacidad de escuchar a los otros y respetar las creencias que no compaginen con las nuestras.
4.	Tener en cuenta las personas con las que interactuamos
5.	Comprender las posiciones ajenas a las nuestras
6.	Disposición a involucrarse

Fuente: Adaptado de Ennis (1996)

Para Matthew Lipman (1997) es justamente el pensamiento crítico el que “asume un rol indispensable: protegernos de la coerción o del lavado de cerebro al que nos someten aquellos que nos persiguen para que creamos en cuestiones sobre las que no hemos tenido la posibilidad de reflexionar” (p. 210).

Para Lipman (1991), los individuos utilizan, en un contexto dado, procesos críticos de pensamiento que les permiten distinguir la información más relevante de la menos relevante en relación con sus metas. Así, el pensamiento crítico es una herramienta útil para combatir opiniones no fundamentadas (pensamiento no crítico) y acciones irreflexivas. En otras palabras,

la posibilidad de establecer una posición crítica protege a los individuos contra la enajenación que tiene lugar cuando una persona A procura influenciar a una persona B, o cuando no se le da ocasión de participar en una búsqueda personal.

Lipman (1991) afirma que el pensamiento crítico “nos protege contra el hecho de creer de manera forzosa lo que nos dicen los demás, sin que tengamos la oportunidad de investigar por nosotros mismos” (p. 144). Ayuda, así, a las personas a pensar mejor y a elaborar mejores juicios. El pensamiento crítico es asumido como un proceso complejo que busca el mejoramiento de la experiencia personal y social.

Para Lipman (1991; 1995) citado en Marie-France et al., (2003), el pensamiento crítico presupone habilidades y actitudes que se desarrollan según cuatro categorías: la conceptualización u organización de la información, el razonamiento, la traducción y la investigación. De acuerdo con Lipman, el pensamiento crítico se basa en *i.* el uso de criterios determinados: los individuos, cuyas conductas cognoscitivas se pueden asociar a una forma de pensamiento crítico, utilizan criterios determinados para evaluar los términos de sus afirmaciones, en *ii.* la autocorrección: los individuos pueden involucrarse en una búsqueda activa de sus propios errores, pensando en la auto-corrección, en *iii.* la sensibilidad al contexto: los individuos pueden desarrollar un pensamiento flexible que permita reconocer que diversos contextos requieren diversas aplicaciones de reglas y de principios y *iv.* su resultado es el buen juicio (p. 23).

Reboul (1984) citado en Boisvert (2004) argumenta que toda verdadera enseñanza debe incluir la formación del pensamiento crítico, que aspire a favorecer el desarrollo de la autonomía de este pensamiento en los alumnos:

una educación cuyo fin sea la libertad es aquella que otorga a sus educandos el poder prescindir de los maestros, de proseguir por sí mismos su propia educación, de adquirir por sí mismos nuevos conocimientos e inventar sus propias reglas (Boisvert, 2004, p. 27).

Jacques Delors (1996) planteaba hace ya más de 20 años el reto que enfrenta la educación, y que persiste en nuestros días, de potenciar la comprensión, despertar la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico y adquirir al mismo tiempo autonomía de juicio.

Esto, sin embargo, no ha sido posible dado que la mayor parte de las escuelas no consideran en el diseño de un currículum por competencias el desarrollo del pensamiento crítico que permita construir el aprendizaje sobre núcleos problemáticos a los que se integran varias disciplinas. En palabras de Rodríguez y Díaz (2011):

Las dinámicas actuales, que implican cambios acelerados en las formas de vida, nos exigen determinados procesos de adaptación, sin embargo, con frecuencia no tenemos las habilidades para analizar, criticar, defender ideas o propuestas, o para razonar e inferir conclusiones apropiadas a partir de la información disponible, porque, en ocasiones, la escuela no lo ofreció en su oferta de aprendizaje (p. 11).

American Philosophical Association (1990) define, a través de “El informe Delphi”, el pensamiento crítico como el juicio autorregulado y con propósito, que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia; así como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa un juicio. Por su parte, Pérez (2017) indica que:

Ser crítico es saber examinar la información que recibimos. Examinar quiere decir ir un poco más allá de aceptar esa información y darla por buena. Significa analizarla, profundizar en ella y saber leer ciertos indicios y signos que nos pueden ayudar a validarla. (...) Hay que tener claro que la lectura actual no es que deba considerar falsa toda la información disponible, sino que debe simplemente ponerla en duda, cuestionarla y, sobre todo, seleccionar aquella que es relevante según cada momento, situación y usuario. (p. 15).

Según Paul y Elder (2003) el pensamiento crítico es ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.

Figura 25

Elementos del pensamiento crítico



Fuente: Paul y Elder (2003)

De acuerdo con estos autores, el pensamiento crítico debe tener un propósito, querer resolver una cuestión o pregunta, basarse en información, buscar supuestos, dar una interpretación, expresarse mediante conceptos e ideas, considerar diferentes puntos de vista, desencadenar unas consecuencias. Estos son los elementos que de acuerdo con los autores constituyen el pensamiento crítico.

aquel que piensa críticamente tiene un propósito claro y una pregunta definida. Cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista. Se empeña en ser claro, exacto,

preciso y relevante. Busca profundizar con lógica e imparcialidad. Aplica estas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha al estudiar historia, ciencia, matemática, filosofía y las artes, así como en su vida personal y profesional (Paul y Elder, 2003).

El pensamiento crítico es el proceso de analizar y valorar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos de pensar) y los estándares intelectuales más básicos para el pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para el aspecto creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejoría del pensamiento) está en reestructurarlo como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva (Paul y Elder, 2005, p. 7).

De acuerdo con los autores, los estudiantes que internalizan estos estándares de competencia llegarán a observar que el pensamiento crítico implica tanto habilidades en la comunicación efectiva y en la resolución de problemas, como un compromiso de superar las tendencias egocéntricas y socio céntricas naturales de uno mismo (Paul y Elder, 2005, p. 5).

De lo anterior, podemos concluir que el pensamiento crítico es un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones que llevan al dominio del contenido y al aprendizaje profundo.

Figura 26

Estándares, elementos y características intelectuales del pensamiento crítico



Fuente: Adaptado de Paul y Elder (2003)

En este sentido, el pensamiento y el contenido se colaboran entre sí. El contenido se descubre y crea mediante el pensamiento; es analizado y sintetizado por el pensamiento, organizado y transformado por el pensamiento, aceptado o rechazado por el pensamiento (Paul y Elder, 2005, p. 9).

John Henry Newman (1852) citado en Paul y Elder (2005), describió este proceso como sigue:

[El proceso] consiste, no solo en la recepción mental pasiva de un sinnúmero de ideas, desconocidas hasta el momento para ella, sino en la acción simultánea y vigorosa de esta sobre, hacia y entre, esas nuevas ideas que están ingresando precipitadamente en ella. Es la acción de un poder formativo, reduciendo a dar orden y significado el tema de nuestras adquisiciones; es una construcción subjetiva, propia, de los objetos de nuestro conocimiento; o, para emplear una palabra familiar, es una digestión de lo que recibimos, para que ingrese en la sustancia de nuestro previo estado de pensamiento; y sin que esto suceda, no habrá engrandecimiento alguno. No existe un aumento, a menos que exista

una comparación entre ideas conforme van entrando en la mente y una sistematización de éstas. Es entonces cuando sentimos que nuestra mente crece y se expande, cuando no solo aprendemos, sino que referimos lo que aprendemos a aquello que ya sabemos. No es simplemente la simple suma a nuestro conocimiento lo que es iluminador, sino la acción, el movimiento hacia adelante de ese centro mental alrededor del cual, tanto lo que sabemos cómo lo que estamos aprendiendo, gravita la masa acumulada de nuestras adquisiciones. (p. 9).

Respecto a la educación Paul y Elder (2008) afirman que:

El pensamiento crítico es una necesidad universal en la educación. Es esencial en todos los niveles de grado en todas las materias. Cuando entendemos el pensamiento crítico en un nivel profundo, nos damos cuenta de que tenemos que enseñar contenidos a través del pensamiento crítico. El campo de aplicación del pensamiento crítico es a través de toda la vida, pero en la formación formal, se enfatiza la competencia, el hábito, la participación, la excelencia para formar al ciudadano responsable y creativo que requiere en este momento nuestra sociedad. (p.15)

En este orden de ideas, un pensador crítico y ejercitado:

- Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.
- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y
- Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente

En resumen, el pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano. (Paul y Elder, 2003, p. 4).

Frente a la resolución de problemas Paul y Elder (2002) afirman que los problemas están arraigados en el tejido de nuestras vidas casi tanto como las decisiones. Cada campo de la toma de decisiones también es un campo donde tenemos que resolver problemas. Cada decisión tiene un impacto en nuestros problemas, para minimizarlos o para agravarlos. Las decisiones pobres crean problemas. Muchos problemas se pueden evitar si tomamos decisiones buenas desde el principio (p. 26); de lo cual se desprende que, si los estudiantes se ejercitan en la búsqueda y creación de posibles soluciones frente a problemáticas personales y sociales, reales o hipotéticas, estarán en mejores condiciones de tomar una decisión cuando así se lo exija alguna situación de la vida cotidiana.

Ser crítico es, por tanto, saber pensar, dominar y explotar las propias competencias para interpretar cualquier contenido y extraer conclusiones propias y no heredadas de otros, o lo que es lo mismo, no repetir opiniones o prejuicios sin comprenderlos (Pérez Tornero, 2017, p. 21).

Ante un primer plano en el que estaban los contenidos y el profesor, se piensa en la actualidad que ese primer plano debe estar ocupado por el aprender a pensar, aprender a aprender. Parafraseando a Reboul en Gallego (2004) el objetivo básico de la educación actual tendría que ser el formar hombres capaces de pensar por sí mismos, supuesto que no indica ninguna modificación en los contenidos de las materias de enseñanza, pero a través de ellas, se debe enseñar a pensar. Es poner una mayor intensidad en cómo enseñar, tanto, al menos, como el que se ha venido poniendo en qué enseñar.

De acuerdo con Gallego (2004) en la metodología cognitiva lo esencial no es buscar una renovación de los contenidos, sino de los procedimientos, para con estrategias de pensamiento y de trabajo intelectual potenciar la inteligencia de los estudiantes (p. 24). Por lo tanto, para trabajar con una metodología de aprender a aprender es necesario que las estrategias o habilidades estén conformadas como un contenido más. Es decir, de la misma manera que los mamíferos es un contenido de enseñanza, también tiene que serlo una estrategia que posibilite su comprensión y aprendizaje significativo (pp. 26 - 27).

En palabras de Facione (2007):

[...] el pensador crítico ideal es una persona habitualmente inquisitiva; muy informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si hace falta a retractar; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la investigación de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada a preguntar, indagar, investigar; persistente en la investigación de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan (p. 21).

Priestley (1996) define al pensamiento crítico como:

el procedimiento que nos capacita para procesar, pensar y aplicar la información que se recibe. El pensamiento crítico se interesa por el procesamiento de la información que se recibe en el salón de clase, y lo que es aún más importante, por la aplicación de esas facultades de procesamiento en las situaciones de la vida diaria que se presentan fuera del salón de clase (p. 15).

Aludiendo a las palabras de Priestley, los alumnos que se preparen para hacer frente al siglo XXI deben ser capaces de dominar un mundo de alta tecnología en el que la capacidad para resolver problemas es un requisito básico. Los estudiantes no pueden seguir ateniéndose a una memorización rutinaria con la única finalidad de aprobar los exámenes para luego olvidar toda la información. Deben ser capaces de retener ésta y de aplicarla a lo largo de su trayectoria académica; pero, sobre todo, en su vida diaria (Priestley, 1996, p. 11).

La meta de la educación es que nuestros alumnos utilicen y apliquen la información que reciben sin importar que tan heterogéneo pueda resultar el proceso de enseñanza.

Recibimos alumnos cuyo desempeño corresponde al grado escolar, pero también nos encontramos con otros que están por debajo del nivel requerido, mientras que algunos lo rebasan en cierta medida. Tenemos alumnos que están intensamente motivados y que participan plenamente en las actividades del programa, y alumnos que carecen de iniciativa o que distraen e interrumpen a los demás durante las actividades dentro del salón. Esta última circunstancia debe atribuirse, en muchos casos, a un fracaso académico anterior. Así pues, es casi imposible recibir un grupo en el que todos sus integrantes estén al mismo nivel académico o intelectual. Es un verdadero reto trabajar con grupos heterogéneos y, a la vez, proponerse la meta educativa de que todos nuestros alumnos obtendrán progresos. Es importante considerar las ventajas de los grupos diversificados en vez de tomar en cuenta únicamente sus desventajas. La sociedad en la que vivimos es heterogénea; nuestras familias son heterogéneas. Sería ridículo pretender tener salones de clase cuyos alumnos poseyesen todos el mismo nivel. Nuestros salones son un reflejo de nuestra comunidad (Priestley, 1996, p. 13).

De esta manera, podemos afirmar que “el pensamiento crítico es la forma como procesamos la información. Permite que el alumno aprenda, comprenda, practique y aplique información” (Priestley, 1996, p. 15). “Es el procedimiento que nos capacita para procesar

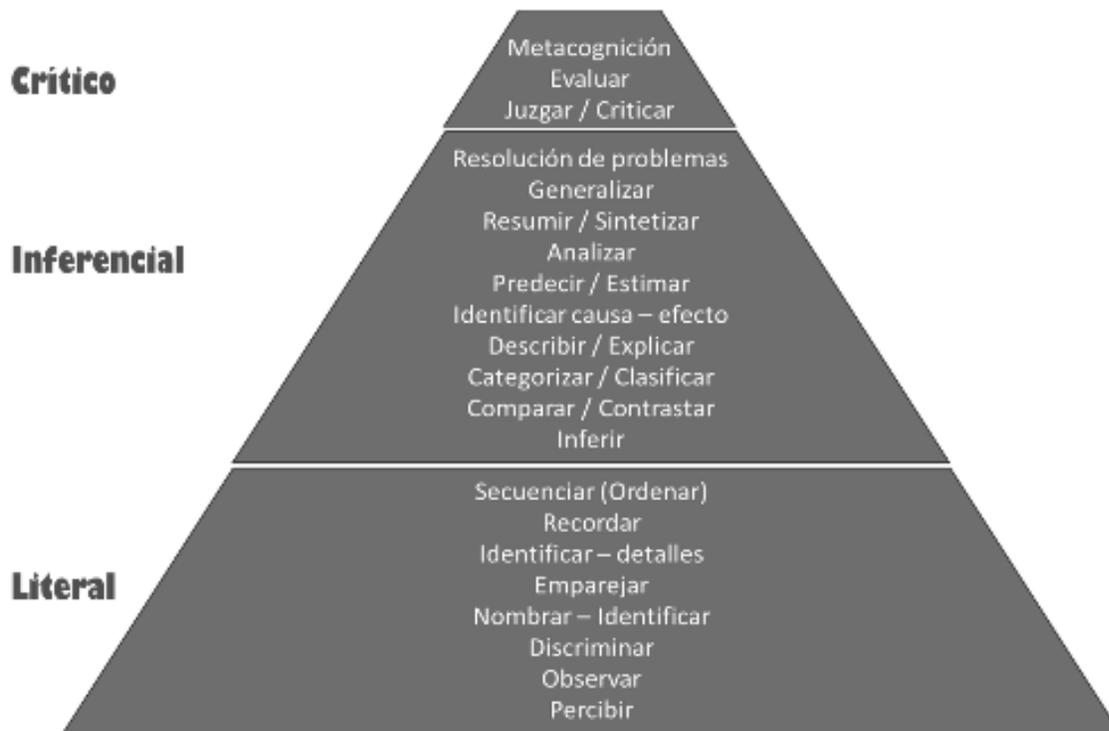
información y que tiene lugar dentro de una secuencia de diversas etapas, comenzando por la mera percepción de un objeto o estímulos, para luego elevarse al nivel en que el individuo es capaz de discernir si existe un problema, cuándo se presenta éste y proyectar una solución” (Priestley, 1996, p. 15).

En nuestros actuales programas de enseñanza ha dejado de ser suficiente proponerse el objetivo de memorizar la información; ahora es más importante la forma en que utilizamos esa información y la manera como somos capaces de incorporarla en nuestra vida cotidiana: esto es lo que constituye la diferencia fundamental entre la enseñanza del pensamiento crítico y la enseñanza tradicional. El pensamiento crítico se interesa por el procesamiento de la información que se recibe en el salón de clase, y lo que es aún más importante, por la aplicación de esas facultades de procesamiento en las situaciones de la vida diaria que se presentan fuera del salón de clase (Priestley, 1996, p. 15).

A través de la enseñanza del proceso del pensamiento crítico les proporcionamos las destrezas necesarias para utilizar la enorme cantidad de contenidos que reciben en esta era de la información.

S. Lee Winocur (1985) citado por Priestley (1996) indica que todos los alumnos son capaces de desarrollar un mayor nivel de pensamiento; que el pensamiento debe formar parte del proceso de aprendizaje y que la enseñanza del pensamiento se imparte mejor dentro del programa académico normal. La enseñanza del pensamiento no debe considerarse una materia distinta de las demás, sino una parte integral de todo lo que hacemos y aprendemos.

En la figura 27 se presentan los niveles y habilidades del procesamiento de la información formulados por Priestly (1996).

Figura 27*Niveles del pensamiento crítico*

Fuente: Adaptado de Priestley (1996).

4.3 Niveles del pensamiento crítico**4.4.1 Nivel elemental o fase perceptiva (LITERAL)**

Recibimos estímulos a través de nuestros órganos sensoriales. Aunque en este punto nos hallamos expuestos a los estímulos, no estamos procesando o reteniendo la información en nuestra memoria. A medida que aumentan los estímulos, comenzamos a observarlos con mayor precisión y les prestamos mayor atención y pronto somos capaces de distinguir y comparar los estímulos que recibimos.

Figura 28

Habilidades de pensamiento crítico en el nivel literal

NIVEL LITERAL			
HABILIDAD	¿QUÉ ES?	JERARQUÍA	FUNDAMENTACIÓN
Habilidad de percibir	Percibir es ser consciente de algo a través de los sentidos: de lo que escuchamos, vemos, tocamos, olemos y degustamos; en tener conciencia de la estimulación sensorial.	La percepción es el primer paso en el camino que conduce al pensamiento crítico; primero debemos percibir la información antes de poder hacer algo con ella.	La capacidad de percibir algo nos permite iniciar el procesamiento de la información. La percepción es el punto de partida del camino que conduce al pensamiento crítico; en él se considera toda la información sensorial que registramos y, muy especialmente, la que se refiere al oír, ver y tocar.
Habilidad de observar	Observar se entiende en el sentido de advertir o estudiar algo con atención, cualesquiera que sean los sentidos que en ello se emplean. Es lo que nos permite obtener información para identificar la cualidad, cantidad, textura, color, forma, número, posición, etc.	Observar es la segunda habilidad que se presenta en el camino hacia el pensamiento crítico.	Observar es importante porque nos ayuda a adquirir mayor conciencia de las características especiales de los objetos que percibimos.
Habilidad de discriminar	Discriminar es ser capaz de reconocer una diferencia o de separar las partes o los aspectos de un todo.	Discriminar es la habilidad que sigue a la observación y precede a la habilidad de nombrar.	La capacidad de discriminar requiere de la habilidad de observar y de reconocer las semejanzas y las diferencias entre dos o más objetos. Para discriminar es necesario procesar la información, y por ello es el primer paso que se da en la dirección de conferirle un sentido a la enorme cantidad de estímulos que nos rodean.
Habilidad de nombrar – identificar	Nombrar algo consiste en utilizar una palabra para identificar a una persona, un lugar, una cosa o un concepto; es saber designar un fenómeno. El nombrar las cosas nos ayuda a organizar y codificar la información para que ésta pueda ser utilizada en el futuro. La habilidad de nombrar o identificar es un prerrequisito para todas las habilidades de pensamiento que le siguen.	El nombrar tendrá lugar una vez que hayan desarrollado las capacidades de percibir, observar y discriminar, y antes de se haya adquirido la habilidad de emparejar e identificar detalles.	La habilidad para identificar y para nombrar objetos, personas y lugares, mejora nuestra capacidad para organizar información y para recuperar ésta en un momento posterior. Si no existieran los nombres nuestra vida sería muy confusa.
Habilidad de emparejar	Emparejar, o unir por parejas, consiste en la habilidad de reconocer e identificar dos objetos cuyas características son similares. Requiere ser capaz de reconocer dos objetos que tengan exactamente las mismas características, separarlos de los demás y formar con ellos una pareja o un par.	El emparejar tendrá lugar una vez que se haya desarrollado la capacidad de nombrar información y antes de que se haya adquirido la habilidad de identificar detalles.	Emparejar es importante porque requiere que la persona repase su información y haga algo con ella; en este caso, encontrar un par. Para ello, la persona debe ser capaz de distinguir las características sobresalientes y establecer un paralelo con otro objeto parecido.

Habilidad de identificar detalles	La habilidad de identificar detalles implica poder distinguir las partes o los aspectos específicos de un todo. Puede ser que los alumnos necesitarán recordar detalles o información específica de una historia, o reconocer los detalles de una ilustración.	El identificar detalles tendrá lugar una vez que se haya desarrollado la capacidad de emparejar información y antes de que se haya adquirido la habilidad de recordar.	Ser capaz de identificar y recordar detalles ayuda a que los alumnos obtengan una idea acerca de una historia o de una ilustración completa. También contribuye a que los alumnos se percaten de cómo los detalles conforman un todo.
Habilidad de recordar	Recordar algo requiere que extraigamos de la memoria ideas, hechos, terminología, fórmulas, etc. Consiste en el acto de incorporar a la conciencia la información del pasado que puede ser importante o necesaria para el momento presente.	El recordar información tendrá lugar una vez que se haya desarrollado la habilidad de reconocer detalles y antes de que se haya adquirido la habilidad de ordenar/secuenciar información.	Todos contamos con una enorme cantidad de información guardada en nuestro banco de memoria, la cual es necesario activar o utilizar en determinado momento. La habilidad de recordar la información facilita considerablemente nuestra habilidad de pensar con rapidez y eficiencia. Si hemos codificado y ensayado adecuadamente la información recibida, nos será mucho más fácil recordarla y recuperarla.
Habilidad de secuenciar (ordenar)	Secuenciar la información consiste en disponer las cosas o las ideas de acuerdo con un orden cronológico, alfabético o según su importancia.	La habilidad de ordenar o secuenciar información se desarrolla después de la habilidad de recordar y antes de la de comparar y contrastar información.	Ordenar la información y establecer prioridades es muy útil en la organización del pensamiento. Nos ayuda a reconocer la disposición de los objetos en serie por medio de un criterio determinado, lo cual a su vez facilita el acceso a la información a nuestros bancos de memoria, y sirve también para poner expeditamente a nuestro alcance la información que necesitamos en un momento dado.

Fuente: Adaptado de Priestley, 1996

4.4.2 Nivel de procesamiento de la información (INFERENCIAL)

Se espera que el alumno no sólo observe y discrimine (distinga), sino que comience a comparar y contrastar, categorizar, clasificar y nombrar, así como a ordenar en secuencia la información; implica que el alumno trabaje con la información recibida, se espera que no sólo observe y discrimine, sino que comience a comparar y contrastar, categorizar, clasificar y nombrar, así como a ordenar en secuencia la información. Este nivel requiere que el alumno no se limite a reconocer la información, sino que haga algo con ella; se espera que los alumnos codifiquen esa información, de manera que sean capaces de recurrir a ella posteriormente.

Al ayudar a nuestros alumnos a organizar la información que se les da, los estamos habilitando para que puedan localizarla en sus bancos de memoria a corto y a largo plazo. En este nivel realmente llegamos a producir un efecto significativo tanto en la calidad como en la cantidad de la información que ha sido retenida. En este punto, los alumnos comienzan verdaderamente a procesar y utilizar la información que reciben. (p. 19)

Las destrezas y la información que se codifican resultan fácilmente activables, y pueden ser utilizadas para procesar la información en niveles más sofisticados.

En la medida en que se genere un uso frecuente y la aplicabilidad de esa información, el conocimiento recibido empieza a formar parte de las facultades personales del estudiante. La información recibida empieza a ser analizada, esto conlleva a que comiencen a cuestionarse, a discriminar entre hecho y opinión, a diferenciar lo que es importante de lo que no lo es, discernir entre lo real y lo irreal y a reconocer las partes de un todo. Se inicia el proceso de hacer inferencias en relación con la información que se les ofrece y por tanto se espera que pueda entender afirmaciones, identificar causa y efecto, generalizar, hacer predicciones, identificar hipótesis e identificar el punto de vista. En esta fase, el estudiante utiliza todas las habilidades y procesos mencionados y los aplica a la definición y resolución de un problema.

En este sentido, el alumno aprende a determinar cuándo se presenta un problema y por consiguiente da inicio al proceso que le permitirá proyectar la solución de este. El proceso para la solución de problemas incluye la mayor parte de las facultades mentales esenciales ya que presupone todos los niveles anteriores del trayecto conducente al pensamiento crítico y requiere, asimismo, que los alumnos apliquen todas sus habilidades de procesamiento para resolver el problema en cuestión. Los pasos y habilidades que participan en el proceso de solución de problemas son:

1. Definir y plantear el problema: el alumno será capaz de identificar la idea principal, los elementos fundamentales y la razón por la cual una situación determinada se presenta como problemática. Además, deberá establecer las semejanzas y las diferencias de ese problema en particular con otros problemas previamente resueltos por él. Por último, deberá determinar aquella información que resulte importante para la solución del problema, así como cuestionar determinados aspectos de este.

2. ¿Qué hacer en relación con el problema?: la persona debe decidir, basándose en la información con la que cuenta, sobre las posibles alternativas de acción.

3. Evaluación del plan: para determinar los planes de acción, la persona deberá considerar los posibles resultados. Una vez hecho esto, la persona deberá cuestionarse sobre la efectividad del plan ¿Funcionó? ¿Qué tan bien solucionó el problema? ¿Cómo podría mejorarse?

En palabras de Gutiérrez-Borda (2021) si los estudiantes se ejercitan en la búsqueda y creación de posibles soluciones frente a problemáticas personales y sociales, reales o hipotéticas, estarán en mejores condiciones de tomar una decisión cuando así se lo exija alguna situación de la vida cotidiana.

Figura 29

Habilidades del pensamiento crítico en el nivel inferencial

NIVEL INFERENCIAL			
HABILIDAD	¿QUÉ ES?	JERARQUÍA	FUNDAMENTACIÓN
Habilidad de inferir	La capacidad de inferir o de hacer una inferencia consiste en utilizar la información de que disponemos para aplicarla o procesarla con miras a emplearla de una manera nueva o diferente. Consideramos la información a nuestro alcance y la transformamos o la utilizamos de una manera nueva o simplemente diferente. Cuando hacemos inferencias estamos procesando o haciendo algo con la información que hemos recibido.	Las habilidades del nivel inferencial se encuentran después de las habilidades del procesamiento de la información a nivel literal y antes de las habilidades de pensamiento crítico.	Inferir requiere la intervención de las habilidades de pensamiento más sofisticadas. En este nivel los alumnos comienzan realmente a procesar y a utilizar la información más allá del nivel meramente mecánico. La capacidad de utilizar la información depende en grado considerable de la adquisición de las habilidades mencionadas anteriormente: percibir, observar, nombrar, recordar, secuenciar, etc. De lo que ahora se trata es de ejercerlas al mismo tiempo para aplicar y transformar la información.
Habilidad de comparar/contrastar	Comparar y contrastar consiste en examinar los objetos con la finalidad de reconocer los atributos que los hacen tanto semejantes como diferentes. Contrastar es oponer entre sí los objetos o compararlos haciendo hincapié en sus diferencias.	La habilidad de comparar y contrastar información viene inmediatamente después de la capacidad de inferir y es anterior a la habilidad para clasificar y categorizar la información.	La habilidad para comparar y contrastar la información le proporciona al alumno la oportunidad de investigar cuáles son los pormenores que permiten realizar una discriminación entre dos fuentes de información. La habilidad para comparar y contrastar información con exactitud permite al estudiante procesar datos, lo cual constituye el antecedente de su capacidad para disponer la información de acuerdo con grupos o categorías.
Habilidad de categorizar/clasificar	Categorizar y clasificar la información consiste en agrupar ideas u objetos con base en un criterio determinado.	Categorizar y clasificar se encuentra en nuestra jerarquía una vez que hayan aprendido a comparar y contrastar información y antes de que se haya desarrollado la habilidad de describir o explicar.	Categorizar o clasificar la información nos permite acceder fácilmente a la información o a los estímulos de que somos receptores, o bien, tenerlos a nuestro alcance cuando los necesitamos. Al clasificar y categorizar incorporamos la información a la "central de distribución", que es donde decidimos a qué grupo o categoría corresponde. La clasificación nos permite manejar grandes cantidades de información y facilita su almacenamiento en la memoria.
Habilidad de describir/explicar	La descripción consiste en enumerar las características de un objeto, hecho o persona.	La habilidad de describir/explicar se encuentra entre las habilidades de	Comunicarse con eficacia constituye una de las habilidades más importantes. Ser capaz

	Para describir algo podemos valernos de palabras o de imágenes. Explicar consiste en la habilidad de comunicar cómo es cómo funciona algo.	categorizar y las de identificar causa y efecto.	de describir y/o de explicar algo en forma coherente requiere un elevado nivel de organización y de planificación.
Habilidad de identificar causa/efecto	Identificar la relación causa-efecto consiste en vincular la condición en virtud de la cual algo sucede o existe con la consecuencia de algo.	La habilidad de identificar causa-efecto se encuentra en nuestra jerarquía una vez que han sido capaces de describir y explicar información y antes de predecir y estimar.	Identificar la relación causa-efecto les ayuda a los alumnos a anticipar los resultados de ciertas conductas o actividades, entre otras cosas. También les permite vincular los acontecimientos con sus consecuencias específicas. Esta habilidad encamina a los alumnos hacia otras operaciones mentales de mayor complejidad, tales como planear la solución de un problema y predecir sus resultados.
Habilidad de predecir/estimar	Para predecir o estimar es preciso utilizar los datos que tenemos a nuestro alcance, para formular con base en ellos sus posibles consecuencias.	Las habilidades de predecir y estimar se encuentran entre las habilidades de identificar causa-efecto y la habilidad de analizar la información.	Ser capaz de hacer un estimado o de predecir algo requiere práctica y el uso adecuado de la información con la que contamos. Estas dos habilidades tienen en común el usar las experiencias pasadas, el prestar atención a los detalles, comprender el significado de los datos y el requerir cierta práctica por lo que se refiere a pensar acerca de las posibles consecuencias que pueden tener los acontecimientos y la información con la que contamos. Ambas habilidades sirven para los fines prácticos de nuestra vida y de nuestra seguridad.
Habilidad de analizar	Analizar es separar o descomponer un todo en sus partes, con base en un plan o de acuerdo con determinado criterio.	La habilidad de analizar se encuentra localizada entre el poder predecir y resumir.	Tener la capacidad de analizar por separado las partes que conforman un todo es muy útil para la solución de problemas. Reflexionar sobre un problema con miras a su solución requiere que tomemos en cuenta todos los factores o elementos que concurren en él, y los que han de considerarse para su solución.
Habilidad de resumir	Resumir consiste en exponer el núcleo de una idea compleja de manera precisa.	La habilidad de resumir se adquiere después de tener la capacidad de analizar y antes de poder organizar información.	Resumir presupone la capacidad de entender lo que se ha leído o aprendido, de modo que resulte posible exponerlo sucintamente. Requiere, asimismo, que la información se procese de manera que resulte accesible. Podemos representar la idea resumida por medio de un dibujo u ofrecer de ella un reporte verbal o escrito.

Habilidad de generalizar	Generalizar consiste en ser capaz de aplicar una regla, principio o fórmula en distintas situaciones. Una vez que la regla ha sido cabalmente entendida, es posible utilizarla y aplicarla a nuevas situaciones, de manera que no es necesario aprender una regla para cada ocasión.	La habilidad de generalizar información viene a continuación de la habilidad para resumir o recopilar información. Es una de las habilidades que constituyen un punto de transición hacia el pensamiento crítico.	Una vez que el alumno capta una idea, una regla o un concepto, entonces puede aplicarlo a diversas situaciones nuevas y diferentes. Una de las principales metas de la educación consiste enseñar a generalizar la información a través de la experiencia de la vida real y de las materias escolares. La información y las habilidades que enseñamos a nuestros alumnos deben capacitarlos para poder hacer frente a las demandas de aplicación de las mismas del mundo real.
---------------------------------	--	---	--

Fuente: Adaptado de Priestley, 1996

4.4.3 Nivel de resolución de problemas (CRITICO)

El alumno utiliza todas las habilidades y procesos y los aplica a la definición y resolución de un problema. El alumno aprende a determinar de manera específica cuándo se presenta un problema y, en consecuencia, da inicio al proceso que le permitirá proyectar la solución de este.

Fenton (1967) citado en Priestley (1996) describe las seis habilidades principales que se deben llevar a cabo en el nivel de solución de problemas:

1. Reconocer un problema a partir de ciertos datos.
2. Formular hipótesis.
3. Reconocer las implicaciones lógicas de las hipótesis.
4. Reunir los datos con base en las implicaciones lógicas.
5. Interpretar, analizar y evaluar los datos.
6. Evaluar las hipótesis.

En el proceso de evaluación tenemos que considerar qué estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo; así como los efectos y las consecuencias de nuestra conducta. En esta etapa somos capaces de darnos la retroalimentación necesaria que nos permitirá percatarnos de la calidad de nuestro desempeño y reforzar el ciclo entero del trayecto, cuya meta final es la formación de seres humanos autónomos, pensantes y productivos. (p. 22)

Figura 30

Habilidades del pensamiento crítico en el nivel crítico

NIVEL CRÍTICO			
HABILIDAD	¿QUÉ ES?	JERARQUÍA	FUNDAMENTACIÓN
Habilidad de resolución de problemas	La habilidad para resolver problemas requiere del uso de las habilidades de pensamiento y puede dividirse en cinco etapas.	La habilidad para resolver problemas es el punto de transición entre los niveles inferencial y crítico de las habilidades de pensamiento. Emplearemos todas las habilidades anteriores para aplicarlas a la solución de problemas. También utilizaremos algunas habilidades de evaluación, que son las que realmente caracterizan al pensamiento del nivel crítico.	El objetivo final de cualquier programa educativo es formar alumnos que sepan resolver problemas de manera competente. También deberán ser capaces de utilizar la información y las habilidades de pensamiento que les ayuden a aprender y a reflexionar por su cuenta. La habilidad para resolver problemas encuentra aplicación tanto dentro como fuera del ámbito escolar.
Habilidad de evaluar (juzgar, criticar, opinar)	La capacidad de evaluación requiere el análisis de los datos y la utilización de diversas habilidades básicas del pensamiento para elaborar juicios con base en un conjunto de criterios internos o externos.	La habilidad de evaluar, juzgar y criticar, así como de dar una opinión personal ocupa el lugar más alto en nuestra jerarquía, justo antes del nivel metacognoscitivo.	El nivel de evaluación es realmente una faceta del pensamiento crítico. En este nivel los alumnos necesitarán recurrir a los procesos de pensamiento recién adquiridos para analizar los argumentos y dar lugar a la reflexión sobre los significados y las interpretaciones particulares. Es en este nivel en el que los alumnos pueden ofrecer muestras reales de un pensamiento independiente y de la capacidad de aplicar la información, de manera novedosa e interesante, para estudiar la magnitud de sus problemas y resolverlos como corresponde.

Fuente: Adaptado de Priestley, 1996

4.4 Los cuatro pasos básicos de la enseñanza del pensamiento crítico

4.5.1 La motivación

En esta fase, el maestro, antes de decirles a los alumnos de qué va a tratar la lección, los invitará a anticipar el contenido de esta o a reflexionar sobre el tema que se impartirá. La atención se centrará en aquello que se disponen a aprender, se activarán los conocimientos previos del tema en cuestión, así podrán relacionar lo que se les va a presentar con sus conocimientos anteriores y con sus experiencias pasadas.

4.5.2 La presentación

En la fase de presentación el maestro se interesa en la manera en que ofrecerá la información. Cualquiera que sea el tema de la asignatura, lo que se pretende es que los alumnos aprovechen al máximo la información. No se trata solo de presentar la información de manera interesante sino también de enseñar a los alumnos cómo procesarla, cómo utilizarla, cómo aplicarla.

La enseñanza requiere la interacción de los siguientes factores: la información presentada por el maestro, la recepción de esta por parte del alumno y la demostración por parte de este de que realmente recibió la información y fue capaz de procesarla y aplicarla (Priestley, 1996, p. 34)

4.5.3 La práctica

En esta fase se requiere que los alumnos demuestren que han entendido lo que les enseñamos. Proporcionar a los alumnos la oportunidad de practicar durante la clase sus habilidades recién adquiridas, significa ofrecerles la gran oportunidad de tener éxito en lo que hacen y aprenden. (p. 37)

Si les damos a los alumnos la oportunidad de practicar lo que están aprendiendo, entonces aumentará la probabilidad de retener la información recién adquirida y de aplicarla más adelante: la práctica conduce a la excelencia. (p. 37)

La fase de práctica también puede representar una gran oportunidad para que los alumnos trabajen juntos en **grupos cooperativos**. De esta manera podrán compartir sus respuestas, analizar cómo solucionaron el problema, revisar y demostrar a la clase entera cómo resolvieron un problema y cómo aplicaron la información.

4.5.4 La aplicación de la información

Esta fase es una prolongación de la fase anterior, lo que quiere decir que en ella los alumnos no sólo aplicarán sus habilidades nuevas, sino que comenzarán a aplicar los conocimientos y habilidades a la materia que están estudiando en ese momento o a otras áreas del plan de estudios y, lo que es más importante, comenzarán a ver cómo esta información puede aplicarse y utilizarse en su vida diaria.

4.5 Proceso de evaluación de la enseñanza del pensamiento crítico

Para verificar los conocimientos de los alumnos se pueden utilizar las pruebas tradicionales, listas de revisión, la observación de los alumnos al aplicar la información, proyectos grupales, reportes, entrevistas, pláticas individuales con los alumnos, resúmenes de los datos obtenidos, la autoevaluación por parte del alumno.

4.5.1 Rango y secuencia

“El Rango y Secuencia configuran el itinerario a seguir en la enseñanza; nos ayuda a establecer metas y a no extraviar el camino” (Priestley, 1996, p. 56.) Si preparamos por anticipado lo que le enseñaremos a los alumnos, así como el orden en que lo haremos, ello nos permitirá estructurar con exactitud el proceso a seguir para *evaluar* su aprendizaje.

1. Estructurar el Rango y la Secuencia permite que la información y las habilidades que habrán de enseñar en determinado periodo constituyan un flujo continuo.
2. La estructuración del Rango y la Secuencia está directamente relacionada con el proceso de evaluación.

3. El Rango y la Secuencia pueden y deben estructurarse antes de impartir cualquier clase.
4. La estructura del Rango y la Secuencia nos permite informarnos sobre el progreso del alumno y del maestro.

“El proceso de evaluación es, precisamente, un proceso continuo, que nos permite apreciar qué tanto hemos progresado a lo largo de un camino de aprendizaje determinado. Nos proporciona información acerca de las áreas particulares que serán objeto de futura atención, y nos da el reforzamiento positivo necesario para edificar y conservar la autoestima” (Priestley, 1996, p. 67).

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

5 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación científica es, en esencia, como cualquier tipo de investigación, sólo que más rigurosa, organizada y se lleva a cabo cuidadosamente. Como siempre señaló Fred N.

Kerlinger: es sistemática, empírica y crítica. Esto se aplica tanto a estudios cuantitativos, cualitativos o mixtos. Que sea “sistemática” implica que hay una disciplina para realizar la investigación científica y que no se dejan los hechos a la casualidad. Que sea “empírica” denota que se recolectan y analizan datos. Que sea “crítica” quiere decir que se evalúa y mejora de manera constante.

Puede ser más o menos controlada, más o menos flexible o abierta, más o menos estructurada, pero nunca caótica y sin método. Tal clase de investigación cumple dos propósitos fundamentales: a) producir conocimiento y teorías (investigación básica) y b) resolver problemas (investigación aplicada). Gracias a estos dos tipos de investigación la humanidad ha evolucionado.

La investigación es la herramienta para conocer lo que nos rodea y su carácter es universal.

Hernández-Sampieri (2014).

5.1 Introducción

Los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto constituyen posibles elecciones para enfrentar problemas de investigación y resultan igualmente valiosos. Son, hasta ahora, las mejores formas diseñadas por la humanidad para investigar y generar conocimientos.

Hernández-Sampieri (2014, p. 2)

Desde el siglo pasado, a la luz de las diferentes corrientes del pensamiento (empirismo, materialismo didáctico, positivismo, fenomenología, estructuralismo), se consolidaron dos aproximaciones principales de la investigación: la investigación con enfoque cuantitativo y la investigación con enfoque cualitativo. Cada uno de estos enfoques cuenta con características particulares.

Así, por ejemplo, el enfoque cuantitativo, en palabras de Hernández-Sampieri (2014):

es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis (pp. 4 - 5).

Por su parte, el enfoque cualitativo:

se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los *estudios cualitativos* pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la

recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio (p. 7).

“El *enfoque cualitativo* busca principalmente la “dispersión o expansión” de los datos e información, mientras que el *enfoque cuantitativo* pretende “acotar” intencionalmente la información (medir con precisión las variables del estudio, tener “foco”)” (p.10).

Los enfoques cuantitativo y cualitativo han sido vistos desde una perspectiva dicotómica. Sin embargo, ambos han sido muy valiosos y han servido para dar notables aportes a la construcción y el avance del conocimiento en diversos campos pues se constituyen como diferentes aproximaciones al objeto de estudio.

Así, el enfoque cuantitativo ha sido usado preferentemente en ciencias como la física, la química y la biología, mientras que el enfoque cualitativo se ha empleado en áreas más humanísticas como la antropología, la sociología y la psicología social. Cada uno se utiliza respecto a una función para conocer un fenómeno y conducirnos a la solución de los diversos problemas y cuestionamientos.

En esta investigación prepondera el enfoque cualitativo dado que estudia un fenómeno social enmarcado en el campo de la educación. A continuación, se conceptualiza el enfoque, el método, el diseño y las técnicas de recolección de datos.

5.2 La investigación cualitativa

La existencia de distintas tradiciones intelectuales y disciplinarias, los diversos presupuestos filosóficos, con sus métodos y prácticas, las diversas concepciones acerca de la realidad y acerca de cómo conocerla y de cuánto de ella puede ser conocido, determina que no hay una sola forma de hacer investigación cualitativa ni una única posición o cosmovisión que la sustente (Mason, 2002, p. 4).

En atención a lo anterior, se mostrarán a continuación algunos de los aportes más relevantes respecto a la definición, características, finalidades de la investigación cualitativa.

Así, Mason (2002) entiende que la investigación cualitativa está: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Para esta autora la solidez de la investigación cualitativa radica en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social y en su habilidad para contestar a las preguntas *¿Cómo?* y *¿Por qué?* (Mason, 2006, p. 16).

Por su parte, Silverman (2000; 2005) valoriza la importancia de la construcción del mundo social mediante la interacción secuencial, y sostiene que la mayor importancia de la investigación cualitativa reside en que puede emplear datos *naturales* para ubicar las secuencias interaccionales en las cuales se desenvuelven los significados de los participantes.

El vocablo *naturales*, en palabras de Vasilachis (2006), alude:

a que la investigadora y el investigador cualitativos se aproximan a situaciones, a acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, a interacciones espontáneas

que, o bien son preexistentes, o bien, en parte tuvieron lugar, o bien se desarrollan durante su presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia. Los investigadores observan, analizan esas situaciones, esos procesos, esos sucesos y/o sus consecuencias, esas acciones, y tratan de captarlos, tan completamente como les sea posible, en toda su complejidad y tal como realmente ocurren, intentando no controlarlos, no influir sobre ellos, no alterarlos, no modificarlos (p. 28).

“La investigación cualitativa se centra en la práctica real in situ, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente y los métodos empleados para su análisis pueden proveer una más profunda comprensión del fenómeno social que la que podría ser lograda por medio de datos cuantitativos” (Silverman, 2000, p. 8). Vasilachis (2006) expresa que:

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. La investigación cualitativa es utilizada, asimismo, para estudiar organizaciones, instituciones, movimientos sociales, transformaciones estructurales, entre otros. Por su íntima relación con la creación de teoría y por privilegiar el examen de las diferencias por sobre la búsqueda de las homogeneidades, este tipo de indagación habilita a la incorporación de nuevas y renovadas formas de conocer. (pp. 33 - 34).

Por su parte, Flick (1998) citado en Vasilachis (2006) propone una lista de los que estima como cuatro rasgos de la investigación cualitativa:

a) *la adecuación de los métodos y las teorías*: el objetivo de la investigación es más descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente que verificar

teorías ya conocidas. La validez de la investigación se evalúa con referencia a aquello que se quiere estudiar y no depende exclusivamente del seguimiento de los abstractos criterios de la ciencia. La consigna central de la investigación cualitativa reposa en el origen de los resultados, en el material empírico y en la apropiada elección y aplicación de métodos al objeto de estudio;

b) *la perspectiva de los participantes y su diversidad*: la investigación cualitativa analiza el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y tiene en cuenta que, en el terreno, los puntos de vista y las prácticas son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados con ellas;

c) *la reflexividad del investigador y de la investigación*: a diferencia de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa toma a la comunicación del investigador con el campo y con sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento. Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación. Las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto, y

d) *la variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa*: la investigación cualitativa no está basada en un concepto teórico y metodológico unificado. Varias perspectivas teóricas y sus respectivos métodos caracterizan las discusiones y la práctica de investigación. Esta variedad de distintas aproximaciones es el resultado de diversas líneas de desarrollo, tanto secuencial como paralelo, en la historia de la investigación cualitativa

De acuerdo con Vasilachis (2006) otro de los rasgos destacados de la investigación cualitativa es su capacidad para particularizar. A medida que se hacen más vívidos los rasgos distintivos de la situación que se quiere comprender, se disminuye la habilidad de hacer comparaciones significativas entre situaciones, debido a que el investigador, al revelar lo que es distintivo, se aleja de lo comparativo.

Para esta autora, en términos de *a quién y qué se estudia*, la investigación cualitativa se interesa por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos. En términos de *método*, entiende que la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes. Y, en términos de la *finalidad de la investigación*, entiende que la investigación cualitativa busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, y es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación lo que la hace relevante. Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre.

5.2.1 Componentes de la investigación cualitativa

Strauss y Corbin (1990) identifican los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa: “*los datos* –cuyas fuentes más comunes son, para ellos, la entrevista y la observación–; *los diferentes procedimientos analíticos e interpretativos* de esos datos para arribar a resultados o teorías; y, por último, *los informes escritos o verbales*” (p. 20).

Los datos pueden referir, entre otros, a las narrativas personales; las historias de vida y otros documentos de vida; las películas y las imágenes fotográficas y de vídeo; los textos y las

fuentes documentales; la cultura material y los artefactos tecnológicos y el discurso oral, entre otros.

De acuerdo con Strauss (1989), la recolección y análisis de datos que permitan capturar la complejidad de la realidad social suponen tres requisitos: 1) que esa interpretación y recolección estén guiadas por interpretaciones sucesivas realizadas durante la investigación, 2) que la teoría sea conceptualmente densa –con muchos conceptos y relaciones entre ellos– evitando caer en la simplicidad, y 3) que el examen de los datos sea detallado, intensivo y microscópico, con el objeto de exhibir la maravillosa complejidad que yace en ellos, detrás y más allá de ellos.

Los métodos de análisis deben reflejar la realidad analizada, pero a su vez debe impulsar suposiciones teóricas, epistemológicas y ontológicas, entre las que se encuentran las concepciones acerca de los sujetos y de las subjetividades y la comprensión acerca de cómo el conocimiento es construido y producido. Es recomendable evitar la utilización de un único método de recolección de datos e intentar que la diversidad de estos pueda reflejar la idiosincrasia y la complejidad del contexto que se estudia.

En el informe escrito, el proceso de análisis de los datos debe ser expuesto en cada uno de sus pasos a fin de que otros investigadores puedan llegar a iguales resultados reiterando el mismo procedimiento analítico.

5.2.2 Finalidades de la investigación cualitativa

Para Maxwell (1996, 2004) citado en Vasilachis (2006) la investigación cualitativa puede ser empleada para cinco finalidades distintas:

1) comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan,

- 2) comprender un contexto particular en el que los participantes actúan y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones,
- 3) identificar fenómenos e influencias no previstos y generar nuevas teorías fundamentadas en ellos,
- 4) comprender los procesos por los cuales los sucesos y acciones tienen lugar, y
- 5) desarrollar explicaciones causales válidas analizando cómo determinados sucesos influyen sobre otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual, situada.

5.2.3 La investigación cualitativa. Una visión desde el paradigma interpretativo

Inscribirse en determinado paradigma define lo que se entiende por conocimiento y por producción de conocimiento, el empleo de determinados métodos para captar la compleja naturaleza de la realidad y para profundizar en su análisis más que para alcanzar la objetividad.

