

Estrategias

para aprender a ver televisión

En este ensayo se analizan las estrategias cognitivas del aprendizaje de Joseph Novak y de Edward De Bono y su aplicación en la educación para el uso reflexivo de la televisión. Se estudian los supuestos teóricos concernientes de la pedagogía de los medios y de la educación en valores dentro del sistema escolar formal. Ambos aspectos los considero novedosos para enriquecer el estamento teórico y metodológico de la educación en televisión².

Nuestro sistema educativo no enseña a pensar. Los estudiantes aprenden, por lo general, repitiendo mecánicamente los contenidos de las asignaturas. Son muy pocos los que emplean herramientas y estrategias de aprendizaje para cerciorarse de que han comprendido las nociones impartidas en clase. Son muy pocos los que emplean, a su vez, habilidades metacognitivas para el análisis y adquisición de nuevos conocimientos.

A mi entender, la *autonomía intelectual* consiste en incentivar el autoaprendizaje en el individuo. La enseñanza de la televisión tiene la responsabilidad de que el alumno no dependa ciegamente del principio de autoridad del profesor. El autoaprendizaje preconiza la tesis de que aprender por cuenta propia y deliberadamente, refuerza la construcción de pensamientos originales, la libertad de expresión y la tolerancia hacia el otro.

En este sentido, resulta imprescindible enseñar estrategias de aprendizaje en educación para el uso reflexivo de la televisión, entre otras razones, porque:

Primero, habitúa a la mente a *pensar sobre lo que se piensa* y a *evaluar lo que se ha pensado*.

Segundo, relaciona el conocimiento en medios de comunicación con el de las asignaturas del sistema escolar formal.

Tercero, estimula la confianza en nosotros mismos ya que somos responsables de lo que aprendemos, lo cual es muy distinto a repetir incoherentemente cualquier tipo de contenido.

Resumen

Partiendo de las estrategias cognitivas del aprendizaje, como por ejemplo, los mapas conceptuales de Joseph Novak y el pensamiento lateral de Edward De Bono, Hernández analiza la aplicación de dichas estrategias en la educación para el uso reflexivo de la televisión. Además, estudia el autor los supuestos teóricos concernientes de la pedagogía de los medios y de la educación en valores dentro del sistema escolar formal. Ambos aspectos los considera novedosos para enriquecer el estamento teórico, metodológico y epistemológico de la enseñanza de la televisión