El fundamento del *paradigma interpretativo* radica en “la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis, 1992, p. 43) dando gran relevancia al lenguaje como un recurso y como “una creación, como una forma de reproducción y de producción del mundo social” (Vasilachis, 1992, p. 153). La autora expone cuatro supuestos básicos que sustentan este paradigma:

- a) *la resistencia a la «naturalización» del mundo social*: a diferencia de la naturaleza, la sociedad es una producción humana respecto de la cual el análisis de los motivos de la acción, de las normas, de los valores y de los significados sociales prima sobre el de la búsqueda de la causalidad, de las generalizaciones y de las predicciones asociadas al mundo físico y de los estados de cosas;

b) *la relevancia del concepto de mundo de la vida*: este mundo constituye el contexto en el que se dan los procesos de entendimiento, que proporciona los recursos necesarios para la acción y que se presenta como horizonte, ofreciendo a los actores patrones y modelos de interpretación;

c) *el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno*: la comprensión de la realidad simbólicamente preestructurada de cada contexto requiere de la función participativa del intérprete, que no «da» significado a lo observado, sino que hace explícita la significación «dada» por los participantes; y

d) *la doble hermenéutica*: los conceptos de segundo grado creados por los investigadores para reinterpretar una situación que ya es significativa para los participantes son, a su vez, utilizados por los individuos para interpretar su situación, convirtiéndose, en virtud de esa apropiación, en nociones de primer orden.

Podría decirse que este paradigma se basa en teorías como el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la hermenéutica, la etnometodología, las que señalan la importancia de estudiar la acción y el mundo social desde el punto de vista de los actores.

En suma, la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan, abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Denzin y Lincoln, 1994).

5.2.4 Diseño flexible de la investigación cualitativa

Mendizábal (2006) indica que el concepto de flexibilidad “alude a la posibilidad de advertir durante el *proceso* de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación” (p. 67).

Se entiende entonces que, durante el proceso de indagación, el diseño va sufriendo cambios que van enriqueciendo el resultado final. Blumer (1982) llama a este proceso *etapa exploratoria* y la define como:

un procedimiento flexible mediante el cual el especialista se traslada de una a otra línea de investigación adopta nuevos puntos de observación a medida que su estudio progresa, se desplaza en nuevas direcciones hasta entonces impensadas y modifica su criterio sobre lo que son datos pertinentes, conforme va quedando más información y una mayor comprensión (p. 30).

Los diseños flexibles en investigación cualitativa se caracterizan por ser *inductivos* (Mendizábal, 2006). Durante el transcurso de la indagación el investigador podrá estar abierto a lo inesperado, modificará sus líneas de investigación y los datos a recabar en la medida en que progresa el estudio, y será proclive a revisar y modificar imágenes y conceptos del área que estudia.

5.3 El estudio de caso como diseño de investigación

El caso o los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación tal y como lo entienden Neiman y Quaranta (2006).

Por su parte, Stake (1999) hace una distinción entre el *estudio de caso intrínseco* y el *estudio de caso instrumental*. El primero se constituye a partir del interés en el caso en sí mismo, y el segundo en el interés en un problema conceptual o empírico más amplio que el caso puede iluminar. Desde ambas perspectivas se pretende desarrollar conocimiento a partir de su estudio. Este mismo autor expone que hay distintos tipos de casos:

- *El caso que viene dado*. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo *estudio intrínseco de casos*.
- En otras situaciones, nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular. (...) La finalidad de este estudio de casos es comprender otra cosa. Aquí el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente (...). Podemos llamar a esta investigación *estudio instrumental de casos*. (Stake, 1999, p. 16).

Mediante el estudio de caso no se pretende realizar generalizaciones. Se estudia un caso con profundidad con el fin de comprenderlo enteramente, lo que significa que el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular

y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué *hace*. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último.

En este sentido, se privilegia la interpretación fundamentada, es decir, se sacan conclusiones a partir de las observaciones, pero también de otros datos. Se destaca la observación del desarrollo del caso y su análisis riguroso para precisar sus significados.

Para Neiman & Quaranta (2006) los diseños de estudios de casos en el marco de la integración de métodos bajo el predominio de procedimientos cualitativos resultan “una herramienta altamente fructífera para dar cuenta de los fenómenos sociales, considerando a los actores y sus estrategias, así como a los procesos que los abarcan, en los contextos específicos de acontecimiento” (p. 230).

Siguiendo la línea conceptual de Stake (1999) en el estudio de casos se pretende lograr una mayor comprensión del caso. Se aprecia su singularidad y la complejidad, su inserción en sus contextos, su interrelación con ellos. La propuesta de este autor se enfoca no en la formulación de hipótesis y las declaraciones de objetivos ya que estas delimitan el enfoque y reducen en gran medida el interés por la situación y la circunstancia sino más bien utilizar temas (*issues*) como estructura conceptual -y las preguntas temáticas como las preguntas básicas de la investigación- para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad. La identificación de los temas dirige la atención a los problemas y a los conflictos (Stake, 1999, p. 26).

Los temas no son simples y claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales. Todos estos significados son importantes en el estudio de casos. Los temas nos llevan a observar, incluso a sonsacar,

los problemas del caso, las actitudes conflictivas, la compleja historia de las preocupaciones humanas (Stake, 1999, p. 26).

Un estudio de caso es, según la definición de Yin (1994):

una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (p.13).

Yin (1989) considera el método de estudio de caso apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos, pues en su opinión, la investigación empírica tiene los siguientes rasgos distintivos: a) examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real. b) Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. c) Se utilizan múltiples fuentes de datos, y puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos (p. 23). También Yin (1989) menciona que los estudios de caso favorecen la descripción y análisis detallados de unidades o entidades únicas; en tal contexto, se tienen que seguir cinco pasos para el diseño de un caso:

1. *La selección y definición del caso* (lo cual realiza el investigador debido a su experiencia e investigación previa del tema).
2. *Elaboración de una lista de preguntas* que guiarán al investigador tras los primeros contactos con el caso. Por lo tanto, las preguntas deben permitir indagar sobre los conceptos, las dimensiones, factores o variables que contiene la teoría utilizada para el

análisis. Las preguntas de investigación y las proposiciones teóricas servirán de referencia o punto de partida para la recolección de los datos desde distintos niveles de análisis del caso, y para el análisis posterior de los mismos.

3. *Localización de las fuentes de datos*, es decir, los sujetos a entrevistar, el estudio de documentos personales y oficiales, y la observación de la realidad bajo análisis.
4. *Análisis e interpretación*. Se sigue la lógica de los análisis cualitativos. Tras establecer una correlación entre los contenidos y los personajes, tareas, situaciones, entre otros aspectos.
5. *Elaboración del informe final*. Documento con descripciones minuciosas de los eventos y situaciones más relevantes. Además, se debe explicar cómo se ha conseguido toda la información (recolección de datos, elaboración de las preguntas, entre otros). Todo ello es con el fin de ubicar al lector en la situación con que cuenta la investigación y buscar una reflexión sobre el caso.

Yin (1989) recomienda la utilización de múltiples fuentes de datos y el cumplimiento del principio de triangulación para garantizar la validez interna de la investigación. Esto permitirá verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí (principio de triangulación); es decir, si desde diferentes perspectivas “convergen los efectos explorados en el fenómeno objeto de estudio” (p. 29).

De manera similar, se requiere la aplicación de distintos instrumentos de recolección de información, tales como: entrevista personal no estructurada, entrevista personal estructurada, encuestas por cuestionarios, observación directa estructurada, observación directa no estructurada, revisión de documentos y de datos estadísticos relacionados con el fenómeno estudiado, entre otros.

Hablar de estudio de casos es hablar de un método que abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información. Cebreiro y Fernández (2004) enfatizan esta cuestión cuando afirman que:

Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos (Cebreiro y Fernández, 2004 666).

Con base en las contribuciones de Cebreiro y Fernández (2004) su aportación al estudio de los fenómenos educativos se fundamenta en tres rasgos: i. el énfasis en las observaciones a largo plazo, basadas más en informes descriptivos que en categorías preestablecidas; ii. el interés por describir la conducta observada, dentro del marco de los hechos circundantes; iii. la preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, cómo construyen su realidad social.

Álvarez y San Fabian (2012) destacan un conjunto de características básicas de los estudios de casos, que, en su conjunto, les diferencia de otros métodos de investigación:

1. Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio. El principal valor de un estudio de caso consiste en desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto.
2. Son estudios holísticos. El investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad de este.
3. Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.

4. Son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.
5. Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
6. Se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la participación del investigador en el devenir del caso.
7. Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de estos, exigiendo al investigador una permanencia en el campo prolongada.
8. Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente.
9. Los estudios de caso incorporan múltiples fuentes de datos y el análisis de estos se ha de realizar de modo global e interrelacionado.
10. El razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo, lo que exige una descripción minuciosa del proceso investigador seguido (pp. 3 - 4).

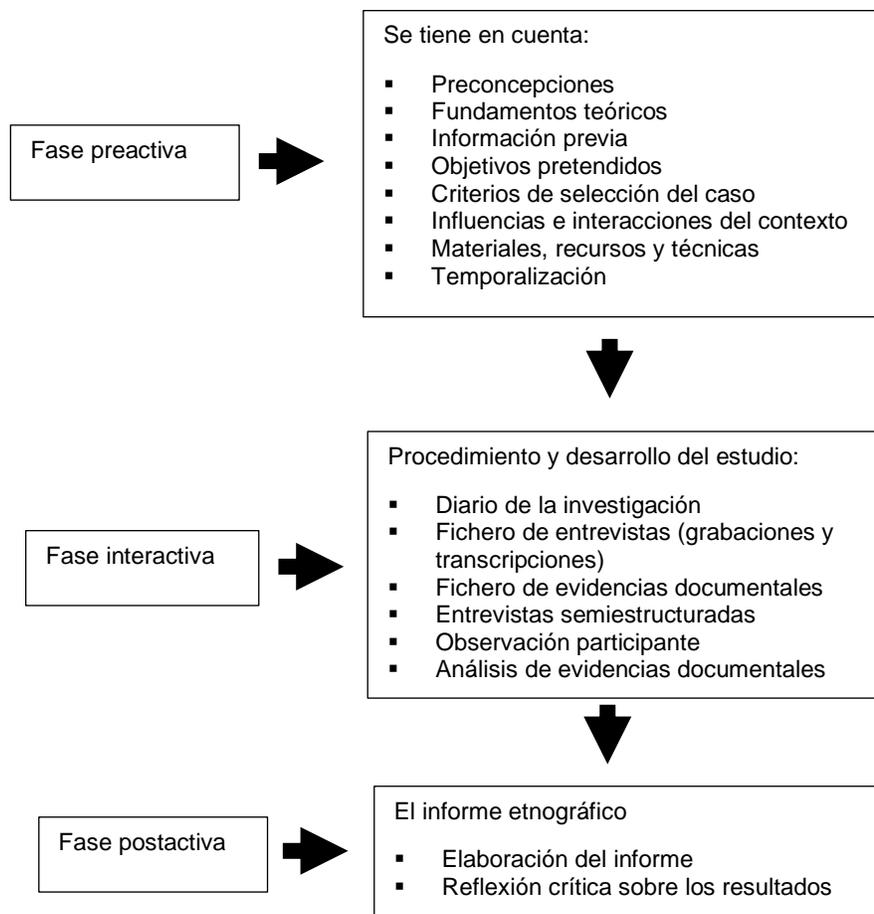
La investigación mediante estudios de casos sigue unas fases generales ampliamente aceptadas. Tomando la clasificación Martínez Bonafé (1988, 1990) podemos distinguir entre:

1. *Fase preactiva*. En ella se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos que enmarcan el problema o caso, los objetivos pretendidos, la información de que se dispone, los criterios de selección de los casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que se han de necesitar y una temporalización aproximada. La pregunta de investigación sirve para definir la unidad o unidades de análisis a considerar. De esta forma, se establece una relación entre constructos teóricos y unidades empíricas, categorías generales y específicas (Ragin y Becker 1992), estableciendo una “cadena de evidencias” (Yin 1989).

2. *Fase interactiva*. Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas: toma de contacto y negociación que sirven para delimitar las perspectivas iniciales del investigador, las entrevistas, la observación y las evidencias documentales. En esta fase es fundamental el procedimiento de la triangulación para que pueda ser contrastada la información desde fuentes diferentes.
3. *Fase postactiva*. Se refiere a la elaboración del informe del estudio final en que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado.

Figura 31

Estructura y organización del estudio de caso



Fuente: Adaptación del diseño de caso de Martínez Bonafé (1988).

5.4 La recolección de datos

Utilizar el estudio de caso como diseño de investigación permite ampliar el uso de técnicas e instrumentos para la recolección de datos. En este caso se empleó la *encuesta*, la *observación participante* procurando un análisis de forma directa, entera y en el momento en que dicha situación se lleva a cabo (Orellana, & Sánchez,, 2006), la *entrevista semiestructurada* mediante la cual se logra una comunicación estrecha y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Hernández et al., 2014) y la *grabación de vídeos* que dotan de objetividad el fenómeno observado y permite volver a su contenido cuantas veces sea necesario para obtener información más precisa.

5.4.1 La Encuesta

Una encuesta es “un modo de obtener información preguntando a los individuos que son objeto de investigación, que forman parte de una muestra representativa, mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario, con el fin de estudiar las relaciones existentes entre las variables” (Corbetta, 2003).

Las preguntas se plantean directamente a los individuos que son objeto de la investigación y éstos constituyen una muestra representativa, lo que significa que, a una escala reducida, reproducen las características de la población objeto de estudio para poder generalizar los resultados obtenidos en la muestra a la población total. A todos los sujetos se les plantean las mismas preguntas formuladas de idéntico modo. La estandarización del cuestionario es una característica fundamental de la encuesta que permite comparar las respuestas y analizarlas con técnicas estadísticas. Así, en el cuestionario, el entrevistador dispone de un texto escrito que reproduce la formulación exacta de las preguntas y, para cada una de ellas, la lista de posibles respuestas y su correspondiente codificación.

5.4.2 La Observación participante

“La distinción entre observación y observación participante es clara: la primera indica la técnica para la recolección de datos sobre comportamiento no verbal, mientras que la segunda hace referencia a algo más que una mera observación, e incluye la intervención directa del investigador en el objeto estudiado” (Corbetta, 2007, p. 304)

Esta técnica, según Corbetta (2007) “conlleva un contacto personal e intenso entre el sujeto que estudia y el sujeto estudiado, con una *participación* del investigador en la situación objeto de estudio, que constituye su elemento distintivo. El investigador *observa* y *participa* en la vida de los sujetos estudiados” (p. 304).

Corbetta (2007) define la observación participante como:

una técnica en la que el investigador se adentra en un grupo social determinado: a) de forma directa; b) durante un período de tiempo relativamente largo; c) en su medio natural; d) estableciendo una interacción personal con sus miembros; y, e) para describir sus acciones y comprender, mediante un proceso de identificación, sus motivaciones (p. 305).

Este autor argumenta, en este sentido, que el investigador no debe temer *contaminar los datos* mediante un proceso de interpretación subjetiva y personal, dado que la subjetividad de la interacción y la interpretación, es precisamente una de las características de la técnica. Así mismo, que:

La acción del observador participante debe ser selectiva, ya que no es posible observarlo todo. La observación participante no puede ser una fotografía completa de toda la realidad: de hecho, algunos objetos sociales se sitúan en el centro de atención, otros se quedan en un segundo plano, y otros se quedan excluidos del objetivo del investigador (p. 318).

En otras palabras, la realidad a observar está dictaminada por la teoría. La investigación del observador participante no parte de un vacío o *tabula rasa*, sino que se guía por determinados conceptos.

Aunado a esto, el investigador podrá establecer los posibles objetos de observación:

a) *El contexto físico*. Es importante que el investigador observe con atención la estructura de los espacios donde se desarrolla la acción social estudiada, no solo para comunicar mejor sus experiencias de observación, mediante una especie de visualización verbal, sino también porque las características físicas suelen ser expresión de características sociales.

b) *El contexto social*. De la misma forma en que se ha descrito el ambiente físico, se debe describir el ambiente humano lo más analítica y detallada posible;

c) *Las interacciones formales*. Las interacciones formales son aquellas que se producen entre los individuos dentro de las instituciones y organizaciones, donde las funciones están preestablecidas y los tipos de vínculos están prefijados.

d) *Las interacciones informales*. En la mayoría de los casos las interacciones informales son el elemento central de la observación participante.

e) *Las interpretaciones de los actores sociales*. En el paradigma interpretativo el individuo estudiado no es solo un objeto pasivo de la investigación, sino que se convierte en sujeto activo protagonista, y su interpretación de la realidad hace parte constitutiva de del conocimiento científico (Corbetta, 2007, pp. 319 - 323).

“Durante la observación, el investigador cualitativo en estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una *descripción* relativamente *incuestionable* para posteriores análisis” (Stake, 1999, p. 61)

Cuando se habla de observación, no es meramente contemplar lo que sucede, implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, eventos e interacciones.

Algunos de los propósitos esenciales de la observación tienen que ver con la exploración de ambientes, contextos y aspectos de la vida social; descripción de comunidades, ambientes y contextos, al igual que las actividades que se desarrollan en éstos, las personas que participan en tales actividades y lo que estas significan. Según como se desarrolle la observación, se van determinando las respectivas unidades de análisis pertinentes al objeto de estudio de la investigación.

5.4.3 La entrevista

“La técnica de la entrevista cualitativa pretende obtener datos preguntando a los sujetos, pero con el objetivo característico de la investigación cualitativa de conocer la individualidad de la persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos” (Corbetta, 2007, p. 344).

De acuerdo con Corbetta el objetivo principal de la entrevista cualitativa es *conocer la perspectiva del sujeto estudiado*, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos.

Podemos definir la entrevista cualitativa como una *conversación*: a) *provocada por el entrevistador*; b) *realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación*; c) *en un número considerable*; d) *que tiene una finalidad de tipo cognitivo*; e) *guiada por el entrevistador*, y, f) *con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado* (Corbetta, 2007, p. 344)

En esta misma línea de argumentos, Patton (1990) indica que:

La finalidad de la entrevista cualitativa es entender cómo ven el mundo los sujetos estudiados, comprender su terminología y su modo de juzgar, captar la complejidad de

sus percepciones y experiencias individuales (...). El objetivo prioritario de la entrevista cualitativa es proporcionar un marco dentro del cual los entrevistados puedan expresar su propio modo de sentir con sus propias palabras (p. 290).

La entrevista cualitativa es íntima, flexible y abierta. Se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 403).

La teorización de estos autores (Hernández Sampieri et al., 2014) permite distinguir tres tipos de entrevistas: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. En las entrevistas estructuradas el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta; en la entrevista semiestructurada el entrevistador se basa en una guía de asuntos o preguntas pero tiene la libertad para incluir preguntas adicionales que le permitan precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados y las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla.

Para esta investigación se optará por la práctica de entrevistas semiestructuras, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias sin ser influidos por la perspectiva del investigador.

5.4.4 Los Grupos focales

Los grupos focales se consideran como entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos en las cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales (Hernández Sampieri et al., 2014, pp. 408 - 409).

De acuerdo con estos autores la realización de las sesiones de grupos focales implica determinar el número de grupos y de sesiones que habrá de realizarse, definir el perfil de las personas que participarán en la sesión o sesiones e invitarlos a esta, organizar la sesión en un lugar tranquilo y confortable, planear lo que se va a tratar en cada sesión, desarrollarla, es decir, llevar a cabo la sesión. Esta se puede grabar en audio o video para después analizar el contenido y la observación. Por último, se realiza el reporte de la sesión (p. 410).

5.4.5 El Vídeo

Se trata de grabar la acción diaria del grupo objeto de estudio, lo que proporciona un material en imágenes que supone un recurso permanente de estudio; su característica más destacada es la posibilidad de capturar fenómenos visibles objetivamente. Esta técnica permite volver a su contenido cuantas veces sea necesario para obtener información más precisa.

Marshall y Rossman (1989) hablan de tres tipos de muestras con relación a las grabaciones: oportunas, programadas y decrecientes. Las primeras ocurren por intuición a medida que ocurren los fenómenos, las programadas ocurren bajo un plan determinado y se basa en el marco conceptual de la propuesta de investigación y, las decrecientes ocurren de manera deliberada y van más allá de los ámbitos cotidianos.

Las grabaciones en video documentan comunicación y comportamiento no verbal, como emociones y expresiones faciales. Suponen una ayuda para el investigador cuando la naturaleza de lo que se busca se conoce, pero cuyos elementos no pueden descubrirse a causa de las limitaciones del ojo humano.

5.4.6 Análisis de Documentos

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y

narran, o delinear sus historias y estatus actuales. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal (LeCompte y Schensul, 2013; Rafaeli y Pratt, 2012; Van Maanen, 2011; Zemliansky, 2008 citados en Hernández Sampieri et al., 2014, p. 415).

De acuerdo con Hernández-Sampieri (2014) los documentos pueden ser individuales o grupales. Su clasificación se condensa en la Figura 32.

Figura 32

Clasificación de los documentos

Individuales	Grupales
Documentos personales escritos: a. Documentos o registros preparados por razones oficiales. b. Documentos preparados por razones personales. c. Documentos preparados por razones profesionales.	Documentos grupales Instrumentos generados con cierta finalidad oficial por un grupo de personas
Materiales audiovisuales	Materiales audiovisuales grupales
Artefactos individuales	Artefactos y construcciones grupales o comunitarias
Archivos personales	Documentos y materiales organizacionales
	Registros en archivos públicos
	Huellas, rastros, vestigios, medidas de erosión o desgaste y de acumulación

Fuente: Adaptado de Hernández Sampieri, 2014, pp. 4 - 5

Es fundamental examinar en qué forma(s) el registro, documento o material “encaja” en el esquema de recolección de datos. Cuando los participantes proporcionan o elaboran directamente los elementos es necesario efectuarles entrevistas profundas sobre estos para entender la relación y experiencias del individuo con cada objeto o material.

Independientemente de cuál sea la forma de obtenerlos, tales elementos tienen la ventaja de que fueron producidos por los participantes del estudio, se encuentran en su “lenguaje” y por lo general son importantes para ellos.

La selección de tales elementos debe ser cuidadosa, es decir, solo se deben elegir aquellos que sean reveladores y proporcionen información útil para el planteamiento del

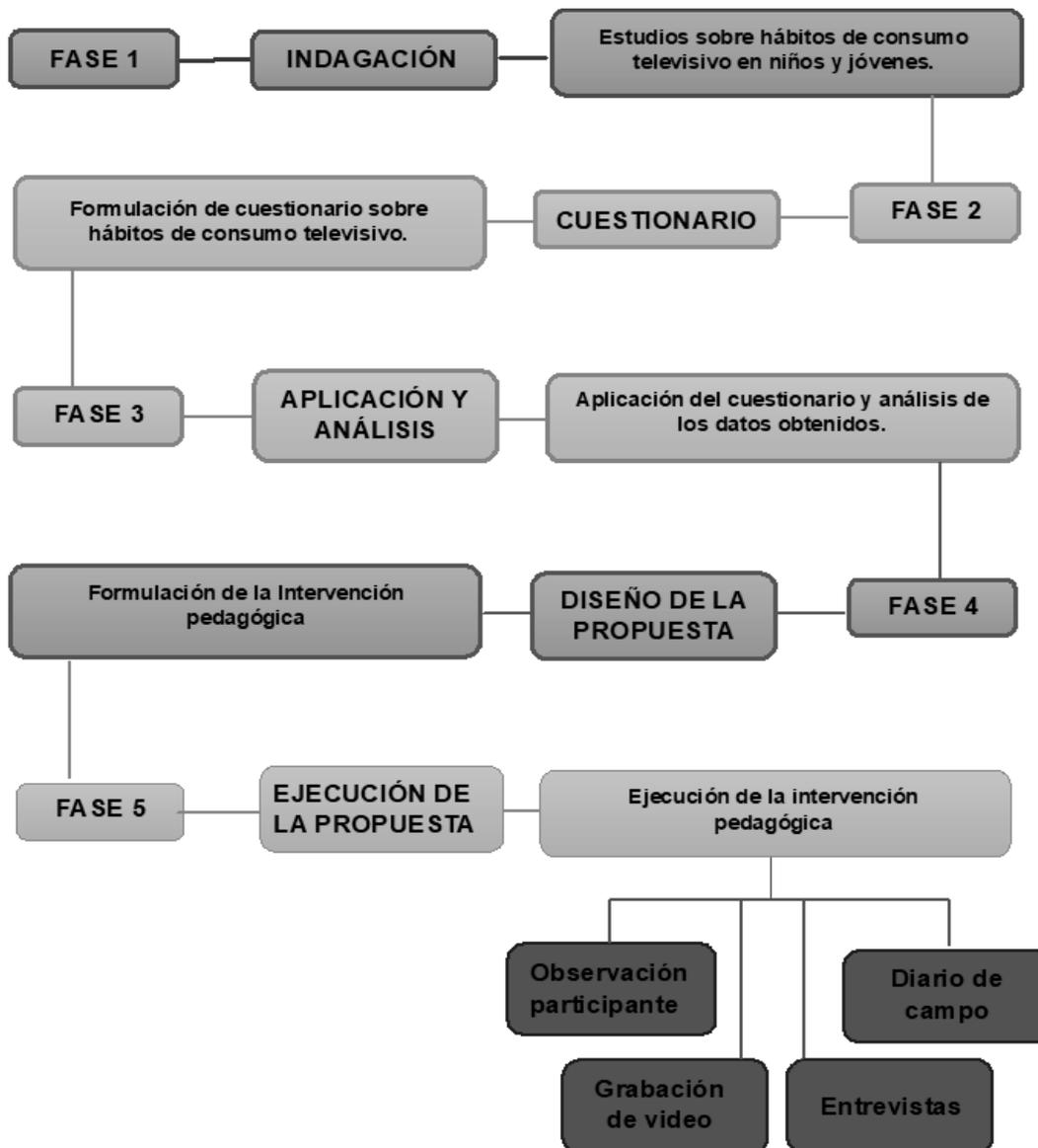
problema. En ocasiones son la fuente principal de los datos del estudio y en otras, material complementario.

5.5 Proceso de la investigación

Si bien esta investigación está determinada por el diseño del estudio de caso, se consideró relevante dilucidar las fases que se llevaron a cabo y que consolidaron el proceso. En la Figura 33 se muestran las fases que se han seguido en el Estudio de Caso.

Figura 33

Fases de la metodología de investigación.



Fuente: Elaboración propia

5.5.1 Diseño de la encuesta “Hábitos y comportamientos de consumo televisivo”

A partir de los hallazgos de la fase de indagación (Tur Viñes et. al., 2006; Perlado y Sevillano, 2003; [CIS], 2000; Medrano et al., 2010; Suarez, 2015; Cifuentes y Reyes, 2014; Gómez, 2010; Núñez y Pérez, 2002; Del Valle, 2006; López-Mondéjar, 2015; Sandoval, 2016; Serna et al., 2018; De Miguel, 2019) surgió la elaboración propia de una encuesta que permitió profundizar sobre los hábitos de consumo televisivo de niños y niñas.

La encuesta “Hábitos y comportamientos de consumo televisivo” fue diseñada con cinco secciones diferentes, a saber:

La primera de ellas, “*Háblame de tí*”, indaga sobre aspectos básicos de los participantes: su nombre, su edad, género, con quién viven, nivel socioeconómico, entre otros. Estos aspectos permitirán caracterizar la población y determinar cuestiones pertinentes al proceso de investigación respecto a la consolidación del caso de estudio.

Está conformada por trece (13) preguntas (de la 1 a la 13). Las preguntas 1, 2 y 12 son preguntas abiertas; las preguntas 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 y 13 son preguntas de selección con única respuesta y la pregunta 6 es pregunta de selección con múltiple respuesta.

La segunda sección, “*Equipamiento del hogar*”, indaga sobre aspectos puntuales de la posesión de televisor en casa y su ubicación dentro de ella. Conocer estos aspectos permitirá determinar el acceso a la televisión y, posteriormente, los posibles usos y consumos.

Está conformada por siete (7) preguntas (de la 14 a la 20). Las preguntas 14, 15, 17, 18 y 19 son preguntas de selección con única respuesta; la pregunta 16 es pregunta de selección con múltiple respuesta y la pregunta 20 es una pregunta abierta.

En la tercera sección, “*Hábitos y comportamiento*”, se profundiza y complementa la información de la sesión “*Equipamiento*”. Se indaga sobre la preferencia de actividades a desarrollar durante el tiempo libre y luego se puntualiza en aspectos relacionados con el consumo

de televisión, canales de preferencia, programas, formatos y horario de visionado; información que permitirá perfilar los insumos base para plantear la intervención pedagógica.

Está conformada por diecinueve (19) preguntas (de la 21 a la 39). Las preguntas 22, 23, 27, 29 y 30 son preguntas de selección con única respuesta; las preguntas 21, 24, 26, 28, 31, 32, 33, 35, 37 son preguntas de selección con múltiple respuesta; las preguntas 34, 36, 38 y 39 son preguntas abiertas y la pregunta 25 corresponde a una escala de Likert.

En la cuarta sección, "*Familia y hábitos de consumo*", se indaga por la relación que se establece entre los niños y niñas y sus padres con respecto al acceso a determinados contenidos, al control y acompañamiento de su parte frente a lo que ven en la televisión.

Está conformada por ocho (8) preguntas (de la 40 y 47). Las preguntas 40, 41, 43, 44, 46 y 47 son preguntas de selección con única respuesta; las preguntas 42 y 45 son preguntas de selección con múltiple respuesta.

En la última sección, "*Escuela y televisión*", se indaga por el uso que dan los profesores(as) a la televisión en el desarrollo de sus clases, desde la perspectiva de los estudiantes.

Está conformada por siete (7) preguntas (de la 48 a la 54). Las preguntas 48, 49 y 50 son preguntas de selección con única respuesta; la pregunta 52 es pregunta de selección con múltiple respuesta; las preguntas 51, 53 y 54 corresponden a una escala de Likert.

Inicialmente, se había adaptado la encuesta a un formulario de Google para recoger los datos virtualmente debido a que en ese momento aun había restricción en las instituciones educativas debido a la crisis sanitaria ocasionada por Covid-19. Sin embargo, debido a que no todos los hogares contaban con conexión a internet y dispositivos tecnológicos para tal fin, fueron muy pocos los datos que se lograron reunir tras la aplicación.

Lo anterior implicó postergar la aplicación un par de meses hasta que el Gobierno Nacional y las autoridades sanitarias autorizaron el Retorno Gradual Progresivo y Seguro (RGPS) a los Colegios públicos de Bogotá luego de mantenernos aislados durante un año y medio, en el marco de la estrategia “Aprende en Casa” adoptado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, tras la crisis sanitaria ocasionada por el Covid – 19

Finalmente, la aplicación de la encuesta “Hábitos y comportamientos de consumo televisivo” se llevó a cabo en el mes de octubre del año 2021 a una muestra de 90 estudiantes pertenecientes a los grados tercero, cuarto y quinto de Educación Básica Primaria del Colegio Alfredo Iriarte Institución Educativa Distrital, que asistieron de manera presencial al “Retorno Gradual Progresivo y Seguro (RGPS).

El cuestionario fue impreso en la cantidad necesaria para cubrir la totalidad de los alumnos. En este orden de ideas se recogieron los datos en físico. Los padres de familia y/o acudientes de los niños y niñas que asistieron al RGPS dieron su consentimiento para que estos participaran diligenciando la encuesta. La docente investigadora acompañó cada una de estas sesiones de aplicación con los diferentes grados para ir orientando su desarrollo lo que facilitó resolver las dudas que se presentaron. El proceso inició con la aplicación al alumnado de grado cuarto correspondiente a 34 niños y niñas. Al día siguiente se recogieron los datos del alumnado de grado quinto correspondiente a 28 niños y niñas. Por último, en una tercera fecha, se recogieron los datos del alumnado de grado tercero correspondiente a 28 niños y niñas. Cada sesión de la aplicación de la encuesta tardo aproximadamente 50 minutos llevándose a cabo en el salón de clase respectivo de cada grado escolar. En los anexos se puede apreciar el modelo de encuesta aplicado.

La tabulación de los datos se llevo a cabo manualmente haciendo uso del ordenador. Cada encuesta fue digitada en el formulario de Google que se mencionó en líneas anteriores, de tal manera que se pudiera obtener un archivo de datos en formato Excel. Con esta herramienta

se llevaron a cabo los respectivos análisis y se obtuvieron las gráficas que se comparten en el capítulo de análisis e interpretación de los datos.

5.5.2 *Diseño de la intervención pedagógica*

Una vez analizados los datos de la encuesta, se inició la fase de diseño de la intervención pedagógica basada en las técnicas y estrategias del desarrollo del pensamiento crítico desarrolladas por Priestly (1996), que responde a una secuencia de diversas etapas que inicia con la percepción de un estímulo (nivel literal) para trascender a un nivel en el que el alumnado es capaz de discernir si existe un problema (nivel inferencial), cuándo se presenta éste y proyectar una solución (nivel crítico).

La propuesta teórico-práctica presentada por Priestley (1996) se adapta de manera consecuente al contexto del Colegio Alfredo Iriarte Institución Educativa Distrital y en ella, específicamente, a los niños y niñas que hacen parte del cuarto grado de educación básica primaria. Esta autora propone el desarrollo del pensamiento crítico a través de una serie de habilidades cuya adquisición y desarrollo conducen a niveles de pensamiento cada vez más elevados.

La ejecución de la propuesta pedagógica se lleva a cabo en un grupo heterogéneo de 34 alumnos de cuarto grado cuyas edades oscilan entre los 9 y 11 años. Con esta muestra se realiza la recolección de datos haciendo uso de la observación participante, el video, los grupos focales, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos producidos en el marco de la ejecución de la intervención pedagógica.

Mediante su propuesta se considera que todos los alumnos son capaces de desarrollar un mayor nivel de pensamiento; que el pensamiento debe formar parte del proceso de aprendizaje y que la enseñanza del pensamiento no debe considerarse una materia distinta de las demás, sino una parte integral de todo lo que hacemos y aprendemos. La enseñanza del

proceso del pensamiento introduce una mejora en todas las materias y proporciona a los alumnos las herramientas necesarias para enfrentar un mundo de tecnología en cambio constante. Las facultades del pensamiento adquiridas también facilitan la resolución de problemas personales que nuestros alumnos enfrentan tanto en la infancia como en la edad adulta, tal y como nos indica Priestley (1996).

En este orden de ideas, el diseño de la intervención pedagógica partió adoptando los cuatro pasos básicos que deben incorporarse en la enseñanza de cualquier asignatura: *la motivación, la presentación, la práctica y la aplicación*. Asimismo, se parte del modelo de integración del lenguaje y el pensamiento puesto que el proceso de pensar requiere el uso del lenguaje traducido en las habilidades para *escuchar, hablar, leer y escribir*.

Se consideró igualmente lo que puede entenderse como preceptos del proceso de todo aprendizaje (Priestley, 1996, pp. 38 - 39):

1. El aprendizaje está dirigido por objetivos
2. El aprendizaje combina la información recién adquirida con la información adquirida con anterioridad.
3. El aprendizaje es organizar la información.
4. El aprendizaje es la adquisición de un repertorio de estrategias para operar con el conocimiento.
5. El aprendizaje se realiza en fases; no es lineal.
6. El aprendizaje influye considerablemente en el desarrollo global del niño.
7. Proporcionar modelos, el reforzamiento positivo, los grupos cooperativos y un ambiente afectuoso mejoran notablemente el proceso de aprendizaje.

Lo anterior se traduce en que todo proceso de aprendizaje debe tener un objetivo, que conforme los alumnos van recibiendo nueva información ésta es combinada con la información que ya poseen generando una transformación de ambas clases de contenidos, que los alumnos aprenden a organizar la información con el objetivo de facilitar su asimilación y acomodación para poder disponer de ella en el caso que lo requiera, que los alumnos van adquiriendo estrategias que los ayudan a procesar y usar la información que han adquirido, estas estrategias son fundamentales en el desarrollo del pensamiento crítico pues son herramientas que les permitirán usar la información; estas no son solamente aplicables al ámbito académico, de hecho, lo que se espera es que los alumnos sean capaces de aplicarlas en los diferentes aspectos de su vida cotidiana.

Ahora bien, atendiendo a los hallazgos de la encuesta de “Hábitos y comportamientos de consumo televisivo” la intervención pedagógica fue diseñada para niños y niñas de grado cuarto. Se basa en los contenidos de las series animadas más vistos por ellos: Los Simpson, Bob Esponja, El increíble mundo de Gumball, Los Escandalosos y Gus: El pequeño caballero. Se diseñó con un enfoque multidisciplinar al atender diferentes temas de diferentes asignaturas. Y, en tanto que el aprendizaje no es lineal, se consolida en seis (6) sesiones de clase, cada una de ellas constituida por cuatro (4) fases que corresponden a la fase motivacional y los tres niveles de desarrollo del pensamiento propuestos por Priestley (1996): fase del nivel literal, fase del nivel inferencial y fase del nivel crítico. En cada una de estas fases se utilizan diversas técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Mediante estas actividades educativas se opta por un aprendizaje activo, participativo y dialógico basado en los postulados teóricos de la educomunicación expuestos en el marco teórico. En la Figura 34 se detalla el tipo de actividad y la habilidad que se fomentó en ella.

Figura 34

Habilidades de pensamiento crítico abordadas en cada sesión de la intervención

SESIÓN	FASES – HABILIDADES			
	MOTIVACIONAL	NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRÍTICO
Los Simpson "Una familia modelo"	Activación del conocimiento previo	Discriminar	Categorizar/Clasificar Describir/Explicar Analizar	Resolución de problemas
Bob Esponja "Grúa de habilidades"	Actividad focal introductoria	Emparejar Secuenciar/Ordenar	Identificar causa – efecto	Resolución de problemas
El increíble mundo de Gumbal "DVD"	Buscar y seleccionar información	Percibir Observar	Describir/Explicar	Resolución de problemas
Los escandalosos "Vida ecológica"	Buscar y seleccionar información	Identificar detalles	Identificar causa – efecto	Resolución de problemas
Gus: El pequeño caballero "Amigos por siempre"	Actividad focal introductoria	Secuenciar/Ordenar	Predecir/Estimar	Resolución de problemas
Bob Esponja "El librito amarillo"	Lluvia de ideas	Percibir Observar	Explicar Identificar causa – efecto	Resolución de problemas

Fuente: Elaboración propia

5.5.3 Observaciones de aula

Las observaciones de aula se llevaron a cabo teniendo en cuenta la planeación de la intervención pedagógica. Inicialmente se había considerado que cada sesión se abarcaría en su totalidad en un bloque de clase (120 minutos). Sin embargo, al ejecutarla y debido a las dinámicas mismas de la acción pedagógica, cada sesión ocupó más del tiempo planeado. Por esto mismo, la cantidad de observaciones de aula se amplió. En la Figura 35 se puede apreciar la organización de las observaciones llevadas a cabo junto con las unidades de observación.

Figura 35

Observaciones de aula y Unidades de observación

SESION	FASE	OBSERVACIÓN	UNIDAD DE OBSERVACIÓN
Sesión 1 “Una familia modelo”	Motivacional	Observación de aula (1). Duración 1 hora 40 min.	Disposición del alumnado para el aprendizaje
	Nivel literal		Habilidad de pensamiento: Identificar detalles Discriminar
	Nivel inferencial	Observación de aula (2). Duración 1 hora 40 min.	Habilidades de pensamiento: Categorizar / clasificar Describir / explicar Analizar
	Nivel crítico	Observación de aula (3). Duración 45 min.	Habilidad de pensamiento: Resolución de problemas
Sesión 2 “Grúa de habilidades”	Motivacional	Observación de aula (4). Duración 45 min.	Disposición del alumnado para el aprendizaje
	Nivel literal	Observación de aula (5). Duración 40 min.	Habilidad de pensamiento: Emparejar Secuenciar / ordenar
	Nivel inferencial	Observación de aula (6). Duración 35 min.	Habilidad de pensamiento: Identificar causa - efecto
	Nivel crítico	Observación de aula (7). Duración 1 hora 20 min.	Habilidad de pensamiento: Resolución de problemas
Sesión 3 “El DVD”	Motivacional	Observación de aula (8). Duración 1 hora 50 min.	Disposición del alumnado para el aprendizaje. Buscar y seleccionar información
	Nivel literal		Habilidad de pensamiento: Percibir Observar
	Nivel inferencial		Habilidades de pensamiento: Describir / explicar
	Nivel crítico	Observación de aula (9). Duración 35 min.	Habilidad de pensamiento: Resolución de problemas
Sesión 4 “Vida ecológica”	Motivacional	Observación de aula (10). Duración 2 hora 40 min.	Disposición del alumnado para el aprendizaje. Buscar y seleccionar información
	Nivel literal		Habilidades de pensamiento: Identificar detalles Secuenciar / ordenar
	Nivel inferencial		Habilidad de pensamiento: Identificar causa - efecto
	Nivel crítico		Habilidad de pensamiento: Resolución de problemas
Sesión 5 “Amigos por siempre”	Motivacional	Observación de aula (11). Duración 2 horas 30 min.	Disposición del alumnado para el aprendizaje
	Nivel literal		Habilidades de pensamiento: Emparejar Secuenciar / ordenar
	Nivel inferencial		Habilidad de pensamiento: Predecir
	Nivel crítico		Habilidad de pensamiento: Resolución de problemas
Sesión 6 “El librito amarillo”	Motivacional	Observación de aula (12). Duración 2 horas 45 min.	Disposición del alumnado para el aprendizaje
	Nivel literal		Habilidades de pensamiento: Percibir Observar
	Nivel inferencial		Habilidades de pensamiento: Explicar Identificar causa – efecto
	Nivel crítico		Habilidades de pensamiento: Resolución de problemas - Proponer

Fuente: Elaboración propia

El rol del docente y las técnicas y estrategias de enseñanza - aprendizaje también formaron parte de las unidades de observación en el transcurso de la ejecución de la intervención pedagógica con el ánimo de aportar datos que contribuyeran al cumplimiento del cuarto objetivo de esta investigación (*evaluar el impacto de la intervención pedagógica, sus efectos en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes y los posibles aportes al quehacer docente*).

Las observaciones de aula se registraron mediante el instrumento diario de observación. El modelo se puede apreciar los anexos (10.4).

5.5.4 Grupos focales

Se procuro que por cada sesión de la intervención pedagógica se llevara a cabo al menos una entrevista a un grupo focal. En ese orden de ideas, se llevaron a cabo 6 entrevistas a grupos focales en las que se conversó a profundidad sobre la experiencia de la sesión alrededor de temas como la inserción de las series animadas de televisión en los procesos de aprendizaje, el contenido propiamente dicho estos capítulos, las experiencias personales alrededor del tema del capítulo de la serie animada y el grado de dificultad de las estrategias de aprendizaje utilizadas. La selección de los participantes se hizo teniendo en cuenta aquellos que demostraron mayor participación (oral y escrita) en el desarrollo de las actividades programadas para cada sesión.

Figura 36

Grupos focales y Unidades de análisis

SESIÓN	TEMA DEL CAPÍTULO DE LA SERIE ANIMADA	TEMAS/UNIDADES DE ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN
Sesión 1 "Una familia modelo"	La familia	1. Inserción de las series animadas de televisión en los procesos de aprendizaje. 2. Pertinencia del contenido del capítulo para abordar el tema de aprendizaje. 3. Estrategias de aprendizaje. 4. Experiencias personales alrededor del tema/capítulo
Sesión 2 "Grúa de habilidades"	El autoconocimiento	
Sesión 3 "El DVD"	La honestidad	
Sesión 4 "Vida ecológica"	El Impacto del plástico en el medio ambiente	
Sesión 5 "Amigos por siempre"	Las relaciones de amistad	
Sesión 6 "El librito amarillo"	La intimidad	

Fuente: Elaboración propia

Tanto las grabaciones de los grupos focales como de las entrevistas semiestructuradas se han compilado en un archivo digital que a su vez comprende las respectivas transcripciones. De esta documentación se han utilizado determinados fragmentos en este informe contando con la autorización de los padres de familia y representantes legales ya que no comprometen la integridad de los niños y niñas y de sus familias. Sin embargo, éstos han solicitado mantener un estándar de confidencialidad dado que en ellos se revelan datos sensibles.

Los modelos de guion utilizados para la realización de los grupos focales se comparten en los anexos (10.5).

5.5.5 Documentación

De cada sesión de la intervención pedagógica se obtuvieron documentos desarrollados por los niños y niñas participantes. De ellos, aunque no se ha analizado a profundidad su contenido, sí se realizó una revisión atendiendo a los conceptos de rango y secuencia que propone Priestley (1996). La ejecución constante de estas guías de trabajo se consolida como una posibilidad de retroalimentación al proceso de adquisición de habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico y, específicamente, de la resolución de problemas.

Es en esta documentación donde se condensa el progreso en la adquisición de diversas habilidades debido al uso de diversas técnicas y estrategias de aprendizaje. A continuación, se expone para cada sesión la guía de trabajo utilizada.

Sesión 1. Una familia modelo. Los Simpsons

- Fase motivacional: Describiendo personajes
- Nivel elemental o fase perceptiva: Guía identificando detalles
- Nivel de procesamiento de la información: Al tablero la escena
- Nivel de resolución de problemas: Guía de resolución de problemas

Sesión 2. Grúa de habilidades. Bob Esponja

- Fase motivacional: Todo sobre mí
- Nivel elemental o fase perceptiva: Guía emparejando
- Nivel de procesamiento de la información: Guía Mapa Araña
- Nivel de resolución de problemas: Guía de resolución de problemas

Sesión 3. El DVD. El increíble mundo de Gumball

- Fase motivacional: Buscar y seleccionar información
- Nivel elemental o fase perceptiva: percibir y observar
- Nivel de procesamiento de la información: Describir y explicar
- Nivel de resolución de problemas: Guía de resolución de problemas

Sesión 4. Vida ecológica. Los escandalosos

- Fase motivacional: Buscar y seleccionar información
- Nivel elemental o fase perceptiva: Guía de secuencia narrativa
- Nivel de procesamiento de la información: Guía Mapa Araña
- Nivel de resolución de problemas: Guía de resolución de problemas

Sesión 5. Amigos por siempre. Gus: el pequeño caballero

- Fase motivacional: Mis compis de clase
- Nivel elemental o fase perceptiva: Guía de secuencias y predicciones
- Nivel de procesamiento de la información: Guía de secuencias y predicciones
- Nivel de resolución de problemas: Guía de resolución de problemas

Sesión 6. El librito amarillo. Bob Esponja

- Fase motivacional: Lluvia de ideas
- Nivel elemental o fase perceptiva: Percibir – Observar

- Nivel de procesamiento de la información: Identificar causa - efecto
- Nivel de resolución de problemas: Guía de resolución de problemas

5.6 Criterios de rigor, confiabilidad y validez

Guba (1983) propuso un conjunto de criterios para evaluar la calidad y el rigor en la investigación cualitativa, como alternativa a los criterios tradicionales de la investigación cuantitativa (validez y objetividad). De acuerdo con este autor para valorar la credibilidad de un trabajo de investigación se debe responder a cuatro preocupaciones que se corresponden con “el valor de la verdad”, la “aplicabilidad”, la “consistencia” y la “neutralidad”.

Gimeno-Sacristán y Pérez (1983) y Hernández-Sampieri et al., (2014) equiparan estos conceptos con los provenientes del paradigma naturalista, a saber: “credibilidad”, “transferibilidad”, “dependencia” y “confirmabilidad”. Por tanto, serán estos criterios los que se justifiquen a continuación para asegurar el rigor del procesos de investigación que se llevó a cabo.

5.6.1 Credibilidad

Con relación al criterio de verdad, de coherencia con los métodos utilizados, de aceptabilidad de los resultados de la investigación y de veracidad de la información esta investigación se permite basa en las postulaciones de Burns (2009) y Franklin y Ballau (2005) citados en Hernández-Sampieri et al., (2014):

- a. *Presencia prolongada en el campo y la observación persistente*: las interpretaciones que se presentan en esta investigación son producto de la inmersión en el contexto (institución educativa y de allí el aula de clase) y del conocimiento de la realidad que se pretende explicar lo que ha exigido un trabajo prolongado en el campo. Así, por ejemplo, la observación participante se llevó a cabo durante las diferentes sesiones

de la intervención pedagógica ejecutada durante el segundo semestre académico del año 2022.

- b. *Triangulación*: se refiere a la combinación de distintas fuentes de datos. En esta investigación se ha utilizado una triangulación de datos y una triangulación metodológica puesto que se han empleado métodos diferentes como la observación, el video, las entrevistas y los grupos focales de acuerdo con la propuesta teórica de Rasco (1990).
- c. *Corroboración estructural*: este es un proceso mediante el cual varias partes de los datos se “soportan conceptualmente” entre sí. Implica la comprobación y comparación de los datos obtenidos, así como de las interpretaciones que se van desglosando. Se han revisado constantemente las transcripciones y los análisis con el fin de consolidar una imagen interpretativa de la realidad a partir de explicaciones particulares, coherentes y consistentes (Quecedo y Castaño, 2002)
- d. *Recogida de material de adecuación referencial*: con esta práctica lo que se pretende es poder contrastar los descubrimientos e interpretaciones con documentos de vídeo o de audio, “pedazos de vida” como señala Eisner (1979) citado en Cebrián (2016). En esta investigación se han recogido videos de cada una de las sesiones de la intervención pedagógica y audios de las entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

5.6.2 La transferibilidad

Este criterio pretende analizar si la información y los resultados que se han obtenido en la investigación son apreciables en el contexto en el que se han llevado a cabo. Pretende establecer transferencia entre dos contextos como consecuencia de ciertas similitudes esenciales entre ellos o bien que puedan servir de orientación para investigaciones que se enfrentan a situaciones parecidas.

Esta investigación acoge la idea de que la generalización no tiene por qué ser un objetivo fundamental de la investigación cualitativa (Deslauriers, 2004). A cambio de ello, se piensa y reflexiona en términos de transferibilidad. Ésta puede darse atendiendo a los siguientes aspectos:

- a. *Muestreo teórico*: se trata de maximizar la cantidad de información recogida a la hora de documentar hechos y situaciones que permitan una posterior comparación de escenarios respecto a lo común y lo específico (Rodríguez, 2003). Para este caso, la cantidad de información estuvo determinada por los instrumentos de recolección de datos (diario de observación, video, transcripción de entrevistas y grupos focales, documentación propia surgida de la ejecución de la intervención pedagógica, (trabajos del alumnado)).
- b. *La descripción en profundidad*: en este caso, se ha descrito cuidadosamente el caso de investigación teniendo en cuenta, por ejemplo, los datos obtenidos tras la ejecución de la encuesta “Hábitos y comportamientos de consumo televisivo” presentes en el capítulo “Análisis e interpretación de datos”.
- c. *Triangulación*: como se mencionó anteriormente se ha llevado a cabo una triangulación de datos y una triangulación metodológica.

5.6.3 La dependencia

El criterio de dependencia o consistencia, nos indica la estabilidad de la información (del instrumento o instrumentos que hemos utilizado) y del investigador. Con este aspecto hacemos referencia a la posibilidad de demostrar que, si otros investigadores realizaran el mismo estudio que el nuestro, en nuestras mismas condiciones, el resultado debería ser muy similar o incluso igual (Cebrián, 2016). Este criterio se analiza atendiendo a los siguientes aspectos valorados por Rodríguez (2003):

- a. *Pistas de revisión*: Supone dejar constancia de cómo se recogieron los datos, cómo se seleccionaron los informantes, qué papel desempeñó el investigador, cómo se

analizaron los datos, cómo se caracterizó el contexto; esto permitirá comprobar la estabilidad de los resultados en otros momentos diferentes y por otros investigadores. En este caso, cada uno de estos componentes se detallan en el apartado proceso de la investigación y subsiguientes.

- b. *Métodos solapados*: se llevó a cabo un proceso de triangulación empleando varias técnicas de recogida de información para compensar posibles deficiencias.

5.6.4 La confirmabilidad

Este criterio intenta demostrar la intersubjetividad de los datos e informaciones obtenidos (Guba, 1983) siempre aceptando cierto grado de subjetividad en todo investigador. Este criterio se analiza atendiendo a los siguientes aspectos valorados por Rodríguez (2003):

- a. *Descriptores de bajo nivel de inferencia*: en el capítulo “Análisis e interpretación de datos” y específicamente en el apartado sobre la intervención pedagógica se muestran los registros lo más fielmente posible a la realidad de donde fueron obtenidos los datos (transcripciones textuales, citas, videos, documentos producidos por el alumnado, entre otros). Estos hacen parte de los anexos de esta investigación, de manera que puedan ser consultados.
- b. *Ejercicio de reflexión*: manifestando los supuestos epistemológicos que nos han llevado a hacer la investigación de la manera en que la hemos desarrollado.

5.7 Cuestiones éticas

El ejercicio de la investigación científica y el uso del conocimiento producido por la ciencia demandan conductas éticas en el investigador y el maestro (González, 2002). Este autor presenta un modelo de evaluación que constituye una base para asegurar las cuestiones éticas de la investigación cualitativa. Dicho modelo contempla los siguientes aspectos:

- a. *Valor social o científico:* para que una investigación sea ética debe tener valor, lo que representa un juicio sobre su importancia social, científica o clínica; debe plantear una intervención que conduzca a mejoras en las condiciones de vida o en el bienestar de la población, o que produzca conocimiento que pueda abrir oportunidades de superación o de solución de problemas, aunque no sea de forma inmediata.
- b. *Validez científica:* la búsqueda de validez científica establece el deber de plantear un propósito claro de generar conocimiento con credibilidad; un método de investigación coherente con el problema y la necesidad social, con la selección de los sujetos, los instrumentos y las relaciones que establece el investigador con las personas; un marco teórico suficiente basado en fuentes documentales y de información; un lenguaje cuidadoso empleado para comunicar el informe, que debe ser capaz de reflejar el proceso de investigación.
- c. *Selección equitativa de los sujetos:* la selección de los sujetos del estudio debe asegurar que estos son escogidos por razones relacionadas con las interrogantes científicas. La selección de sujetos debe considerar la inclusión de aquellos que pueden beneficiarse de un resultado positivo.
- d. *Proporción favorable del riesgo-beneficio:* para el caso específico de esta investigación los beneficios para los sujetos individuales y para la sociedad se maximizan.

- e. *Condiciones de diálogo auténtico*: este aspecto implica reconocer a los sujetos del estudio como seres dotados de competencia comunicativa, es decir, como interlocutores facultados para participar en un diálogo sobre normas, problemas o intereses que le afectan.

Todas las comunicaciones producidas quedaron registradas a través de las diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos.

- f. *Consentimiento informado*: mediante éste se asegura que los sujetos del estudio participan en la investigación al ser compatible con sus valores, intereses y preferencias. El consentimiento informado que se presentó incluyó información sobre la finalidad, los riesgos y los beneficios de la investigación. Como los sujetos del estudio eran niños y niñas de edades entre lo 9 y los 11 años, fueron sus padres o representantes legales quienes firmaron dicho documento.
- g. *Respeto a los sujetos inscritos*: los requisitos éticos para la investigación cualitativa no concluyen cuando los individuos hacen constar que aceptan participar en ella. El respeto a los sujetos implica: permitir que cambie de opinión, decidir que la investigación no concuerda con sus intereses y que puede retirarse sin sanción de ningún tipo; la reserva en el manejo de la información; el conocimiento de los resultados de la investigación, entre otros.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

6 RESULTADOS OBTENIDOS DE LA ENCUESTA

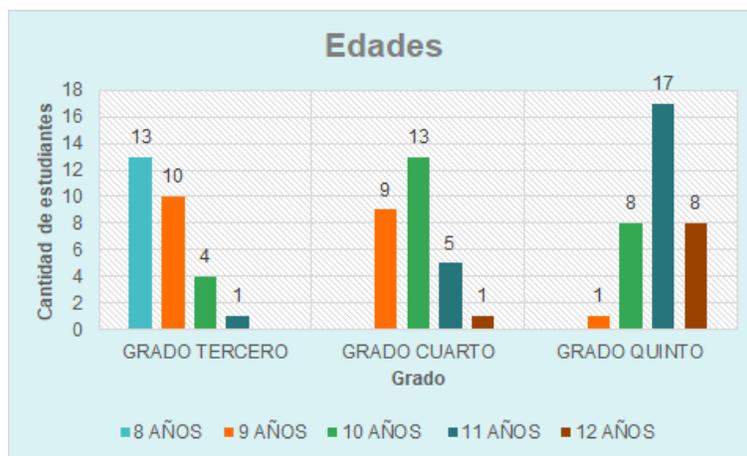
El análisis de los datos obtenidos luego de la aplicación de esta encuesta se llevó a cabo teniendo en cuenta cada una las secciones que conforma el instrumento.

6.1 Háblame de ti

La edad promedio de los estudiantes se concentra en la franja de 9 a 11 años, tal como se evidencia en la Figura 37.

Figura 37

Edades de los estudiantes encuestados

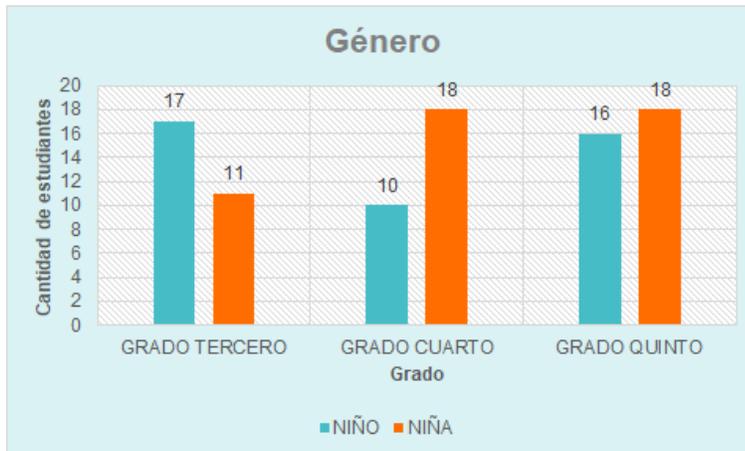


Fuente: Elaboración propia

La distribución de estudiantes por género no es diferencialmente significativa, como se muestra en la Figura 38.

Figura 38

Distribución de estudiantes encuestados por género.

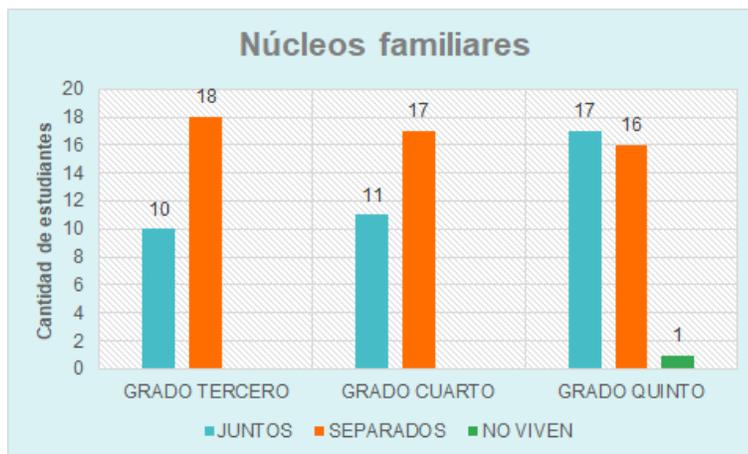


Fuente: Elaboración propia

Los hogares de los estudiantes encuestados se constituyen con núcleos de padres y madres separados, mayoritariamente. Estos datos se reflejan en la Figura 39.

Figura 39

Consolidación de núcleos familiares de estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia

El hecho de que un alto porcentaje de los estudiantes encuestados provenga de familias de padres y madres separados, permite evidenciar cómo están constituidas las familias del caso

analizado. A continuación, se esboza cada uno de los tipos de familias que se encontraron tras el análisis de los datos arrojados por la encuesta:

a. Familia monoparental con madre de cabeza de hogar: este tipo de familia lo consolida la madre como cabeza de hogar y sus hijos.

b. Familia monoparental con padre de cabeza de hogar: este tipo de familia lo consolida el padre como cabeza de hogar y sus hijos.

c. Familia monoparental extensa con madre cabeza de hogar: este tipo de familia lo consolida la madre como cabeza de hogar, sus hijos y otros parientes (abuelos, tíos, primos).

d. Familia monoparental extensa con padre cabeza de hogar (FME - Padre): este tipo de familia lo consolida el padre como cabeza de hogar, sus hijos y otros parientes (abuelos, tíos, primos).

e. Familia nuclear: conformada por dos generaciones, padres e hijos; unidos por lazos de consanguinidad conviven bajo el mismo techo y por consiguiente desarrollan sentimientos más profundos de afecto, intimidad e identificación. Es dinámica en su composición, evolucionando con los vaivenes de su ciclo vital y con los cambios socioculturales que la determinan.

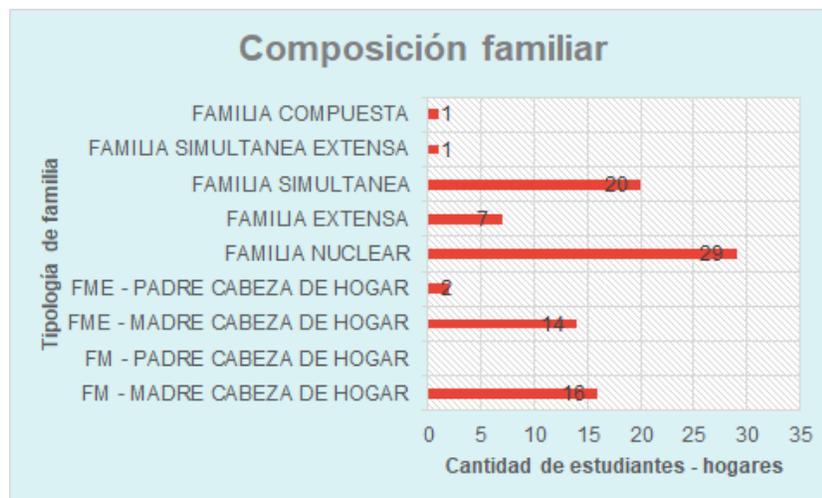
f. Familia extensa: está integrada por una pareja con o sin hijos y por otros miembros como sus parientes consanguíneos ascendentes, descendientes y/o colaterales: recoge varias generaciones que comparten habitación y funciones.

g. Familia simultánea: antes denominada superpuesta o reconstruida; está integrada por una pareja donde uno de ellos o ambos, vienen de tener otras parejas y de haber disuelto su vínculo marital. En la nueva familia es frecuente que los hijos sean de diferentes padres o madres; siendo mayor el número de hijos que en la forma nuclear o monoparental.

Las estadísticas correspondientes a estos datos se presentan en la Figura 40.

Figura 40

Tipología de familias en estudiantes encuestados



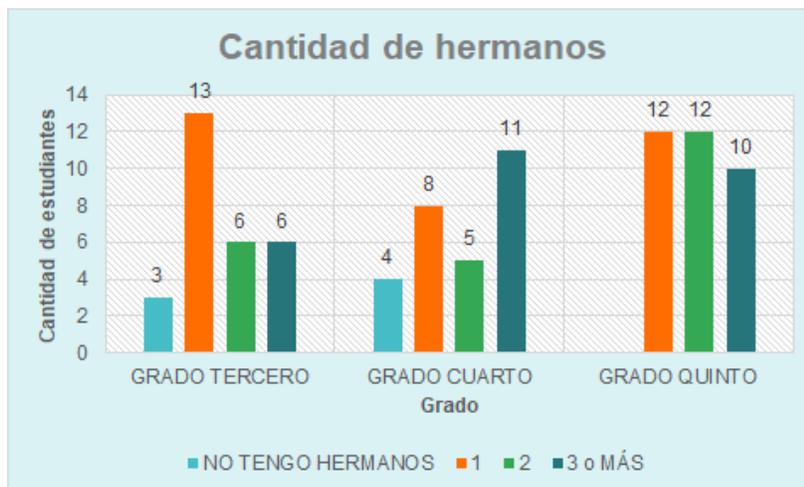
Fuente: Elaboración propia

A través de este análisis se puede detallar que la tipología de familia más recurrente en el contexto analizado refiere en mayor porcentaje a familias nucleares. Las familias simultaneas, las familias con madre cabeza de hogar y las familias extensas con madre cabeza de hogar también representan un alto porcentaje entre los encuestados.

Se ha evidenciado que, en los grados inferiores, hay hijos únicos o familias pequeñas constituidas por dos hermanos. Por el contrario, en los grados superiores, los hijos únicos dejan de existir y pasan a ser notables las familias más numerosas con dos o más hijos. Lo anterior se interpreta como que las familias que tienen sus hijos en grados inferiores son familias jóvenes, de constituciones recientes, que apenas inician su proceso como padres, pero a medida que avanzan a los grados superiores, estas familias llevan más tiempo constituidas, y por tanto se refleja un mayor número de hijos. En estos casos, los hermanos mayores, por lo general, están a cargo de los hermanos menores. La estadística de la cantidad de hermanos se muestra en la Figura 41.

Figura 41

Cantidad de hermanos de los estudiantes encuestados

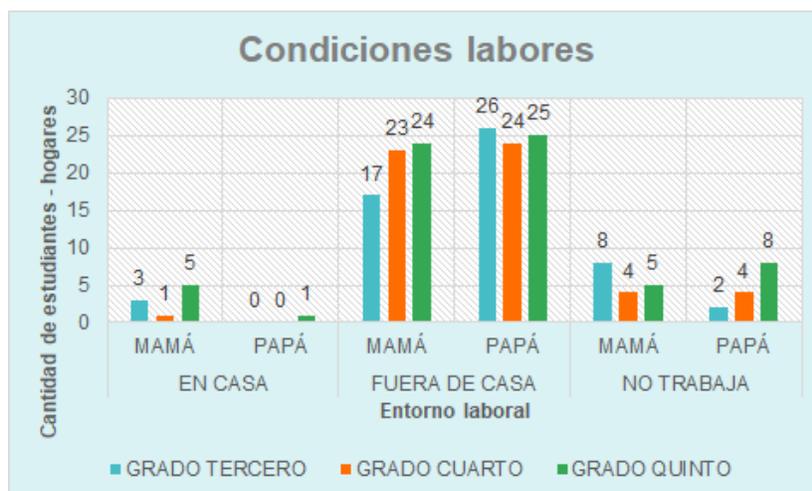


Fuente: Elaboración propia

En términos de condiciones laborales de los padres y madres de los estudiantes encuestados, esta herramienta nos permite evidenciar que un alto porcentaje de ellos trabajan fuera de casa, siendo más alto el porcentaje de padres que el de madres que trabajan fuera de casa. Estos datos se muestran en la Figura 42.

Figura 42

Condiciones laborales de los padres de estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia

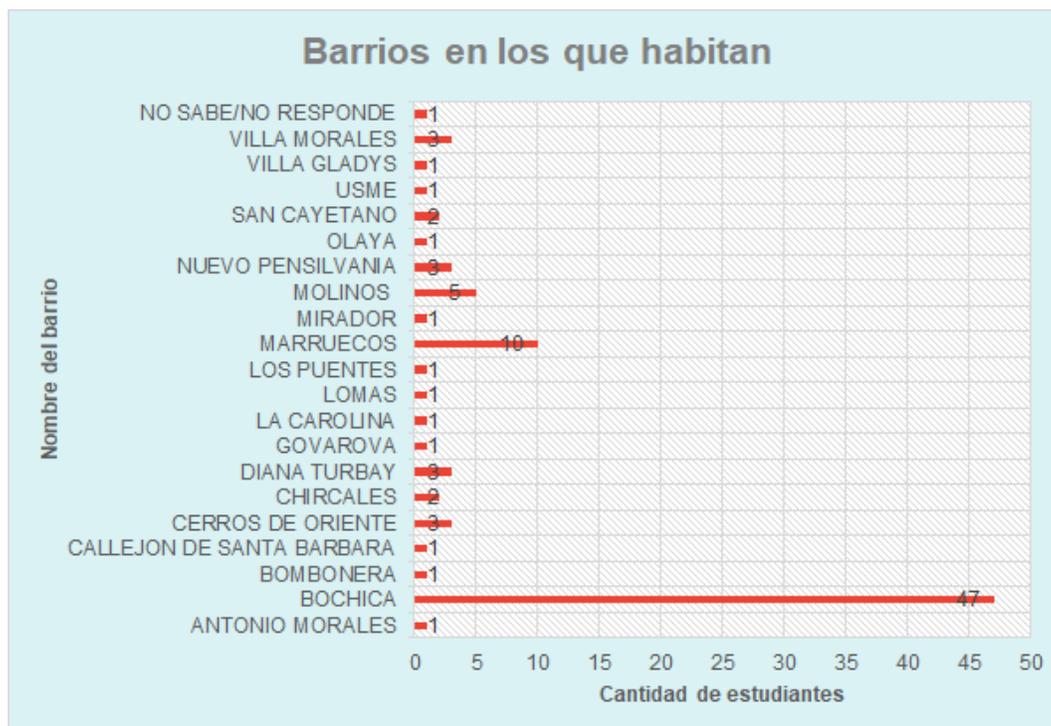
Cabe anotar que, para la mayoría de estas familias, las condiciones laborales, al momento de la aplicación de la encuesta a los estudiantes, estaban normalizándose luego de atravesar un largo período de inestabilidad ocasionado por la pandemia del Covid-19. Durante la etapa más crítica del confinamiento muchos padres y madres de familia quedaron desempleados lo que generó al interior de sus núcleos diversas y difíciles situaciones económicas y por ende convivenciales.

Las jornadas laborales que deben asumir los padres y madres (entre otros factores), repercuten en la falta de acompañamiento en las diversas actividades desarrolladas por sus hijos e hijas, entre estas, las actividades de tiempo libre, visionado de televisión, tiempo de exposición a frente a las pantallas, siendo ésta una situación que ahonda la problemática de bajos niveles de comprensión frente a aquello que ven en la televisión lo que los hace vulnerables a los contenidos y el escaso o nulo desarrollo de posturas críticas lo que los hace altamente manipulables por ese medio de comunicación.

Los estudiantes encuestados viven, en su gran mayoría, en los alrededores del Colegio Alfredo Iriarte I. E. D. Bochica es el barrio más cercano a la institución y allí se establece el mayor porcentaje de familias y estudiantes. Estos datos se confirman a través de la Figura 43.

Figura 43

Barrios habitados por los estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia

La estratificación social es la forma en la que, en la mayoría de los países del mundo, clasifican a los hogares a través de diferentes criterios que no dependen de los ingresos que tenga una persona o familia, sino que se basan en las condiciones de la vivienda en la que dicho grupo de personas habita y el entorno o zona en la que esta se encuentra. A través de los estratos sociales se determinan los cobros de servicios públicos domiciliarios, algunos impuestos y la entrega de algunos subsidios económicos para ciertos hogares.

Según el Departamento de Planeación Nacional, los estratos socioeconómicos en los que se pueden clasificar las viviendas o los predios son seis: El **estrato 1** Bajo-bajo; **estrato 2** Bajo; **estrato 3** Medio-bajo; **estrato 4** Medio; **estrato 5** Medio – Alto y **estrato 6** Alto

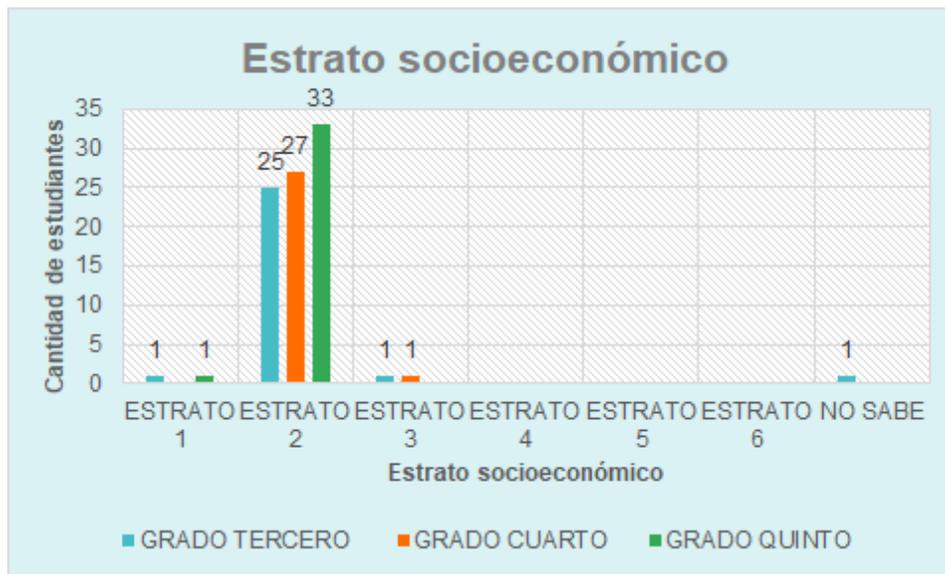
Los estratos 1, 2 y 3 corresponden a los usuarios con menores recursos, los cuales son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos domiciliarios; los estratos 5 y 6 corresponden

a estratos altos, con mayores recursos económicos, los cuales deben pagar sobrecostos (contribución) sobre el valor de los servicios públicos domiciliarios. El estrato 4 no es beneficiario de subsidios, ni debe pagar sobrecostos, paga exactamente el valor que la empresa defina como costo de prestación del servicio.

En la figura 44 se representa la estratificación social a la que pertenecen los estudiantes encuestados. Como se puede apreciar, la mayor cantidad de ellos habitan en viviendas de estrato dos (2).

Figura 44

Estratificación socioeconómica



Fuente: Elaboración propia

El factor socioeconómico es uno de los que más afecta al estudiante en el desempeño escolar y por tanto la escuela debe compensar estas diferencias.

6.2 Equipamiento de los hogares

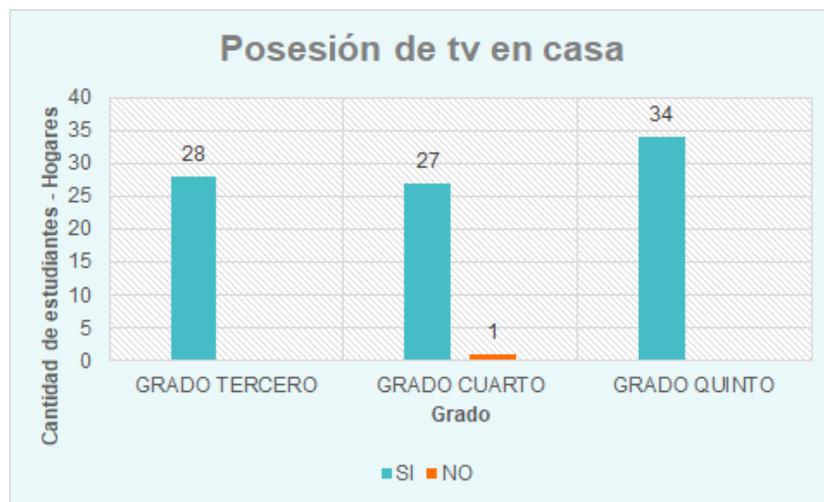
La televisión sigue siendo uno de los principales medios de consumo de información pese al vertiginoso arribo de nuevos medios y herramientas para ello, máxime cuando los efectos de

la pandemia por Covid-19 obligó a los diferentes escenarios a multiplicar los usos de dispositivos más audaces al acceso y la respuesta de la información.

Al aplicar el cuestionario a la población base de este estudio se pudo verificar que la mayoría de los hogares posee este medio de comunicación. En la Figura 45 se evidencian estos resultados.

Figura 45.

Posesión de televisor en casa de estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia

Cuando se indaga por el número de televisores que se posee en los hogares, se encuentra que un alto porcentaje de ellos tiene posesión de más de uno de estos dispositivos, tal como se evidencia en la Figura 46.

Figura 46

Cantidad de televisores en casa de estudiantes encuestados

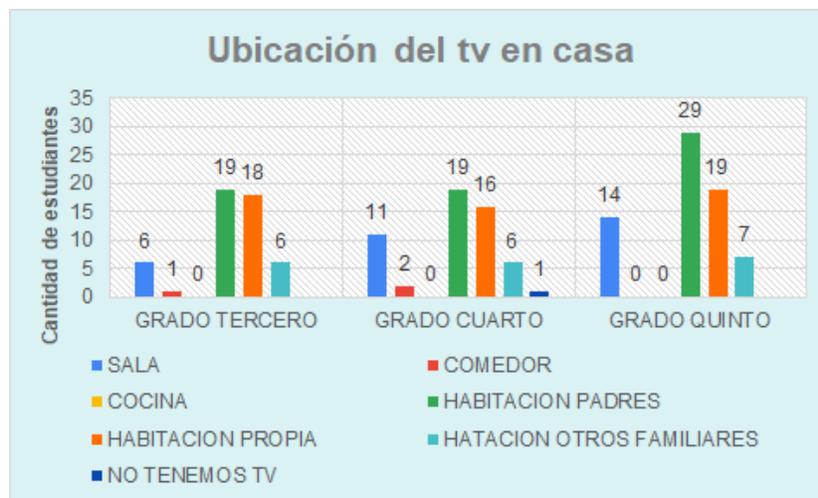


Fuente: Elaboración propia

La encuesta indagó así mismo por la ubicación de estos dispositivos en casa encontrando que mayoritariamente estos se ubican en la habitación de los padres y en la habitación propia de los estudiantes encuestados, tal como se evidencia en la Figura 47.

Figura 47

Ubicación de la tv en casa



Fuente: Elaboración propia

Este hallazgo puede repercutir de diferentes maneras en las formas de ver televisión de los niños y niñas: Si el visionado de televisión se lleva a cabo en la habitación de los padres ¿Cuál es la influencia de ellos en la elección de los programas y contenidos que observan? ¿Cómo influye la supervisión de ellos en el tiempo que dedican a ver la televisión? ¿Existen mediaciones durante el tiempo de visionado de la televisión? ¿Qué tipo de mediaciones se generan en el compartir ese visionado de televisión? Pero, si por el contrario el visionado de televisión se lleva a cabo en la privacidad de la habitación propia ¿Cómo repercute ésta en la elección de programas y contenidos para ver? ¿Incrementa el tiempo que dedican a ver televisión cuando no hay supervisión del padre de familia? ¿Se genera algún tipo de mediación?

Así mismo, mediante la encuesta, se indaga por la tenencia de habitación propia encontrando que un alto porcentaje de los estudiantes sí la tienen. Estos datos se muestran en la Figura 48.

Figura 48

Tenencia de habitación propia de estudiantes encuestados

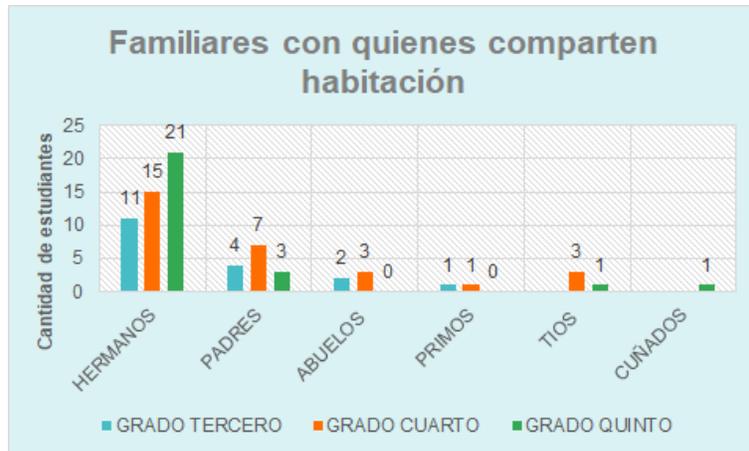


Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, en la mayoría de los casos en que se afirma tener habitación propia, ésta es compartida con otros familiares, especialmente con hermanos. Estas estadísticas se presentan en la Figura 49.

Figura 49

Familiares con quienes comparten habitación los estudiantes encuestados

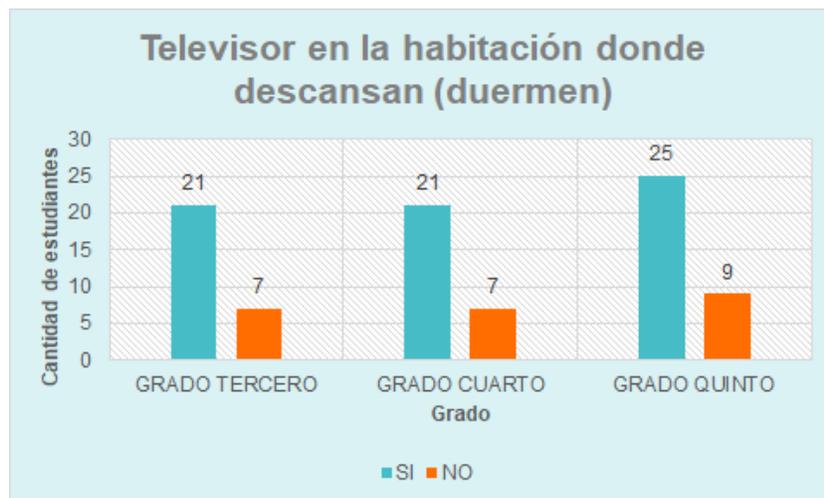


Fuente: Elaboración propia

En la mayoría de los casos, los estudiantes encuestados afirman tener televisión en la habitación donde descansan (duermen). Estas estadísticas se muestran en la Figura 50.

Figura 50

Posesión de televisor en la habitación donde duermen los estudiantes encuestados



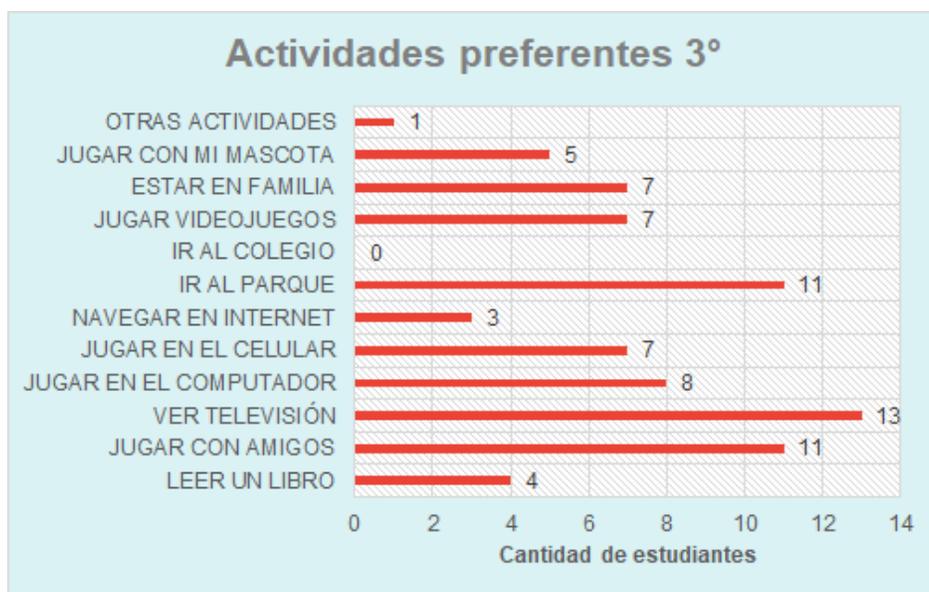
Fuente: Elaboración propia

6.3 Hábitos y comportamientos

En esta sección de la encuesta se indaga a los estudiantes acerca de las actividades que prefieren realizar en su tiempo libre. Uno de los propósitos fundamentales de esta indagación era verificar si dentro de estas actividades “ver televisión” tiene un alto impacto dado que la propuesta investigativa va encaminada a utilizar los contenidos televisivos para la formulación de la intervención pedagógica. Los resultados obtenidos se encuentran en las siguientes Figuras 51, 52 y 53 a través de las cuales se hace la distinción de preferencias de acuerdo con el grado escolar.

Figura 51

Actividades preferidas en el tiempo libre grado tercero



Fuente: Elaboración propia

En el caso de grado tercero, se puede evidenciar que las tres actividades preferentes para ser desarrolladas en el tiempo libre son ver televisión, jugar con los amigos e ir al parque. Se hace evidente la prioridad en las relaciones sociales y en la interacción con sus pares en actividades lúdicas.

Figura 52

Actividades preferidas en el tiempo libre grado cuarto



Fuente: Elaboración propia

En el caso de los estudiantes de grado cuarto se puede observar cómo varía la preferencia de actividades desarrolladas en el tiempo libre, dando prioridad al juego con los amigos, juegos a través del celular e ir al parque. El juego cara a cara e incluso el juego a través de pantallas tiene mayor prioridad para los estudiantes de este grado. La preferencia por el visionado de la televisión no concentra un alto impacto para los estudiantes de este grado.

Las preferencias de los estudiantes de grado quinto se centran en el juego a través del celular, el juego con amigos y el visionado de televisión.

En términos generales, se puede afirmar que a medida que se avanza en edad y en grado de escolaridad los gustos y preferencias van variando. Mientras que los más pequeños expresan su gusto por la televisión, en los estudiantes de grados superiores la preferencia se empieza a centrar en el uso de dispositivos móviles.

Figura 53

Actividades preferidas en el tiempo libre grado quinto



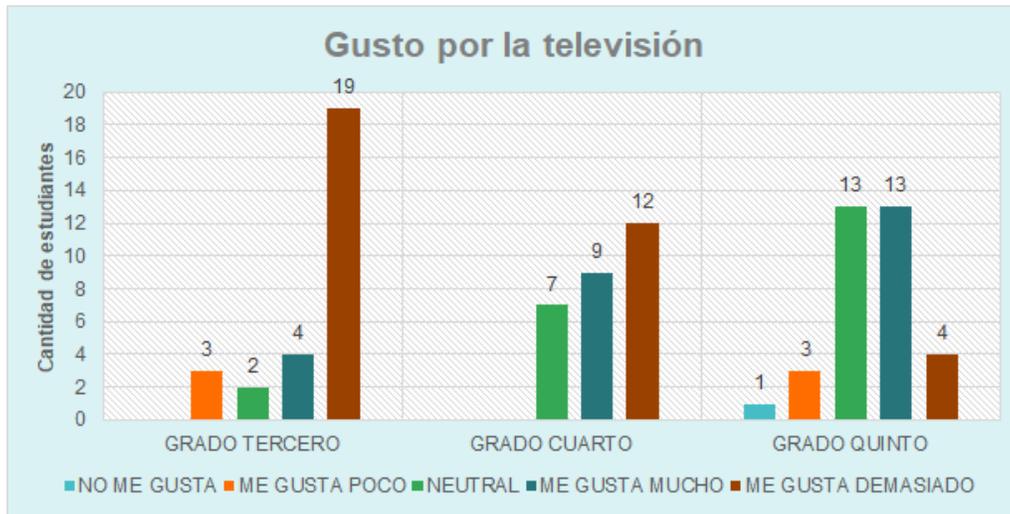
Fuente: Elaboración propia

En todo caso, la socialización a través del juego entre pares se sostiene como preferente en el paso de un grado a otro. Así mismo, aunque ver televisión no es la actividad preferente en los grados superiores, sí es una actividad que se desarrolla en los hogares de los estudiantes encuestados.

Se consultó a través de una escala de Likert sobre el gusto por realizar esta actividad; los resultados se expresan en la Figura 54.

Figura 54

Escala Likert de valoración por el gusto de ver televisión de estudiantes encuestados

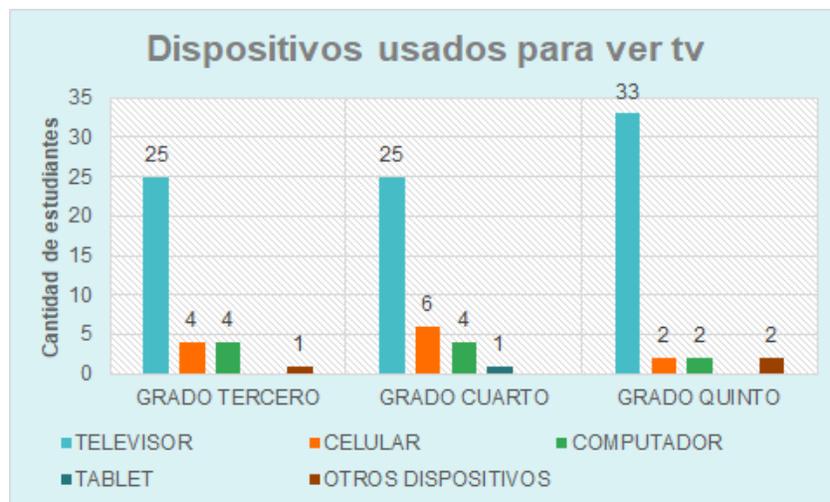


Fuente: Elaboración propia

En la Figura 55 se detallan aquellos dispositivos usados para ver la televisión. Primordialmente, se usa el televisor, aunque no se descarta el hecho de que algunos estudiantes hacen uso de celulares, tablets y computador para realizar esta actividad.

Figura 55

Dispositivos usados para ver televisión por los estudiantes encuestados

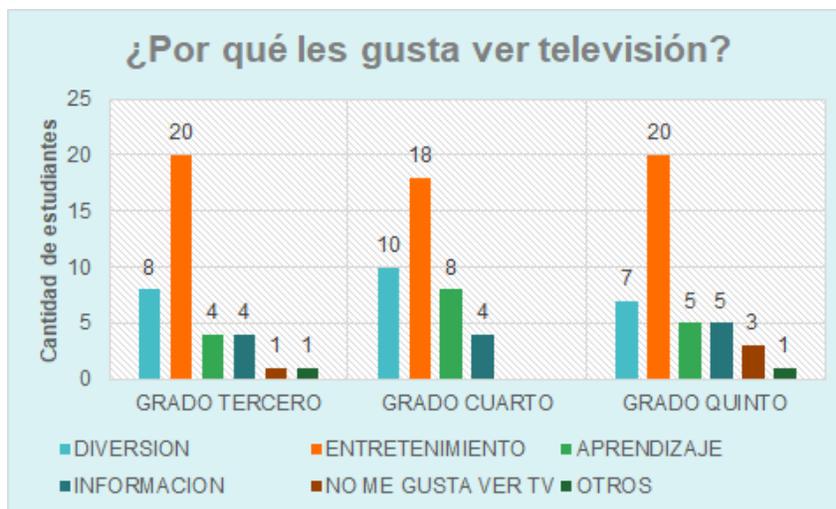


Fuente: Elaboración propia

Una razón frecuente por la que a los estudiantes les gusta ver televisión, es por su carácter de entretenimiento y diversión, estas son las dos razones que con más frecuencia señalan, tal como se observa en la Figura 56.

Figura 56

Motivos por los que les gusta ver televisión



Fuente: Elaboración propia

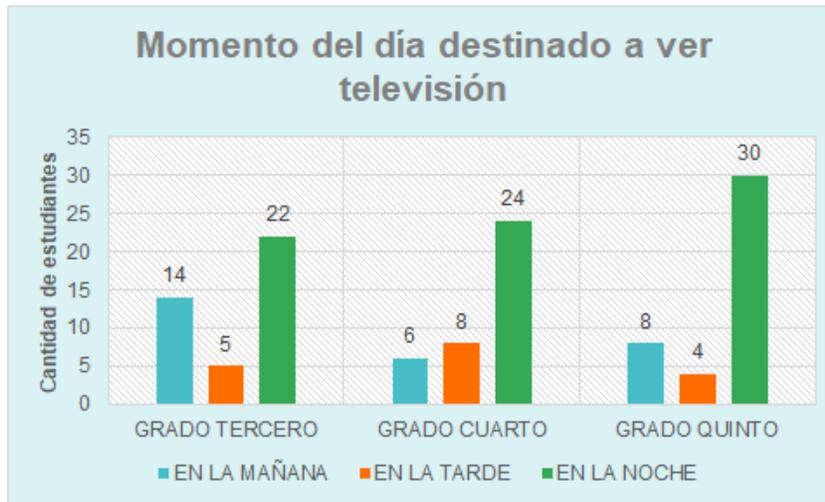
En general, el horario nocturno es el predilecto de los estudiantes para ver televisión. Los datos se hallan en la Figura 57.

Influyen varios aspectos en la predilección de este horario: el horario de clases de los estudiantes, pues al ser parte de la jornada tarde su disponibilidad de tiempo se reduce a las mañanas y a las noches. Por otra parte, en el horario nocturno, en muchos de los hogares, se encuentra reunido el núcleo familiar y generalmente estos espacios de encuentro se dan alrededor de la televisión.

Ciertamente este aspecto influye en los hábitos de consumo televisivo ya que en la gran mayoría de las ocasiones los estudiantes terminan viendo la programación que los padres quieren ver. Pero a la vez, es más frecuente que en la intimidad de sus habitaciones sean los niños y niñas quienes deciden qué tipo de programas ver y hasta qué hora.

Figura 57

Momento del día que dedican a ver televisión los estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia

En la televisión colombiana, en el horario nocturno, se presenta programación no apta para menores de edad que requiere la supervisión de un adulto responsable; en ese sentido: ¿Los padres de familia se encargan de manera idónea de esa supervisión? ¿Qué televisión consumen los niños y niñas? ¿Qué contenidos se exponen en los programas de televisión que observan en el horario nocturno?

Respecto al tiempo que dedican los estudiantes a ver televisión, la encuesta arrojó que la mayoría de los estudiantes dedican al menos una hora al visionado de televisión, seguido de aquellos que dedican dos horas, tal como se observa en la Figura 58.

Figura 58

Tiempo que dedican a ver televisión los estudiantes encuestados

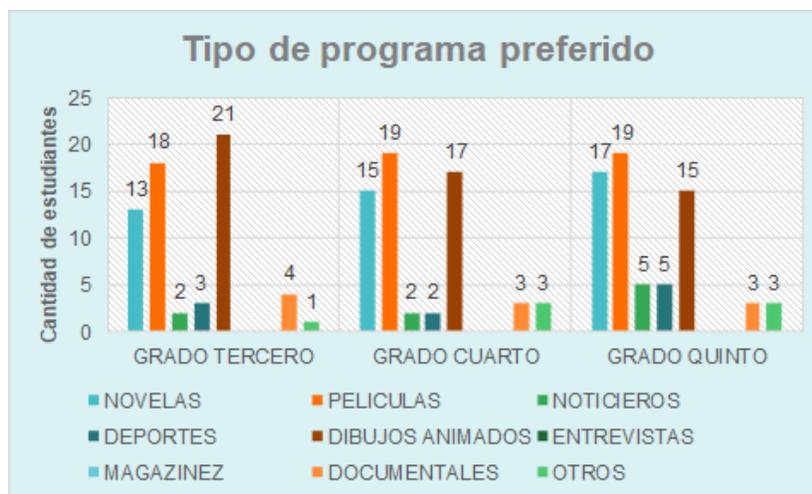


Fuente: Elaboración propia

Respecto a los tipos de programas preferidos por los estudiantes encontramos que los dibujos animados, las películas y las novelas ocupan los tres primeros puestos de preferencia tal como se muestra en la Figura 59.

Figura 59

Tipo de programa preferido por los estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia

En grado tercero, ocupa el primer lugar los dibujos animados mientras que en grado cuarto y quinto la preferencia se centra en películas seguido de novelas.

De los canales nacionales que ofrece la televisión colombiana, Canal Caracol y Canal RCN ocupan los dos primeros lugares de preferencia tal como se observa en la Figura 60. Así mismo, se puede observar que un alto número de estudiantes no ve ninguno de los canales nacionales.

Figura 60

Canales Nacionales más vistos por los estudiantes encuestados



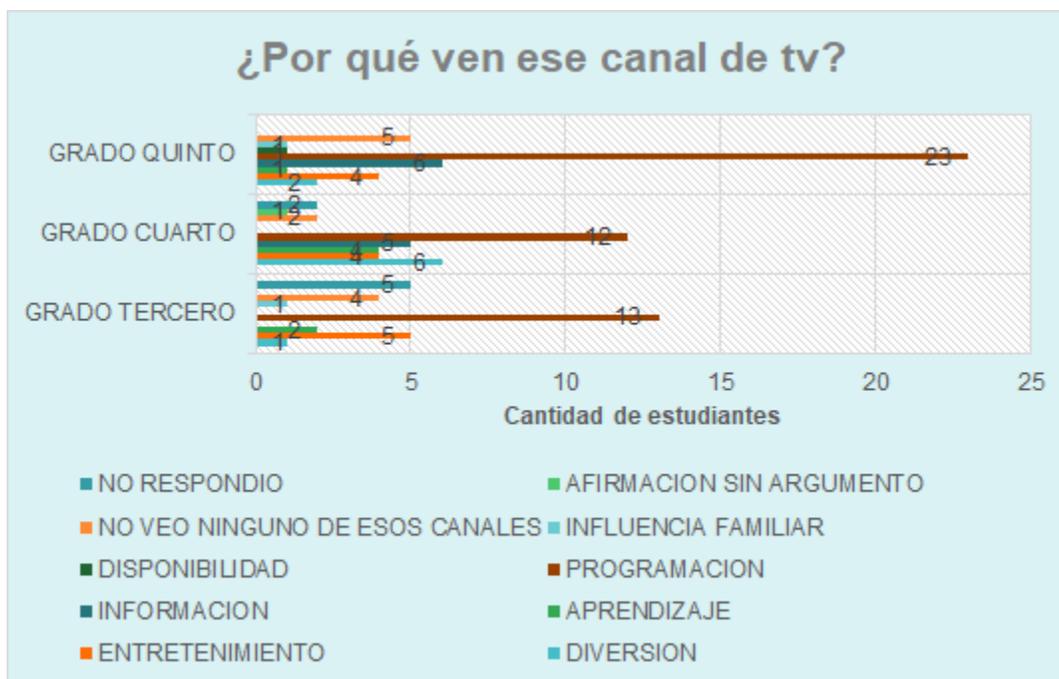
Fuente: Elaboración propia

Estos dos canales de televisión son vistos mayoritariamente en el horario nocturno que, como se mencionó anteriormente, no ofrece a los niños y niñas programas aptos para su edad, menos aún en el horario nocturno. La mayor parte de la programación de estos dos canales televisivos responde al formato de telenovela. De allí, que éste sea uno de los formatos preferidos por un alto porcentaje de los estudiantes encuestados. Cabe resaltar que no es evidente si los estudiantes ven este tipo de formato por decisión propia o si lo hacen por influencia de sus padres cuando se reúnen a ver televisión.

Cuando se indaga por qué les gusta ver estos canales de la televisión nacional, un alto porcentaje de los estudiantes arguye que se debe a su programación, principalmente. Estas estadísticas se muestran en la Figura 61.

Figura 61

Motivos por los que les gusta ver los canales de televisión nacional.