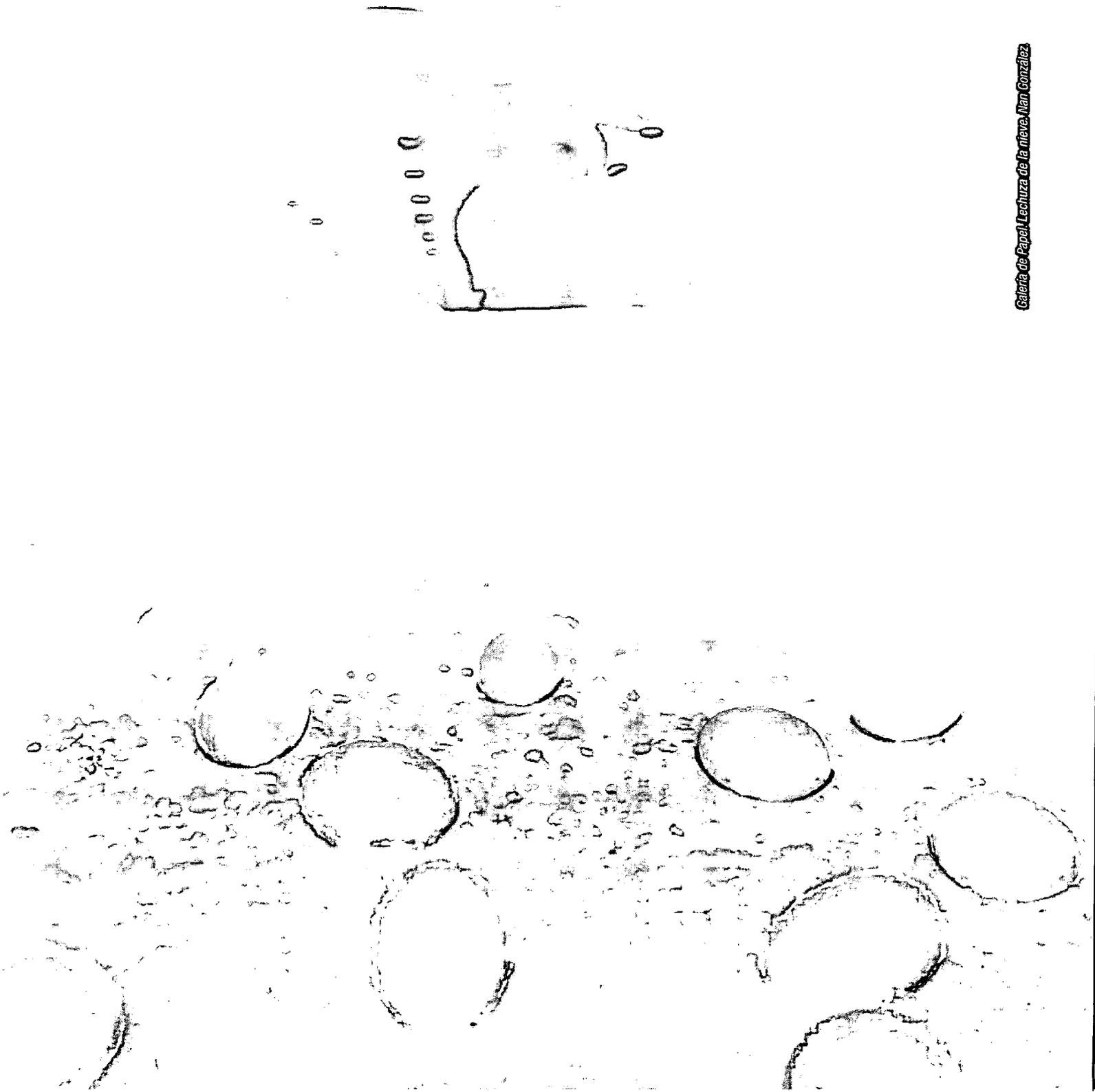
Abstract

In this article Hernandez analyzes the application of cognitive learning strategies, for example, the conceptual maps of Joseph Novak and the lateral thinking of Edward de Bono, in the education of the reflective use of TV. Furthermore, the author studies the theoretical suppositions concerning media pedagogy and the teaching of values in the formal educational system. Both these aspects can be considered as new and original thus enriching the theoretica, methodological and epistemological body of work on the teaching of TV.

■ **Gustavo Hernández Díaz**

pedagógicas

Galería de Papel, Lechuza de la nieve, Nan, González



Cuarto, entrena a la memoria para comparar significativamente los nuevos conocimientos que forman parte de nuestros esquemas mentales.

Quinto, nos enseña a analizar algunas operaciones mentales, tales como la comprensión, percepción, memorización, comunicación e imaginación. Operaciones cognitivas que permiten un aprendizaje más consciente de los temas escolares.

II

Un mapa conceptual de Novak es un recurso esquemático que sirve para sistematizar y representar las estructuras conceptuales y/o proposicionales construidos a partir del aprendizaje significativo de los alumnos. En palabras del propio Novak: "Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica." (1988:33).

Los mapas conceptuales aportan los siguientes aspectos:

A) *Jerarquización de conceptos.* Los conceptos más generales e inclusivos deben situarse en la parte superior del mapa mientras que los conceptos menos inclusivos y más específicos, se ubican en la parte inferior.

B) *Nuevos significados para aprender.* La manipulación y sistematización de conceptos y proposiciones conlleva a la producción de nuevos significados.