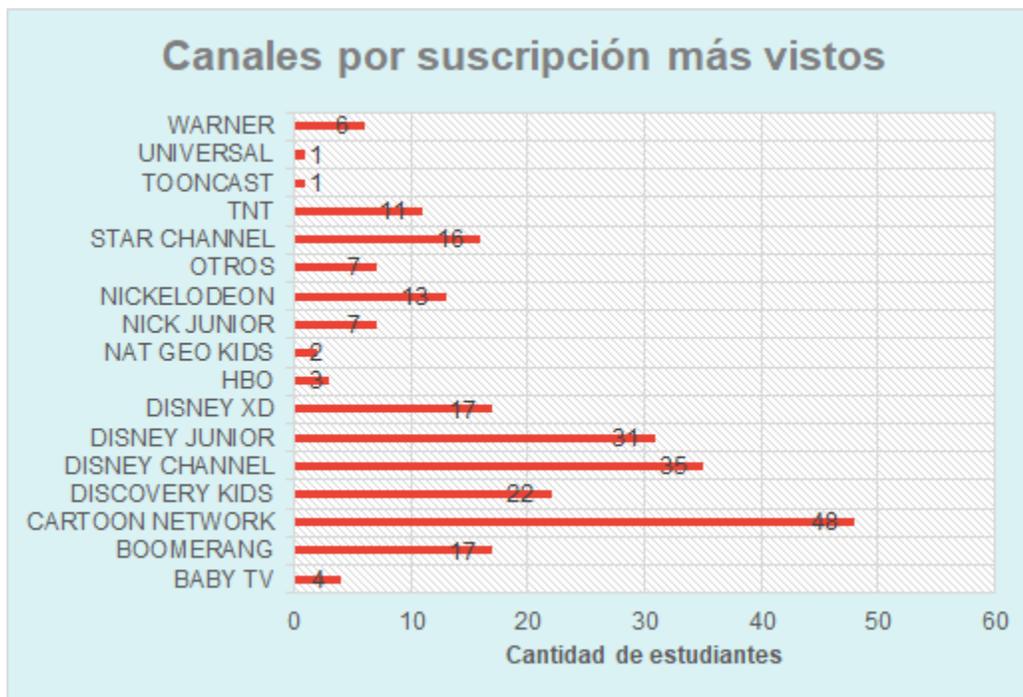
Fuente: Elaboración propia

Que estos canales sean de su preferencia por el tipo de programación que emiten genera una inquietud sobre la potestad que tienen los estudiantes para decidir y elegir qué quieren ver: Las novelas, que son el formato más concurrente en la programación de los canales nacionales ¿son vistas por elección propia de los estudiantes o por influencia de sus padres?

Por otra parte, la televisión que ofrece la suscripción por cable permite que los niños y niñas puedan migrar a otros canales cuya diversidad en programación les resulta llamativa. Algunos de los canales por suscripción más vistos son Cartoon Network, Disney Channel y Disney Junior. Las estadísticas generales se pueden apreciar en la Figura 62.

Figura 62

Canales por suscripción más vistos por los estudiantes encuestados.



Fuente: Elaboración propia

El hecho de que el canal preferente sea Cartoon Network también tiene unas implicaciones que vale la pena analizar: este es un canal pensado tanto para niños como para adultos, ofrece contenidos dirigidos para público femenino y masculino, es un canal que no emite únicamente programación infantil, sino que se amplía al público adulto y por tanto su contenido y su estilo se diversifica en este aspecto:

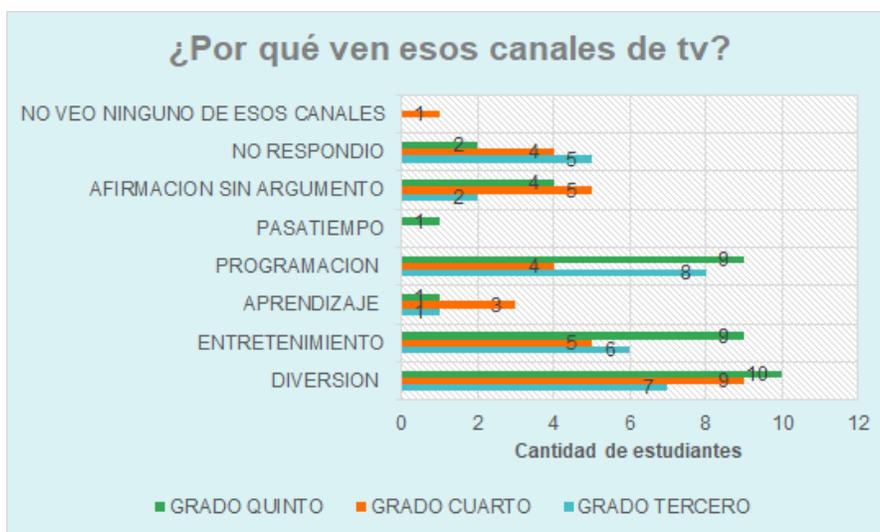
La tercera época del canal, la actual, está volviendo a los principios que mantuvieron durante las tres primeras eras, con su característico estilo de humor adulto y por lo absurdo que tanto marcó sus inicios; pero además ha demostrado estar adaptándose a un público moderno y con distintas exigencias, que buscan en la animación un modo de entretenimiento, pero también que sepa transmitir emociones, y en el que se aprecie la intención de quienes participaron en ese proyecto (Pons Castelló, 2016, pp. 16 - 17).

Canales como Star Channel, TNT y Warner son preferentes para ver películas, aunque no son los más vistos por ellos. El horario nocturno sigue siendo el preferente para ver estos canales de televisión.

Cuando se indaga por qué les gusta ver estos canales de la televisión por suscripción, los argumentos varían en comparación con la contundencia de los gustos por los canales de la televisión nacional. En este caso, la diversión y entretenimiento ocupan los primeros puestos, aunque la programación también es uno de los argumentos más votados. Estas estadísticas se muestran en la Figura 63.

Figura 63

Motivos por los que les gusta ver los canales de televisión por suscripción.



Fuente: Elaboración propia

La diversidad de programas que ofrecen estos canales por suscripción eleva los gustos de los estudiantes, es por eso por lo que no hay un programa en específico que sea el mayormente visto por ellos, sino que son variadas las opciones de visionado.

Figura 64

Programas de televisión más vistos por el alumnado



Fuente: Elaboración propia

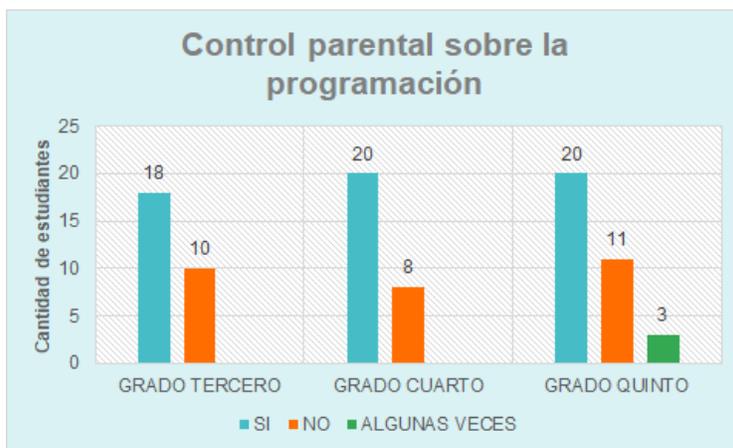
Del total de los datos obtenidos se destacan los programas con mayor recurrencia. Estos resultados se muestran en la Figura 64 destacando las series animadas Los Simpson, Bob Esponja, El increíble mundo de Gumball, Los Escandalosos y Gus: El pequeño caballero.

6.4 Familia y hábitos de consumo

Los estudiantes encuestados afirman que existe un control por parte de sus padres acerca de los programas de televisión que observan. Sin embargo, también se aprecia un alto número de casos en los que no existe ese control parental. Estas estadísticas se presentan en la Figura 65.

Figura 65

Control parental de la programación que ven los estudiantes encuestados

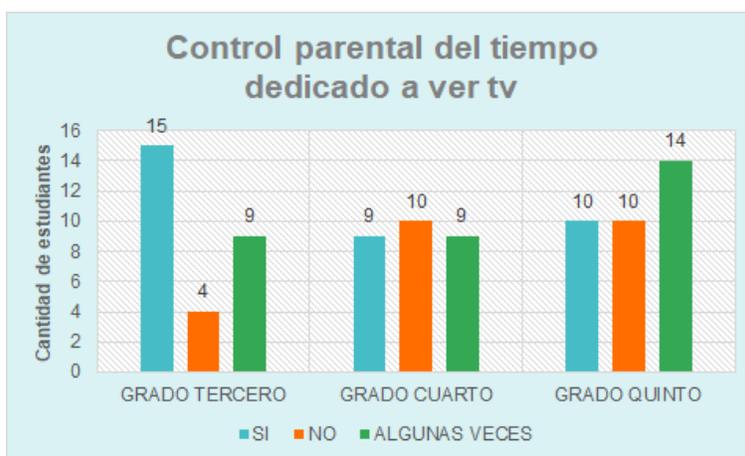


Fuente: Elaboración propia

Existe también un control parental del tiempo que dedican los niños y niñas a ver televisión. En grado tercero, ese control es mucho más evidente al tratarse de niños más pequeños, pero a medida que se incrementa la edad (y por ende el grado de escolaridad) ese control parental deja de ejercerse con la misma rigurosidad. Estos hallazgos se evidencian en la Figura 66.

Figura 66

Control parental sobre el tiempo que dedican los estudiantes encuestados a ver televisión

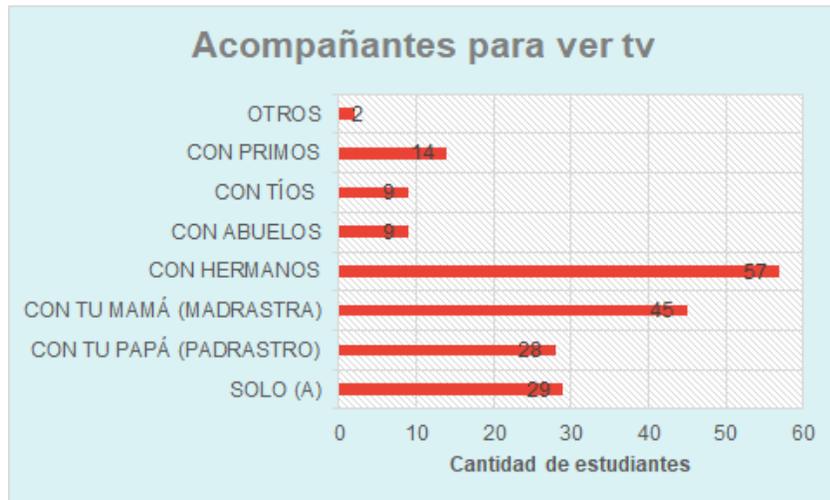


Fuente: Elaboración propia

Los hermanos se consolidan como los principales acompañantes para ver televisión seguido de las madres. Las estadísticas se presentan en la Figura 67.

Figura 67

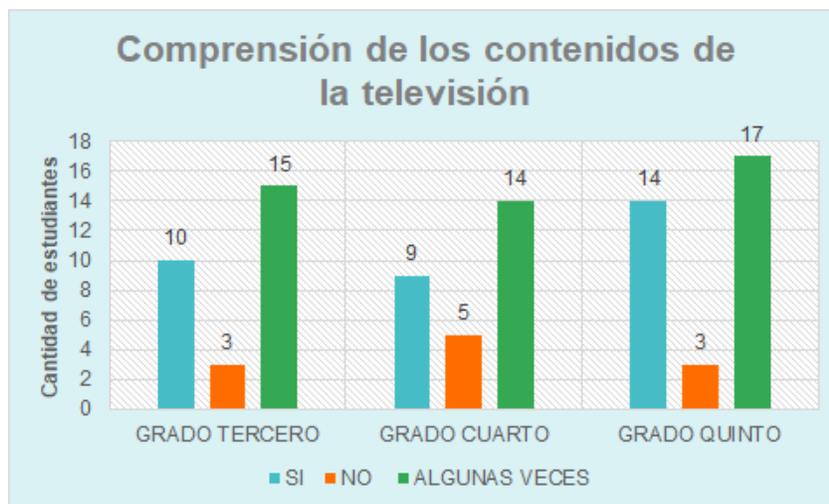
Acompañantes para ver televisión



Fuente: Elaboración propia

Es probable que el ver novelas sea un gusto influenciado por las madres de familia al ser ellas una de las principales compañías que tienen los estudiantes para ver televisión.

Al consultar sobre la comprensión de los contenidos que observan a través de la televisión, los estudiantes de los tres grados afirman en mayor proporción que *algunas veces* hay cosas que no entienden, seguido de aquellos que afirman que *sí* hay cosas que no entienden y en menor proporción aquellos que afirman que no hay cosas que no entiendan. Los valores se aprecian en la Figura 68.

Figura 68*Comprensión de los contenidos observados en la televisión*

Fuente: Elaboración propia

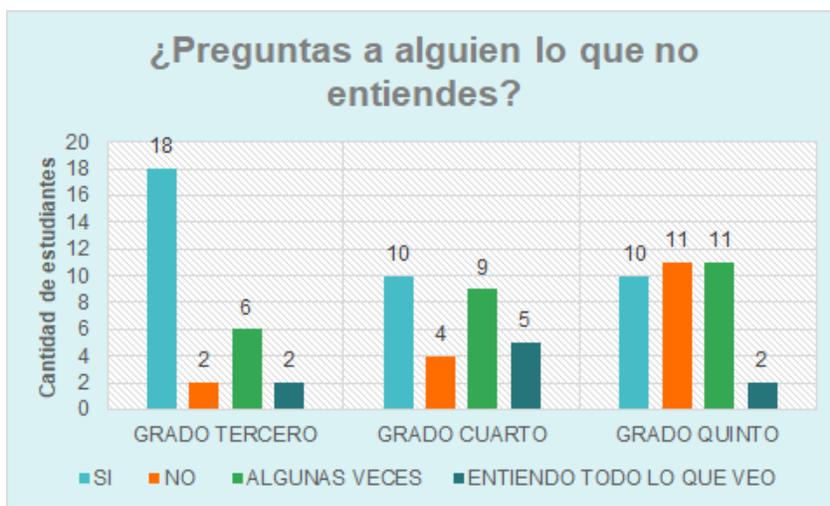
Que los estudiantes afirmen que algunas veces o siempre comprendan los contenidos de los programas que observan permite plantear lo siguiente: La mirada con que los niños observan los diferentes programas de televisión está ligada a las nociones de diversión y entretenimiento. De alguna manera, estos dos aspectos limitan la comprensión implícita de los contenidos de los programas vistos y puede centrarse mayoritariamente en la comprensión del mensaje explícito que estos difunden. Sus miradas son superficiales y no ahondan en aspectos críticos que les permitan desarrollar un criterio óptimo acerca de lo que ven a través de la televisión. Estos niveles de comprensión tendrán que ser corroborados mediante la intervención pedagógica.

Ante la consulta sobre si buscan resolver sus dudas sobre los contenidos vistos a través de televisión, los estudiantes de grado tercero afirman que sí preguntan a alguien sobre aquello que no entienden, esto puede deberse a que por su edad la curiosidad de comprender lo que sucede a su alrededor es aún un aspecto muy marcado. Para los estudiantes de grado cuarto la estadística muestra resultados muy similares entre las opciones si preguntan y algunas veces preguntan, mientras que en los estudiantes de grado quinto hallamos proporciones iguales para

aquellos que no preguntan y aquellos que preguntan algunas veces. Al tratarse de estudiantes de grados y edades más avanzadas, la curiosidad deja de ser un pilar de su conducta. Incluso las relaciones que establecen con sus familiares cambian y por ese motivo preguntar sobre aquello que no entiende deja de ser prioritario en su día a día. En la Figura 69 se observan los valores anteriormente descritos.

Figura 69

¿Preguntas a alguien lo que no entiendes cuando ves tv?



Fuente: Elaboración propia

Quando los contenidos televisivos generan inquietudes en los estudiantes ellos acuden principalmente a mamá y a papá para aclararlas. También los hermanos cumplen un papel importante en este aspecto al convertirse en la tercera fuente de mediación para la comprensión de los contenidos televisivos. Estos datos se evidencian en la Figura 70.

Figura 70

¿Quién te explica lo que no entiendes cuando ves televisión?

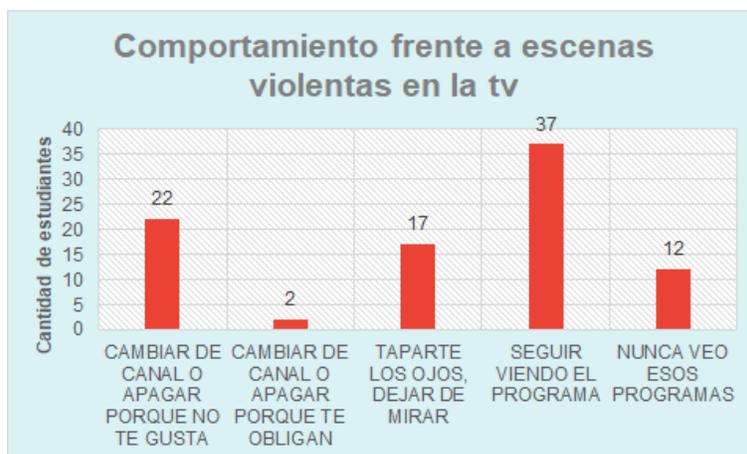


Fuente: Elaboración propia

La violencia es un suceso que, por lo menos en el contexto investigado, se ha tendido a normalizar. Incluso los niños y niñas más pequeños, en el transcurso generacional, han venido perdiendo esa sensibilidad hasta el punto en que ver esas escenas reflejadas en los programas de televisión que observan no les parece extraño pues la mayoría sigue mirando la televisión.

Figura 71

Comportamiento frente a escenas violentas en la televisión



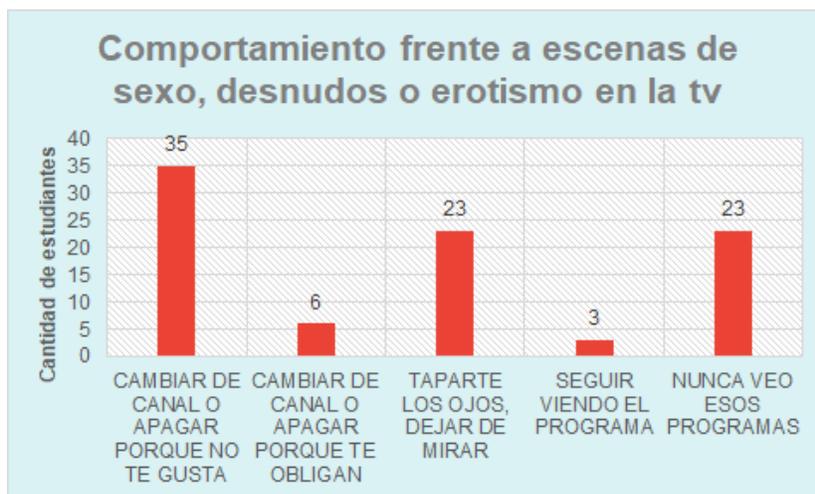
Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, existe un grupo de estudiantes para quienes no resulta idóneo ver este tipo de contenidos y prefieren cambiar el canal. Estas cifras y comportamientos se aprecian en la Figura 69.

No ocurre lo mismo con el fenómeno de las escenas de sexo, desnudos o erotismo pues ante ellas los estudiantes en general son muy contundentes al decir que prefieren cambiar el canal o sencillamente no ver ese tipo de programas. Estas estadísticas y comportamientos se observan en la Figura 72.

Figura 72

Comportamiento frente a escenas de sexo, desnudos o erotismo en la televisión



Fuente: Elaboración propia

6.5 Escuela y televisión

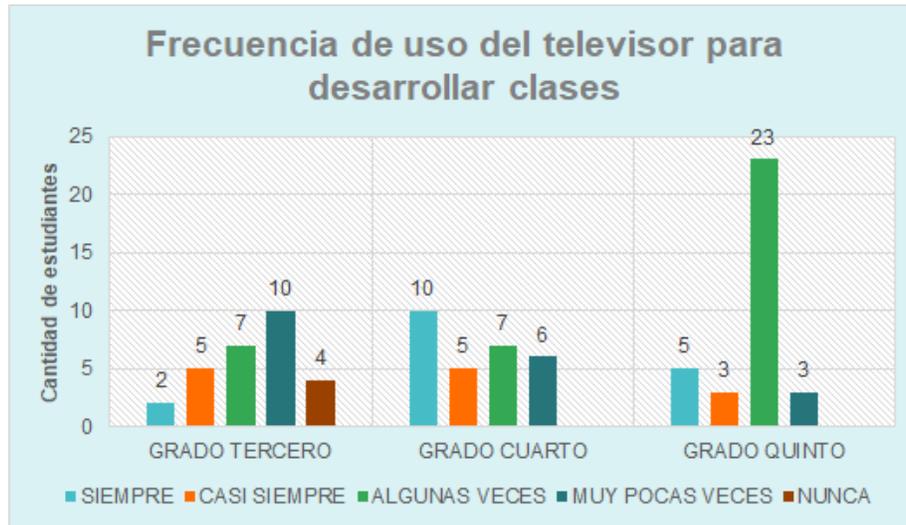
En esta sección de la encuesta se recogen las apreciaciones de los estudiantes frente a los usos más frecuentes del televisor por parte de los y las maestras al interior de sus clases. Algunos de los hallazgos revelados se manifiestan a continuación:

Los salones asignados a los grados de tercero, cuarto y quinto de Básica Primaria cuentan con televisor. Los profesores hacen uso del televisor en sus clases “*algunas veces*” de acuerdo con la escala Likert presentada, tal como se observa en la Figura 73. En los grados

superiores el uso de esta herramienta se lleva a cabo con mayor frecuencia. Este aspecto depende totalmente de la perspectiva de los y las maestras que orientan las clases.

Figura 73

Frecuencia de uso del televisor para el desarrollo de las clases

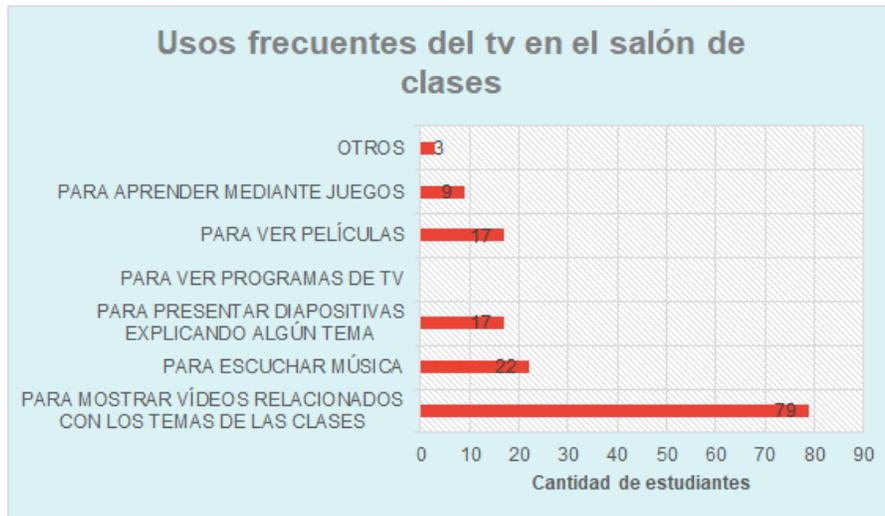


Fuente: Elaboración propia

Los y las maestras usan el televisor con más frecuencia para mostrar videos que están relacionados con los temas que se orientan al interior de las clases. Por lo general, estos videos son proyectados directamente desde la plataforma YouTube. También usan el televisor para escuchar música, ver películas o como proyector para presentar diapositivas preparadas por las maestras. Estas cifras se pueden apreciar en la Figura 74.

Figura 74

Usos frecuentes del televisor en el salón de clases

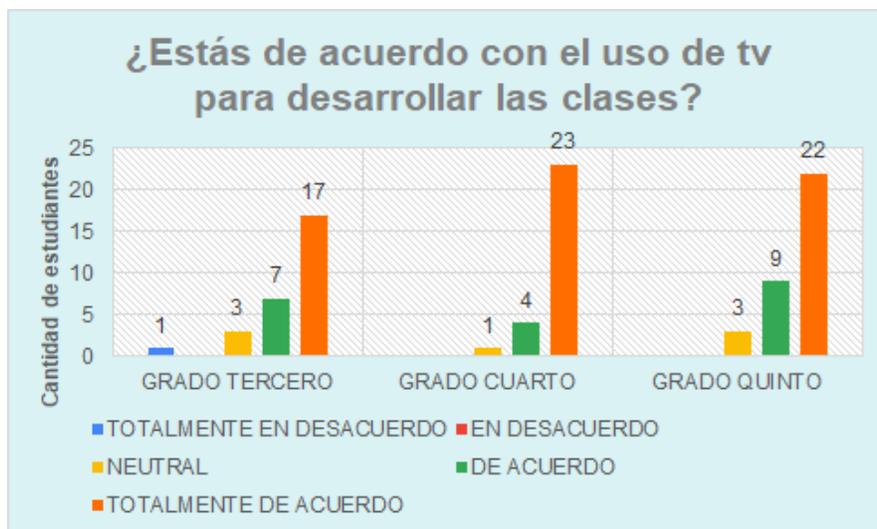


Fuente: Elaboración propia

De manera general, los estudiantes están totalmente de acuerdo con que se haga uso del televisor para el desarrollo de las clases, tal como se aprecia en la Figura 75.

Figura 75

¿Estás de acuerdo con el uso del televisor para desarrollar las clases?



Fuente: Elaboración propia

Los hallazgos manifiestos en el análisis de los datos de la encuesta sobre hábitos y comportamientos de consumo televisivo permitieron caracterizar y definir aspectos relevantes del proceso de investigación. Entre ellos, por ejemplo, la población a la cual se dirigirían los esfuerzos pedagógicos por fomentar habilidades conducentes al desarrollo del pensamiento crítico. Las características primordiales de sus hábitos y comportamientos de consumo televisivo, el papel que desempeñan sus familiares como mediadores de procesos de aprendizaje en los niños y niñas, lo que se espera de la escuela en materia de uso del medio televisivo como instrumento de enseñanza.

7. RESULTADOS OBTENIDOS DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

El análisis e interpretación de datos que se presenta a continuación está determinado por cada una de las cuatro fases que constituyeron las sesiones de la intervención pedagógica. Por una parte, la *fase motivacional* que permite generar un ambiente propicio para llevar a cabo diversos procesos de aprendizaje. Por otra parte, la *Nivel elemental o fase perceptiva (literal)* en la que los niños y niñas realizaron un acercamiento sensitivo a la información que pretendía transmitírseles. De igual manera, la *Nivel de procesamiento de la información (inferencial)* que les exigía hacer *algo* con la información recibida. Y, por último, la *Nivel de resolución de problemas (crítico)* que fue enfocada hacia la resolución de problemas tanto de la vida cotidiana como de la experiencia del visionado de televisión.

7.1 Fase motivacional

La ejecución de la propuesta pedagógica inició *motivando* a los alumnos a que pensarán acerca de lo que se disponían a aprender; la intención es ayudarlos a relacionar la información que se les va a presentar con sus conocimientos previos y con sus experiencias. Por consiguiente, para el alumnado la motivación fue la etapa más relevante ya que permitió captar su atención y esfuerzo en determinados asuntos relacionados con su disposición y las razones para involucrarse en las actividades académicas, coincidiendo con lo propuesto por Díaz-Barriga y Hernández (2002).

De acuerdo con Priestley (1996) todo proceso educativo que pretenda enseñar a pensar debe iniciar por **motivar** a los alumnos. En esta fase, debe interesarle al maestro que los alumnos piensen acerca de lo que se disponen a aprender; también pretende averiguar cuántos de sus alumnos saben algo acerca del tema en cuestión, pues su intención es la de ayudarlos a relacionar lo que se les va a presentar con sus conocimientos anteriores y con sus experiencias

pasadas, así como la de ayudarlos a repasar el vocabulario nuevo que será importante para aprender el tema.

Bajo esta perspectiva, la fase motivacional estuvo determinada por diversas estrategias de aprendizaje como la *activación de conocimiento previo* (Solé, 1992), las *actividades focales introductorias* (Eggen & Kauchak, 2009), la *lluvia de ideas* (Wray & Lewis, 2000), el *desarrollo de organizadores gráficos* (Ogle, 1990) y la *búsqueda y selección de información*.

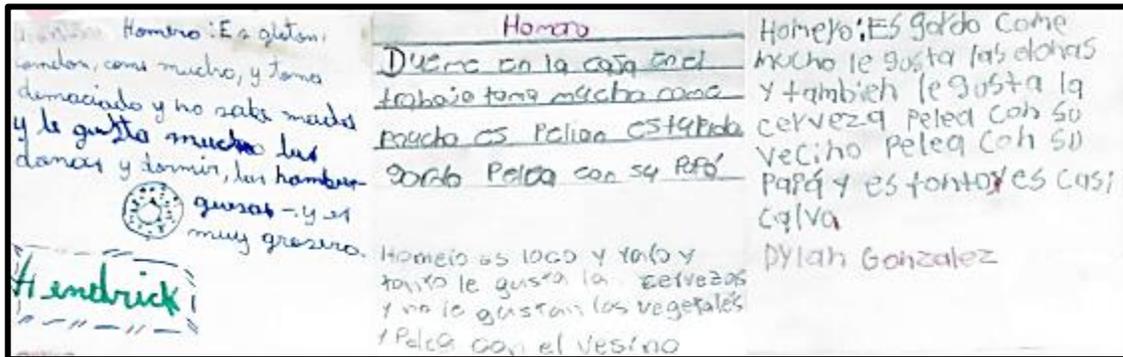
Así, por ejemplo, en la Sesión 1. “Una familia modelo”, la fase motivacional estuvo determinada por la actividad de activación del conocimiento previo “*Describiendo personajes*” que consistió en elegir uno de los personajes de la serie animada “Los Simpson” y realizar una breve descripción de éste para, posteriormente, ser socializada al resto de los compañeros. Al finalizar dicha descripción debía pegarse en una cartelera donde quedó consignado todo el constructo elaborado por los alumnos.

La descripción se asume como una estrategia narrativa a través de la cual se logra evidenciar el dominio adquirido sobre el uso adecuado de adjetivos calificativos sobre el personaje que se describe ¿cómo es físicamente? ¿cómo se comporta? ¿qué cualidades tiene? ¿qué debilidades tiene?, entre otros.

Homero Simpson ha sido el personaje con mayor cantidad de descripciones. Algunos estudiantes lo hicieron de una manera más detallada, otros en cambio son concisos con los calificativos utilizados. Estos permiten distinguir la percepción que tienen sobre este personaje: un hombre descuidado y con ciertos vicios que, a primera vista, no debería ser un ejemplo para seguir por los estudiantes.

Figura 76

Descripción de Homero Simpson



Fuente: Fragmento de la actividad de activación del conocimiento previo “Describiendo personajes” Sesión 1. “Una familia modelo”.

Varios niños han escogido a Homero como su personaje favorito, lo describen como “glotón”, “le gusta tomar cerveza”, algunos usan palabras despectivas como “tonto”, “estúpido”, “borracho” y “hace pendejadas”. Los niños se ríen al escuchar estas palabras. Tiene la palabra Nicolas, él ha descrito a Homero como “tragón” y “gordo”, los demás niños se ríen. (Diario de observación. Sesión 1. Parte 1)

Han descrito en menor proporción a Bart Simpson. La cualidad recurrente en esta descripción es “travieso”. Otras descripciones hablan de “no le gusta la escuela”, “odia a su padre”, “ayuda a Homero en sus pendejadas”, “se involucra en problemas”, “es mala influencia”.

Figura 77

Descripción de Bart Simpson



Fuente: Fragmento de la actividad de activación del conocimiento previo “Describiendo personajes” Sesión 1. “Una familia modelo”.

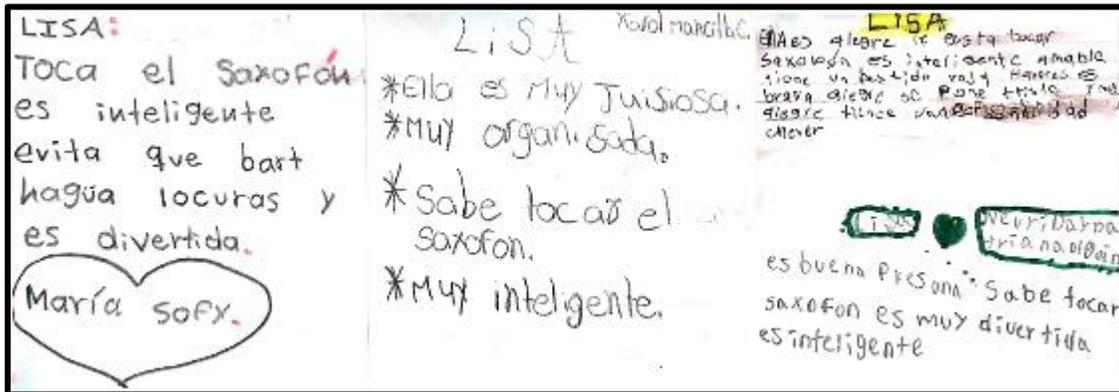
(...) Es el turno de Orlando, el describe a Bart; en su intervención utiliza la expresión “apoya a Homero con sus pendejadas” y “es una mala influencia”. Axel participa sin pedir la palabra, dice: -yo iba a decir que Homero es muy pendejo, pero me arrepentí-. La maestra interviene y les pide un poco de moderación con el uso del lenguaje. Hacer uso de un vocabulario más adecuado porque están usando palabras muy fuertes. (Diario de observación. Sesión 1. Parte 1)

El vocabulario que han utilizado para hacer las descripciones de estos dos personajes se tornó un tanto agresivo. Podría suponerse que el uso de este tipo de vocabulario es desencadenado por las características que acompañan a estos dos personajes.

No pasa lo mismo con los personajes femeninos que fueron descritos. Así, por ejemplo, Lisa Simpson fue descrita con cualidades positivas en comparación con los dos anteriores personajes. Es concebida como una niña “juiciosa”, “intelectual” que “tiene la capacidad de tocar un instrumento musical”. El uso del vocabulario ha sido cortés y moderado y se asume que esto tiene que ver con las características mismas del personaje.

Figura 78

Descripción de Lisa Simpson



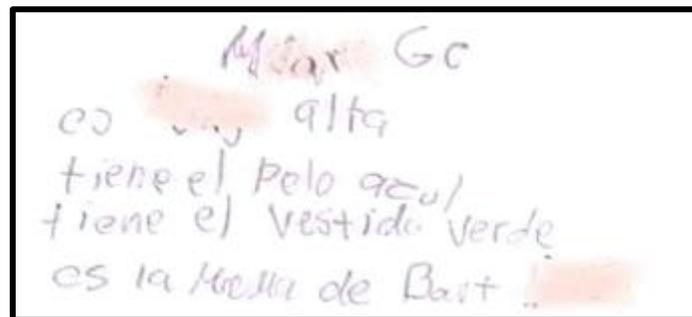
Fuente: Fragmento de la actividad de activación del conocimiento previo “Describiendo personajes”

Sesión 1. “Una familia modelo”.

Marge Simpson es descrita por un solo estudiante y la descripción que realiza es netamente de su apariencia física ¿cómo luce?, no se le atribuyen cualidades de su personalidad como sí ocurrió en la descripción de los tres personajes anteriores.

Figura 79

Descripción de Marge Simpson



Fuente: Fragmento de la actividad de activación del conocimiento previo “Describiendo personajes”

Sesión 1. “Una familia modelo”.

Tal y como argumenta Analuisa (2015)

La transmisión de la familia tradicional “Los Simpsons” forma imaginarios y estereotipos sociales a través de los roles de sus cinco integrantes: Homero, Marge, Lisa, Bart y

Maggie. En la mente de las audiencias puede existir identificación con los personajes de la serie, porque trasmite la vida real dibujada con un acontecer cotidiano e institucional (pp. 15 - 16).

Analuisa (2015) profundiza más en el reparto de roles, definiendo al personaje de Homero Simpson y constatando que la familia que se representa en la serie es tradicional:

El rol de la mujer en la familia tradicional está plasmado en Los Simpson, aunque en la actualidad la mujer estudia, trabaja, cumple con otros roles y ya no está sometida plenamente a la sociedad patriarcal. Homero, construye el estereotipo machista, hombre trabajador, tiene un sueldo, y da órdenes. Los dibujos animados siguen transmitiendo la imagen de la familia tradicional, Los Simpson rigen su entorno con la realidad cotidiana e incluyen a instituciones: la escuela, la familia, la policía, las leyes, etc., que acarrea con ordenamientos explícitos y espontáneos atrayendo a la audiencia por el rol de la estructura familiar (p. 80).

En suma, la serie, al ser el reflejo de las vivencias de una familia nuclear, presenta roles cotidianos y costumbristas que pueden ser asimilados a la sociedad actual (Tovar, 2018, pp. 84 - 85).

La relevancia de esta estrategia radicó en que le permitió al alumnado compartir sus conocimientos previos sobre los personajes de la serie animada a la vez que contrastarlos con los conocimientos previos de sus compañeros ocasionando la adquisición de nuevos conocimientos y/o enriqueciendo los ya existentes.

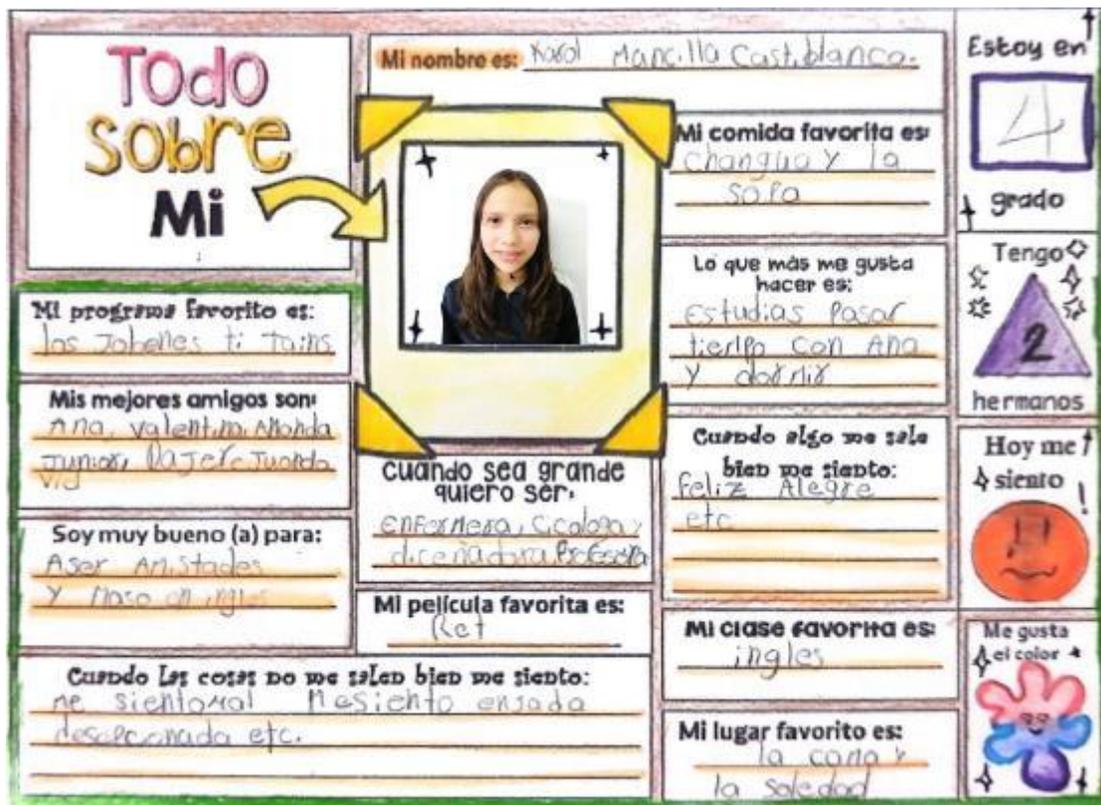
Esto a su vez genera notables transformaciones en la práctica pedagógica pues se prioriza en la participación activa y dialógica de los alumnos, es decir, se logra que un alto número de alumnos compartan sus conocimientos a partir de la situación presentada y se entrenen como *emirecs* (Aparici & García-Marín, 2018). Y, aunque la intención principal de esta actividad era

motivar a los alumnos a participar en esta y las siguientes actividades, funcionó también para fomentar la habilidad para *describir* perteneciente al *nivel inferencial* del desarrollo del pensamiento crítico.

Así mismo, en la Sesión 2 “Grúa de habilidades”, la fase motivacional estuvo determinada por la ejecución de un *organizador gráfico* titulado “*Todo sobre mí*” a través del cual los alumnos realizaron un ejercicio de exploración personal sobre sus gustos, debilidades, fortalezas y su actitud frente al triunfo y el fracaso.

Figura 80

Organizador gráfico “*Todo sobre mí*”



Fuente: Actividad para activación del conocimiento previo “*Todo sobre mí*” Sesión 2 “Grúa de habilidades”.

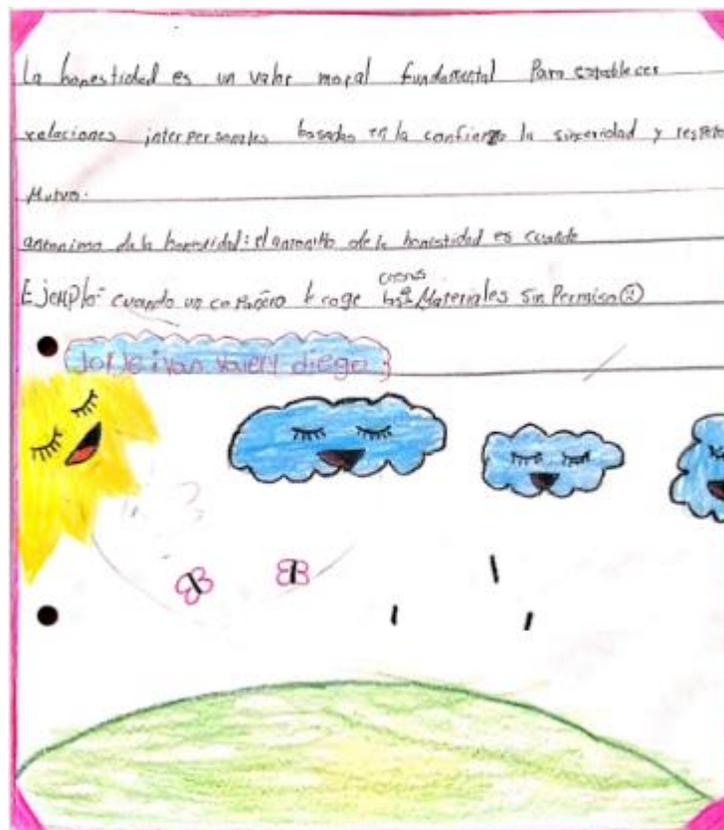
A pesar de que implicaba un desarrollo individualizado ellos estaban organizados en grupos de trabajo cooperativo generando así un espacio de socialización en el que tuvieron la

oportunidad de compartir a viva voz el desarrollo de la actividad, estimulando a los alumnos a que formularan hipótesis, combinando estrategias como la lluvia de ideas y la habilidad para predecir, sobre lo que aprenderían en esa clase teniendo en cuenta lo desarrollado. En la Figura 80 se presenta una muestra de esta actividad.

Se destaca de la Sesión 3 “El DVD” la estrategia *búsqueda y selección de información* que giró en torno al tema de la honestidad.

Figura 81

Búsqueda y selección de información. Concepto de honestidad



Fuente: Actividad búsqueda y selección de información. Concepto de honestidad. Sesión 3. “El DVD”. Grupo 8

Los alumnos debían realizar, a través del medio otorgado (tablets con conexión a internet), una búsqueda de información acerca del concepto de honestidad enfatizando en su

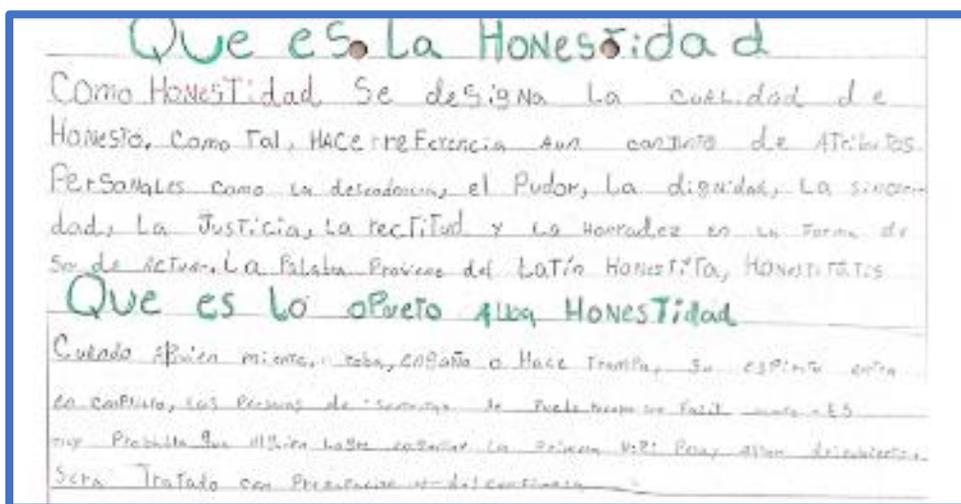
definición, situaciones en las que se usa, consecuencias de no practicarla (ejemplos - casos) y su antónimo; todo ello en el marco de la estrategia de *grupos cooperativos* (Jhonson et al., 1999) designando los roles que cumpliría cada uno de los integrantes (¿Quién manipula responsablemente el dispositivo tecnológico?, ¿Quién lee la información encontrada?, ¿Quién toma los apuntes de los hallazgos más importantes?, entre otros). Los grupos cooperativos se consolidaron como espacios que favorecen el enriquecimiento de sus habilidades comunicativas para hablar, leer, escuchar y escribir.

Cabe resaltar, que estos procesos involucraron implícitamente la activación de habilidades de pensamiento de diferente orden como observar, identificar detalles, recordar información, describir, explicar, identificar causa-efecto, generalizar, juzgar, entre otros.

En las Figuras 81 y 82 se comparte algunos resultados de estas búsquedas de información.

Figura 82

Búsqueda y selección de la información. Concepto de honestidad (2).



Fuente: Actividad búsqueda y selección de información. Concepto de honestidad. Sesión 3. "El DVD". Grupo 7

Aunque en este contexto específico no es común el uso de dispositivos tecnológicos en el aula para desarrollar procesos de aprendizaje, en especial con alumnado de básica primaria, debido a que los maestros no tienen el dominio suficiente para su uso dada la brecha digital generacional (Martín, 2020) y a que las instituciones educativas públicas no están dotadas con la cantidad suficiente de estas herramientas para que exista una cobertura mínima en las aulas de clase, la inclusión de los medios de comunicación entendidos como estrategias de conocimiento y no como meros instrumentos de ilustración o difusión es sumamente necesaria (Martín-Barbero, 2002).

Figura 83

Uso de dispositivos tecnológicos para la búsqueda y selección de información



Fuente: Fragmento de la grabación de vídeo – Sesión 3 – “Búsqueda y selección de información”.

19:31

La maestra se dispone a entregar a cada grupo una Tablet para realizar el ejercicio de búsqueda de la información. Los niños y niñas se muestran alegres. “Nos van a dar una Tablet” mencionan varios niños. Es evidente que la idea de trabajar con tablets les agrada (Diario de observación. Sesión 3)

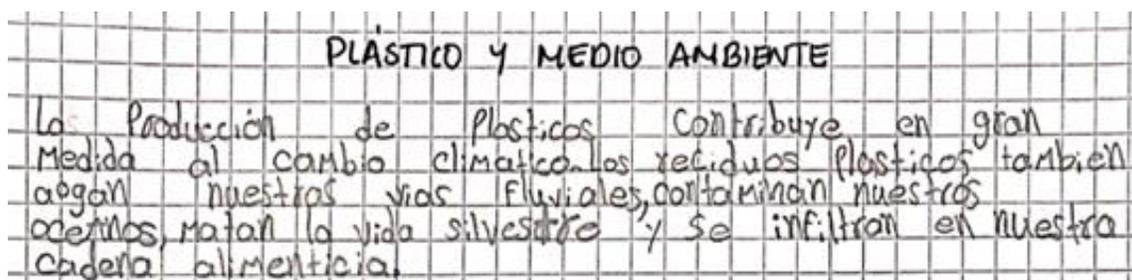
En ese orden de ideas, usar dispositivos tecnológicos para buscar y seleccionar información no solo generó el interés del alumnado en participar en las actividades propuestas, sino que les permitió concientizarse de la cantidad de información que pueden obtener por este medio sobre un tema determinado, así como la importancia de seleccionar la información adecuada según los propósitos u objetivos establecidos, ya que, generalmente, en este proceso, los alumnos optan por explorar los contenidos de las primeras páginas web que arrojan la búsqueda en Google.

Así mismo, la inclusión de la televisión en el escenario escolar, en el marco de esta intervención pedagógica, pone a disposición de los alumnos un vehículo para expresarse y, en esa práctica de autoexpresión, afirmarse, descubrir sus propias potencialidades; en palabras de Freinet citado por Kaplún (2010) “adquirir conciencia de su propio valor”.

La misma estrategia se utilizó en la Sesión 4 “Vida ecológica”. Salvo que en esta ocasión la *búsqueda y selección de información* sesión giró en torno al impacto de los residuos plásticos en el medio ambiente. Una vez más, en grupos de trabajo cooperativo los alumnos debían realizar un proceso de indagación en el que debían incluir texto escrito e imágenes haciendo uso de las tablets con conexión a internet.

Figura 84

Búsqueda y selección de información. Impacto de los residuos plásticos en el medio ambiente



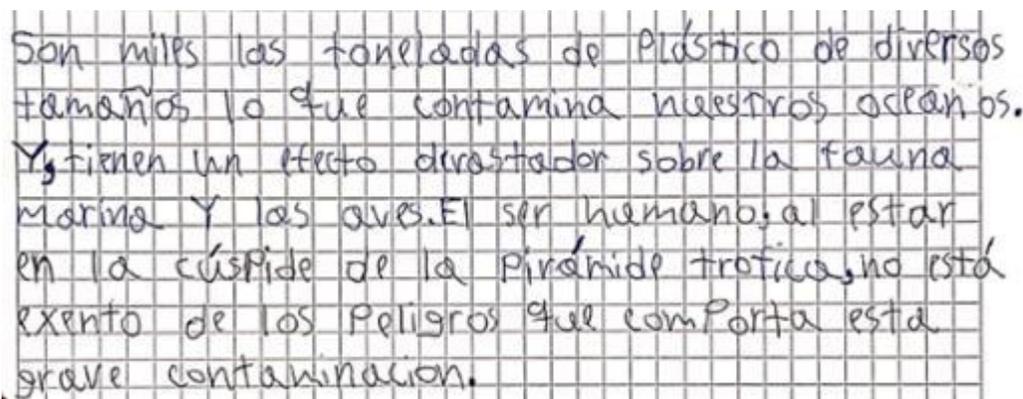
Fuente: Actividad búsqueda y selección de información. Impacto de los residuos plásticos en el medio ambiente. Sesión 4. “Vida ecológica”. Grupo 6

En las Figuras 84 y 85 se evidencian algunas de estas búsquedas.

La experiencia del desarrollo de la sesión anterior les permitió a los alumnos designar ágilmente los roles de cada participante y afinar las estrategias de búsqueda y selección de información ya que en esta ocasión fueron cuidadosos de explorar diversas fuentes encontrando, por ejemplo, páginas web de organizaciones dedicadas al cuidado del medio ambiente (GreenPeace y WWF Colombia), Instagramers reconocidos en Colombia que se dedican a promover prácticas de reciclaje (Marce la recicladora) e incluso emprendimientos dedicados a la creación de productos hechos con plástico reciclado (@cumbresblancascolombia). Todo lo anterior enfatizando en la promoción de las habilidades comunicativas para *leer y escribir*.

Figura 85

Búsqueda y selección de información. Impacto de los residuos plásticos en el medio ambiente (2)



Son miles las toneladas de Plástico de diversos tamaños lo que contamina nuestros océanos. Y tienen un efecto devastador sobre la fauna marina y las aves. El ser humano, al estar en la cúspide de la pirámide trófica, no está exento de los peligros que comporta esta grave contaminación.

Fuente: Actividad búsqueda y selección de información. Impacto de los residuos plásticos en el medio ambiente. Sesión 4. "Vida ecológica". Grupo 2

Esta fase finalizó con la socialización de la información hallada. A cada grupo se le otorgó un tiempo determinado para compartir sus hallazgos, espacio que favoreció el enriquecimiento de sus habilidades comunicativas para *hablar y escuchar*. Cabe resaltar, que estos procesos involucraron implícitamente la activación de habilidades de pensamiento de diferente orden

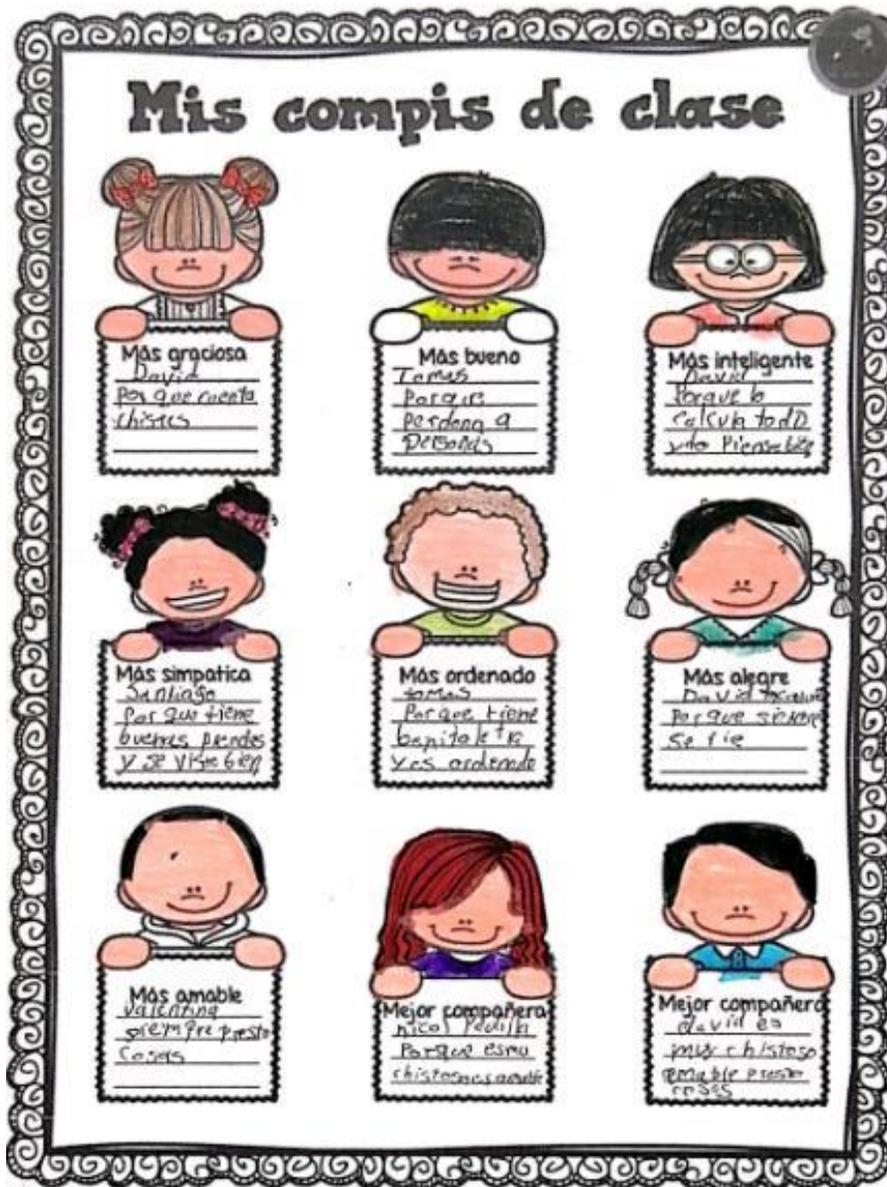
(observar, identificar detalles, recordar información, describir, explicar, identificar causa-efecto, generalizar, juzgar).

En la sesión 5 “Amigos por siempre” cada alumno recibió el *organizador gráfico* titulado “*Mis compis de clase*” para que en él expresaran quiénes, entre sus amigos, se hacían acreedores de las cualidades allí expresadas, debían colocar su nombre y explicar brevemente por qué.

Esta actividad dio total relevancia a las relaciones de amistad establecidas entre ellos. Las amistades cumplen importantes funciones en el desarrollo afectivo, comunicativo y social de los niños (Fuentes, 1999; Fuentes y Melero, 2007; Melero y Fuentes, 1992; Moreno y Del Barrio, 2005). En primer lugar, estimulan el desarrollo cognitivo ya que el niño tiende a ponerse en el punto de vista del amigo para comprender sus pensamientos, sentimientos, deseos e intenciones. En segundo lugar, las amistades ayudan a practicar y adquirir habilidades sociales (escucha asertiva, dialogicidad, empatía, entre otras). En tercer lugar, las amistades hacen diversas aportaciones en el plano emocional para afrontar situaciones nuevas, difíciles o amenazantes. En cuarto lugar, en las interacciones con los amigos los niños aprenden a resolver las diferencias entre ellos aplicando principios como la justicia o la lealtad. Finalmente, las amistades contribuyen a desarrollar un autoconcepto y autoestima positivos en el niño, permitiéndoles construir una imagen de sí mismos competente, atractiva y valiosa. (Lanza Escobedo et al., 2012).

Figura 86

Organizador gráfico “Mis compis de clase”



Fuente: Actividad para activación del conocimiento previo. Sesión 5 “Amigos por siempre”

De la Sesión 6 “El librito amarillo”, se destaca la implementación de la estrategia *lluvia de ideas* acerca del concepto intimidación. En principio, cada alumno debía escribir una idea sobre ese tema en la cartelera dispuesta para ello; una vez consignadas todas las ideas se generó el espacio para conversar al respecto. Para ello, cada alumno leía su idea en público y la explicaba con más detalle.

La construcción del concepto arrojó ideas diversas de modo que el concepto tuvo varias vertientes como, por ejemplo:

La intimidad asociada con la zona genital:

La intimidad es una de nuestras partes más importantes del cuerpo y debemos cuidarla. (Actividad Lluvia de ideas. Sesión 6 “El librito amarillo” Estudiante Santiago Rubio)

La intimidad asociada al respeto por los artículos personales:

La intimidad es respetar las cosas de los demás, no coger celular, libros, ropa, etc., lo importante es respetar los objetos privados de los demás. (Actividad Lluvia de ideas. Sesión 6 “El librito amarillo” Estudiante Catalina Pinzón)

La intimidad asociada al concepto de vergüenza.

Vergüenza. (Actividad Lluvia de ideas. Sesión 6 “El librito amarillo” Estudiante James Gutiérrez)

En suma, la lluvia de ideas reflejó la diversidad de pensamientos que se tienen al respecto y, enriqueció construcciones más completas y complejas.

Como resultado de éstas y las demás estrategias aplicadas en las diferentes sesiones, la fase motivacional cumplió su objetivo al preparar y disponer de forma positiva a los alumnos para continuar el camino al siguiente nivel del pensamiento crítico.

7.2 Nivel elemental o fase perceptiva (literal)

El nivel literal es la etapa inicial del camino hacia el pensamiento crítico; en este caso el interés se cifró en dilatar los sentidos del alumno y ofrecerle estímulos para adquirir y desarrollar habilidades para percibir, observar, discriminar, nombrar, emparejar, identificar detalles, recordar, y secuenciar-ordenar.

En consecuencia, en este nivel los diferentes capítulos de las series animadas presentadas funcionaron como estímulo sensorial percibido a través de la vista y el oído, principalmente. Luego, mediante la observación, los alumnos fueron capaces de atender a los colores, las formas, la musicalidad, las gráficas, los personajes, las escenas, los diálogos, entre otros aspectos, que se convirtieron en fuentes de información de primer nivel y que a continuación son incorporados a esquemas mentales existentes que empiezan a ser asimilados y acomodados para adaptarse a la nueva información (Piaget, 2000).

En particular, luego de transcurrida la actividad focal de la Sesión 1 “Una familia modelo” se les entregó a los alumnos la guía de preguntas “*Identificando detalles*”; se realizó la lectura anticipada de cada una de las preguntas que la conformaban con el fin de que focalizaran su atención en determinada información para luego dar respuestas acertadas a éstas y edificar la comprensión del contenido narrativo del capítulo. Después, se proyectó el capítulo y el alumnado distinguió aspectos específicos, recordando detalles e información necesarios para responder a preguntas que contribuyó a afianzar una idea del contenido narrativo del capítulo de la serie animada y a entender cómo los detalles forman parte de un todo.

En palabras de Priestley, el desarrollo y la obtención de facultades relacionadas con el pensamiento crítico puede considerarse como un viaje que se inicia en el entorno familiar para luego extenderse a ambientes distintos, todos ellos nuevos y estimulantes. Cada paso que

damos exige un nivel de pensamiento y de aplicación de la información más elevado. Cada paso nos conduce a un entendimiento mucho más vasto de nuestro mundo.

Comenzamos por dar respuestas simples a estímulos y vivencias sumamente concretos, y gradualmente empezamos a echar mano de una gran variedad de respuestas para hacer frente a los interrogantes u a los problemas, sean estos sencillos o complejos (Priestley, 1996, p. 16).

En este sentido, los alumnos han brindado respuestas correctas a esas preguntas. En algunos casos esas respuestas son más argumentadas que otras. Algunos ejemplos se evidencian en la Figura 85.

Figura 87

Guía “Identificando detalles”

<p>2. ¿Por qué Homero está tan preocupado por esa invitación?</p> <p><u>por que lo despidan</u></p>	<p>2. ¿Por qué Homero está tan preocupado por esa invitación?</p> <p><u>Porque los niños podrían hacer algo mal y que despidieran a homero</u></p>
<p>2. ¿Por qué Homero está tan preocupado por esa invitación?</p> <p><u>por el comportamiento de su familia</u></p>	<p>2. ¿Por qué Homero está tan preocupado por esa invitación?</p> <p><u>Por que cree que no son la familia perfecta</u></p>
<p>4. ¿Qué hace Marge Simpson con Maggie para poder ir a tomar una copa de ponche?</p> <p><u>entretiene magie con tele</u></p>	<p>4. ¿Qué hace Marge Simpson con Maggie para poder ir a tomar una copa de ponche?</p> <p><u>llevar a los niños a la guardería le posieron television a las niños y se fueron</u></p>
<p>12. ¿Funcionó esa solución?</p> <p><u>No</u></p>	<p>12. ¿Funcionó esa solución?</p> <p><u>no funciona para ganaron algo de dinero</u></p>
<p>13. ¿Qué pasa finalmente con la familia Simpson?</p> <p><u>que le dieron 500 dolares y se fueron a comprar un televisor</u></p>	<p>13. ¿Qué pasa finalmente con la familia Simpson?</p> <p><u>todos comparten el dinero y final feliz</u></p>

Fuente: Se muestran diversos fragmentos de la actividad “Identificando detalles” para desarrollar la habilidad identificar detalles y recordar. Sesión 1 “Una familia modelo”.

Al ayudar a nuestros alumnos a organizar la información que se les da, los estamos habilitando para que puedan localizarla en sus bancos de memoria a corto y largo plazo.

Figura 88

Guía “Emparejando”

Bob esponja gana un oso en la grúa de habilidades.

El señor Cangrejo les da monedas para la grúa de habilidades.

Calamardo no puede ganar en la grúa de habilidades.

Don Cangrejo le paga a Calamardo con monedas.

Calamardo gasta su dinero en la grúa de habilidades.

Don Cangrejo lleva al restaurante una grúa de habilidades.

Calamardo se burla de un niño que no gana en la grúa de habilidades.

Calamardo no puede dormir a causa de la grúa de habilidades.

Bob esponja le enseña a Calamardo como ganar en la grúa de habilidades.

Calamardo gana en la grúa de habilidades.

Don Cangrejo se enriquece con el dinero de Calamardo.

Calamardo destruye el restaurante de Don Cangrejo.

Calamardo cree que puede manejar una grúa de verdad.

Calamardo destruye la construcción de los obreros.

Fuente: Actividad para desarrollar la habilidad de emparejar. Sesión 2 “Grúa de habilidades”

Por otro lado, en la Sesión 2 con el capítulo de Bob Esponja titulado “*Grúa de habilidades*” se fomentó la habilidad para *emparejar* mediante la cual los alumnos repasaron la información recibida y fueron capaces de distinguir las características sobresalientes de las escenas presentadas y establecer una relación con la descripción escrita ofrecida. Muestra de este trabajo se halla en la Figura 88.

En la entrevista realizada a uno de los grupos focales los alumnos manifestaron cómo había sido su experiencia al desarrollar esta actividad:

Maestra: *¿Les pareció compleja la actividad?*

Estudiante 1: *No difícil, pero si enredada porque las líneas se cruzaban y no había mucho espacio para hacerlas.*

Estudiante 2: *A mí me pareció fácil. Fui de los primeros en terminar y sé que me quedé bien.*

Estudiante 3: *No era difícil. Como las imágenes estaban a color se podían ver bien. Me confundí un poco en algunas escenas que se parecían mucho. (Entrevista grupo focal – Sesión 2 “Grúa de habilidades”. Emparejar)*

Este fragmento en particular permite evaluar la calidad del material diseñado. Los alumnos dejan sus impresiones sobre el grado de dificultad, pero a la vez hacen comentarios que nutren la posibilidad de mejorar el material pedagógico.

En este punto, el desarrollo del pensamiento crítico evoluciona cuando los alumnos pueden hacer algo con la información recibida, han superado la recepción de esta para conseguir un objetivo particular (Priestley, 1996).

En la Sesión 3 “El DVD” y en la Sesión 6 “El librito amarillo” se hizo énfasis en las habilidades para *percibir* y *observar*. El desarrollo de estas habilidades involucró principalmente los sentidos de la escucha y visión: los colores, las figuras, la corporeidad de los personajes, sus tonos de voz, la música que acompaña cada escena, entre otros, son considerados estímulos fácilmente asimilados por los alumnos en la medida en que logran captar su atención lo que a su vez les permite dar cuenta de la información sensorial que han recibido.

Se destaca la Sesión 4 “Vida ecológica” de la serie animada Los escandalosos a través de la cual se fomentaron en los alumnos las habilidades para *identificar detalles*, *recordar* y *secuenciar*. Atendiendo a la estructura de los textos narrativos (inicio, nudo y desenlace), los alumnos registraron los hechos más importantes del capítulo de la serie animada de forma escrita en un organizador gráfico. Esto les permitió establecer con exactitud cuál es el problema planteado en el capítulo y registrarlo en el apartado del nudo de la narración. Una muestra de esa actividad se evidencia en la Figura 89.

Figura 89

Guía “Estructura narrativa”

Los escandalosos	y se esparcieron	y una señora
Fuero al supermercado	con la bolsa	de la agencia de
caído y es señor	ecológica asta	quitarlo abiere
le dijo que si se	llenar su casa de	es ayudo a los
la la bolsa ecologia	bolsa ecologica.	osos a que a
		subaran a los cos-
		tores

Fuente: Actividad desarrollada para fomentar habilidades para identificar detalles, recordar y secuenciar. Sesión 4 “Vida ecológica”.

Así mismo correlacionaron el contenido de la indagación realizada en la fase anterior con la problemática abordada en el capítulo de la serie animada de tal forma que se generó una conversación acerca de los hechos plasmados en el nudo de la historia.

En sus participaciones orales los alumnos manifestaron su preocupación por el impacto que tiene el plástico en determinados ecosistemas, especialmente en el acuático. Esto se debió a que la mayoría de las imágenes consultadas en la fase anterior se asociaron a este ecosistema. Sin embargo, no desconocieron el impacto que tienen estos residuos en otros ecosistemas. Incluso lograron reflexionar sobre situaciones cotidianas de nuestro contexto particular (calles cercanas al Centro Educativo y el barrio) cuestionando las acciones de quienes tiran basura en espacios públicos, lo que genera, por ejemplo, el taponamiento de las rejillas de alcantarillado de las vías públicas y por ende inundaciones que terminan afectando sus viviendas.

Así mismo, expresaron su descontento con quienes tiran basura fuera de los contenedores dispuestos para ello y con quienes sacan la basura en días que no les corresponde, aunque saben que el sistema de recolección de basura en Colombia depende del sector o barrio. Por consiguiente, se concluye que es urgente realizar campañas de cultura ciudadana en nuestro entorno. En el siguiente fragmento se pueden apreciar algunas de sus opiniones sobre el tema tratado:

Estudiante D.E.: *Algo de lo que más me impacto es que a la vez que hacemos contaminación dañamos la naturaleza o la vida de los animales.*

Maestra: *Y En ese orden de ideas ¿qué impacto tiene el plástico en el medio ambiente cuando no es bien separado? Si yo no lo deposito en la basura y lo lanzo al río, lo lanzo en la calle ¿qué impacto tiene ese plástico ahí?*

Estudiante J.G.: *Las botellas plásticas que son lanzadas pueden llegar a los mares y océanos y hacer morir a los animales del agua.*

Estudiante V.U.: *Yo encontré unas imágenes muy interesantes que me gustaron, había una imagen que fue la primera que elegí que decía ¿qué puede causar la contaminación del plástico? Vi una tortuga que estaba amarrada con un plástico (...) vi unos niños tratando de salvarle la vida porque estaba como... ahogándose. El agua donde estaba esa tortuga se veía sucia, tenía botellas, vasos de plásticos, bolsas. También vi una imagen de un muchacho que estaba intentando sacar las botellas de la orilla del agua*

Maestra: *Y eso ¿qué simboliza?*

Estudiante D.E.: *Ayudar el medio ambiente a través del reciclaje (Fragmento de la Sesión 4. "Vida ecológica". Grabación de video. 1:04')*

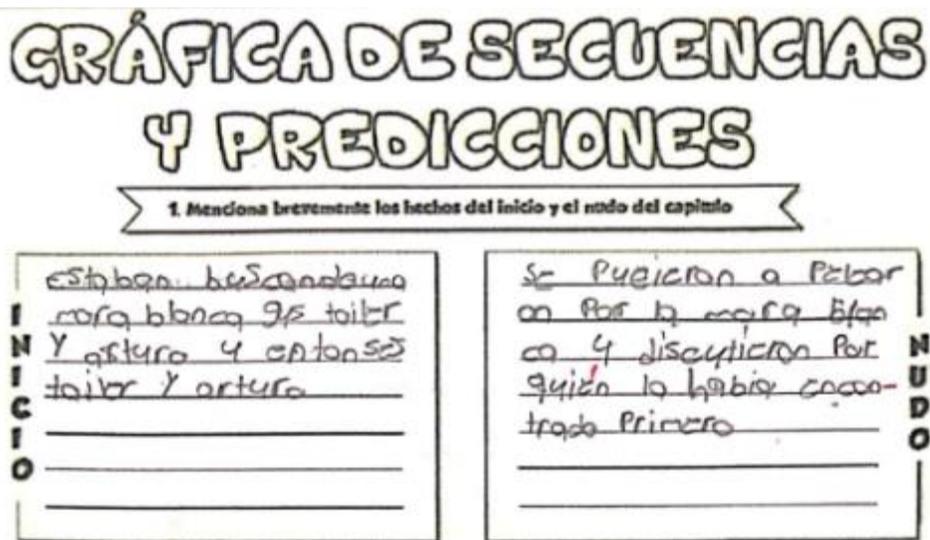
Respecto a la Sesión 5 "Amigos por siempre" Se proyectó el capítulo de la serie animada Gus: el pequeño caballero titulado "Amigos por siempre" omitiendo la transmisión de su desenlace. En la guía "*Gráfica de secuencias y predicciones*" los alumnos escribieron los eventos más importantes del inicio y el nudo del contenido narrativo del capítulo. Se enfatizó en el fomento de las habilidades para *secuenciar y ordenar*. Ejemplos del desarrollo de esta actividad se muestran en la Figura 90.

En concreto, este nivel permitió que los alumnos distingan las partes de un todo, recuerden detalles e información, recuperen de su memoria la información más relevante y establezcan con exactitud cuál es problema planteado en el contenido narrativo de los capítulos de las diferentes series animadas. Esto es muy importante, ya que el diseño de la intervención pedagógica desemboca en la adquisición de habilidades del pensamiento crítico que los faculta

para resolver problemas de manera asertiva y los acerca a la adquisición de habilidades del siguiente nivel.

Figura 90

“Grafica de secuencias y predicciones”



Fuente: Actividad desarrollada para fomentar la habilidad de secuenciar y ordenar. Sesión 5 “Amigos por siempre”.

7.3 Nivel de procesamiento de la información (inferencial)

El nivel inferencial es quizá el más enriquecedor en el proceso de adquisición de habilidades de pensamiento crítico. Aquí los alumnos, con más ahínco, empiezan a hacer algo con la información que han recibido en las etapas anteriores, es decir, comienzan a procesar y a utilizar la información. A este nivel corresponden las habilidades para inferir, comparar-contrastar, categorizar-clasificar, describir-explicar, identificar causa- efecto, predecir-estimar, analizar, resumir-sintetizar y generalizar.

Así, por ejemplo, en la Sesión 1 “Una familia modelo” mediante el uso de fichas ilustradas con las escenas del capítulo los alumnos lograron *describir-explicar* qué sucedía en ellas y

posteriormente *categorizarlas-clasificarlas* siguiendo la estructura de los textos narrativos (inicio, nudo y desenlace).

La habilidad para describir algo de forma coherente requiere de un elevado nivel de organización y de planificación. Por su parte, las habilidades para categorizar-clasificar permiten acceder fácilmente a la información y tenerla al alcance cuando se la necesite pues esta es incorporada a la “central de distribución” que es donde se decide a qué grupo o categoría corresponde (Priestley, 1996).

Aunado a estas habilidades se fomentó la habilidad para *analizar* mediante la estrategia de aprendizaje *discusión guiada* entendida como un procedimiento interactivo y dialógico entre el maestro y los estudiantes sobre un tema determinado (Díaz-Barriga & Hernández, 2002) a través del cual se generó el intercambio de información, el respeto por la opinión del otro y la construcción de nuevos conocimientos.

La maestra desempeñó el rol de facilitadora al promover la participación del alumnado para expresar sus concepciones y experiencias de vida frente a temas como la familia, la diversidad en la composición familiar, el alcoholismo, el papel de la televisión en sus hogares (Sesión 1. Los Simpson: “Una familia modelo”); el autoconocimiento, la autoestima, el respeto por el otro (Sesión 2. Bob Esponja: “Grúa de habilidades”); la honestidad (Sesión 3. El increíble mundo de Gumball: “El DVD”); el impacto del plástico en el medio ambiente (Sesión 4. Los escandalosos: “Vida ecológica”); la amistad (Sesión 5. Gus. El pequeño caballero: “Amigos por siempre”) y la intimidad (Sesión 6. Bob Esponja: “El librito amarillo”).

Esta actividad permite que los alumnos participen activamente en la construcción de conocimiento en calidad de elementos activos. De acuerdo con Priestley (1996):

No debemos tener más a la vista el típico salón de clase de los años cincuenta donde el maestro habla o dicta a los alumnos, y el papel de éstos consiste únicamente en recibir la información. Los alumnos deben formar parte de su proceso educativo, al participar en él por medio de los actos de **escuchar, hablar, leer, escribir, pensar y aplicar** la información que se les ofrece de manera multisensorial (p. 12).

En la Figura 91 se expone una muestra de dicha actividad.

Figura 91

“Al tablero la escena” (1)



Fuente: Actividad para desarrollar la habilidad para describir. Sesión 1 “Una familia modelo”

En esta parte es donde a Marge la invitan a tomarse una copa de ponche y ella dice que el ponche tiene algo de alcohol y ella... eh... se emborracha. (Fragmento de la grabación de vídeo – Sesión 1 – “Al tablero la escena”. 1:32:14)

En el siguiente fragmento se aprecian las opiniones de algunos de los alumnos participes en la investigación:

Maestra: *¿conocemos casos de familias donde, por ejemplo, papá o mamá beban alcohol?*

Estudiante C.P.: *eso es un poquito intenso... esa persona llega borracha a mi casa ¿sí? y mi mamá ya está dormida (...) yo lo único que voy a decir es que uno de mis familiares se emborracha algunos días festivos cuando no tiene que trabajar.*

Maestra: *¿Y cómo te sientes tú cuando eso sucede?*

Estudiante C.P.: *Pues yo me siento un poquito incomoda.*

Maestra: *La maestra se dirige a todo el grupo ¿Es agradable cuando vemos a una persona que ha ingerido alcohol?*

Estudiante A.B.: *Sí, porque nos gastan cosas, pero no tanto porque se arman problemas a veces.*

Estudiante V.U.: *Mi mamá si toma, pero mi papá toma muy seguido. Mi mamá cuando toma se queda amaneciendo. Eso causó que mis papás se separaran.*

Maestra: *y tú ¿cómo te sientes frente a esa situación?*

Estudiante V.U.: *Mal.*

Maestra: *¿Te enseña algo?*

Estudiante V.U.: *Que uno no debe tomar en la vida. (Fragmento grabación de vídeo. Sesión 1 “Una familia modelo” 1:23’)*

En el contexto que enmarca los hogares de estos niños y niñas es muy común evidenciar este tipo de problemáticas sociales. En este sentido, cabe resaltar la importancia que tienen estos espacios de socialización en los que los niños y niñas pueden expresar su sentir, pueden dar a conocer su percepción del mundo y pueden reflexionar que sus situaciones cotidianas son compartidas por sus compañeros, que pueden vivir situaciones similares y que por tanto también están en capacidad de entender su sentir.

Valery es la siguiente en participar y le comparte a la clase que su mamá consume alcohol constantemente y que cuando eso sucede se queda “amaneciendo”. Dice que eso ocasionó que su papá y su mamá se separarán. Algunos de sus compañeros hacen una expresión de lastima. La maestra le pregunta ¿cómo te sientes con eso? La niña responde que se siente mal. La maestra vuelve a preguntar ¿te enseña algo? Y ella responde “que uno no debe tomar en la vida” y se pone a llorar.

(...) *Dana también comparte su experiencia y nos cuenta que sus padres se han separado por ese mismo motivo. Lloro.* (Diario de observación. Sesión 1. Al tablero la escena. Parte 1)

Así mismo, a través del visionado de este capítulo de la serie animada los alumnos fueron capaces de reflexionar sobre lo que sucede en sus hogares, comprender que los dibujos animados pueden reflejar situaciones que viven en su cotidianidad. Pero más allá de reconocer que hay similitudes entre esas narrativas y su contexto lo valioso en este proceso de mediación es encaminarlos a una reflexión más profunda, escudriñar sobre sus percepciones, sus opiniones y sus posibilidades para construir un proyecto de vida más próspero.

Maestra: *Cuando estábamos en clase nos contaste que tus padres se habían separado a causa del alcohol.*

Estudiante V. U: *Sí.*

Maestra: *también nos diste un consejo: Que uno no debe tomar en la vida ¿Quieres contarme por qué?*

Estudiante V. U: *por lo que pasó en mi casa (...) Mi papá se fue para Medellín con otra ... con otra mujer. Nos dejó aquí a mi hermano y a mí sin que le importáramos nada. Ahora tiene otro hijo. Y nosotros estamos aquí. Yo sé que con mi mamá tuvieron muchos problemas. Ambos tomaban mucho. Y los que pagamos el pato fuimos nosotros.*

Maestra: *¿Por eso nos aconsejas no tomar?*

Estudiante V. U.: *Pues profe yo creo que si ellos no tomaran tanto no se hubieran separado.* (Fragmento de entrevista. Estudiante V. U)

El pensamiento crítico se interesa por el procesamiento de la información que se recibe en el salón de clase, y lo que es aún más importante, por la aplicación de esas facultades de procesamiento en las situaciones de la vida diaria que se presentan fuera del salón de clase (Priestley, 1996: 15).

En este nivel realmente llegamos a producir un efecto significativo tanto en la calidad como en la cantidad de la información que ha sido retenida. En este punto, los alumnos comienzan verdaderamente a procesar y utilizar la información que reciben. Cuantas más oportunidades tenga el alumno de utilizar la información que recibe, mayores serán las posibilidades de que la almacene en la memoria y localice con facilidad cuando sea necesario (Priestley, 1996, p. 19).

Figura 92

“Al tablero la escena” (2)



Fuente: Actividad para desarrollar la habilidad para describir. Sesión 1 “Una familia modelo”

A mí me tocó esta escena acá es donde la señora invita a tomar una copa de ponche, pero Marge le dice que no tiene dónde dejar a Maggie, entonces la llevaron a un lado donde había varios bebés (como una guardería, dice la maestra). Sí. Entonces la señora les dijo que las dejaran ahí solas, les prendieron el televisor, se quedaron entretenidas y ellas se fueron (Fragmento de la grabación de vídeo – Sesión 1 – primera parte. Minuto 1:32:14)

Ahora pasa al tablero Alisson, ella describe la escena en la que Marge deja a Maggie en la guardería viendo televisión. Su descripción es amplia y suficiente. La maestra introduce otro tema de discusión y expone un caso particular a manera de pregunta ¿a quién, en alguna ocasión, lo han dejado viendo televisión mientras papá o mamá descansan o hacen algún otro tipo de actividad? Un estudiante complementa diciendo o “le prestan el

celular” Esto causa inquietud en el grupo, varios niños y niñas levantan la mano para participar.

Dayana tiene la palabra y comparte su experiencia, cuenta que su mamá, mientras atiende su negocio o se va a dormir después de trabajar, le pide que cuide a su hermana, que le ponga muñecos en el televisor y así ella aprovecha para ver los programas que le gustan; que en ocasiones le pide a su mamá el celular para ella jugar en él y deja a su hermana menor viendo la televisión (Diario de observación. Sesión 1. Parte 1)

Tras las narrativas de los participantes se puede analizar que en sus hogares la televisión desempeña el papel de “niñera” (Ruíz y Vázquez, 2008; Comín Oliver, 2013; Zarate, 2006); los amplios horarios de trabajo de padres de familia y la necesidad de tener espacios de descanso conlleva a que un alto porcentaje del tiempo libre de los niños y las niñas esté destinado al visionado de televisión sin que exista un mediador entre ellos.

Así mismo, este capítulo de Los Simpson refleja esa realidad de la que no muchos hogares escapan: la importancia que se le otorga a la televisión por ejemplo en escenas como esta en la que Marge deja a la bebé Maggie en la guardería al cuidado de la televisión pues no se evidencia que un adulto responsable esté allí para supervisar; o en la que Homero propone vender el televisor para pagar la terapia familiar y la negativa de los demás integrantes de la familia ante esa posibilidad; o aquella con la que finaliza el capítulo en la que, en vista de que el comportamiento de la familia no tiene remedio, el doctor Monroe les devuelve el doble del dinero invertido y con él salen todos felices de la consulta ya que podrán comprar un televisor nuevo con mejores características.

No en vano este tipo de escenas son visibles. Se pueden entender como una crítica fuerte a esa realidad. Esta misma nos permite reflexionar sobre lo que sería ideal en los hogares colombianos: la compañía y mediación de los padres de familia. A la vez, permite constatar la

idea de que en los hogares colombianos no existen figuras mediadoras que ejerzan un control sobre los temas y contenidos del visionado de televisión.

Figura 93

“Al tablero la escena” (3)



Fuente: Actividad para desarrollar la habilidad para describir. Sesión 1 “Una familia modelo”

La escena que escogí es donde están rompiendo la alcancía de los ahorros. Eh, donde Lisa se preocupa porque ya no va a tener un estudio como el que ella quería. (Fragmento de la grabación de vídeo – Sesión 1 – “Al tablero la escena”. Minuto 1:06:05)

Esta intervención permitió introducir otro tema central de discusión con los alumnos: la posibilidad de ingresar a la educación superior. En el capítulo, Lisa se preocupa porque su padre ha decidido utilizar los ahorros de su educación superior para pagar el tratamiento con el doctor Monroe.

En clase los alumnos reflexionan sobre su proyección de estudiar una carrera profesional; hablan de lo que quieren llegar a ser o estudiar cuando sean grandes. La maestra les indica que aún les faltan varios años para ingresar a la educación superior ya que primero deben terminar de cursar la básica primaria y la secundaria. Les indica que está muy bien que desde ahora piensen en sus carreras profesionales y que a la vez proyecten un plan sobre cómo van a alcanzar ese propósito: a qué tipo de universidad ingresarán, si será una universidad pública o privada, si contarán con el apoyo de los padres, qué universidades ofrecen la carrera que quieren estudiar.

La maestra reflexiona sobre la escena haciendo referencia a la posibilidad de ir ahorrando como lo hicieron Los Simpson (Diario de observación. Sesión 1. Parte 2)

En nuestro contexto social y educativo el porcentaje de alumnos que, luego de graduarse de la educación media, ingresan a la universidad es muy reducido:

En el país solo 4 de cada 10 estudiantes que terminan el bachillerato logran acceder a la educación superior. Así lo afirmó Nathalia Urbano, profesora de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario, haciendo énfasis en la baja cobertura que tienen las Instituciones de Educación Superior (IES) a nivel nacional (NOVAetVETERA, 2023).

Según datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), solo el 53.94 % de los estudiantes entre los 17 y los 21 años lograron ingresar a la educación superior en el año 2021 (SNIES, 2021).

De allí la importancia de ir perfilando los proyectos de vida de nuestros alumnos, de brindarles la suficiente información y las herramientas que les permitan ampliar sus perspectivas frente a la formación profesional y laboral.

Figura 94

“Al tablero la escena” (4)



Fuente: Actividad para desarrollar la habilidad para describir. Sesión 1 “Una familia modelo”

Aquí es donde Homero les dice a sus hijos que se comporten como una familia normal.
(Fragmento de la grabación de vídeo – Sesión 1 – segunda parte. Minuto 1:13:48)

A propósito de la escena que describió Camila la maestra les consulta ¿qué es una familia normal?

Una familia que sea respetable, que no pelee tanto (Dager).

Una familia respetuosa, que los niños le hagan caso a la mamá (Yisbel).

Que nos cuidemos entre todos, que no nos dejen solos cuando queramos cumplir nuestros sueños; así como nuestros padres nos traten ahora de pequeños así seremos nosotros cuando seamos grandes (Junior).

Una familia normal es que lo apoyen a uno, que lo quieran, que nunca haya peleas (Dayana).

Para mí una familia normal es que se apoyen entre sí, que sean respetuosos, que se quieran (Iván).

Para mí una familia normal es que a pesar de las peleas podamos solucionar los problemas, apoyarse unos a otros (Gabriela).

Una familia normal es que a uno lo apoyen y no nos obliguen a hacer cosas que no quiere, que uno le haga caso a los papás, que los ayuden para ser buenas personas y que lleguen muy lejos (Matihus).

Una familia normal es una familia que sea educada, apoyar a sus hijos en lo que quieren estudiar, a solucionar los problemas (Valery). (Diario de observación. Sesión 1. Parte 1)

En este espacio de la sesión de clase se lograron evidenciar sus concepciones sobre la familia. Ese ideal que surge de la experiencia de la vida cotidiana y de lo que observan a su alrededor; reconocer que no hay una única tipificación de la composición familiar pues como consecuencia se les enseñaron los tipos de familia existentes.

Con los capítulos de la Sesión 2 “Grúa de habilidades”, la Sesión 4 “Vida ecológica” y la Sesión 6 “El librito amarillo” se logró abordar la habilidad para *identificar causa-efecto* a través del desarrollo de mapas araña consistentes en reconocer al menos una acción relevante llevada a cabo por los personajes de las series animadas y en torno a esa acción identificar las consecuencias que trajo consigo (Figuras 95 y 96).

Fue necesario dedicar un tiempo prudencial para explicar los términos de causa-efecto y establecer ejemplos con situaciones de su vida cotidiana y experiencias personales para que los alumnos tuvieran una base sobre la cual elaborar sus propias producciones; esto a su vez condujo a una participación activa de los alumnos ratificando la idea de que necesitan aprender a comunicarse, cooperar, socializar y trabajar con sus compañeros para comprender mejor sus conocimientos y el mundo que los rodea.

De allí la importancia de los grupos de trabajo cooperativo pues los alumnos incursionan en el aprendizaje de la escucha activa cuando intercambiaban información, analizaban otras respuestas, se organizaban para realizar la tarea asignada, redactaban las respuestas, cooperaban con los otros miembros del grupo y trabajaban con miras a un objetivo común.

Figura 95

“Mapa araña” Sesión 4 “Vida ecológica”

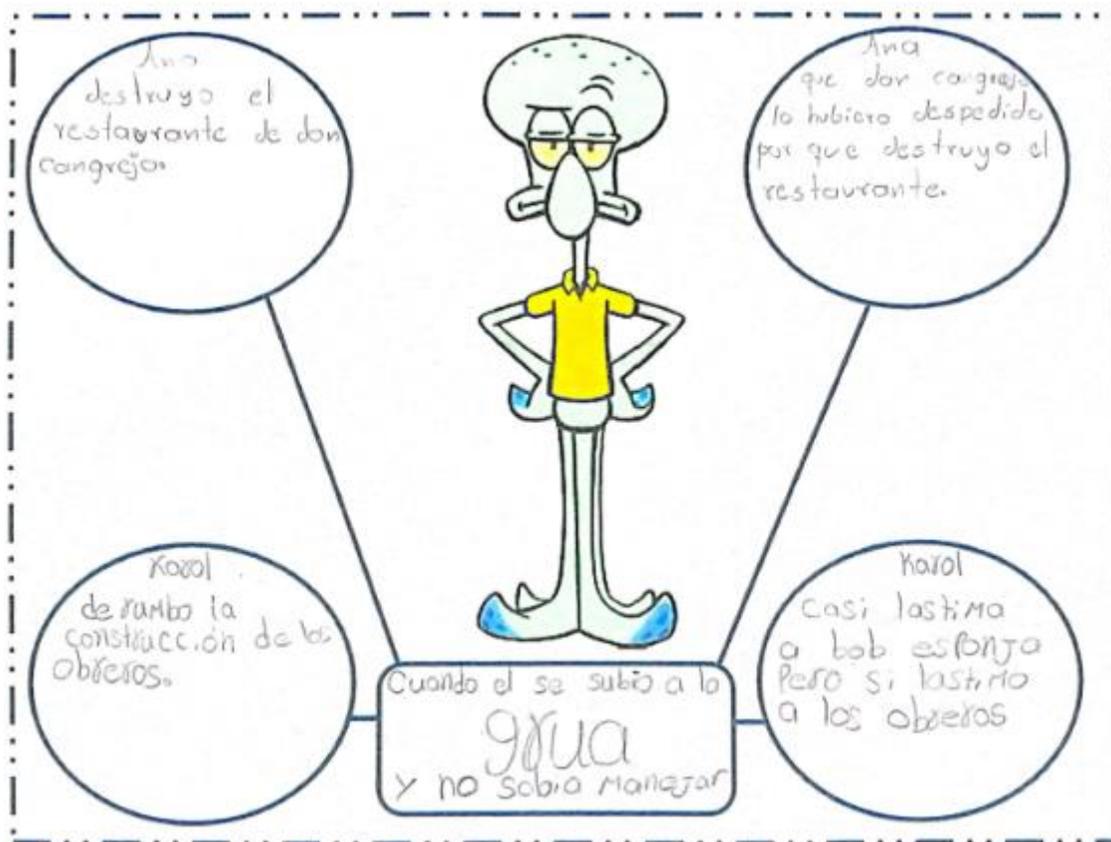


Fuente: Actividad desarrollada para fomentar la habilidad para identificar causa-efecto. Sesión 4 “Vida ecológica”.

Bajo este esquema, se potenció el modelo de integración del lenguaje y del pensamiento. Se destaca que los alumnos lograron comunicarse con eficacia lo que constituye la adquisición de una de las habilidades más importantes en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico pues los alumnos necesitan la oportunidad de escuchar, hablar, leer, escribir y pensar (habilidades de expresión verbal) dentro del salón de clase rompiendo con los esquemas tradicionales en los que el maestro ocupa la totalidad del tiempo hablando y los alumnos escuchando.

Figura 96

“Mapa araña” Sesión 4 “Vida ecológica”



Fuente: Actividad desarrollada para fomentar la habilidad para identificar causa-efecto. Sesión 2 “Grúa de habilidades”.

Dando continuidad al análisis de los datos, merece la pena destacar el ejercicio desarrollado en la Sesión 5 “Amigos por siempre” consistente en *predecir* el final del capítulo. Esta habilidad requiere usar las experiencias pasadas, prestar atención a los detalles, comprender el significado de los datos y pensar acerca de las posibles consecuencias. La capacidad de hacer predicciones depende en gran parte de la habilidad de establecer relaciones. En la Figura 95 se muestran algunas evidencias de esta habilidad.

Figura 97

“Grafica de secuencias y predicciones”

2. Escribe ¿como crees que concluire este capitulo?

DESCENLACE

DEUS ESTA TRATANDO DE QUE SE VAYAN A HABLAR CON EL CRISTAL DEL DRAGON PUEDE SER QUE SE RECONCILIE PORQUE ESTAN MUY MALAS

¿ Como supiste que eso pasaria?

2. Escribe ¿como crees que concluire este capitulo?

DESCENLACE

LOS AMIGOS SE VAN A CONTENTAR HOYRA VEZ Y ESTARAN MUY FELICES Y POR LA MENTIRA QUE EL CABALLERO DIJO LA DEJARAN PASAR Y IRAN A BUSCAR BELLAS JUNTOS Y FELICES

¿ Como supiste que eso pasaria?

Fuente: Actividad desarrollada para fomentar la habilidad para predecir. Sesión 5 “Amigos por siempre”.

Predecir supone utilizar los datos que se tienen al alcance para formular con base en ellos sus posibles consecuencias. La observación es fundamental para realizar predicciones asertivas. Éstas son necesarias para los fines prácticos de la vida.

La maestra ha detenido la proyección del capítulo. Ha pedido a los alumnos que escriban en la guía de secuencias y predicciones un posible final. Les pide que tengan en cuenta la información que ya tienen y con base en ella traten de predecir lo que pasará. A algunos alumnos les cuesta un poco escribir ese final. Otros rápidamente escriben lo que creen que sucederá.

En general, no les ha tomado mucho tiempo desarrollar esta actividad. (Diario de observación. Sesión 5 “Amigos por siempre” – Parte 1)

Para finalizar, se transmitió el final del capítulo de la serie animada y así los alumnos pudieron cotejar si sus predicciones habían sido acertadas o no.

La maestra les pregunta ¿se cumplieron sus predicciones? Los alumnos han contestado que algunas de ellas sí otras no. La maestra vuelve a preguntar ¿cómo sabían que eso ocurriría? Axel levanta la mano para hablar: “eso siempre pasa en los cuentos, siempre tienen un final feliz” (Diario de observación. Sesión 5 “Amigos por siempre” – Parte 1)

Las vivencias, incluso aquellas que se apropian a través del visionado de televisión, constituyen una fuente de información que en este caso particular les ha servido para predecir el desenlace del capítulo. De esta misma manera, ellos podrán predecir las posibles consecuencias de las diferentes formas en que se puede resolver un problema y estimar si sus consecuencias serán positivas o negativas.

En atención a las actividades realizadas en este nivel se puede destacar que influyeron positivamente en el fomento de las habilidades del pensamiento crítico y constituyen el preámbulo para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico que corresponden al nivel más alto del pensamiento.

7.4 Nivel de resolución de problemas (crítico)

El objetivo final de cualquier programa educativo debe ser formar alumnos que sepan resolver problemas de manera competente, así como ser capaces de utilizar la información y las

habilidades de pensamiento que les ayuden a aprender y a reflexionar por su cuenta. La habilidad para resolver problemas es el punto de transición entre los niveles inferencial y crítico de las habilidades de pensamiento. Aquí se emplean todas las habilidades adquiridas en las etapas anteriores para aplicarlas a la solución de problemas. También se emplean algunas habilidades de evaluación, que son las que realmente caracterizan al pensamiento del nivel crítico.

En el transcurso de la ejecución de la intervención pedagógica el desarrollo de habilidades a nivel crítico estuvo determinado por la ejecución de guías de resolución de problemas. Con éstas se incursionó en el proceso para definir e identificar un problema tanto en el contexto del capítulo de la serie animada como en su contexto cotidiano (ficción vs realidad). En este orden de ideas, en la Sesión 1 “Una familia modelo”, por ejemplo, el alumnado logró identificar varias situaciones problemáticas, su causa y su posible solución.

Sin embargo, frente a este último aspecto, la impresión general del alumnado es que en este capítulo no se genera una solución a determinados conflictos planteados. En la Figura 98 se comparten dos experiencias del desarrollo de la guía “Resolución de problemas” en las que el alumnado manifiesta no detallar la solución a determinadas problemáticas. En este sentido, los alumnos concluyeron que en este capítulo (ficción) no existe un interés preferente por presentar soluciones a determinados problemas.

Figura 98

“Guía de resolución de problemas” (1)

En el capítulo...	En el capítulo...
<p>Conflicto Cuando BART y Lisa Pelean por quien que era más a Homer</p>	<p>Conflicto Bart y Lisa peleaban por entrar al carro</p>
<p>¿Qué lo ocasionó? Por que ninguno de los dos quería a Homer</p>	<p>¿Qué lo ocasionó? Por competencia</p>
<p>¿Cómo lo solucionaron? no lo solucionaron lo de dejar a Lisa</p>	<p>¿Cómo lo solucionaron? no se solucionó</p>

Fuente: Actividad desarrollada para fomentar la habilidad de resolución de problemas: identificar problema, causa y solución en el contexto narrativo del capítulo. Sesión 1 “Una familia modelo”.

No ocurre lo mismo cuando los alumnos definen e identifican problemas en su contexto cotidiano (realidad) ya que en todos ellos finalmente se expone una solución. Sin embargo, cabe reflexionar que las soluciones que se plantean muchas veces no son las más asertivas. Este aspecto permitió enfatizar en un aspecto relevante: las características de las personas que resuelven asertivamente los problemas y las de aquellas que no lo hacen así; los alumnos pudieron evidenciar que cada individuo tiene maneras particulares de resolver problemas y, que algunas veces se tiene éxito en este propósito y otras veces se fracasa.

En la figura 99 se muestran las impresiones de algunos alumnos.

Figura 99

“Guía de resolución de problemas” (2)



Fuente: Actividad desarrollada para fomentar la habilidad de resolución de problemas: identificar problema, causa y solución en contextos de la vida cotidiana. Sesión 1 “Una familia modelo”.

El conflicto o problema es asumido por los alumnos como “pelea” o “discusión”:

Maestra: ¿Cómo identificas cuándo se presenta un conflicto un problema?

Estudiante 1: Mmm, pues yo creo que hay un problema cuando dos personas están peleando.

Estudiante 2: Cuando las personas se pegan o se hablan feo, discutiendo con malas palabras.

Estudiante 3: Yo sé que hay un problema cuando se ven enojados

Maestra: ¿Cómo identificaste el conflicto en el capítulo de Los Simpson?

Estudiante 1: Pues igual, cuando Bart y Lisa están peleando, se están jalando para entrar primero al auto. Eso no se debe hacer.

Estudiante 2: Sí, se nota que se están peleando

Estudiante 3: *También porque fue a Homero al que dibujaron. Su familia considera que él es el problema por eso lo atacan, no le hacen caso.* (Fragmento de entrevista semiestructurada. Tema: Resolución de problemas)

El desarrollo de esta actividad permitió identificar situaciones problemáticas al interior de los hogares muy delicadas.

En Colombia, las Instituciones Educativas Distritales cuentan con el apoyo del servicio de orientación escolar con el fin de propiciar un ambiente escolar que coadyuve a la comunidad educativa a convivir en contextos de diversidad (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2001, p. 4). A través de éste se pretende contribuir al desarrollo de capacidades y competencias cognitivas, emocionales, sociales y ocupacionales de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en el marco de su desarrollo integral, su contexto familiar, escolar y comunitario; mediante acciones de prevención, promoción, atención y seguimiento, con carácter continuo y transversal al currículo, en corresponsabilidad con los demás estamentos de la comunidad educativa y en articulación interinstitucional (MEN, 2001, p. 6). Las situaciones familiares que fueron detectadas mediante esta actividad tuvieron que ser reportadas al servicio de orientación escolar, entre otras razones, por la responsabilidad ética de la maestra (investigadora).

Entrevistador: *¿Me quieres contar un poco más sobre esa situación de conflicto que sucedió en tu casa?*

Estudiante: *(Silencio) Mi papá casi siempre está borracho, llega tarde a la casa y siempre está enojado. Me asusta. Muchas veces mi mamá y yo nos hacemos los dormidos para que él no nos moleste.*

Entrevistador: *¿Tu papá ha golpeado a tu mamá?*

Estudiante: *Sí.*

Entrevistador: *¿Crees que esa situación es un conflicto?*

Estudiante: *Sí, claro. Mi papá es violento. La violencia no es buena. Deja cosas feas.*

Entrevistador: *¿Crees que pueden solucionar ese problema en casa?*

Estudiante: *A mi papá siempre se le olvida lo que hace. Al otro día no dice nada, mi mamá y yo tampoco decimos nada para que no se vaya a poner bravo.*

Entrevistador: *¿Crees que esa es la mejor manera de solucionar ese problema?*

Estudiante: *Lo mejor sería que mi papá fuera bueno con mi mamá.*

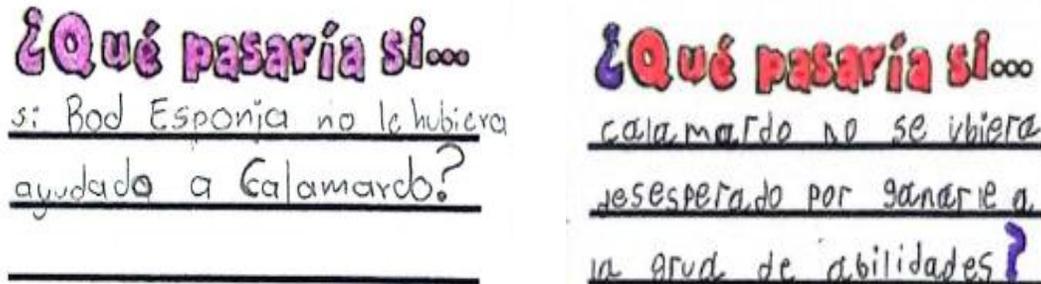
Entrevistador: *¿Crees que nosotros, aquí en el colegio, podemos hacer algo por ayudarte a ti y a tu mamá?*

Estudiante: *No.* (Fragmento de Entrevista semiestructurada. Identificación de conflictos familiares)

Otra estrategia utilizada en la Sesión 2. “Grúa de habilidades” fue la formulación de preguntas bajo el precepto “¿qué pasaría si...?” con el fin de dar una posible solución, generar un desenlace diferente o evitar que se generara el problema planteado. Esta actividad involucró la habilidad para evaluar los posibles resultados de sus planteamientos. A partir de ellos, los alumnos estuvieron en capacidad de reflexionar sobre un plan determinado y cuestionarse su efectividad lo que redundó en un proceso de autoevaluación y retroalimentación. Ejemplos de esta actividad se detallan en la Figura 100.

Figura 100

“Guía de resolución de problemas – Precepto ¿Qué pasaría si...”



Fuente: Actividad desarrollada para fomentar la habilidad de resolución de problemas: identificar problema, causa y solución en el contexto narrativo del capítulo. Precepto ¿Qué pasaría si...? Sesión 2 “Grúa de habilidades”.

La maestra ha dispuesto para la actividad sobre resolución de problemas que los alumnos planteen otros posibles finales creando preguntas con el encabezado ¿Qué pasaría si? Surgen varias ideas, los alumnos conversan entre ellos e intercambian sus preguntas. Algunos se muestran animados. Otros alumnos se muestran pensativos.

La maestra pasa por los grupos supervisando el trabajo que están desarrollando. Algunos ya han terminado. La maestra brinda algunos ejemplos a unas niñas que aún no han desarrollado el ejercicio (Diario de observación. Sesión 2 “Grúa de habilidades”. Parte 3)

De la Sesión 3 “El DVD” surgieron construcciones valiosas por parte del alumnado que aportaron considerablemente al desarrollo de su pensamiento crítico. Por una parte, la condensación de cuatro preguntas básicas que deben responder al momento de enfrentarse a un problema:

1. *¿Cuál es el problema?*
2. *¿Cuáles son las opciones disponibles para solucionar el problema?*
3. *¿Qué decisión tomar?*
4. *¿Qué puede suceder?*

Los alumnos han estado muy atentos al televisor, se ríen de algunas de escenas. En general, se muestran atentos a lo que están viendo. Cuando han terminado de ver el capítulo de la serie animada “El DVD” empiezan a hablar. La maestra les pregunta ¿Qué tal les ha parecido este capítulo? Ellos responden: “bueno”, “bonito”, “divertido”. La maestra vuelve a preguntar ¿Se relaciona con lo que han consultado en las tablets? Contestan en coro “sí”. La maestra vuelve a preguntar ¿Cuál es la relación? Axel levanta la mano “en ser honestos”; “en decir la verdad” dice alguien; “en no decir mentiras”; “en no engañar a la mamá”...

La maestra les indica que sus ideas están muy bien. Que hoy aprenderán sobre el tema de la honestidad y que para ello necesitan que identifiquen algunos elementos claves del problema que se presenta en el capítulo. Les pide que identifique cuál es el problema, cuáles pueden ser las posibles soluciones, cuál de ellas elegir y pensar qué consecuencias podría tener esa solución. Les indica que estas serán las preguntas que deberían responder siempre que se enfrenten a un problema (Diario de observación. Sesión 3 “El DVD”. Parte 1)

Y, por otra parte, una serie de recomendaciones que consideraron importantes al momento de resolver los problemas asumiendo una actitud respetuosa y responsable:

1. *Actuar con serenidad frente al problema. No tratar de resolver los problemas cuando se esté molesto ya que ese estado emocional no conduce a buenos resultados.*

2. *Evitar culpar a los demás y evaluar mi responsabilidad dentro del problema.*
3. *Proyectar las posibles soluciones previendo el resultado para verificar su efectividad.*
4. *Evaluar si la manera en que planificamos y ejecutamos la solución del problema fue efectiva.*
5. *Aprender de los errores para no incurrir en los mismos problemas.*

La maestra entrega el material de trabajo a sus alumnos. Antes de iniciar con su desarrollo les dice que desde hace varias clases han venido desarrollando actividades alrededor de la solución efectiva de problemas. Hace una pausa y les pregunta ¿Cuáles creen que son los pasos que deberíamos seguir para resolver un problema?

Varios niños levantan la mano.

“No pelear con los compañeros” (Axel).

“No decir malas palabras” (Miguel).

“Tratar de una manera amable, sin groserías” (Valery).

La maestra los interrumpe y les dice que todas sus ideas están muy bien si lo que se quiere es evitar problemas, pero que eso no responde a su pregunta. Luego, vuelve a preguntar: Si ya tenemos un problema, por ejemplo, hemos discutido en el patio del descanso con nuestro mejor amigo porque hizo trampa en el juego ¿Qué deberíamos hacer para resolver este problema? Los alumnos se toman un momento para pensar y empiezan a levantar la mano con cierta cautela:

“Podríamos avisar a la profesora” (Valery).

La maestra responde: Bien, es un buen comienzo. Pero si la maestra no está cerca ¿Qué podrían hacer ustedes?

“Tratar de calmarnos para no llegar al punto de pegarle al compañero” (Diego)

Dager interrumpe: pero cuando uno está en una situación así uno no piensa. Uno está molesto y hace cosas que no debería.

La maestra dice: precisamente eso es lo que queremos evitar. Eso es lo que quiero que aprendan. A solucionar sus problemas sin recurrir a la violencia.

“Pensar en qué estuvo mal” (Orlando).

Explícame eso, dice la maestra.

“Cuando uno pelea, uno siempre le echa la culpa de todo a los demás” (Orlando).

Axel interrumpe: “pero si es el otro el que empieza. A mí siempre me echan la culpa de todo y muchas veces yo no soy el que empiezo”

Se forma una algarabía por lo que acaba de comentar Axel. Algunos compañeros lo acusan.

La maestra llama a la calma y pide silencio.

¿Qué opinan si, cuando se presente un problema, pensamos no solo en lo que el otro hizo mal si no también en lo que yo hice mal?

“Pues profe eso sería lo correcto” (Dayana).

La maestra anota en un costado del tablero lo que los alumnos acaban de decir “Tratar de calmarse” y “pensar en qué estuvo mal”.

Luego pregunta ¿Qué más podemos hacer?

“Buscar soluciones y no enfrascarnos en el problema” (Karol M.)

Me parece muy bien tu aporte, dice la maestra y lo anota en el tablero junto a los otros.

¿Qué más?

“Pedirles ayuda a las profesoras” (David D.). Eso haría parte de las posibles soluciones, dice la maestra ¿Qué más?

“Pedir disculpas al compañero” (María Sofi)

Esa también es una forma de solucionar, dice la maestra.

Por un momento hay silencio. Ya no levantan la mano. La profe les dice que es necesario revisar si esa solución que se plantea para resolver el problema es la mejor. Los niños se muestran de acuerdo. La maestra también les indica que es muy importante aprender de esos problemas, de cómo los resolvieron, de las consecuencias que traen ya sean buenas o malas. Ella anota estas dos ideas en el tablero (Diario de observación. Sesión 3 “El DVD”).

Parte 2)

Habiendo realizado esas aportaciones los alumnos resolvieron la guía de resolución de problemas. En la Figura 101 se da una muestra de esta actividad.

Figura 101

“Guía resolución de problemas”

Soluciones planteadas	Propuesta de solución
intentan hacer otro de papel pero no funciona luego intentan grabar el DVD y no funciona luego intentaron pagar la multa pero no avia suficiente dinero 😞	Yo le dija a mi mamá que me ayude con lo del dinero y trabajaria duro y asi ya lo pago 

Fuente: Actividad desarrollada para fomentar la habilidad de resolución de problemas: identificar problema, causa y solución en el contexto narrativo del capítulo. Sesión 3 “El DVD”.

Por su parte, la Sesión 4 “Vida ecológica” permitió llevar a cabo una campaña ecológica mediante:

1. *La creación de botellas de amor en el salón de clase con los plásticos de los comestibles consumidos por ellos.* En un primer momento, esta iniciativa se ejecutó en el grupo de alumnos de grado cuarto participe de esta investigación. Sin embargo, otros cursos se sumaron a ella por invitación del alumnado que había elaborado carteleras informativas y las habían pegado en el pasillo donde se ubican los salones de cuarto y quinto grado en el Centro Educativo.
2. *Incentivar, mediante el dialogo, a los padres de familia para que en sus hogares hicieran botellas de amor con los residuos plásticos de los productos que suelen consumir.* Esa labor de dialogo le correspondía a cada alumno en su hogar y cabe resaltar que algunos hogares adoptaron esta medida.
3. *Reutilizar los envases plásticos de los alimentos que les ofrecen en el Programa de Alimentación Escolar (envases de yogurt, cereal, gelatina, tapas de compota, entre otros).* Estos envases se recolectan una vez finalizado el consumo del alimento; cada estudiante se encarga de entregarlo limpio y se almacenan en un lugar específico del salón de clase. Cuando así lo requieren, hacen uso de estos en la clase de artística para almacenar pinturas, para lavar pinceles, hacer manualidades, entre otros usos.
4. *La creación de un punto ecológico en el salón de clase.* Este punto ecológico fue elaborado por los estudiantes y consistió básicamente en tomar cajas de cartón en buen estado, forrarlas, decorarlas y marcarlas con el tipo de material que se debe disponer en ellas: papel, plásticos y botellas de amor.

Por su parte, en la Sesión 5 “Amigos por siempre” también se desarrolló la “Guía de resolución de problemas”. enfocada no solo en la identificación del problema que se presentó en el capítulo de la serie animada sino también trasladando la identificación de situaciones

problemáticas en su vida cotidiana, específicamente, en su relación con pares. En la Figura 102 se comparte un fragmento de esta actividad.

Figura 102

“Guía de resolución de problemas”

En el capítulo...	En tu vida cotidiana...
<p>Conflicto que se pelearon arthur y taylor por una rosa blanca</p>	<p>Conflicto haber golpeado a mi compañero y el haberme pegado también</p>
<p>¿Qué lo ocasionó? que los dos encontraron la rosa blanca al mismo tiempo</p>	<p>¿Qué lo ocasionó? un juego brusco</p>
<p>¿Cómo lo solucionaron? que se fingió perder la memo ria</p>	<p>¿Cómo lo solucionaron? pidiendo perdón</p>

Fuente: Actividad desarrollada para fomentar la habilidad de resolución de problemas: identificar problema, causa y solución en el contexto narrativo del capítulo. Sesión 5 “Amigos por siempre”.

De la Sesión 6 “El librito amarillo” surgió la creación de afiches sobre el derecho a la intimidad, el respeto por el otro, el autocuidado y la prevención del abuso sexual como resultado del análisis de la guía de resolución de problemas tras el visionada del capítulo de la serie animada de Bob Esponja.

Figura 103

Afiche sobre el cuidado del cuerpo



Fuente: Actividad desarrollada para fomentar la habilidad para proponer. Sesión 6 "El librito amarillo".

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

En este capítulo se exponen las conclusiones obtenidas en referencia a los objetivos planteados las preguntas de investigación que responden al proceso que se ha realizado en este campo de conocimiento. A su vez, se presentan las limitaciones de la intervención pedagógica y las futuras líneas de la investigación.

En líneas anteriores se planteó la necesidad imperante de formar a nuestros NNyA como ciudadanos críticos y responsables del mundo que habitan. Los múltiples escenarios en los que están inmersos requieren de la participación activa, crítica y reflexiva del alumnado, en todos los niveles formativos, para hacer frente a los cambios de la sociedad actual.

Es por ello por lo que se hace patente la importancia de generar espacios de aprendizaje que prioricen el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas. Desde los primeros años de escolaridad se debe apuntar a la formación de sujetos que contribuyan a la transformación ciudadana para avanzar hacia una sociedad más crítica formada por ciudadanos conscientes de sus derechos, pero también de sus deberes.

Desde esta perspectiva, se planteó como objetivo principal de esta investigación *promover la formación y desarrollo del pensamiento crítico en un grupo de estudiantes de grado cuarto de educación básica primaria del colegio Alfredo Iriarte, a partir de los contenidos televisivos de las series animadas más vistas por ellos*. Para ello, se partirá de los aportes pedagógicos que brindan los campos de la educomunicación y del pensamiento crítico como ingredientes principales en la adquisición de habilidades que permitan la resolución de problemas, las mismas que capacitarán a los alumnos para participar como ciudadanos críticos y reflexivos.

Así, el primer objetivo estuvo encaminado a *comprender los elementos teóricos que constituyen el campo de conocimiento del pensamiento crítico y determinar cuáles son las habilidades necesarias para fomentar su desarrollo en niños y niñas de básica primaria.*

Este objetivo se concretó en dos preguntas de investigación:

1. *¿Cuál es el marco teórico que permite definir la importancia del pensamiento crítico?*
2. *¿Qué habilidades permiten el desarrollo del pensamiento crítico que sean aplicables al contexto de la educación básica primaria?*

Para dar respuesta a tales preguntas de investigación y cumplir con el primer objetivo, se partió de la necesidad de una revisión bibliográfica robusta de este campo de conocimiento, analizando las producciones teóricas con mayor impacto investigativo, para identificar y caracterizar las habilidades que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en las primeras etapas escolares.

Es por ello por lo que en el apartado *Pensamiento crítico* del Capítulo III se ofreció como eje vertebrador un marco teórico y conceptual sobre el cual se edificaron los principios del pensamiento crítico (De Lisle, 1998; Milla, 2012; Rodríguez y Díaz, 2011; Pérez Tornero, 2017; Landi, 1987; Morduchowicz, 1995; Campos, 2007; Patiño, 2014; Ennis, 1987, 1989, 1996; Lipman, 1991, 1997; Marie-France y otros, 2003; Boisvert, 2004; Delors, 1996; American Philosophical Association, 1990; Paul y Elder, 2002, 2003, 2005, 2008; Gallego Codes, 2004; Facione, 2007; Priestley, 1996).

La información hallada nos permite reflexionar sobre por qué la sociedad y el mundo necesitan ciudadanos críticos, formados en el pensamiento crítico entendido este como un proceso intelectual y reflexivo que opera mediante el análisis y evaluación para considerar y contrastar el resultado de las observaciones, aplicar sobre criterios lógicos concatenados razonamientos y llegar a conclusiones y a acciones válidas y objetivas (Hervás y Miralles, 2006;

Campos, 2007; Sierra et al., 2010). Por lo tanto, el pensamiento crítico no es fortuito ni casual, sus bases son causales y su propósito es identificar aquello que es éticamente justo por y para el ser humano, en concreto, y válido para la comunidad, en general (Paul y Elder, 2008; Saiz y Rivas, 2012).

Las habilidades de pensamiento analizadas en este estudio son un aspecto importante para el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico, ya que como mencionan Paul & Elder (2003) al desarrollar dicha competencia los alumnos se habrán convertido en pensadores autodirigidos, autodisciplinados y automonitores, pero no son los únicos aspectos que se requieren. Se deben tener en cuenta otras variables como las disposiciones y los conocimientos que forman parte de las dimensiones del pensamiento crítico asociadas a la interpretación y análisis de la información, juicio de una situación específica con datos objetivos y subjetivos, así como lo expresa la investigación de Lara, et al., (2017).

Al incentivar la competencia del pensamiento crítico desde temprana edad, se puede obtener un resultado más eficiente en el desarrollo de esta. Varios centros educativos, alrededor del mundo, hacen énfasis en fomentar el uso de esta habilidad en sus alumnos desde temprana edad para así evitar estudiantes con limitado pensamiento crítico (Fell & Lukianova, 2015 citado en Mackay et al., 2018).

La exploración de este marco teórico y conceptual condujo a la necesidad de explorar teóricamente el campo de la educocomunicación pues la incorporación de la enseñanza del pensamiento crítico en la educación básica primaria y en general en los programas académicos requiere una modificación en el modelo actual de enseñanza con el fin de alentar a los alumnos a pensar y a aplicar la información que reciben de diferentes fuentes. Esto significa que, como maestros y maestras, podemos mejorar nuestras técnicas de enseñanza y generar un ambiente de aprendizaje que resulte más estimulante y gratificante para nuestros alumnos (Aparici, 2012; Kaplún, 1998, 2012; Prieto Castillo, 2000; Freire, 1973; G. Pérez & Prieto Castillo, 1991; Torres,

2000; Druetta, 2012). En este sentido este campo del conocimiento se consideró uno de los más idóneos para hacer referencia no solo al cambio de concepción de la educación tradicional potenciadora de relaciones verticalizadas sino la relevancia que otorga a los medios de comunicación como medios, instrumentos, técnicas y estrategias que potencian los procesos de aprendizaje de niños y niñas.

Por su parte, el segundo objetivo contempló *el diseño de una encuesta sobre hábitos y comportamientos de consumo televisivo y su aplicación como instrumento de análisis de una encuesta para caracterizar el contexto de esta investigación*. Así mismo, este objetivo hace referencia al análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación del instrumento.

Alcanzar este objetivo implicó responder a las preguntas:

1. *¿Qué componentes se deben tener en cuenta a la hora de construir el cuestionario sobre hábitos y comportamientos de consumo televisivo?*
2. *¿Cuáles son los elementos claves que debe tener la para que orienten de manera satisfactoria la detección de necesidades y análisis del contexto?*

En el apartado *Diseño de la encuesta “Hábitos y comportamientos de consumo televisivo”* del Capítulo II se describe el itinerario efectuado para definir las secciones de la encuesta y el tipo de datos que se obtendría de cada una de ellas.

Se precisó que la encuesta estuviera conformada por cinco (5) secciones obteniendo como resultado los siguientes hallazgos:

“Háblame de ti”: la edad promedio de los estudiantes ubicados en el ciclo de educación básica primaria oscila entre los 9 y 11 años de edad, provienen en su mayoría de familias nucleares, aunque también es predominante el número de familias monoparentales con madres cabeza de hogar y familias monoparentales extensas con madres cabeza de hogar. En la

mayoría de los hogares los padres y madres trabajan fuera de casa en jornadas extensas de trabajo. Estas familias residen en los barrios aledaños a la Institución Educativa en viviendas catalogadas en el estrato socioeconómico 2 mayoritariamente.

“Equipamiento”: en los hogares encuestados poseen entre 1 a 3 televisores ubicados preferentemente en la habitación de los padres y en la habitación de los niños. En un alto porcentaje los niños y niñas encuestadas argumentan tener habitación propia que ocasionalmente comparten con otros integrantes de la familia.

“Hábitos y comportamientos”: en el tiempo libre los niños y niñas encuestados prefieren ver televisión (grado tercero), jugar con amigos (grado cuarto) y jugar en el celular (grado quinto). Así, cuando se indagó por la escala del gusto por ver televisión, el mayor porcentaje de niños de grado tercero y cuarto respondió “me gusta demasiado” mientras que en grado quinto respondió “me gusta mucho”. El dispositivo más usado en esta población para ver televisión es el televisor (inteligente y/o tradicional); pocos llevan a cabo el visionado a través de otros dispositivos tecnológicos. La razón más frecuente por la que ven televisión es por su carácter de entretenimiento. El horario nocturno es el horario preferente para ver televisión. La mayoría dedican al menos una hora al visionado de televisión. Los dibujos animados, las películas y las novelas son los formatos más vistos por ellos. De los canales nacionales de televisión RCN y Canal Caracol son los de mayor consumo debido a su programación. De los canales de televisión por cable los más consumidos son Cartoon Network, Disney Channel y Disney Junior. El entretenimiento y diversión son los motivos fundamentales por los que prefieren ver estos canales. Por último, entre los programas de televisión más vistos por los niños y niñas encuestados se encuentran las series animadas Los Simpson, Bob Esponja, El increíble mundo de Gumball, Los Escandalosos y Gus: El pequeño caballero.

“Familia y hábitos de consumo”: los niños y niñas encuestados afirman que sí existe un control por parte de sus padres acerca de los programas de televisión que observan. Sin

embargo, hay hogares donde ese control no se ejerce. Existe también un control parental del tiempo que dedican los niños y niñas a ver televisión. En grado tercero, ese control es mucho más evidente al tratarse de niños más pequeños, pero a medida que se incrementa la edad (y por ende el grado de escolaridad) ese control parental deja de ejercerse con la misma rigurosidad. Los niños y niñas encuestados ven televisión acompañados principalmente de sus hermanos, seguido de sus madres. Al consultar sobre la comprensión de los contenidos que observan a través de la televisión, los estudiantes de los tres grados afirman en mayor proporción que *algunas veces* hay cosas que no entienden. Ante la consulta sobre si buscan resolver sus dudas sobre los contenidos vistos a través de televisión, los estudiantes de grado tercero afirman que sí preguntan a alguien sobre aquello que no entienden, esto puede deberse a que por su edad la curiosidad de comprender lo que sucede a su alrededor es aún un aspecto muy marcado. Para los estudiantes de grado cuarto la estadística muestra resultados muy similares entre las opciones si preguntan y algunas veces preguntan, mientras que en los estudiantes de grado quinto hallamos proporciones iguales para aquellos que no preguntan y aquellos que preguntan algunas veces. Cuando los contenidos televisivos generan inquietudes en los estudiantes ellos acuden principalmente a mamá y a papá para aclararlas. Ante escenas de violencia un alto número de los encuestados indica que siguen viendo el programa mientras que ante escenas de sexo o desnudos prefieren cambiar de canal.

“*Escuela y televisión*”: en los salones de clase de los encuestados se cuenta con televisor. Los profesores hacen uso del televisor en sus clases “*algunas veces*” para mostrar videos que están relacionados con los temas que se orientan al interior de las clases. También usan el televisor para escuchar música, ver películas o como proyector para presentar diapositivas. De manera general, los estudiantes están totalmente de acuerdo con que se haga uso del televisor para el desarrollo de las clases.

Los hallazgos manifiestos en el análisis de los datos de la encuesta sobre hábitos y comportamientos de consumo televisivo permitieron caracterizar y definir aspectos relevantes del proceso de investigación. Las características primordiales de sus hábitos y comportamientos de consumo televisivo, el papel que desempeñan sus familiares como mediadores de procesos de aprendizaje en los niños y niñas, lo que se espera de la escuela en materia de uso del medio televisivo como instrumento de enseñanza. También permitió definir la población a la cual se dirigiría los esfuerzos por fomentar habilidades conducentes al desarrollo del pensamiento crítico mediante la intervención pedagógica.

El tercer objetivo, en concordancia con los resultados obtenidos en las fases anteriores será *diseñar y ejecutar una intervención pedagógica que sirva al docente como una posible herramienta de enseñanza en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico*. La consecución de este objetivo implica organizar las etapas de la intervención pedagógica una vez definido el marco teórico que permite conceptualizar diferentes aspectos relevantes, fundamentadas en la planificación de actividades secuenciales que permitan desarrollar en niños y niñas habilidades de pensamiento crítico.

Este objetivo se concreta en la pregunta de investigación:

1. *¿Cuáles deberán ser los componentes teóricos y prácticos de la intervención pedagógica para conseguir un desarrollo óptimo de las habilidades de pensamiento crítico en niños y niñas de educación básica primaria?*

En el apartado *Diseño de la intervención pedagógica* presentado en el Capítulo II se precisa que la propuesta teórico-práctica presentada por Priestley (1996) se adapta de manera consecuente al contexto del Colegio Alfredo Iriarte Institución Educativa Distrital y en ella, específicamente, a los niños y niñas que hacen parte del cuarto grado de educación básica primaria. Esta autora propone el desarrollo del pensamiento crítico a través de una serie

habilidades cuya adquisición y desarrollo conducen a niveles de pensamiento cada vez más elevados.

Mediante su propuesta se considera que todos los alumnos son capaces de desarrollar un mayor nivel de pensamiento; que el pensamiento debe formar parte del proceso de aprendizaje y que la enseñanza del pensamiento no debe considerarse una materia distinta de las demás, sino una parte integral de todo lo que hacemos y aprendemos. La enseñanza del proceso del pensamiento introduce una mejora en todas las materias y proporciona a los alumnos las herramientas necesarias para enfrentar un mundo de tecnología en cambio constante. Las facultades del pensamiento adquiridas también facilitan la resolución de problemas personales que nuestros alumnos enfrentan tanto en la infancia como en la edad adulta (Priestley, 1996).

En este orden de ideas, el diseño de la intervención pedagógica partió adoptando los cuatro pasos básicos que deben incorporarse en la enseñanza de cualquier asignatura: *la motivación, la presentación, la práctica y la aplicación*. Asimismo, se parte del modelo de integración del lenguaje y el pensamiento puesto que el proceso de pensar requiere el uso del lenguaje traducido en las habilidades para *escuchar, hablar, leer y escribir*.

Se consideró igualmente lo que puede entenderse como preceptos del proceso de todo aprendizaje (Priestley, 1996).

Ahora bien, atendiendo a los hallazgos de la encuesta de “Hábitos y comportamientos de consumo televisivo” la intervención pedagógica fue diseñada para niños y niñas de grado cuarto. Se basa en los contenidos de las series animadas más vistos por ellos: Los Simpson, Bob Esponja, El increíble mundo de Gumball, Los Escandalosos y Gus: El pequeño caballero. Se diseña con un enfoque multidisciplinar al atender diferentes temas de diferentes asignaturas. Y, en tanto que el aprendizaje no se lineal, se consolida en seis (6) sesiones de clase, cada una de

ellas constituidas por cuatro (4) fases que corresponden a la fase motivacional y los tres niveles de desarrollo del pensamiento propuestos por Priestley (1996): fase del nivel literal, fase del nivel inferencial y fase del nivel crítico. En cada una de estas fases se utilizan diversas técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Tras la ejecución de la intervención pedagógica se obtuvieron como resultado los siguientes hallazgos:

Fase motivacional: Al ser la primera fase, la motivación juega un papel vertebrador en el inicio de los procesos de aprendizaje dispuestos en la intervención pedagógica ya que permitió captar la atención y el esfuerzo de los alumnos en asuntos relacionados con su disposición para involucrarse en las actividades académicas, coincidiendo con lo propuesto por Díaz-Barriga & Hernández (2002).

El uso de diversas estrategias de aprendizaje como la *activación de conocimiento previo* (Solé, 1992), las *actividades focales introductorias* (Eggen y Kauchak, 2009), la *lluvia de ideas* (Wray y Lewis, 2000), el desarrollo de *organizadores gráficos* (Ogle, 1990) y la *búsqueda y selección de información* fueron cruciales para despertar el interés de los alumnos frente a lo que se disponían a aprender en clase.

Compartir sus conocimientos previos sobre determinado tema les permitió contrastarlos con los conocimientos previos de sus compañeros ocasionando la adquisición de nuevos conocimientos y/o enriqueciendo los ya existentes. Esto a su vez genera notables transformaciones en la práctica pedagógica pues se prioriza en la participación activa y dialógica de los alumnos, es decir, se logra que un alto número de alumnos compartan sus conocimientos a partir de la situación presentada y se entrenen como *emirecs* (Aparici & García-Marín, 2018).

Por otra parte, la inclusión en ámbito escolar de los medios de comunicación entendidos como estrategias de conocimiento y no como meros instrumentos de ilustración o difusión es sumamente necesaria (Martín-Barbero, 2002). También el uso de dispositivos tecnológicos genera interés del alumnado en participar en las actividades propuestas, a la vez, la búsqueda y selección de información en estos dispositivos les permitió concientizarse de la cantidad de información que pueden obtener por este medio sobre un tema determinado, así como la importancia de seleccionar la información adecuada según los propósitos u objetivos establecidos en el proceso de aprendizaje.

Nivel elemental o fase perceptiva (literal): las series animadas de televisión pueden ser vistas no solo como estímulos sensoriales, como fuentes de diversión y entretenimiento sino, más importante aún, como medios de aprendizaje, como instrumentos de enseñanza y como herramientas pedagógicas de alto valor.

En el nivel literal del pensamiento se dan respuestas simples a estímulos y vivencias sumamente concretos, y gradualmente se empieza a usar una gran variedad de respuestas para hacer frente a los interrogantes o a los problemas, sean estos sencillos o complejos tal y como Priestley (1996) ya mencionaba en sus estudios.

En concreto, este nivel permitió que los alumnos distingan las partes de un todo, recuerden detalles e información, recuperen de su memoria la información más relevante y establezcan con exactitud cuál es problema planteado en el contenido narrativo de los capítulos de las diferentes series animadas. Esto es muy importante, ya que el diseño de la intervención pedagógica desemboca en la adquisición de habilidades del pensamiento crítico que los faculta para resolver problemas de manera asertiva y los acerca a la adquisición de habilidades del siguiente nivel.

Nivel de procesamiento de la información (inferencial): el nivel inferencial es quizá el más enriquecedor en el proceso de adquisición de habilidades de pensamiento crítico. Aquí los alumnos, con más ahínco, empiezan a hacer algo con la información que han recibido en las etapas anteriores, es decir, comienzan a procesar y a utilizar la información.

Un elemento para destacar de este nivel del pensamiento es la incorporación de la estrategia de *discusiones guiadas* entendidas como un procedimiento interactivo y dialógico entre el maestro y los estudiantes sobre un tema determinado (Díaz-Barriga & Hernández, 2002) a través del cual se generó el intercambio de información, el respeto por la opinión del otro y la construcción de nuevos conocimientos.

De allí que se destaque el papel que la intervención pedagógica le otorga al maestro pues este pasa a desempeñar el rol de facilitador al promover la participación del alumnado para expresar sus concepciones y experiencias de vida frente a temas como la familia, la diversidad en la composición familiar, el alcoholismo, el papel de la televisión en sus hogares (Sesión 1. Los Simpson: “Una familia modelo”); el autoconocimiento, la autoestima, el respeto por el otro (Sesión 2. Bob Esponja: “Grúa de habilidades”); la honestidad (Sesión 3. El increíble mundo de Gumball: “El DVD”); el impacto del plástico en el medio ambiente (Sesión 4. Los escandalosos: “Vida ecológica”); la amistad (Sesión 5. Gus. El pequeño caballero: “Amigos por siempre”) y la intimidad (Sesión 6. Bob Esponja: “El librito amarillo”).

Esta estrategia permitió que los alumnos participaran activamente en la construcción de conocimiento en calidad de elementos activos. Asimismo, la relevancia que adquiere la metodología colaborativa ya que fomenta la participación y el conocimiento entre compañeros/as y va aumentando a lo largo de la asignatura cuando el grupo ya se conoce y cada persona sabe qué rol debe ejercer dentro del grupo. (...) El aprendizaje va siendo más autónomo y la responsabilidad del grupo hacia la tarea es mayor (Ruíz et al., 2006, p. 365).

Se potenció el modelo de integración del lenguaje y del pensamiento. Se destaca que los alumnos lograron comunicarse con eficacia lo que constituye la adquisición de una de las habilidades más importantes en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico pues los alumnos necesitan la oportunidad de escuchar, hablar, leer, escribir y pensar (habilidades de expresión verbal) dentro del salón de clase rompiendo con los esquemas tradicionales en los que el maestro ocupa la totalidad del tiempo hablando y los alumnos escuchando.

En atención a las actividades realizadas en este nivel se puede destacar que influyeron positivamente en el fomento de las habilidades del pensamiento crítico y constituyen el preámbulo para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico que corresponden al nivel más alto del pensamiento.

Nivel de resolución de problemas (crítico): El objetivo final de cualquier programa educativo debe ser formar alumnos que sepan resolver problemas de manera competente, así como ser capaces de utilizar la información y las habilidades de pensamiento que les ayuden a aprender y a reflexionar por su cuenta. La habilidad para resolver problemas es el punto de transición entre los niveles inferencial y crítico de las habilidades de pensamiento. Aquí se emplean todas las habilidades adquiridas en las etapas anteriores para aplicarlas a la solución de problemas. También se emplean algunas habilidades de evaluación, que son las que realmente caracterizan al pensamiento del nivel crítico.

Entre las construcciones más valiosas por parte del alumnado, que aportaron considerablemente al desarrollo de su pensamiento crítico, se encuentra la condensación de las cuatro preguntas básicas que deben responder al momento de enfrentarse a un problema y la serie de recomendaciones que consideraron importantes al momento de resolver los problemas asumiendo una actitud respetuosa y responsable. También la campaña de cuidado del medio ambiente y la campaña sobre el cuidado del cuerpo que fueron expuestas en el capítulo anterior.

En términos generales, la práctica y reiteración en el uso y fomento de las habilidades de pensamiento pertenecientes a los diferentes niveles permite que estas sean adquiridas y entrenadas para ser usadas con mayor facilidad en el proceso del pensamiento crítico. Es decir, en la medida en que éstas sean usadas con frecuencia en las diferentes clases estarán más fácilmente disponibles para activarse en el momento que así lo requieran las situaciones de su vida cotidiana.

En definitiva, la ejecución de esta propuesta pedagógica ha supuesto una oportunidad para cambiar la metodología docente, dando la posibilidad a los estudiantes de desarrollar habilidades de pensamiento crítico, de reflexionar científicamente en clase, de trabajar con situaciones reales y ficticias y de contribuir a la construcción de determinadas herramientas intelectuales que les permiten estar en disposición de tomar las decisiones adecuadas en una sociedad tan dinámica y cambiante como la actual pues un objetivo fundamental de los grupos donde se enseña a pensar críticamente consiste en que tanto los maestros como los alumnos lleguen a ejercer su facultad intelectual de modo competente y con confianza en sí mismos, como un recurso para resolver todo tipo de problemas.

El cuarto objetivo de esta investigación pretende *evaluar el impacto de la intervención pedagógica, sus efectos en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes y los posibles aportes al quehacer docente*. Para ello se describirán los aportes que genera la intervención pedagógica en el desarrollo de pensamiento crítico de niños y niñas y en el propio quehacer docente fundamentados en las aportaciones del campo de la educomunicación y del pensamiento crítico.

Se concreta para este objetivo la pregunta:

1. *¿A partir de los resultados de esta investigación podemos ofrecer unas orientaciones pedagógicas básicas que permitan fomentar y desarrollar habilidades de pensamiento crítico en niños y niñas de educación básica primaria?*

En términos de orientaciones pedagógicas, se considera que lo expuesto en líneas anteriores se puede considerar como tales: *i.* los cuatro pasos básicos de la enseñanza: *la motivación, la presentación, la práctica y la aplicación.* *ii.* la integración del lenguaje y el pensamiento *iii.* La atención de las habilidades para *escuchar, hablar, leer y escribir;* *iv.* los preceptos del proceso de todo aprendizaje y, *v.* el desarrollo del pensamiento a través de niveles cada vez más elevados: *literal, inferencial y crítico.*

Así mismo, el uso de estrategias como la activación de conocimientos previos, las discusiones guiadas, la lluvia de ideas, los organizadores gráficos, las guías de resolución de problemas, el trabajo cooperativo, el uso de dispositivos tecnológicos y de medios de comunicación en el aula, entre otros, aportan considerablemente al desarrollo del pensamiento crítico.

Por su parte, basar la intervención pedagógica en los postulados del campo de la educomunicación (Aparici, 2010); (Bustamante, et al., 2004); (De Fontcuberta, 2001) supone superar el esquema de clase vertical en la que el educando se ve reducido a ser un receptor pasivo de conocimientos (modelo bancario) y, a través de la concepción de la comunicación-diálogo en la que se exalta el papel de los interlocutores mediante su participación y problematización del saber y de la autogestión del conocimiento, ilumina nuevas perspectivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para concluir, algunos resultados positivos de la intervención pedagógica diseñada son:

- i. **Los alumnos muestran tener mayor capacidad de para resolver problemas.** Ante un problema son capaces de buscar diversas soluciones posibles. Muchos de ellos aplican las cuatro preguntas que ellos mismos elaboraron para la resolución de problemas.
- ii. **Los alumnos reducen sus conductas impulsivas.** Ahora se detienen a pensar antes de actuar, escuchan y son capaces de aceptar críticas de sus compañeros o de la maestra.
- iii. **Desplazamiento de la respuesta egocéntrica.** En ese compartir con el otro y trabajar de forma colaborativa son capaces de valorar los conocimientos y la opinión del otro como aportes valiosos a su propia construcción del conocimiento.
- iv. **Los alumnos gozan de herramientas para solucionar problemas.** Ahora pueden identificar, definir, planear y resolver problemas sencillos de su vida cotidiana.
- v. **Los alumnos evidencian un incremento en su habilidad de expresión.** Son más precisos en sus explicaciones y descripciones cuando quieren aclarar algo. Han mejorado en sus habilidades para escuchar, leer, hablar e incluso, escribir.

8.1 Limitaciones de la investigación

Ausencia de recursos. La ejecución de la intervención pedagógica requería del uso de una red de internet y de al menos un ordenador. La Institución Educativa no contaba en su momento con estas herramientas de tal manera que la maestra (investigadora) tuvo que suplir con sus recursos personales estas necesidades. Ella proveyó internet a través de sus datos móviles, usó su ordenador personal, adquirió un Roku que le permitía el acceso a plataformas Streaming para lograr la ejecución de la intervención pedagógica, entre otras hazañas. Esta situación evidencia un aspecto precario del sistema educativo en Colombia en términos de recursos.

Tiempos de ejecución. Una de las limitaciones de la intervención pedagógica se experimentó en la puesta en marcha en aula cuando el tiempo previsto para cada una de las fases excedió los tiempos de ejecución. Entre otros factores, los ritmos de aprendizaje de los niños y niñas ocasionaron un retraso en el cumplimiento de los tiempos establecidos. Esto implicó realizar modificaciones a las siguientes fases de la primera sesión y de ahí en adelante a las demás sesiones. Por ejemplo, actividades que se tenían previstas para ser desarrolladas en 30 minutos abarcaron hasta casi 60 minutos (una hora) de desarrollo. Así, lo que estaba planeado ejecutarse en un período de clase (cada período representa 120 minutos) se llevó a cabo en el doble de tiempo estipulado.

Interrupción de las sesiones. No fue posible llevar a cabo una sesión sin interrupciones de diversa índole: ya porque debían entregar materiales provenientes de la coordinación académica, ya porque debían entregar el refrigerio del programa de alimentación escolar (PAE), ya porque alguna maestra necesitaba algún material educativo o por cualquier otro motivo. Esta situación, que parece insignificante, generaba un quiebre en el proceso de enseñanza que se venía adelantando con los estudiantes pues generaba indisciplina y dispersión de la atención.

Guías de trabajo. Hubo la necesidad de mejorar algunas guías de trabajo que no tenían el espacio suficiente para que los alumnos rellenaran.

Énfasis en la metacognición. Pese a que el nivel más alto del pensamiento crítico refiere a la metacognición, a esta habilidad se le desplazó por darle preponderancia al proceso de resolución de conflictos que si bien involucra habilidades contempladas en el proceso de evaluación no refieren del todo al desarrollo del proceso metacognitivo. Sin embargo, esta que parece una debilidad también puede apreciarse como una futura línea de investigación.

8.2 Futuras líneas de investigación

La incorporación de la metacognición de manera más evidente en las actividades programadas en la intervención pedagógica.

Ampliar la ejecución de la intervención pedagógica en otros niveles escolares a fin de poner a prueba dicha herramienta en un contexto mucho más amplio y poder determinar nuevas posibilidades para extender la investigación a otros contextos o situaciones.

Adaptar la intervención pedagógica para que ésta se ejecute virtualmente a través de una página web, blog, wiki, entre otros, con el fin de facilitar su sistematización.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, J. I., & Cabero, J. (1995). *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana de la Rábida.
- Aguaded-Gómez, I., & Pérez-Rodríguez, M. A. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches in Educational Research*, 1(1), 25 - 30. <https://doi.org/10.7821/naer.1.1.22-26>
- Albero Andrés, M. (2001). Infancia y televisión educativa en el contexto multimedia. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*(17), 116 - 121. <https://doi.org/10.3916/C17-2001-17>
- Álvarez, C., & San Fabian, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28(1).
- Amaral, D. (2004). *50 años. La televisión en Colombia: una historia para el futuro*. Zona LTDA, Caracol Televisión.
- Analuisa, A. (2015). La construcción de estereotipos sobre la familia tradicional en el programa de dibujos animados "Los Simpsons". Universidad Central de Ecuador, Quito: (Tesis Doctoral).
- Aparici (coord.), R. (2010). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Editorial Gedisa.
- Aparici, R. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de Educacion*(338), 85 - 99. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Aparici, R., & García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 26(55), 71-85. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>

- Arango Forero, G., Gómez Giraldo, J. C., & Hernández Rodríguez, J. C. (2014). Trascendiendo los discursos del rating. Cuando la recepción importa más que el consumo. Estudio empírico sobre la teleaudiencia colombiana. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20(2), 647-660. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2014.v20.n2.47041
- Arango, C. H. (2004). *50 años de la televisión en Colombia*. Contextos Gráficos.
- Arango-Forero, G., Gómez-Giraldo, J. C., & Hernández-Rodríguez, J. C. (2014). Trascendiendo los discursos del rating. Cuando la recepción importa más que el consumo. Estudio empírico sobre la teleaudiencia colombiana. *Estudios Sobre el Mensaje Periodístico*, 20(2), 647-660.
- Autoridad Nacional Televisión [ANTV]. (2014a). *Informe del sector de la televisión en Colombia 2013*.
- Autoridad Nacional Televisión [ANTV]. (2014b). *Informe estadístico. Servicio público de Televisión*.
- Ballesta, J., & Guardiola, P. (2001). *Escuela, familia y medios de comunicación*. CCS Editorial.
- Beltrán, J., & Pérez, L. (1996). Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo. En C. Genovar, & J. Beltrán, *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos* (págs. 429 - 503). Síntesis.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Buenfil, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. DIE-CINVESTAV.

- Bustamante, B., Aranguren, F., & Arguello, R. (2004). Educación y televisión: una convergencia creativa. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 132 - 136. <https://doi.org/ISSN: 1134-3478>
- Campos Arenas, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cebreiro López, B., & Fernández, M. C. (2004). Estudio de caso. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez, & A. B. Botía, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Ediciones Aljibe. <https://doi.org/ISBN : 8497001516>
- Cebreiro López, B., & Fernández, M. C. (2004). Estudio de caso. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez, & A. B. Botía, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Ediciones Aljibe.
- Cebrián, B. (2016). El títere y su valor educativo. Análisis de su influencia en Titirimundi, festival internacional de títeres de Segovia. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/16249>
- Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS]. (2000). *La televisión y los niños: Hábitos y comportamientos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cepeda, G. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de caso. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*(29), 57 - 82. <https://doi.org/Disponible> en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80702903>
- Cifuentes, D., & Reyes, J. (2014). *Aproximación a los hábitos de consumo de contenido mediático por parte de los niños y las niñas en Colombia*. Ministerio de Cultura.

- Comín Oliver, M. (Octubre de 2013). La tele no es Mary Poppins: Diseño, producción y evaluación de una guía didáctica para incorporar la televisión al currículum educativo de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. *Tesis Doctoral*. Universitat de les Illes Balears.
- Comisión Reguladora de Comunicaciones [CRC]. (2020). *Informe 4. Infancia, adolescencia y medios audiovisuales en Colombia: apropiación, usos y actitudes*. <https://doi.org/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://postdata.gov.co/sites/default/files/informes/INFORME%20-%20CRC%20AUDIENCIAS%20INFANTILES.pdf>
- Comisión Reguladora de Comunicaciones [CRC]. (2021). *Informe ejecutivo del estudio Infancia y medios audiovisuales Apropiación, usos y actitudes*. <https://doi.org/https://crcm.gov.co/es/biblioteca-virtual/estudio-infancia-y-medios-audiovisuales-apropiacion-usos-y-actitudes-informe>
- Constitución Política de Colombia 1991. (s.f.). Corte Constitucional de la República de Colombia.
- Consumer. (2000). Programación infantil. *Consumer*.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGrawHill.
- Corominas I Casals, A. (1999). *Modelos y medios de comunicación de masas: propuestas educativas en educación en valores*. Desclee de Bouwer.
- Cuervo Sánchez, S. L., & Medrano Samaniego, C. (2013). *Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- De Fontcuberta, M. (2001). Comunicación y educación: una relación necesaria. *Cuadernos de información*(14), 140 - 147. <https://doi.org/10.7764/cdi.14.190>

- De la Roche, M. L. (1999). Procesos educativos y medios de comunicación: entre los deseos y las oportunidades. *Signo y Pensamiento*(34), 77-88. <https://doi.org/10.11144/javeriana.signoypensamiento.v34.n1.a1> Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3004>
- De Lisle, J. (1998). El informe Delors dentro del contexto americano. *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*(45), 33 - 50.
- De Miguel Sanz, Á. (2019). *La influencia de los contenidos televisivos infantiles de "Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug" y "Pepa Pig" en 1° y 2° de educación básica primaria*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Ediciones naufragio.
- Decreto 150 de 1967. (27 de enero de 1967). Congreso de la República de Colombia.
- Decreto 222 de 1983. (02 de febrero de 1983). Congreso de la República de Colombia.
- Decreto 3267 de 1963. (20 de diciembre de 1963). Congreso de la República de Colombia.
- Del Valle López, A. (2006). Los menores ante la televisión: una reflexión pendiente. *Educación*, 15(28), 83 - 103. <https://doi.org/10.18800/educacion.200601.004>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2013). *Indicadores Básicos de Tecnologías de Información y Comunicación –TIC para Colombia. 2012*.
- Deslauriers, J.-P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Papiro. [https://doi.org/10.1016/S0958-8236\(04\)00000-0](https://doi.org/10.1016/S0958-8236(04)00000-0)
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

- Druetta, D. (2010). El entramado reticular de la educación. Una mirada desde la comunicación. En R. Aparici, *Educomunicación: Más allá del 2.0* (págs. 105 - 128). Editorial Gedisa.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2009). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Ennis, R. (1964). A Definition of Critical Thinking. *The Reading Teacher*, 17(8), 599 - 612.
<https://doi.org/10.1073/pnas.0808>
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En B. Baron, & R. Sternberg, *Teaching thinking skills: theory and practice* (págs. 9 - 26). W.H. Freeman.
- Ennis, R. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal logic*, 18(2). <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 1, 1 - 22. <https://doi.org/Recuperado> de:
<http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.php>
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Paidós.
- Flores Dominguez, A. (2005). Usos y gratificaciones de la televisión según los receptores infantiles. *Comunicar*, 13(25), 280 - 281. <https://doi.org/10.3916/C25-2005-056>
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Fuentes, M. J. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, & M. J. Etxebarria, *Desarrollo afectivo social* (págs. 151 - 180). Pirámide.

- Fuentes, M. J., & Melero, M. A. (2007). Cómo favorecer las relaciones de amistad en la etapa infantil. En F. López, *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades* (págs. 65 - 79). Graó.
- Fuenzalida, V. (2008). Cambios en la relación de los niños con la televisión. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 15(30), 49 - 54. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-007>
- Gallego Codes, J. (2004). *Enseñar a pensar en la escuela*. Ediciones Pirámide.
- García Gonzáles, P. (1996). Los niños y la televisión. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*(6), 35 - 37. <https://doi.org/10.3916/C06-1996-07>
- Gimeno-Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Gómez Olea, F. M. (2010). *La influencia de la televisión en el alumnado de tercer ciclo de primaria en el ámbito rural y urbano. Estudio de casos*. Universidad de Málaga: Tesis Doctoral.
- Gómez Zuñiga, R. (2012). Jóvenes urbanos integrados, nuevos repertorios tecnológicos y trabajo educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 19 - 31. <https://doi.org/10.15445/revistaeyp/article/view/14107> Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14107>
- Gómez Zúñiga, R. (2012). *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos*. Editorial Universidad del Valle.
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*(029), 85 - 103. <https://doi.org/10.15445/revistaeyp/article/view/14107>
- González Díaz, C. (s.f.). Programación infantil: entre la educación y el entretenimiento. *La televisión que queremos. Hacia una TV de calidad*.
- González Formoso, C., Rodiño Pomares, S., Gorís Pereiras, A., & Carballo Silva, M. (2008). Consumo de medios de comunicación en una población infantojuvenil. *Pediatría de*

- Atención* *Primaria*, X(38), 53-67.
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/3666/366638702006.pdf>
- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno-Sacristán, & Á. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (págs. 148 - 165). Akal.
- Gutiérrez, F., & Prieto, D. (1991). *Las mediaciones pedagógicas. Apuntes para una educación alternativa a distancia*. RNTC.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Hervás, R. M., & Miralles, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000*, 9, 34 - 40. https://doi.org/https://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2000-ENSEÑAR-PENSAR-EDUCAR-miralles.pdf
- Huergo, J. (2008). La relevancia formativa de las pantallas. *Comunicar. Revista científica de Educomunicación*, 15(30), 73 - 77. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-011>
- Instituto Nacional de Radio y Televisión [INRAVISIÓN]. (1994). *Historia de una travesía. Cuarenta años de la televisión en Colombia*. Editorial Presencia.
- Jhonson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Jiménez-Pérez, F., & Vela-González, N. (2005). Persuadir o educar: el papel de la televisión en la aldea global. *Comunicar*, 25.
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15825172>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
<https://doi.org/ISBN:978-84-7690-456-1>

- Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: Más allá del 2.0* (págs. 41 - 61). Gedisa editorial.
- La televisora estatal. (11 de enero de 1977). *EL TIEMPO*.
- Landi, O. (1987). *El discurso político, lenguaje y acontecimientos*. Hachette.
- Lanza Escobedo, D., Moreno Martín, G., De Diego Pérez, A., & Ruz González, C. M. (2012). Concepciones acerca de la amistad: un estudio exploratorio con niños españoles e inmigrantes afincados en la comunidad de Madrid. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 293-302. <https://doi.org/Disponibile> en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832339030>
- Lara Quintero, V., Avila Palet, J. E., & Olivares Olivares, S. L. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(1), 65 - 77. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111072>
- Ley 14 de 1991. (29 de enero de 1991). Congreso de la República de Colombia.
- Ley 182 de 1995. (20 de enero de 1995). Congreso de la República de Colombia.
- Ley 335 de 1996. (20 de diciembre de 1996). Congreso de la República de Colombia.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1995). Good thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across Disciplines*, 15, 37 - 41.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones La Torre.
- Lopez de la Roche, M. (2000). *Los niños como audiencia*. Da Vinci Editores.
- López de la Roche, M. (2008). ¿Aprenden las audiencias infantiles con los medios? *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 15(30), 55 - 59.

- López de la Roche, M. (2008). ¿Aprenden las audiencias infantiles con los medios? *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 15(30), 55 - 59.
<https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-008>
- López Mondejar, L. M. (2015). *El consumo televisivo del alumnado de Educación Primaria*. Universidad de Murcia. Tesis doctoral.
- López, L. M. (2015). *El consumo televisivo del alumnado de Educación Básica Primaria*. Universidad de Murcia: Tesis Doctoral.
- López, M., Moreno, E., Uyaguari, J., & Barrera, M. (2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 8(15), 161 - 180.
<https://doi.org/10.55560/ARETE.2022.15.8.8>
- Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D., & Villacis Pérez, P. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336 - 342. <https://doi.org/ISSN2218-3620>
- Marie-France, D., de la Garza, M. T., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., & Mongeau, P. (2003). ¿Qué es el pensamiento dialógico crítico? *Perfiles Educativos*, XXV(102), 22 - 39.
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/132/13210203.pdf>
- Marín-Gutiérrez, I., Díaz-Pareja, E., & Aguaded, I. (2013). La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*(124), 41 - 47. <https://doi.org/ISSN-e1390-924X>
- Marshall, C., & Rossman, G. (1989). *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Martín, A. M. (2020). La brecha digital generacional. *Temas laborales*(151), 77 - 93.
<https://doi.org/ISSN0213-0750>

Martín-Barbero, J., & Telléz, M. P. (2006). Los estudios de recepción y consumo en Colombia. *Diálogos de la Comunicación*(73), 57-69.

Martínez Bonafe, J. (1988). El estudio de casos en la investigación cualitativa. *Investigación en la escuela*(6), 41 - 50. <https://doi.org/10.12795/IE.1988.i06.03>

Martínez Bonafe, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En J. B. Martínez, & F. Ángulo Rasco, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (págs. 57 - 68). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Martínez Sánchez, F. (2003). Tecnología y enseñanza: una relación compleja en el nuevo siglo. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*(21), 15 - 21. https://doi.org/https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/1440

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. SAGE Publications.

Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9 - 26.

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones La Torre.

Medrano Samaniego, C. (2006). El poder educativo de la televisión. *Revista de Psicodidáctica*, 11, 93 - 108. https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/39216976_El_poder_educativo_de_la_television/link/5566ee1308aeccd77735c4c7/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Medrano Samaniego, C., & Palacios Navarro, S. (2008). Los hábitos y la dieta televisiva en distintas edades: implicaciones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*(31), 59-70. <https://doi.org/https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61287/37301>

Medrano, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas? *Revista de Educación*(338), 245-270.

<https://doi.org/https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:19e8d275-bdb0-42d2-a67b-960f0e73c928/re33816-pdf.pdf>

- Medrano, C., Airbe, A., & Palacios, S. (2010). El perfil de consumo televisivo en adolescentes, jóvenes y adultos: implicaciones para la educación. *Revista de Educación*(352), 545 - 566.
- Medrano, C., Cortés, A., & Palacios, S. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de Educación*(342), 307 - 328.
- Melero, M. A., & Fuentes, M. J. (1992). Las amistades infantiles: Desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela. *Investigación en la escuela*, 16, 55 - 67.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 65 - 1006). Editorial Gedisa.
- Middaugh, E., & Kahne, J. (2013). Nuevos medios como herramienta para el aprendizaje cívico. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XX(40), 99 - 108.
<https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-10>
- Milla Virhuez, M. R. (2012). Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua Callao. *Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación Mención en Aprendizaje y Desarrollo HUmano*. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2001). *Plan Nacional de Orientación Escolar*.
- Morduchowicz, R. (1995). La lectura crítica de la prensa en el contexto iberoamericano. En J. I. Aguaded, & J. Cabero, *Educación y medios de comunicación en el contexto*

- iberoamericano* (págs. 71 - 82). Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana de la Rábida.
- Morse, J. (2002). Intuitive inquiry. *Qualitative Health Research*, 12(7).
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213 - 238). Editorial Gedisa.
- NOVAetVETERA. (13 de Agosto de 2023). *Menos de la mitad de los bachilleres en Colombia logra acceder de inmediato a la educación superior*. Periódico Universidad del Rosario: <https://urosario.edu.co/periodico-nova-et-vetera/nuestra-u/menos-de-la-mitad-de-los-bachilleres-en-colombia-logra-acceder-de-inmediato-la-educacion>
- Núñez Ladevéze, L., & Pérez Ornia, J. (2002). Los gustos de la audiencia infantil y la producción televisiva. El conflicto pragmático de los responsables de la audiencia infantil. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(99), 113 - 143.
- Ogle, D. (1990). Qué sabemos, qué queremos saber: una estrategia de aprendizaje. En M. Denise, *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Aique.
- Orellana, D. M., & Sánchez, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Cualitativa*, 24(1), 205 - 222.
- Patiño, H. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. *DIDAC*(64), 3 - 9.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. SAGE Publications.
- Paul, R., & Elder, L. (2002). *Mini guía para el pensamiento crítico. Manual del profesor*. Fundación para el pensamiento crítico.

- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). Pensamiento crítico: los fundamentos de la educación. *Educación optométrica*, 33, 88 - 91.
- Pereira, S. (1996). Educar para un uso crítico de la televisión en Educación Infantil. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*(6), 69 - 72. <https://doi.org/10.3916/C06-1996-14>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pérez Tornero, J. M. (2017). *Aprender a ser críticos con Internet. Cómo desarrollar el pensamiento crítico y la solución de problemas con Internet*. Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Perez Tornero, J. M., & Vilches, L. (2010). *Libro blanco sobre la televisión educativa y cultural en Iberoamérica*. Editorial Gedisa S. A.
- Perlado, L., & Sevillano, M. L. (2003). La influencia de la televisión en los niños. *Enseñanza*(21), 163 - 178. <https://doi.org/https://core.ac.uk/download/pdf/9497677.pdf>
- Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Editorial Crítica.
- Prieto Castillo, D. (2010). Construir nuestra palabra de educadores. En A. (coord.), *Educomunicación: Más allá del 2.0* (págs. 27 - 40). Editorial Gedisa.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*(29), 5 - 39. <https://doi.org/ISSN: 1136-1034>

- Radiodifusora Nacional de Colombia. (1955). La TV como vehículo de cultura. *Boletín de Programas*, XIV(136), 45.
- Rasco, J. (1990). Etnografía y curriculum. En J. B. Martínez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (págs. 85 - 110). Universidad de Granada.
- Reche Urbano, E., Quintero Ordoñez, B., & Vilches Vilela, M. J. (2017). Influencia mediática en la vida de los menores. Proceso de construcción y validación de un instrumento. *Edmetíc*, 6(2), 359-381. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6939>
- Rey, G. (2002). La televisión en Colombia. En G. Orozco, *Historias de la televisión en América Latina* (págs. 117 - 162). Gedisa Editorial.
- Rincón, O. (2002). Tendencias de la investigación sobre la televisión infantil en Colombia. En C. A. Vélez, *Televisión infantil: Voces de los niños y de la industria televisiva*. Convenio Andrés Bello : Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Rincón, O., & Zuluaga, J. (2010). Colombia. En J. M. Perez Tornero, & L. Vilches, *El libro blanco sobre la televisión educativa y cultural en Iberoamérica*. Editorial Gedisa S.A.
- Robert, E. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En *Series of books in psychology. Teaching thinking skills: Theory and practice* (págs. 9 - 26). Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Rodríguez y Díaz, M. d. (2011). *Pensamiento crítico y aprendizaje: Una competencia de alto nivel en la Educación Básica*. LIMUSA.
- Rodríguez, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. *Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave*. Santo Domingo: Universidad de Granada.

- Ruíz, A., & Vázquez, R. A. (2008). ¿«Tele-educativa» o «tele-niñera»? actitudes ante la TV actual. *Comunicar. Revista científica de Educomunicación*(31), 423 - 426.
<https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-029>
- Ruíz, I., Anguita, R., & Jorrín, I. (2006). Un estudio de casos basado en el análisis de competencias para el nuevo maestro/a experto en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 357 - 368.
https://doi.org/http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm
- Saiz, C., & Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325 - 346.
<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6026>
- Sandoval Romero, Y. (2016). *Televisión infantil en Colombia : caracterización desde los canales públicos, la audiencia y su programación*. Universidad de Huelva. Tesis doctoral.
- Sandoval Romero, Y., Aguaded, I., & Sánchez Carrero, J. (2015). Infancia y Televisión: El marco normativo colombiano (1998-2012). *Revista de Medios y Educación*(47), 195-209.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.13>
- Serna Collazos, A., Hernández García, M., Sandoval Romero, Y., & Manrique Grisales, J. (2018). Prácticas de consumo cultural mediático en jóvenes estudiantes colombianos: Un estudio piloto. *Dixit*(28), 22 - 39. <https://doi.org/10.22235/d.v0i28.1579>
- Sevillano, M. L. (2012). Estilos de enseñar y aprender con investigación y uso de medios de comunicación. En R. S. García, P. I. Fernández, & F. J. (coords.), *Medios de comunicación en el aula. Enfoques y perspectivas de trabajo* (págs. 11 - 26). Octaedro.
- Shaw, E. (1999). A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small Firm Study. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2(2), 59 - 70.

- Sierra Paz, J., Carpintero Molina, E., & Pérez Sánchez, L. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *Faísca*, 15(17), 98 - 110.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. SAGE Publications.
- Silverman, D. (2005). Instances or sequences? Improving the state of the art of qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), art. 30.
<https://doi.org/http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-30-e.htm>.
- Sistema Nacional de Información de Educación Superior [SNIES]. (2021). *Matrícula en educación superior 2021*. Ministerio de Educación Nacional Colombiano.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A. (1989). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE Publications.
- Suarez, J. L. (2015). Niños noctámbulos: Consumo infantil de televisión en las bandas "access prime time, prime time y late night" en 2007 y 2013. Universidad Complutense de Madrid: Tesis Doctoral.
- Torres, W. (2000). Catálogo de las naves aqueas. Introducción lineal a un campo estratégico del conocimiento en las llamadas sociedades periféricas. En C. Valderrama, *Comunicación - Educación. Coordenadas, abordajes y travesías* (págs. 49 - 63). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central - DIUC.

- Tovar Lasheras, A. (2018). Los Simpson (1989-1997) y la representación de tres problemáticas esenciales de la sociedad contemporánea: medios de comunicación, emprendimiento y género. Universidad de Málaga: Tesis Doctoral.
- Treinta años. (13 de junio de 1984). *EL ESPECTADOR*.
- Tur Viñes, V. (2006). *Hábitos de visionado televisivo, preferencias programa tv/cadena tv, preferencias de actividades en el tiempo de ocio y recuerdos espontáneos/sugeridos del contenido de los programas*. . Ministerio de Educación y Ciencia-FEDER.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992a). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992b). El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos. En F. Forni, M. A. Gallart, & I. Vasilachis de Gialdino, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación* (págs. 153 - 207). Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa .
- Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. SAGE Publications.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications.
- Zarate, L. (2006). Hábitos televisivos en niños de 1 a 5 años de edad y su relación con los problemas de conducta. *Procesos Psicológicos y Sociales*, 2(1).
<https://doi.org/https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/Habitos-televisivos-en-ninos-.pdf>
- Zuluaga, J., & Martínez, M. P. (2012). *Los medios digitales: Colombia*. Open Society Foundation.

ANEXOS

10.1 Modelo de consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE TESIS DOCTORAL.

El propósito de este consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella.

Persona que lleva a cabo el trabajo: **July Maricela Sepúlveda Sánchez** (correo electrónico: julymaricela.sepulveda@estudiantes.uva.es), estudiante del programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Facultad de Educación y Trabajo Social en la Universidad de Valladolid e Inés Ruiz Requies y Rocío Anguita Martínez, Departamento de Pedagogía, como directoras de la tesis doctoral.

Contexto y finalidad de la investigación: La investigación ha sido titulada **"Los niños y la televisión: una propuesta pedagógica en la educación primaria para el desarrollo del pensamiento crítico"**. A través de esta investigación se pretende promover la formación y desarrollo del pensamiento crítico en un grupo de estudiantes de grado cuarto de educación básica primaria del colegio Alfredo Iriarte, a partir de los contenidos televisivos vistos por ellos.

Instrumentos y técnicas de recogida de datos a utilizar:

- Participación en el diligenciamiento de la encuesta "Hábitos y comportamientos de consumo televisivo".
- Observación participante de las sesiones de clase de la intervención pedagógica.
- Grabación en audio y vídeo de las sesiones de clase de la intervención pedagógica.
- Análisis de las guías de trabajo y las producciones escritas de los estudiantes.
- Entrevistas individuales a estudiantes de 4º Grado que accedan voluntariamente a participar.

Temporalización para la recogida de datos: Enero de 2021 a Enero de 2024

Qué participación se pide:

- Autorización para la participación en el diligenciamiento de la encuesta "Hábitos y comportamientos de consumo televisivo".
- Autorización para el registro de las diferentes actividades producto de las sesiones de clase de la intervención pedagógica, mediante el diario de observación.
- Autorización para el uso de imágenes y vídeos provenientes de las grabaciones de las sesiones de clase de la intervención pedagógica.
- Autorización para el uso y análisis de las guías de trabajo y las producciones escritas de los estudiantes.
- Autorización para que el estudiante participe de las entrevistas grupales e individuales en el marco del proceso de la investigación.

Condiciones de la participación, los datos y devolución de los resultados:

1. Se garantiza que todas las opiniones e informaciones expresadas por los alumnos participantes serán tratadas con total **anonimato** frente al profesorado.
2. Los datos proporcionados por los participantes son tratados con **confidencialidad** en



Universidad de Valladolid
Departamento de Pedagogía



"LOS NIÑOS Y LA TELEVISIÓN:
UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA
PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO"

todo momento y serán de uso exclusivo del investigador con fines netamente académicos.

Publicidad y audiencias

1. Una vez finalizado el proceso de investigación, el informe final será socializado, en primer lugar, a las personas directamente implicadas y posteriormente al resto de la comunidad educativa y universitaria.

Yo, _____ identificado con CC () CE () No. _____ expedida en _____ actuando como padre (), madre (), acudiente () y/o tutor legal () de: _____ identificado con RC () TI () CC () NUIP () CE () No. _____ expedida en _____, según las facultades que me confiere la ley colombiana (Decreto 1546/98, artículo 9), SI AUTORIZO () su participación en el mencionado proceso de investigación.

Para constancia se firma a los _____ días de _____ de _____.

Firma del padre, madre o cuidador

Documento de identidad:

Firma del estudiante

Documento de identidad:

10.2 Modelo de encuesta sobre hábitos y comportamientos de consumo televisivo



Apreciados padres de familia:

La presente encuesta forma parte del trabajo de investigación titulado "Los niños y la televisión: una propuesta pedagógica en la educación primaria para el desarrollo del pensamiento crítico" que se adelanta con la Universidad de Valladolid mediante el programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación.

La finalidad de esta herramienta es facilitar la realización de un diagnóstico sobre los hábitos y comportamientos de consumo televisivo en estudiantes de grados tercero, cuarto y quinto de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Distrital Alfredo Iriarte.

La información aquí recogida tiene un carácter confidencial y reservado ya que los resultados serán manejados únicamente en el contexto de la investigación.

Con el diligenciamiento del presente formulario el padre de familia acepta el tratamiento de los datos suministrados, de conformidad con la Ley 1581 de 2012, el Decreto 1377 de 2013 y el Capítulo 25 del Decreto Único Reglamentario 1074 de 2015 del Sector Comercio, Industria y Turismo que establecen el Régimen General de Tratamiento de Datos Personales.

HÁBITOS Y COMPORTAMIENTOS DE CONSUMO TELEVISIVO

El cuestionario que aquí se presenta tiene como función facilitar la realización de un diagnóstico de hábitos y comportamientos de consumo televisivo del grupo de estudiantes que harán parte de este proceso investigativo (estudiantes de Ciclo II de educación Básica Primaria de la Institución Educativa Distrital Alfredo Iriarte).

El cuestionario está dividido en cinco partes. La primera de ellas "*Háblame de ti*" indaga sobre aspectos básicos de los participantes, su edad, género, con quién viven, nivel socioeconómico, entre otros. Estos aspectos permitirán caracterizar la población y determinar cuestiones básicas para el proceso de investigación.

La segunda parte, "*Equipamiento*", indaga sobre aspectos puntuales sobre la posesión de televisor en casa y su ubicación dentro de ella. Conocer estos aspectos permitirá determinar el acceso a la televisión y, posteriormente, los posibles usos y consumos.

En la tercera parte, "*hábitos y comportamientos*", se profundiza y complementa la información de equipamiento. Se indaga sobre la preferencia en actividades durante el tiempo libre y luego se puntualiza en aspectos relacionados con el consumo de televisión, canales de preferencia, programas, formatos y horario de visionado.

En la cuarta parte, "*Familia y hábitos de consumo*", se indaga por la relación que se establece entre los niños y niñas y sus padres con respecto al acceso a determinados contenidos, al control y acompañamiento de su parte frente a lo que ven éstos en la televisión.

En la última parte, "*Escuela y televisión*", se indaga por el uso que dan los profesores(as) a la televisión en el desarrollo de sus clases, desde la perspectiva de los estudiantes.

La aplicación y el análisis de estos datos no constituirán el fin mismo de la investigación. Como se mencionó anteriormente la intención es realizar un diagnóstico inicial de la población. El análisis profundo estará centrado en la intervención pedagógica que surja posterior a este diagnóstico.



HÁBITOS Y COMPORTAMIENTOS DE CONSUMO TELEVISIVO

Querido estudiante, lee y responde con atención las preguntas que te planteo. Deberás señalar la respuesta que más se ajuste a tu manera de actuar.

Aquí no hay respuestas correctas ni incorrectas, todas son válidas. Contesta con total sinceridad pues este cuestionario es anónimo y los datos registrados serán confidenciales.

Gracias por tu colaboración. Es muy importante para mí.

HABLAME DE TI

- ¿Cómo te llamas? Escribe también tus apellidos.
.....
.....
- ¿Qué edad tienes?
- ¿En qué grado estás?
3° 4° 5°
- Eres Niño Niña
- Tus padres viven
Juntos Separados No viven
- ¿Con quién vives? Puedes seleccionar varias opciones
Papá
Padrastra
Mamá
Madrastro
Hermano(s)
Abuelos
Tíos
Primos
Otros ¿Quiénes?
.....
.....
- Tienes hermanos SI NO
- ¿Cuántos? 1 2 3 4 +
- ¿Qué lugar ocupas entre ellos?

Menor Medio Mayor
Otro ¿Cuál?

- Actualmente, tu mamá (o madrastra) trabaja
Trabaja fuera de casa
Trabaja en casa
No trabaja
- Actualmente, tu papá (o padrastra) trabaja
Trabaja fuera de casa
Trabaja en casa
No trabaja
- ¿En qué barrio vives?
.....
- Indícame a qué estrato socioeconómico perteneces de acuerdo con tu lugar de residencia
1 2 3 4 5 6

EQUIPAMIENTO DEL HOGAR

- ¿En tu casa hay televisor? SI NO
- ¿Cuántos televisores hay?
0 1 2 3 +
- En casa ¿dónde está ubicado el televisor?
En la sala
En el comedor
En la cocina
En la habitación de tus padres
En tu habitación
En la habitación de otros familiares
- ¿Tienes habitación propia? SI NO
- ¿Hay televisor en la habitación donde descansas (duermes)?
SI NO
- ¿Compartes habitación? SI NO
- Si tu respuesta es Sí, cuéntame ¿Con quién compartes habitación?
.....



HABITOS Y COMPORTAMIENTOS

21. De las siguientes opciones ¿Qué actividades prefieres hacer en tu tiempo libre? Puedes elegir 3 opciones

- Leer un libro
- Jugar con tus amigos
- Ver la televisión
- Jugar en el computador
- Jugar en el celular
- Navegar en Internet
- Ir al parque
- Ir al colegio
- Jugar videojuegos
- Estar con tu familia
- Jugar con tu mascota
- Otras

22. ¿Ves televisión en casa?

SI NO

23. Cuando ves televisión, lo haces a través de:

- El televisor que hay en casa
- Otros dispositivos

24. Si tu respuesta fue "otros dispositivos" indica ¿qué dispositivos usas para ver la televisión?

- Computador
- Celular
- Tablet
- Otros
- ¿Cuál(es)?

25. En una escala del 1 al 5 ¿Cuánto te gusta ver la televisión?

1 2 3 4 5

No me gusta Me gusta demasiado

26. ¿Por qué te gusta ver televisión?

- Porque me divierte
- Porque me entretiene
- Porque aprendo cosas
- Porque me informo
- No me gusta ver televisión
- Otros motivos.....

27. ¿En tu casa tienen suscripción por cable con empresas como Claro, ETB, Direct TV, Colcable, Colombia Digital o alguna otra?
SI NO

28. En un día de escuela habitual ¿qué momento del día dedicas a ver televisión?

- En la mañana
- En la tarde
- En la noche

29. En un día de escuela habitual ¿Cuánto tiempo dedicas a ver la televisión?

- Menos de 1 hora al día
- 1 hora al día
- 2 horas al día
- 3 horas al día
- Más de 3 horas al día

30. ¿Alguna vez te has acostado tarde por quedarte viendo la televisión?

SI NO

31. Cuando ves televisión ¿Qué tipo de programas te gusta ver en televisión?

- Novelas
- Películas
- Noticieros
- Deportes
- Dibujos animados
- Entrevistas
- Magazines
- Documentales
- Otros
- ¿Cuál(es)?

32. De los siguientes canales de la televisión nacional ¿Cuál prefieres ver?

Canal RCN Canal Caracol Señal Colombia

CityTV Canal Capital Canal Uno

No veo ninguno de esos canales



33. ¿En qué momento del día ves la programación de ese canal?

- En la mañana
- En la tarde
- En la noche

34. ¿Por qué te gusta ver ese canal de televisión?

.....

.....

.....

.....

35. De los siguientes canales de televisión ¿Cuál ves con mayor frecuencia? Puedes elegir 3 opciones

<input type="checkbox"/> Disney Junior	<input type="checkbox"/> Disney XD	<input type="checkbox"/> Discovery Kids	<input type="checkbox"/> Cartoon Network
<input type="checkbox"/> Baby TV	<input type="checkbox"/> Boomerang	<input type="checkbox"/> Nat Geo Kids	<input type="checkbox"/> Disney Channel
<input type="checkbox"/> Nickelodeon	<input type="checkbox"/> Nick Junior	<input type="checkbox"/> Tooncast	<input type="checkbox"/> Warner
<input type="checkbox"/> Star Channel	<input type="checkbox"/> TNT	<input type="checkbox"/> UNIVERSAL CHANNEL	<input type="checkbox"/> HBO
<input type="checkbox"/> Otros			

36. Si tu respuesta fue "Otros" indicame ¿Cuáles?

.....

.....

37. En un día de escuela habitual ¿qué momento del día dedicas a ver la programación de esos canales de televisión?

- En la mañana
- En la tarde
- En la noche

38. ¿Por qué te gusta ver esos canales de televisión por suscripción?

.....

.....

.....

.....

39. Escribe el nombre de los 3 programas de televisión que más te gusta ver (novelas, series, series animadas, documentales, etc.)

-
-
-

FAMILIA Y HÁBITOS DE CONSUMO

40. ¿Tus padres te permiten ver los programas de televisión que quieras?

SI NO

41. ¿Tus padres controlan el tiempo que dedicas a ver televisión?

SI NO ALGUNAS VECES

42. ¿Con quién sueles ver televisión?

- Solo (a)
 - Con tu papá (o padrastro)
 - Con tu mamá (o madrastra)
 - Con hermanos
 - Con abuelos
 - Con tíos
 - Con tus primos
 - Otros
- ¿Quién (es)?

43. Cuando ves la televisión ¿hay cosas que no entiendes?

SI NO ALGUNAS VECES

44. ¿Preguntas a alguien lo que no entiendes?

SI NO ALGUNAS VECES
ENTIENDO TODO LO QUE VEO EN TV

45. ¿Quién te explica lo que no entiendes cuando ves la televisión?

- Nadie
- Tu papá (o padrastro)
- Tu mamá (o madrastra)
- Tus hermanos
- Tus abuelos
- Tus tíos
- Tus primos
- Tus amigos
- Entiendo todo lo que veo en la TV



46. Cuando hay escenas sangrientas en la televisión, en las que se matan o se pegan unos a otros, ¿qué sueles hacer?

- Cambiar de canal o apagar el televisor porque no te gusta
- Cambiar de canal o apagar el televisor porque te obligan
- Taparte los ojos, dejar de mirar
- Seguir viendo el programa
- Nunca ves estos programas

47. Cuando en algunos programas o películas hay escenas demasiado crudas de sexo, desnudos, erotismo, ¿qué sueles hacer?

- Cambiar de canal o apagar el televisor porque no te gusta
- Cambiar de canal o apagar el televisor porque te obligan
- Taparte los ojos, dejar de mirar
- Seguir viendo el programa
- Nunca ves estos programas

ESCUELA Y TELEVISION

48. ¿Tu colegio cuenta con televisores?
SI NO

49. ¿En tu salón de clase hay televisor?
SI NO

50. Si tu respuesta es "SI" ¿Los profesores(as) usan el televisor del salón cuando dan sus clases?
SI NO

51. Si tu respuesta es SI ¿Con qué frecuencia usan el televisor del salón para desarrollar sus clases?

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Muy pocas veces
- Nunca

52. ¿Para qué usan los profesores(as) el televisor durante sus clases?

- Para mostrar vídeos relacionados con los temas de la clase
- Para escuchar música
- Para presentar diapositivas explicando algún tema
- Para ver programas de tv
- Para ver películas
- Para aprender mediante juegos
- Otros

¿Cuáles?.....
.....

53. El contenido que muestran los profesores(as) mediante el televisor ¿Está relacionado con el tema que aprenderán durante la clase?

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Muy pocas veces
- Nunca

54. En una escala del 1 al 5 ¿Estás de acuerdo con que tus profesoras(es) usen la televisión para desarrollar las clases?

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

10.3 Intervención pedagógica en la educación primaria para el desarrollo del pensamiento crítico



SESIÓN 1. UNA FAMILIA MODELO



SINOPSIS

Homero lleva a su familia al picnic de la compañía de su jefe, el señor Burns. Director cruel y tiránico, Burns despidió a todo aquel empleado cuyos familiares no se diviertan en la fiesta. Homero se percató de que Burns se siente atraído por una familia cuyos miembros se tratan con cariño y respeto, y se pregunta por qué pesa sobre él la maldición de una familia que no se quiere y no se respeta.

Los Simpson ven a otras familias por la calle, asomándose a las ventanas de salas de estar, ven a varias familias felices. Convencido de que él y su familia son perdedores natos, Homero hace un alto en la taberna de Moe, donde ve en la tele el anuncio del Centro Terapéutico y Familiar del doctor Marvin Monroe. Cuando se entera que el doctor



Universidad de Valladolid



PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLOMBIA

PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

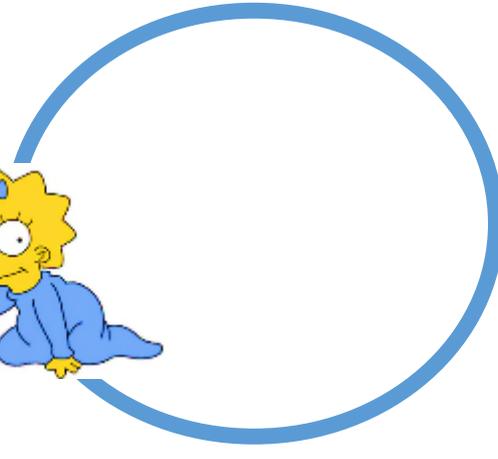
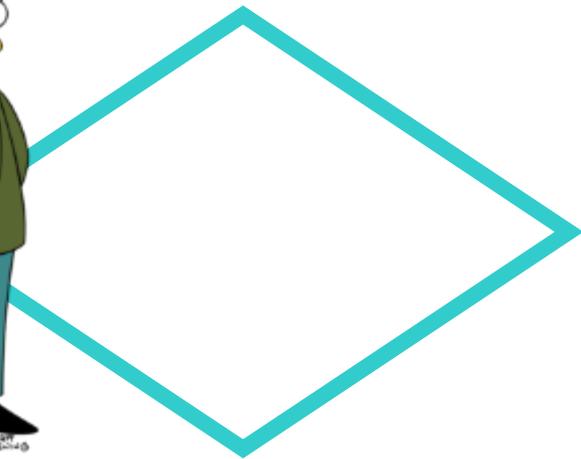
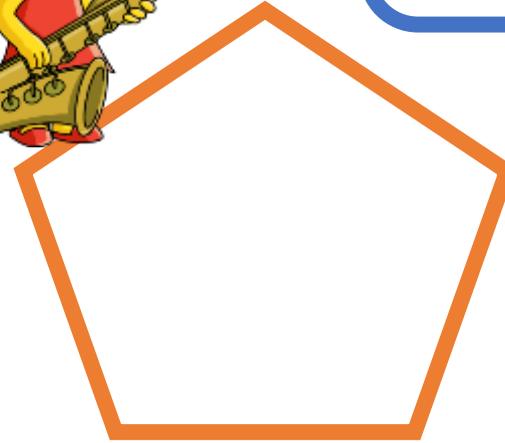
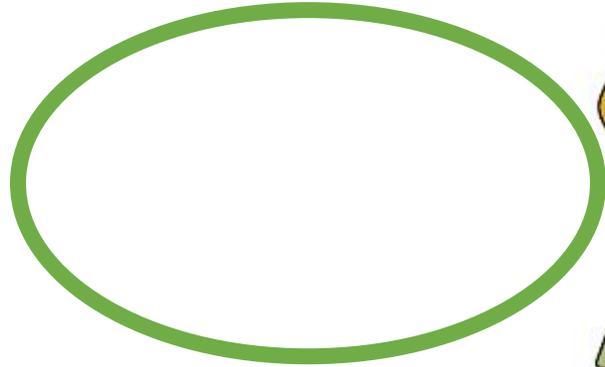
garantiza la dicha o “dobla el dinero gastado”, Homero empeña el televisor y lleva a su familia a la clínica.

Cuando los métodos para civilizar a la familia resultan inútiles, el doctor Monroe recurre a una terapia de choque y enchufa electrodos a Los Simpson. Los Simpson se pasan shocks unos a otros. Convencido de que son incurables, el doctor les devuelve su dinero por duplicado. Con 500 dólares en el bolsillo, Homero acompaña a su feliz familia a comprar un nuevo televisor.



SESION 1			
LOS SIMPSONS: UNA FAMILIA MODELO			
TEMA	LA FAMILIA	ASIGNATURA	ETICA Y VALORES
OBJETIVOS INVESTIGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Promover la activación de habilidades cognitivas en un grupo de estudiantes de educación básica primaria a partir de contenidos televisivos animados. 		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Reconocer y valorar las relaciones que se establecen entre los miembros de la familia. ☞ Incentivar actitudes de respeto hacia las diferencias entre las diferentes familias. ☞ Fomentar un punto de vista crítico ante la fuente de información presentada (capítulo de serie animada). 		
FASE	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
ROMPE HIELO	Activación de conocimiento previo Los y las estudiantes ayudarán a crear una cartelera en la que describiremos cómo es la familia Simpson y cada uno de sus integrantes.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartelera de Los Simpson. ✓ Etiquetas descriptivas 	XX minutos
	Habilidades: Identificar detalles (gráfica de detalles) Observaremos el capítulo de Los Simpson titulado “Una familia modelo”. A medida que vaya transcurriendo el capítulo se harán algunas pausas para introducir preguntas de comprensión de nivel literal a través de las cuales activaremos la habilidad de discriminar información.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ TV ✓ Capítulo de Los Simpson “La familia modelo”. ✓ Guía de preguntas. 	XX minutos
NIVEL LITERAL	Habilidad: categorizar / clasificar, describir / explicar, analizar Cada estudiante seleccionará una escena del capítulo que haya llamado su atención y socializará el porqué de su elección. Una vez que haya intervenido, el o la estudiante deberá pegar la imagen en el lugar que corresponde teniendo en cuenta la estructura narrativa: inicio, nudo o desenlace. Enfocaremos la discusión hacia el análisis de algunos de los temas centrales del capítulo que permitan a la vez desarrollar los objetivos didácticos de la sesión.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imágenes de diferentes escenas del capítulo. ✓ Guía de temas centrales. 	XX minutos
NIVEL INFERENCIAL	Habilidad: Resolución de problemas En la guía “Solución de problemas” cada estudiante procurará identificar una situación problémica a partir del contenido del capítulo, escribirá qué ocasiona ese problema y formulará una hipótesis acerca de cómo podría solucionarlo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guía “Solución de problemas”. ✓ Lapiceros 	XX minutos
NIVEL CRÍTICO			

THE SIMPSONS





GUÍA DE PREGUNTAS – NIVEL LITERAL

1. ¿A dónde fueron invitados Los Simpson?

2. ¿Por qué Homero está tan preocupado por esa invitación?

3. ¿Qué le pide Homero a Bart y a Lisa en la mansión del Señor Burns?

4. ¿Qué hace Marge Simpson con Maggie para poder ir a tomar una copa de ponche?

5. ¿Qué actitud tiene Marge Simpson luego de tomar un par de copas de ponche?

6. ¿Por qué Homero le dio 5 dólares a Bart?

7. Al finalizar la fiesta en la mansión del Señor Burns Homero se muestra enojado ¿Por qué?

8. ¿Cómo son las otras familias que observaron Los Simpson?

9. ¿Qué solución propone Homero para mejorar la relación con su familia?

10. ¿Qué debe hacer Homero para poder acceder a la solución que él propone?

11. ¿Qué actitud demuestra su familia cuando vende el televisor?

12. ¿Funcionó esa solución?



Universidad de Valladolid



PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLOMBIA
PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

13. ¿Qué pasa finalmente con la familia Simpson?



Universidad de Valladolid



PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLOMBIA

PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

GUIA DE TEMAS CENTRALES

1. ¿Qué consideras tú que es “una familia modelo”?

2. ¿Hay familias en las que padre o madre consumen bebidas alcohólicas? ¿Qué opinas al respecto?

3. ¿Consideras adecuado que los niños y niñas vean televisión desde muy pequeños?

4. Desde tu punto de vista ¿Qué hace que una familia sea una familia modelo?

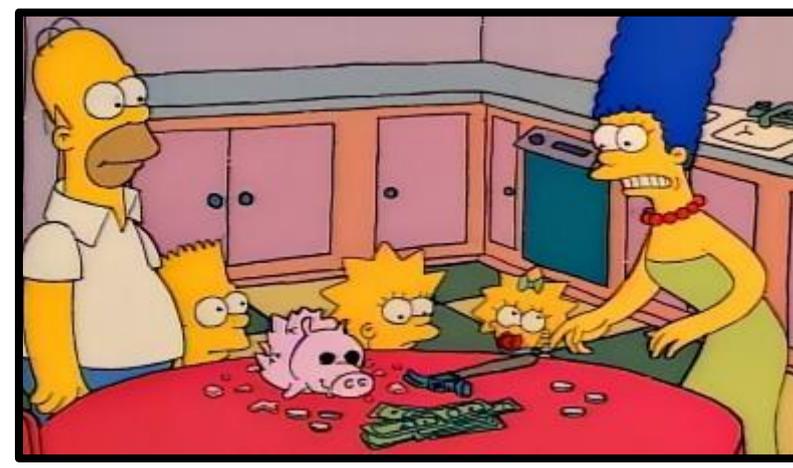


Universidad de Valladolid



PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLOMBIA
PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO









SESIÓN 2. GRÚA DE HABILIDADES



SINOPSIS

Don Cangrejo instala en el Crustáceo Cascarudo una máquina para ganar juguetes que se llama “Grúa de habilidad”. Bob Esponja gana un juguete en su primer intento mientras que Calamardo siempre termina perdiendo su dinero lo que Don Cangrejo gane mucho dinero.

Don Cangrejo ve eso y decide adelantar el día de pago; a Bob le paga un cheque mientras que a Calamardo le paga con muchos centavos que termina invirtiendo en la grúa de habilidad, pero aun así Calamardo sigue sin ganar un juguete.

Calamardo se obsesiona con la máquina. Ha apostado todo su dinero e incluso el título de su casa. Finalmente, Bob le enseña un truco para ganar en la grúa de habilidad y Calamardo atrapa un muñeco



Universidad de Valladolid



PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLOMBIA

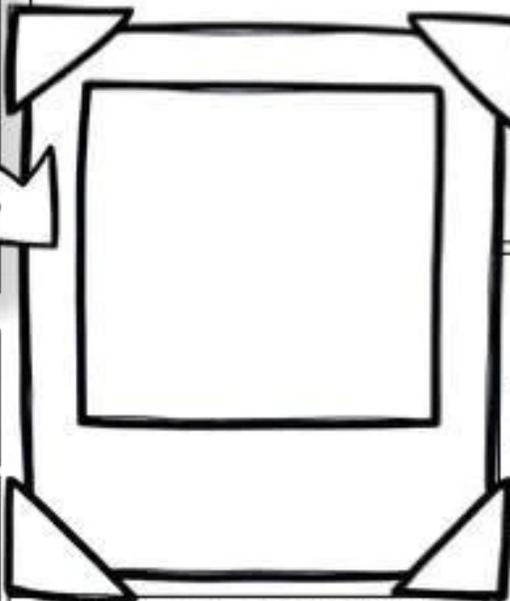
PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Cuando gana se lo presume a otro cliente, luego se lo cuenta a Bob y ve una grúa de construcción real y cree que puede manejarla igual que la grúa de habilidad. Calamardo trata de controlar la máquina, pero sale de control hasta destruir un Centro Comercial y el Crustáceo Cascarudo, entonces los obreros enojados lo rodean para darle su merecido.



SESION 2			
BOB ESPONJA: LA GRÚA DE HABILIDADES			
TEMA	AUTOCONOCIMIENTO – LOGRO	ASIGNATURA	ETICA Y VALORES
OBJETIVOS INVESTIGATIVOS	☞ Promover la activación de habilidades cognitivas en un grupo de estudiantes de educación básica primaria a partir de contenidos televisivos animados.		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	☞ Reconocer aquellas actividades en las que somos buenos y aquellas en las que no tenemos las mismas destrezas. ☞ Incentivar el autoconocimiento y el conocimiento de los otros mostrando una actitud de respeto y tolerancia.		
FASE	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
ROMPE HIELO	<p>Activación de conocimiento previo</p> <p>Reconoceremos aquellas actividades para las que somos aptos y aquellas para las que no tenemos las mismas destrezas. Asimismo, hablaremos acerca de cómo nos sentimos ante el triunfo y el fracaso. Esto quedara consignado en la guía “Todo sobre mi”.</p>	✓ Guía “Todo sobre mi”	XX minutos
NIVEL LITERAL	<p>Habilidades: Emparejar y Secuenciar / ordenar</p> <p>Observaremos el capítulo de Bob Esponja titulado “La grúa de habilidades”. Para verificar la comprensión de nivel literal los estudiantes tendrán que organizar una serie de imágenes asociadas a las escenas del capítulo. A la vez, emparejaran la escena con su respectiva descripción.</p>	<p>✓ Capítulo de Bob Esponja: “La grúa de habilidades”.</p> <p>✓ Imágenes y descripción de las escenas.</p>	XX minutos
NIVEL INFERENCIAL	<p>Habilidad: Identificar causa - efecto</p> <p>En grupos de trabajo cooperativo se desarrollará un mapa araña para cada uno de los personajes a través del cual identificaremos una acción que haya desarrollado (causa) y las consecuencias que trajo esa acción (efectos).</p>	✓ Mapas araña	XX minutos
NIVEL CRITICO	<p>Habilidad: Resolución de problemas</p> <p>En la guía “Solución de problemas” el estudiante tendrá planteada una situación problemática desencadenada del contenido del capítulo. Una vez analizada esta situación el estudiante escribirá al menos tres preguntas relacionadas con la situación problemática que le permitan construir algunas posibles soluciones.</p>	<p>✓ Guía de solución de problemas.</p> <p>✓ Lapiceros</p>	XX minutos

Todo sobre Mi



Mi nombre es: _____

Mi comida favorita es:

Lo que más me gusta hacer es:

Cuando algo me sale bien me siento:

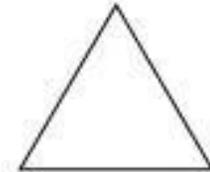
Mi clase favorita es:

Mi lugar favorito es:

Estoy en

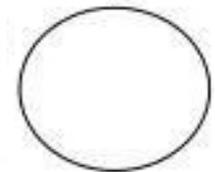
grado

Tengo



hermanos

Hoy me siento



Me gusta el color



Mi programa favorito es:

Mis mejores amigos son:

Soy muy bueno (a) para:

Cuando las cosas no me salen bien me siento:

Cuando sea grande quiero ser:

Mi película favorita es:

TALLER DE COMPRENSIÓN

1. Une la imagen con su respectivo cuadro descriptivo.



Bob esponja gana un oso en la grúa de habilidades.

El señor Cangrejo les da monedas para la grúa de habilidades.

Calamardo no puede ganar en la grúa de habilidades.

Don Cangrejo le paga a Calamardo con monedas.

Calamardo gasta su dinero en la grúa de habilidades.

Don Cangrejo lleva al restaurante una grúa de habilidades.

Calamardo se burla de un niño que no gana en la grúa de habilidades.

Calamardo no puede dormir a causa de la grúa de habilidades.

Bob esponja le enseña a Calamardo como ganar en la grúa de habilidades.

Calamardo gana en la grúa de habilidades.

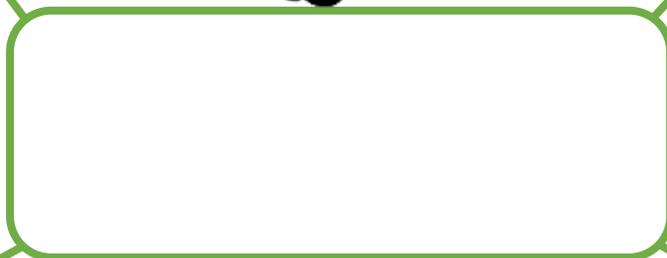
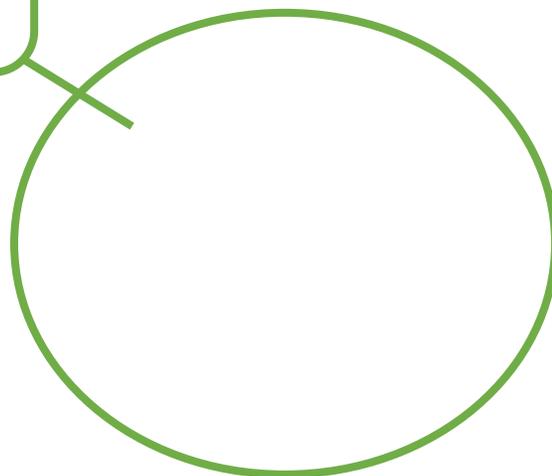
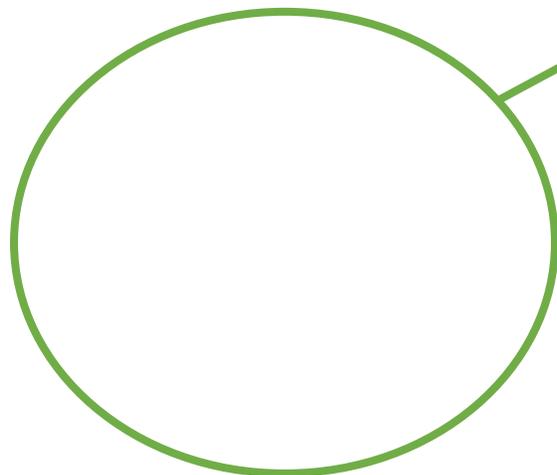
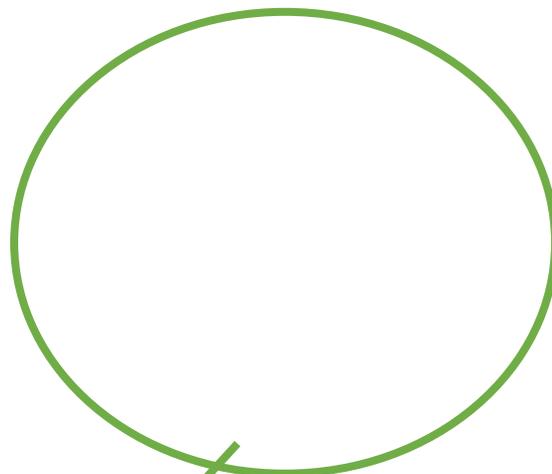
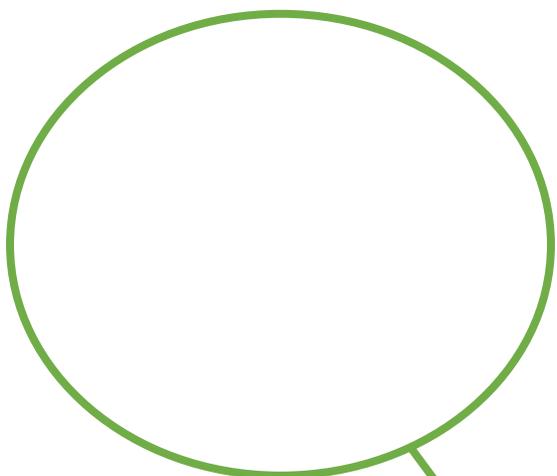
Don Cangrejo se enriquece con el dinero de Calamardo.

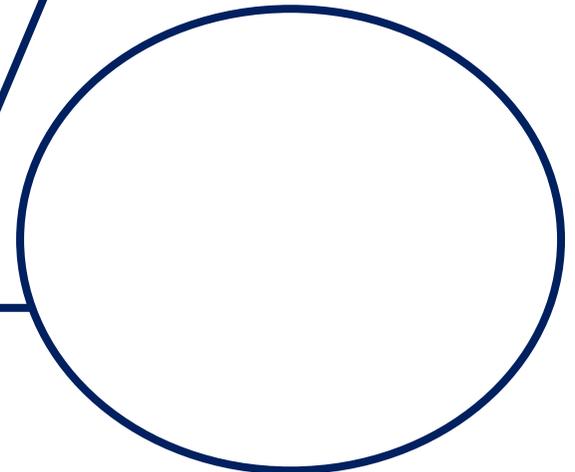
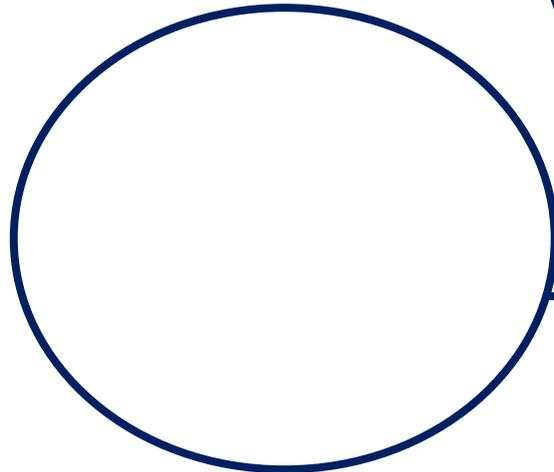
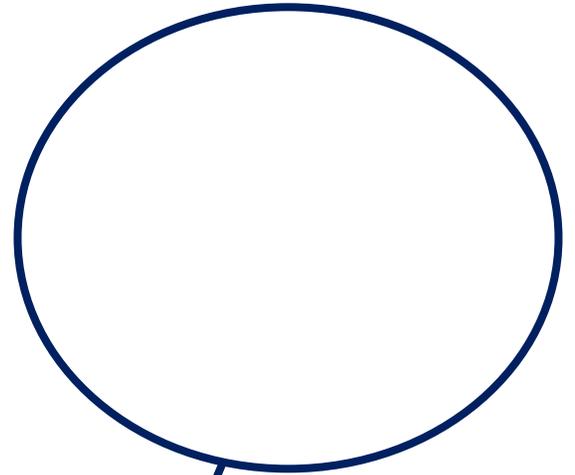
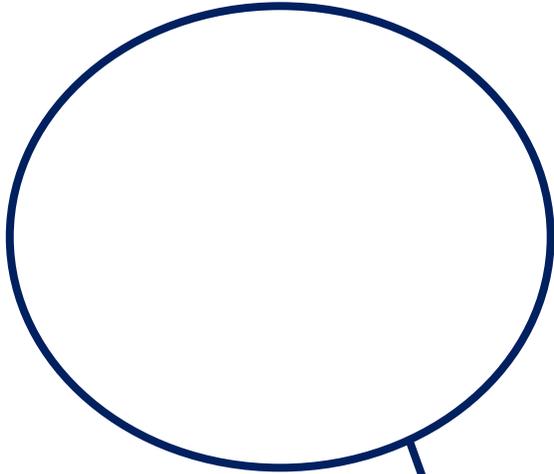
Calamardo destruye el restaurante de Don Cangrejo.

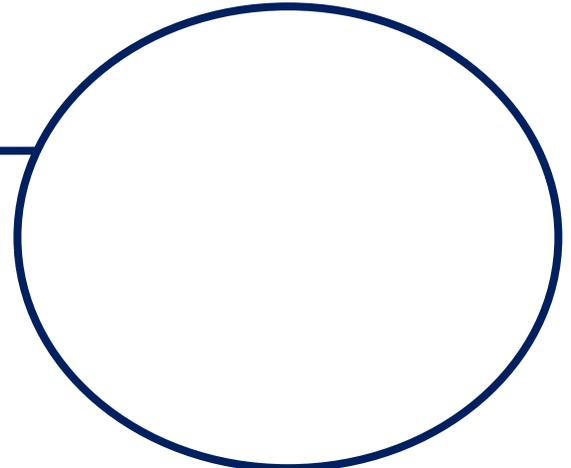
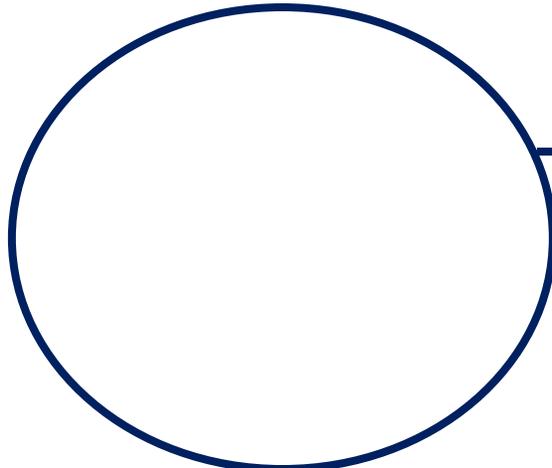
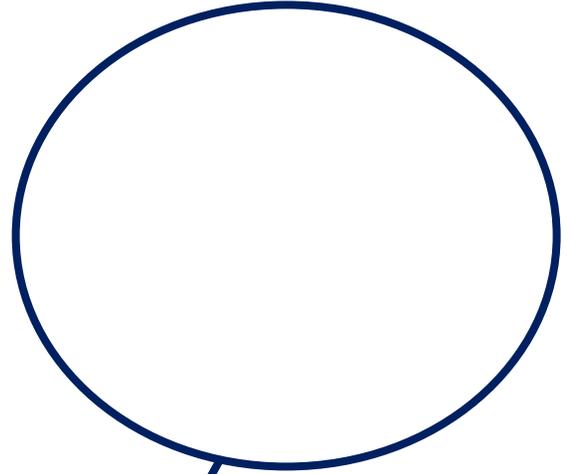
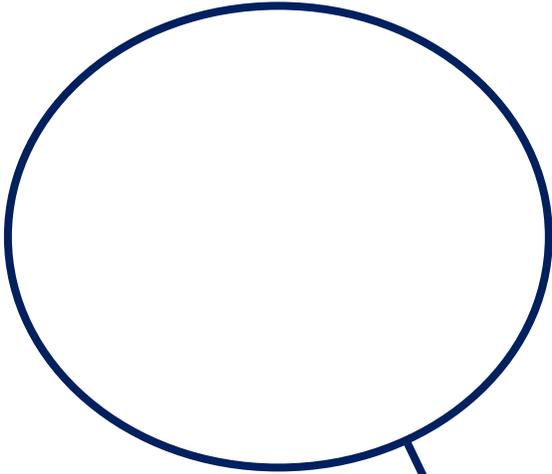
Calamardo cree que puede manejar una grúa de verdad.

Calamardo destruye la construcción de los obreros.











RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Lee con atención y contesta:

1. Lee el problema que se plantea a continuación. Escribe por qué se generó el conflicto.
2. Formula tres preguntas que te permitan plantear tres posibles soluciones.

Conflicto

Calamardo no ha logrado ganar en la grúa de habilidades y ha gastado todo su dinero intentándolo una y otra vez. Es tal su desesperación por lograr ganar que no consigue dormir tranquilo.



¿Por qué se generó este problema?

.....
¿Qué pasaría si...

.....
¿Qué pasaría si...

.....
¿Qué pasaría si...



SESIÓN 3. EL DVD



SINOPSIS

Gumball debía devolver el DVD "Cocodrilos en un tren" a la tienda Video Laser, pero por un descuido el DVD termina rompiéndose en mil pedazos. Gumball decide que necesita encontrar una forma de reemplazar el DVD sin que su mamá lo sepa, haciendo caso omiso de la sugerencia de Darwin, a "decir la verdad y enfrentar las consecuencias de sus acciones". Gumball reemplaza al DVD con una figura de cartón y lo devuelve, sin embargo, Darwin piensa que el Gerente de la tienda de vídeo no se va a dejar engañar.

Gumball y Darwin reciben un sobre rojo con letras rojas sobre el mismo. Resulta que sabían que el DVD era falso, y desean el real. Así que ahora tienen que pagar la cuota del DVD de \$25, Gumball intenta hacer un nuevo plan y entregan el disco, que resulta ser una versión casera de "Cocodrilos en un tren".



Universidad de Valladolid



PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLOMBIA

PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

El gerente de Video Láser se da cuenta del engaño. Entonces le contaron lo sucedido y le rogaron que no se lo dijera a su mamá. Sin embargo, ella estaba justo detrás de ellos, y se entera. Por lo que paga los \$25 del DVD y le dice a Gumball y Darwin los ama no importa lo que pase. Después del discurso, Larry les dice que deben pagar el cargo por pago atrasado, que es de \$700. Ella tranquilamente les dice a los muchachos: a veces en la vida, tienes que enfrentarte a la consecuencias de tus acciones, y a veces simplemente correr.



SESION 3			
EL INCREIBLE MUNDO DE GUMBALL: EL DVD			
TEMA	LA HONESTIDAD	ASIGNATURA	ETICA Y VALORES
OBJETIVOS INVESTIGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Promover la activación de habilidades cognitivas en un grupo de estudiantes de educación básica primaria a partir de contenidos televisivos animados. 		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Facilitar la comprensión del concepto de honestidad a través de la búsqueda y selección de información. ☞ Motivar a los niños y niñas para que actúen de acuerdo con el valor de la honestidad. 		
FASE	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
ROMPE HIELO	Buscar y seleccionar información En grupos de trabajo cooperativo los estudiantes realizarán una búsqueda de información acerca de la honestidad enfatizando en definición, situaciones en las que se usa y consecuencias de no practicarla (ejemplos - casos). Cada grupo socializará la información encontrada.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tablet por grupo cooperativo. ✓ Diccionarios ✓ Libros de valores. 	XX minutos
	Habilidades: Percibir, Observar Observaremos el capítulo de El increíble mundo de Gumball titulado "El DVD".	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El increíble mundo de Gumball titulado "El DVD". 	XX minutos
NIVEL LITERAL	Habilidad: Describir / Explicar Hablaremos acerca de cómo se relaciona este capítulo con la información consultada por ellos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Información recolectada 	XX minutos
	Habilidad: Resolución de problemas En la guía "Solución de problemas" el estudiante tendrá planteada una situación problémica desencadenada del contenido del capítulo. En grupos de trabajo cooperativo analizarán las soluciones que se plantearon dentro del capítulo para solucionar la situación problémica. Cada grupo de trabajo planteará una nueva solución combinando la información buscada y la información suministrada en el capítulo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guía de solución de problemas. ✓ Lapiceros 	XX minutos
NIVEL CRÍTICO			



RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Lee con atención y contesta:

3. Lee el problema que se plantea a continuación.
4. Escribe en el espacio correspondiente las soluciones que se plantearon en el capítulo.
5. Formula otra posible solución teniendo en cuenta la información que encontraste en las diferentes fuentes.

Conflicto	Soluciones planteadas	Propuesta de solución
 <p>Gumball no ha entregado un DVD que tomó en préstamo en la tienda "Video Laser". Su mamá le pide que lo entregue para evitar la multa, pero ahora el DVD está arruinado.</p>		



SESIÓN 4. VIDA ECOLÓGICA



SINOPSIS

Los Osos están en el supermercado comprando algunos comestibles. Cuando se dirigen a pagar sus artículos, el cajero comienza a enojarse porque no tienen bolsas reutilizables y termina presionándolos para que compren algunas bolsas. Después de comprarlas, el estado de ánimo del cajero y las personas que rodean a los Osos cambian de inmediato, y todos ellos les dan la bienvenida a la vida ecológica. Cada uno comienza con una bolsa para cada oso y solo los usa según sea necesario. Al llevar estas bolsas, notan que los ciudadanos que les rodean les otorgan privilegios especiales como darles artículos gratis. Mientras caminan, terminan rompiendo accidentalmente la bolsa de Polar y rápidamente corren a una tienda de bolsas. Indecisos sobre qué bolsa querían, simplemente las agarran todas. Esto rápidamente se convierte en una obsesión a medida que comienzan



Universidad de Valladolid



PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLOMBIA

PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

a comprar cada bolsa que ven. Eventualmente llega al punto en que se desbordaban con bolsas, mientras caminan por todas partes con bolsas apiladas encima de sí mismas y su cueva está casi llena de bolsas de asas. Se pone tan mal que las bolsas están llenas de basura en todas partes en su área, lo que hace que la PEA envíe a alguien a su casa para ocuparse del problema ambiental. La mujer de la PEA se las arregla para convencer a Polar y Pardo de que suelten todas sus bolsas. Después de que una explosión de bolsas estalla por la puerta y los Osos logran sacar a los tres a salvo afuera, se preguntan qué harían con todas sus bolsas. Miran hacia su primera bolsa de asas que tiene una imagen de un castor. Inspirados, entregan sus bolsas a los castores para construir una presa.



SESION 4			
ESCANDALOSOS: VIDA ECOLÓGICA			
TEMA	IMPACTO DEL PLÁSTICO EN EL MEDIO AMBIENTE	ASIGNATURA	CIENCIAS NATURALES – ETICA Y VALORES
OBJETIVOS INVESTIGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Promover la activación de habilidades cognitivas en un grupo de estudiantes de educación básica primaria a partir de contenidos televisivos animados. 		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Facilitar la comprensión del impacto que genera el uso de plástico en el medio ambiente a través de la búsqueda y selección de información. ☞ Facilitar el pensamiento crítico de los estudiantes respecto a sus comportamientos como consumidores. ☞ Incentivar una actitud responsable frente al uso de plástico y el cuidado del medio ambiente. 		
FASE	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
ROMPE HIELO	<p>Buscar y seleccionar información</p> <p>En grupos de trabajo cooperativo los estudiantes realizarán una búsqueda de información acerca del impacto que genera el uso de plástico en el medio ambiente. Indagará sobre el tiempo que tarda en descomponerse, la cantidad de plástico que se consume en los hogares y en el colegio, qué elementos de los que se consumen a diario generan desechos plásticos, imágenes sobre contaminación con plástico, entre otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tablets ✓ Hoja de registro de la información 	XX minutos
NIVEL LITERAL	<p>Habilidad: Identificar detalles</p> <p>Observaremos el capítulo de Escandalosos titulado “Vida ecológica”. Bajo la estructura de los textos narrativos (inicio, nudo y desenlace) los estudiantes deberán indicar los hechos más importantes del capítulo. Nos detendremos a conversar acerca de los hechos plasmados en el nudo de la historia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capítulo de Escandalosos: “Vida ecológica”. ✓ Estructura narrativa 	XX minutos
NIVEL INFERENCIAL	<p>Habilidad: identificar causa - efecto</p> <p>En grupos de trabajo cooperativo se desarrollará un mapa araña a través del cual identificaremos una acción importante del capítulo (causa) y las consecuencias que trajo esa acción (efectos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mapas araña 	XX minutos
NIVEL CRÍTICO	<p>Habilidad: Resolución de problemas</p> <p>En la guía “Solución de problemas” el estudiante planteará una situación problemática desencadenada del contenido del capítulo. Una vez analizada esta situación el estudiante construirá a partir de la información recolectada cinco consejos para hacer uso adecuado de los desechos plásticos que se producen en casa y en colegio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guía de solución de problemas. ✓ Lapiceros 	XX minutos



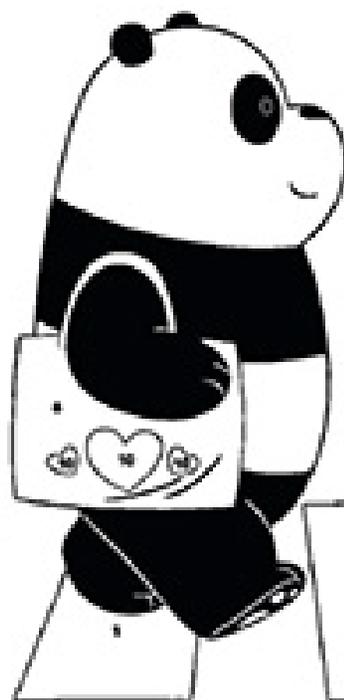
ESTRUCTURA NARRATIVA

ESCANDALOSOS - VIDA ECOLÓGICA

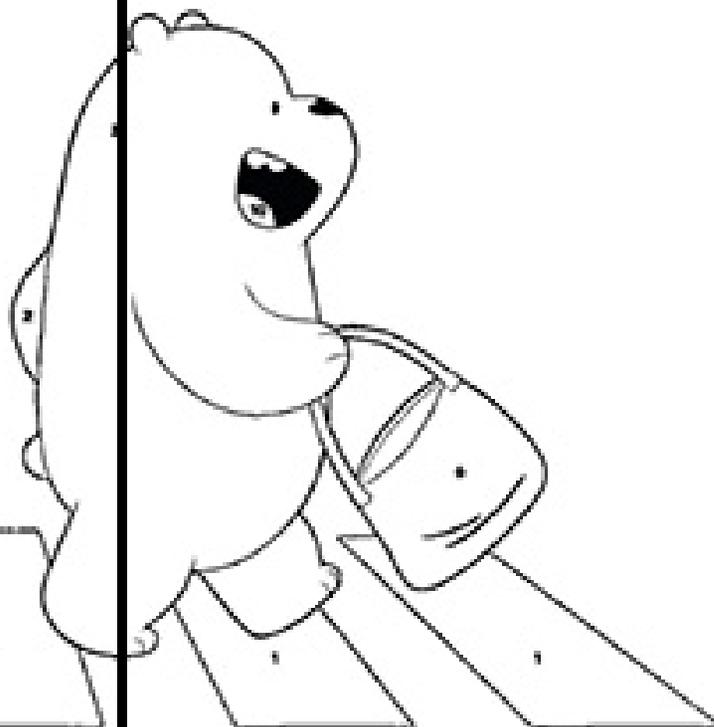
Inicio



Nudo



Desenlace





Universidad de Valladolid



PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLOMBIA

PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO





Universidad de Valladolid



RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

1. Plantea una situación problema que se haya desencadenado en el capítulo "Vida ecológica".
2. Formula cinco (5) consejos que puedas ofrecer a la comunidad educativa para hacer uso adecuado de los residuos plásticos. Ten en cuenta la información que reuniste en los pasos anteriores.

Conflicto	Consejos para el uso de residuos plásticos
<hr/> <hr/> <hr/>	1. <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>	2. <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>	3. <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>	4. <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>	5. <hr/> <hr/>



Universidad de Valladolid



PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLOMBIA

PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

SESIÓN 5. AMIGOS POR SIEMPRE



SINOPSIS

Tyler y Arturo, los dos mejores amigos de Gus, se han peleado. Para que las cosas vuelvan a ser como antes, Gus simula que ha perdido la memoria para que Tyler y Arturo recuerden las divertidas aventuras que los tres han compartido.



SESION 5			
GUS EL PEQUEÑO CABALLERO: AMIGOS POR SIEMPRE			
TEMA	LA AMISTAD – TRABAJO EN EQUIPO	ASIGNATURA	ETICA Y VALORES
OBJETIVOS INVESTIGATIVOS	☞ Promover la activación de habilidades cognitivas en un grupo de estudiantes de educación básica primaria a partir de contenidos televisivos animados.		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	☞ Fomentar las relaciones de amistad y la cohesión del grupo de clase. ☞ Incentivar la resolución de conflictos a través de diferentes estrategias.		
FASE	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
ROMPE HIELO	Activación de conocimiento previo Cada estudiante creará un organizador gráfico en el que muestre cuáles son sus mejores amigos y los describirá con aquellas cualidades que consideren más valiosas.	✓ Organizador gráfico ✓ Fotografías de los compañeros.	30 minutos
NIVEL LITERAL	Habilidades: Secuenciar / Ordenar Observaremos el capítulo de Gus, el pequeño caballero titulado “Amigos por siempre”. Sin embargo, omitiremos el final de este. Resolveremos la guía “Gráfica de secuencias”.	✓ TV ✓ Capítulo de Gus, el pequeño caballero titulado “Amigos por siempre”. ✓ Gráfica de secuencias.	30 minutos
NIVEL INFERENCIAL	Habilidad: Predecir / Estimar En la gráfica de secuencias el estudiante escribirá el posible final para la historia que estamos viendo, diligenciando el espacio donde se encuentra la pregunta ¿Cómo supe que esto iba a pasar? Observaremos el final del capítulo y comprobaremos si nuestra predicción tuvo aciertos.	✓ Gráfica de secuencias. ✓ Final del capítulo.	30 minutos
NIVEL CRÍTICO	Habilidad: Resolución de problemas En la guía “Solución de problemas” cada estudiante procurará identificar la situación problemática a partir del contenido del capítulo, escribirá qué ocasiona ese problema y formulará una hipótesis acerca de cómo podría solucionarlo. Asimismo, reflexionará sobre situaciones de la vida cotidiana en que se hayan presentado inconvenientes con los amigos (as) y qué soluciones han utilizado para mejorar las relaciones.	✓ Guía “Solución de problemas”. ✓ Lapiceros	30 minutos



Mis compis de clase



Más graciosa



Más bueno



Más inteligente



Más simpática



Más ordenado



Más alegre



Más amable



Mejor compañera



Mejor compañero



GRÁFICA DE SECUENCIAS Y PREDICCIONES

1. Menciona brevemente los hechos del inicio y el nudo del capítulo

**I
N
I
C
I
O**

**N
U
D
O**

2. Escribe ¿como crees que concluirá este capítulo ?

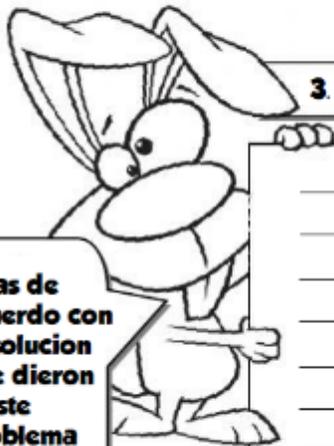
**D
E
S
E
N
L
A
C
E**



¿ Como supiste que eso pasaría?

3. ¿ Fue correcta tu predicción? ¿ Que aciertos tuviste?

Estas de acuerdo con la solución que dieron a este problema entre amigos?





RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

1. Plantea una situación problema que se haya desencadenado en el capítulo "Amigos por siempre".
2. Responde ¿Qué o quién ocasionó el problema?
3. Responde ¿Cómo solucionaron ese problema?
4. Responde las mismas preguntas para una situación de tu vida cotidiana donde se haya presentado un conflicto similar al del capítulo.

En el capítulo...	En tu vida cotidiana...
<p>Conflicto</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Conflicto</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>¿Qué lo ocasionó?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>¿Qué lo ocasionó?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>¿Cómo lo solucionaron?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>¿Cómo lo solucionaron?</p> <hr/> <hr/> <hr/>



SESIÓN 6. EL LIBRITO AMARILLO



SINOPSIS

Calamardo intenta ver un libro que esconde Bob Esponja. Mientras toma un descanso Calamardo encuentra el libro en el barril y se entera de que el libro es un diario, Calamardo lee el diario de Bob y luego se lo lee a todo el mundo en el Crustáceo Cascarudo revelando íntimos secretos.

Bob Esponja descubre que Calamardo ha estado leyendo su diario y se avergüenza de que haya leído su diario, llorando, dijo: "Calamardo, ¿cómo pudiste?" Entonces, él se escapa del Crustáceo Cascarudo.

Don Cangrejo regaña a Calamardo para leer el diario de Bob Esponja y le exige que se disculpe por lo que hizo, pero Calamardo sólo se burla de esto diciendo que Bob Esponja lo superará.



Universidad de Valladolid



PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLOMBIA
PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Los habitantes de la ciudad critican y repudian lo que ha hecho Calamardo generando que éste finalmente se disculpe con Bob Esponja, pero se entera de que él sólo leyó el diario de trabajo de Bob, que después había publicado, convirtiéndolo en el más vendido. Bob Esponja también le dice que nunca leyó su diario personal secreto, lo que sería muy embarazoso.

Una multitud se aproxima para tirar tomates a Calamardo cuando Bob Esponja les dice que él perdonó a Calamardo. Pero un sujeto le dice a Bob que Calamardo en estos momentos está leyendo el diario personal secreto. Bob Esponja se entristece de nuevo y se va. El episodio termina con los tomates siendo lanzados a Calamardo por la multitud disgustada, mientras él se ríe mientras lee el diario de Bob Esponja, diciendo: "No me importa! ¡Esto sí que lo vale!".



SESION 6			
BOB ESPONJA: EL LIBRITO AMARILLO			
TEMA	DERECHO A LA INTIMIDAD	ASIGNATURA	ETICA Y VALORES
OBJETIVOS INVESTIGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Promover la activación de habilidades cognitivas en un grupo de estudiantes de educación básica primaria a partir de contenidos televisivos animados. 		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Sensibilizar a los y las estudiantes sobre la importancia del derecho a la intimidad, qué es, cómo se ejerce, cómo se quebranta. ☞ Incentivar el respeto a la intimidad de los demás y a la propia. ☞ Distinguir situaciones que protegen o quebrantan el derecho a la intimidad. 		
FASE	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
ROMPE HIELO	<p>Activación de conocimiento previo</p> <p>Haremos una lluvia de ideas sobre aquello que conocemos acerca del concepto intimidad. Nos apoyaremos con el uso de algunas imágenes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartelera lluvia de ideas 	20 minutos
NIVEL LITERAL	<p>Habilidades: Percibir, Observar</p> <p>Observaremos el capítulo de Bob Esponja titulado “El librito amarillo”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ TV ✓ Capítulo de Bob Esponja titulado “El librito amarillo”. 	15 minutos
NIVEL INFERENCIAL	<p>Habilidad: Explicar – Identificar causa - efecto</p> <p>Discutiremos acerca de la importancia del Derecho a la intimidad. Reflexionaremos acerca de los efectos que se ocasionan cuando no se respeta el Derecho a la intimidad. Tomaremos nota de todos los aportes en el tablero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tablero ✓ Marcadores 	30 minutos
NIVEL CRÍTICO	<p>Habilidad: Resolución de problemas</p> <p>Proyectaremos la creación de una campaña sobre el Derecho a la intimidad a través de la elaboración de afiches mediante el trabajo en grupos cooperativos. Al finalizar, cada grupo cooperativo expondrá su afiche.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartulina ✓ Marcadores ✓ Colores ✓ Recortes de revistas 	55 minutos

10.4 Modelo de diario de observación



**LOS NIÑOS Y LA TELEVISIÓN:
UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLOMBIA PARA EL DESARROLLO
DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

INSTITUCIÓN EDUCATIVA		COLEGIO ALFREDO IRIARTE INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL				
FECHA DE LA OBSERVACIÓN		Viernes, 7 de octubre de 2022	HORA INICIO	1:50pm	HORA FIN	3:30pm
NOMBRE DEL OBSERVADOR		July Sepúlveda		LUGAR	Salón 310	
No. SESIÓN	1	TEMA	La familia	SERIE TELEVISIVA	Los Simpson	
GRADO	401 - Jornada Tarde	POBLACIÓN	25 estudiantes	ASIGNATURA	Ética y valores	
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN			OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Promover la activación de habilidades cognitivas en un grupo de estudiantes de educación básica primaria a partir de contenidos televisivos animados. 			<ul style="list-style-type: none"> ☞ Reconocer y valorar las relaciones que se establecen entre los miembros de la familia. ☞ Incentivar actitudes de respeto hacia las diferencias entre las diferentes familias. ☞ Fomentar un punto de vista crítico ante la fuente de información presentada (capítulo de serie animada). 			
FASE	DESCRIPCIÓN					INTERPRETACIÓN
ROMPE HIELO	<p>La maestra ha llegado al salón de clases mucho antes que sus estudiantes. Ha organizado las mesas de trabajo en cuatro grupos aproximadamente de seis estudiantes cada uno. En el tablero ha pegado dos carteleras: en una de ellas están los personajes principales de Los Simpson y en la otra, un cuadro de tres columnas con las inscripciones “inicio”, “nudo” y “desenlace”. Ha dispuesto también un Roku que le permite conectarse a diferentes plataformas de streaming y el televisor del salón.</p> <p>Los estudiantes ya están en la entrada del salón. Son las 12.30pm. La maestra abre la puerta y los estudiantes ingresan. Se toma un momento para asignar a cada niño su sitio en los diferentes grupos. Luego, cuando ya están organizados, saluda a sus estudiantes que se muestran expectantes por lo que harán hoy; algunos se asombran y se alegran al ver el material de los personajes de la serie animada pegado en el tablero. Murmuran y hacen comentarios sobre los personajes que reconocen de la cartelera: “Los Simpson” “¿Quién es ese?” “Bart” “¿Y el calvo?” “¿cómo se llama la bebé?”</p> <p>La maestra les indica a sus estudiantes que hoy verán un capítulo de una serie animada y les pregunta ¿adivinen de qué programa? Ellos contestan en coro “De Los Simpson”. La maestra dice que eso podemos suponerlo debido al material que está pegado en el tablero. Les explica que a través de ese capítulo van a conversar acerca de “La familia” y van a reconocer las diferencias que hay entre las familias tanto en su forma de constituirse como en su forma de actuar. Pregunta a los estudiantes ¿todas las familias son iguales? los niños y niñas contestan en coro que no.</p> <p>Les explica que la clase estará organizada en 4 momentos diferentes. Les solicita a los estudiantes que para que la actividad salga muy bien deben estar atentos escuchando. Reflexiona sobre otro de los propósitos de la clase: “los dibujos animados nos distraen y nos entretienen, pero hoy quiero que vean eso dibujos animados con ojitos de reflexión, quiero que detallen ¿qué podemos aprender de esos muñequitos que nos gustan y nos entretienen? ¿será que esas series animadas nos enseñan algo que podamos apropiarnos para nuestras vidas?”</p> <p>Inicia explicando el primer momento:</p>					<p>Limitaciones</p> <p>Motivación</p> <p>Disposición</p>



PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

	<p>Se refiere a la cartelera que esta pegada en el tablero, pregunta los nombres de cada uno de los personajes; los niños y niñas logran reconocer los personajes principales, pero no reconocen los nombre de personajes como Smithers y el Señor Burns. Los niños y niñas hablan a la vez, así que la maestra pide que levanten la mano para pedir la palabra. Indica que cada estudiante recibirá un post-it en el que escribirán una descripción corta de uno de los personajes de Los Simpson, el que más les llame la atención. Explica que la descripción puede ser física o de su personalidad. Cuando todos hayan terminado cada uno leerá su post-it y pasará al tablero para pegarlo en la cartelera en el espacio que corresponda al personaje elegido. Los estudiantes se asombran cuando la profesora hace el ejemplo de pegar e post-it en la cartelera.</p> <p>La maestra empieza a repartir los post-it; los niños empiezan a hablar; algunos se levantan de sus lugares para hablar con otros compañeros o para hacer preguntas a la maestra.</p> <p>Al terminar de entregar el material, en vista de que algunos niños le han preguntado los nombres de algunos personajes, decide escribirlos respectivamente frente a cada personaje.</p> <p>Algunos estudiantes trabajan de manera rápida y manifiestan haber terminado la actividad. Las descripciones que han hecho son cortas y concisas. Quienes han terminado aprovechan para charlar con sus compañeros de equipo.</p> <p>Dos niñas le han pedido a la maestra que les indique cómo se escribe la palabra saxofón. Ella la escribe en el tablero para que todos puedan verla.</p> <p>La maestra se acerca a cada grupo revisando cómo va el trabajo de los estudiantes. Les ayuda a corregir algunas palabras, responde sus inquietudes. Pide que marquen los post-it con sus nombres.</p> <p>Transcurridos al menos 15 minutos la maestra inicia la socialización. Pide a sus estudiantes que levanten la mano cuando quieran participar. Hoy, particularmente, están muy inquietos (hablan varios al mismo, no piden la palabra para participar).</p> <p>Antes de iniciar la socialización pide a quienes están de espalda al tablero que giren su silla para que en el segundo momento puedan ver hacia el televisor.</p> <p>Los niños empiezan a participar, alzan la mano para pedir la palabra. Participan de manera animada para leer las descripciones que han hecho. Mientras leen, algunos estudiantes hablan. La maestra debe pedir que guarden silencio. Continúan con las descripciones. Varios niños han escogido a Homero como su personaje favorito, lo describen como “glotón”, “le gusta tomar cerveza”, algunos usan palabras despectivas como “tonto”, “estúpido”, “borracho” y “hace pendejadas”. Los niños se ríen al escuchar estas palabras.</p> <p>Una de las niñas (Allison Guevara) ha hecho una descripción más amplia del personaje que eligió (Lisa Simpson). Mientras la describe como alegre, aunque algunas veces triste, uno de sus compañeros (Diego) la interrumpe diciendo que es bipolar. Los demás niños se ríen. La maestra llama la atención diciendo que eso no significa que sea bipolar.</p> <p>Tiene la palabra Nicolas, él ha descrito a Homero como “tragón” y “gordo”, los demás niños se ríen. La maestra evidencia que Diego le está rapando de las manos un pegamento en barra a otro compañero y le hace un llamado de atención. Él responde diciendo que el compañero tomó su pegamento sin permiso. La maestra llama la atención del niño que tomó el pegamento sin pedir permiso.</p> <p>La maestra continua con la actividad. Es el turno de Orlando, el describe a Bart; en su intervención utiliza la expresión “apoya a Homero con sus pendejadas” y “es una mala influencia”. Axel participa sin pedir la palabra, dice: -yo iba a decir que Homero es muy pendejo, pero me arrepentí-. La maestra interviene y les pide un poco de moderación con el uso del lenguaje. Hacer uso de un vocabulario más adecuado porque están usando palabras muy fuertes.</p>	<p>Vocabulario soez</p> <p>Habilidad: describir</p>
--	--	---



PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

	<p>Al ver que se están repitiendo las descripciones de algunos personajes pregunta a los niños si alguien hizo descripción del señor Burns, de Maggie o de el señor Smithers. Los niños y niñas contestan que no.</p> <p>La mayoría de los niños y niñas han descrito a Homero; también describen a Bart, a Lisa y a Marge. Ningún estudiante describe a Maggie, al Sr Burns o a Smithers.</p> <p>Las descripciones que han realizado son muy similares. Solo algunos niños y niñas han hecho descripciones un poco más amplias del personaje que han elegido.</p> <p>La maestra hace un breve ejercicio con los niños: brazos arriba, brazos a los lados, brazos al frente, brazos cruzados, así los niños guardan silencio y se disponen a escuchar a los otros compañeros.</p> <p>Una de las estudiantes se muestra penosa para hablar en público así que la maestra la anima para participar, sin embargo, decide darle su post-it a la maestra y ella lo lee en voz alta para todos sus compañeros.</p> <p>Cuando es el turno de uno de los niños (Juan David), describe a Homero como muy, muy, muy, muy lindo. Esto hace que otros niños se rían de él. Él se pone rojo (le da pena).</p> <p>El grupo se ha mostrado muy activo, conversan bastante entre ellos, opinan sobre lo que dicen los demás, se ríen, se burlan. La maestra en repetidas ocasiones ha tenido que pedirles que guarden silencio y escuchen a quien tiene la palabra.</p> <p>Ya han participado casi todos los estudiantes. Uno de ellos le indica a la maestra que hace falta Mathius. A él le da un poco de pena, es el estudiante más pequeño de clase y tiene dificultades de lenguaje para expresarse bien. Sus compañeros lo animan a hablar gritando su nombre. La maestra hace una seña colocando su dedo en el oído, los niños dejan de gritar y Mathius decide participar.</p> <p>La maestra repite algunas de las oraciones que construyó Mathius para que sus compañeros puedan oír.</p> <p>También falta Dylan. Con su participación termina la socialización. Los niños hablan y para llamar la atención la profesora realiza, nuevamente, un ejercicio de brazos. Retoma cuando hay silencio.</p> <p>La maestra les indica que han hecho un buen trabajo describiendo a estos personajes. Les indica que esta actividad les permite activar los conocimientos que ya tienen sobre este programa de televisión. El ejercicio de escritura en esta ocasión los lleva a realizar descripciones cortas en las que utilizan adjetivos, un tema que ya habían abordado en la clase de español.</p>	
<p>NIVEL LITERAL</p>	<p>Segundo momento:</p> <p>Poco antes de iniciar, la maestra pide a la representante del curso (monitora, Alisson Guevara) que reparta el siguiente material de trabajo que corresponde a una guía con preguntas sobre el contenido del capítulo.</p> <p>Mientras la monitora reparte el material, la maestra conecta su PC al televisor del salón mediante un cable HDMI. El TV es pequeño y no tiene tecnología Smart TV por lo que ella debe usar este tipo de herramientas para establecer la conexión. Su PC no tiene las claves de acceso al WiFi del colegio por lo que debe darle conexión a través de su móvil personal.</p> <p>El capítulo está por iniciar y algunos estudiantes comentan que esos no son Los Simpson, que los muñecos son diferentes. La maestra les comenta que el capítulo que verán hace parte de la temporada 1 que es la más antigua de esta serie. Algunos niños manifiestan que los muñecos sí se ven diferentes, que ellos ven otros. Les indica que el capítulo que verán se titula “Una familia modelo”.</p> <p>La maestra inicia la proyección y ahora el salón está en silencio. Los niños y niñas están atentos al televisor.</p> <p>La primera escena, en la que Bart y Lisa discuten por quien quiere más a Homero les causa risa.</p>	<p>Limitaciones</p>



PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

	<p>Alguien ha tocado a la puerta. Un padre de familia ha llegado al salón a recoger a uno de los estudiantes argumentando que tiene cita médica. La maestra ingresa y le solicita al estudiante que aliste sus pertenencias y se retire con su padre. Les indica que pasen por coordinación para que le den la boleta de salida.</p> <p>Mientras ven el capítulo la maestra recorre el salón entre cada grupo. De vez en cuando hace preguntas a los estudiantes sobre lo que está ocurriendo en el capítulo. Algunos niños empiezan a contestar las preguntas de la guía de trabajo que les fue entregada, otros se concentran en ver el capítulo.</p> <p>Una madre de familia llama insistentemente al móvil de la maestra. Al cabo de unos minutos, una de las guardias de seguridad llama a la puerta indicando que en portería una madre solicita permiso para que su hija se pueda retirar de clase. Sin embargo, al no existir razón o excusa para ello, la maestra niega la salida de la estudiante.</p> <p>Los niños y niñas siguen viendo con detenimiento el capítulo de Los Simpsons.</p> <p>Uno de los niños pregunta a la maestra sobre el nombre de uno de los personajes que aparece en el capítulo y pide que lo escriba en el tablero.</p> <p>Algunas escenas les produce risa.</p> <p>Mientras los niños están concentrados viendo el capítulo la maestra pega en el tablero unas pequeñas fichas con escenas de éste que serán necesarias para desarrollar el tercer momento.</p> <p>El capítulo de Los Simpson ha terminado. La maestra indica que dará unos minutos para puedan desarrollar la guía que les fue entregada con anterioridad y que pasará por sus puestos para resolver las dudas que tengan.</p> <p>La maestra hace algunas preguntas sobre el contenido del capítulo y algunos niños contestan en coro a éstas.</p> <p>Ella pasa por los grupos resolviendo inquietudes de los niños, apoya a quienes no han avanzado demasiado en la solución de la guía.</p> <p>La mayoría de los estudiantes están trabajando adecuadamente. Algunos se ponen de pie para conversar con otros compañeros o para pedir elementos prestados.</p> <p>Varios estudiantes le indican a la maestra que ya han terminado. Ellos son quienes se ponen de pie y realizan otras actividades. En vista de eso, la maestra pide a quienes ya terminaron que tomen del tablero una de las fichas con la escena que les llame la atención y se preparen para describirla en el siguiente momento de la clase (tercer momento).</p> <p>Además de eso, deben identificar a qué parte del relato pertenece: inicio, nudo o desenlace.</p> <p>La maestra sigue inspeccionando el trabajo de los estudiantes. Se encuentra con que uno de ellos le está desarrollando las preguntas a otro. Ella hace el comentario a todos que este ejercicio se debe resolver de manera individual ya que esto le permitirá ver qué tanto comprendió cada uno sobre el contenido del capítulo visto.</p> <p>Ya todos han terminado de resolver la guía de preguntas. La maestra pide que se organicen mirando al tablero.</p> <p>Llega el refrigerio, pero la maestra decide continuar con la actividad antes de repartirlo.</p>	<p>Limitaciones</p> <p>Habilidad: Identificar detalles</p>
<p>NIVEL INFERENCIAL</p>	<p>Inicia el tercer momento de la actividad:</p> <p>Para comenzar la maestra le pide a Hendrick, que ha estado hablando constantemente, que le recuerde a la clase cómo se estructuran los textos narrativos. Él contesta que todos los textos narrativos tienen inicio, nudo y desenlace, pero que también dice que puede ser inicio, la mitad de la historia y final. La maestra aclara que los términos pueden variar, por ejemplo, principio, problema y final, pero estos refieren a los tres momentos nombrados inicialmente.</p> <p>Les explica que ese capítulo que acaban de ver funciona como un texto narrativo ya que nos cuenta una historia y que por lo tanto también tiene inicio, nudo y desenlace.</p> <p>A continuación, les indica que cada uno tendrá que pasar al tablero contando qué pasa en esa escena y deberá pegarla en la segunda cartelera en el espacio que corresponda de acuerdo con la estructura narrativa.</p>	



PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Para organizar la participación de los niños y niñas, la maestra los enumera. Como Orlando se retiró de clase, la maestra le pide a Matihus que se ubique en su lugar y así todos los grupos quedan integrados por 6 estudiantes. En cada grupo hay un número 1, un número 2 y así sucesivamente hasta el número 6.

En el último grupo, una niña no tiene escena. Solo había 23 escenas. La maestra le indica que como no tiene escena puede participar, opinar o complementar los comentarios sobre las escenas que expliquen sus compañeros.

Inicia esta socialización con los estudiantes a quienes se les asignó el número 1. Catalina ha realizado una descripción detallada de la escena que eligió. Ahora debe pegarla donde corresponde, pero duda un poco al hacerlo. La maestra les recuerda qué es el nudo de la narración y algunos niños complementan la definición con la expresión “donde se presenta el problema” y el desenlace como aquel momento de la historia donde se “trata de solucionar el problema”. Con esas aclaraciones, Catalina ubica su escena en el desenlace pues considera que con esta acción se trata de solucionar el problema.

Con cada intervención la maestra hace preguntas para tratar de ampliar la comprensión. También le pregunta a Karol (la niña que se quedó sin escena) si quiere comentar algo sobre las escenas que ya han pegado; ella dice que no.

Continúa la actividad y cuando es el turno de Nicolás él describe la escena en la que Marge bebe algunas copas de ponche y se “emborracha” (término utilizado por Nicolás).

En este punto de la clase la maestra se permite introducir una pregunta que lleva a que los niños reflexionen sobre el consumo de alcohol: ¿conocen casos de padres o madres que consuman alcohol? Catalina nos comparte que en su casa hay un familiar que, algunas veces, durante los días festivos, le gusta tomar y llegar a casa borracho y que eso la hace sentir incomoda. La maestra pregunta ¿es agradable ver a nuestros familiares o conocidos borrachos? Axel contesta que sí porque le gastan lo que él quiera. Catalina en cambio grita que no. Esto genera varios comentarios entre los niños, algunos comparten la opinión de Axel otros, en cambio, la de Catalina. Axel complementa su comentario diciendo que no siempre eso es bueno porque genera problemas, “terminan agarrados” dice Axel.

Matihus le cuenta a la clase que cuando su mamá toma “se pone los calzones del abuelo”, toda la clase se ríe. La maestra explica que consumir alcohol de manera excesiva genera que las personas pierdan conciencia de sus acciones y por eso las personas hacen cosas que en un estado normal no harían.

Valery es la siguiente en participar y le comparte a la clase que su mamá consume alcohol constantemente y que cuando eso sucede se queda “amaneciendo”. Dice que eso ocasionó que su papá y su mamá se separarán. Algunos de sus compañeros hacen una expresión de lastima. La maestra le pregunta ¿cómo se siente con eso? La niña responde que se siente mal. La maestra vuelve a preguntar ¿te enseña algo? Y ella responde “que uno no debe tomar en la vida” y se pone a llorar. La maestra se acerca a la niña y la abraza, pero continúa hablándole a la clase: reflexiona sobre las repercusiones que tiene el consumo de alcohol excesivo en las familias y por ende la repercusión que tiene en los niños y niñas cuando deben asumir ciertas consecuencias como en este caso, la separación de los padres.

Dirigiéndose directamente a Valery le dice que hay situaciones que escapan al control de los niños, que hay cosas que deben resolver los adultos y que, aunque sus padres estén separados eso no significa que vayan a dejar de quererla. Luego se dirige a todos diciendo que si ella algún día se siente triste o quiere hablar del tema todos en el salón estarán allí para escucharla o darle un abrazo; y le pregunta a la clase: ¿o no? La clase le responde en coro que sí.

La maestra agradece a Valery que haya compartido esa experiencia con la clase y reflexiona sobre lo importante que fue esta actividad en el evento en que permitió reconocer este tipo de situaciones.

Luego de la participación de Valery, Dana también comparte su experiencia y nos cuenta que sus padres se han separado por ese mismo motivo y estalla en llanto.



La maestra se acerca, la abraza, pero continúa hablando a la clase, les pregunta si consumir alcohol es algo bueno, los niños responden en coro que no. Alguien comenta que su papá le ha dado a probar cerveza; la maestra indica que no está bien que ellos siendo niños prueben bebidas que contengan alcohol.

Agradece a Dana que nos haya compartido su experiencia.

En seguida interviene Dager comentando que un familiar suyo, estando borracho, intento agredir a su mamá y en medio de la discusión se rompió un vidrio que por fortuna no le hizo daño a nadie.

David Doncel comparte que su padre muchas veces llega borracho a casa y que “le dan muchas ganas de hacer popo”; toda la clase se ríe.

La profesora se percata que la clase está por terminar ya que salen más temprano hoy. Nicolás que aún está de pie frente al tablero pega la imagen de la escena en el espacio que corresponde.

Continúan con la socialización. Ahora pasa al tablero Alisson, ella describe la escena en la que Marge deja a Maggie en la guardería viendo televisión. Su descripción es amplia y suficiente. La maestra introduce otro tema de discusión y expone un caso particular a manera de pregunta ¿a quién, en alguna ocasión, han dejado viendo televisión mientras papá o mamá descansan o hacen algún otro tipo de actividad? Un estudiante complementa diciendo o “le prestan el celular” Esto causa inquietud en el grupo, varios niños y niñas levantan la mano para participar.

Dayana tiene la palabra y comparte su experiencia, cuenta que su mamá, mientras atiende su negocio o se va a dormir después de trabajar, le pide que cuide a su hermana, que le ponga muñecos en el televisor y así ella aprovecha para ver los programas que le gustan; que en ocasiones le pide a su mamá el celular para ella jugar en él y deja a su hermana menor viendo la televisión. Ya son las 3:00pm y es el momento de la salida. La maestra da algunas indicaciones: cuando regresen del receso retomarán la actividad. Recoge el material que ellos han desarrollado y los dispone para salir.

10.5 Modelo de guion grupo focal



SESION 4

ESCANDALOSOS: VIDA ECOLÓGICA

TEMA	IMPACTO DEL PLASTICO EN EL MEDIO AMBIENTE	ASIGNATURA	CIENCIAS NATURALES – ETICA Y VALORES
OBJETIVOS INVESTIGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Promover la activación de habilidades cognitivas en un grupo de estudiantes de educación básica primaria a partir de contenidos televisivos animados. 		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Facilitar la comprensión del impacto que genera el uso de plástico en el medio ambiente a través de la búsqueda y selección de información. ☞ Facilitar el pensamiento crítico de los estudiantes respecto a sus comportamientos como consumidores. ☞ Incentivar una actitud responsable frente al uso de plástico y el cuidado del medio ambiente. 		
INTEGRANTES			
<p>UNIDAD 1: Inserción de las series animadas de televisión en los procesos de aprendizaje.</p> <p>¿Qué te ha parecido el capítulo que hemos visto?</p> <p>¿Crees que se pueden aprender cosas viendo dibujos animados?</p>			
<p>UNIDAD 2.: Pertinencia del contenido del capítulo para abordar el tema de aprendizaje.</p> <p>¿Qué te ha enseñado este capítulo de hoy?</p> <p>¿Se relaciona con el tema que estamos viendo en clase de ...?</p>			
<p>UNIDAD 3: Estrategias de aprendizaje.</p> <p>¿Fue compleja la actividad?</p> <p>¿Podríamos mejorar algo en esta actividad?</p>			
<p>UNIDAD 4: Experiencias personales alrededor del tema/capítulo</p> <p>En clase me has dicho que (aspecto de interés) ¿Quieres contarme un poco más al respecto?</p>			