C) *Evaluación de la estructura cognitiva.* Una vez realizado el mapa conceptual podemos explicitar las debilidades y fortalezas del pensamiento. Podemos incluso incorporar nuevos conceptos que sustituyen o complementan el pensamiento que estamos examinando. Esto nos permite modificar y reconstruir los esquemas mentales. Al respecto dice Novak que: "Las concepciones equivocadas se notan generalmente por una conexión entre dos conceptos que forman parte de una proposición claramente falsa, o bien por una conexión que pasa por alto la idea principal que relaciona dos o más conceptos." (Ibíd.:38).

D) *Socialización del conocimiento.* Los mapas conceptuales tendrán sentido si se discuten en clase. Para aprender el significado de cualquier conocimiento es preciso dialogar, refutar, evaluar y

“

**En palabras del propio Novak:
Los mapas conceptuales
tienen por objeto representar
relaciones significativas
en forma de proposiciones.**

”

aceptar sus flancos débiles. Apunta Novak que: "...se debe recordar en lo referente a compartir significados en el contexto de la actividad de educar, que los estudiantes siempre aportan algo de ellos mismos a la negociación y que no son una tabla rasa donde hay que escribir o un depósito vacío que se debe llenar." (Ibíd.:40).

E) *Explicitar la estructura cognitiva y del aprendizaje cognitivo:* Los mapas conceptuales ponen de manifiesto la estructura de conocimiento de las personas, los cuales son muy útiles para precisar los errores conceptuales que puedan existir. Asimismo, esta estrategia de aprendizaje nos permite identificar los nuevos conceptos que se incorporan en nuestros esquemas mentales.

F) *Ideas representadas coherentemente.* "El modo de representación del mapa conceptual consta básicamente de conceptos, que se presentan generalmente con letras mayúsculas y dentro de un óvalo, unidos mediante palabras enlace que se sitúan entre dos conceptos y se expresan en minúscula, formando una proposición de pensamiento." (Ander-Egg, 1997: 114-115). Por ejemplo, los conceptos *Orson Wells, director, actor, cine* pueden unirse mediante un enlace, del siguiente modo: **Orson Wells (fue) director (y) actor (de) cine.** La proposición central se basa en los conceptos subrayados y en las palabras enlaces, entre paréntesis.

G) *Traza la ruta de la enseñanza-aprendizaje.* Aprender a pensar mediante los mapas conceptuales implica que somos

competentes para extraer el significado de los libros de texto, de los artículos de periódicos y revistas, de los trabajos escritos y exposiciones orales, de las experiencias en el trabajo de laboratorio o de campo. En la enseñanza de la televisión, los mapas conceptuales pueden aplicarse como estrategias de enseñanza y aprendizaje. En la enseñanza, el docente los usa, por ejemplo, para diseñar manuales orientados a estudiar los aspectos semiológicos de la publicidad televisiva; mientras que en el aprendizaje, el alumno utiliza dicha estrategia para sistematizar, interiorizar y evocar significativamente los conceptos que provienen de los manuales y de la exposición oral del profesor.

A continuación presentamos la metodología que debe orientar al alumno para realizar los mapas conceptuales:

1. Identificar los conceptos principales y escribirlos en una lista.
2. Ordenar los conceptos del más general al más específico.
3. Organizar los conceptos sobre una mesa comenzando con la idea más general. Si esa idea puede separarse en dos o más conceptos, dichos conceptos deben ser colocados en la misma línea. Se debe continuar de esta manera hasta haber acomodado todos los conceptos.
4. Deben utilizarse líneas para unir conceptos. Sobre la línea deben escribirse frases o palabras claves que indique la relación existente entre los conceptos.
5. Los mapas conceptuales son diferentes. Cada persona piensa de manera diferente y por lo tanto identifica diferentes relaciones entre los conceptos.

He aquí algunos ejercicios que se pueden realizar en la educación para el uso reflexivo de la televisión a través de los mapas conceptuales:

1. Se pide a los alumnos que lean la sección deportiva o de opinión de un periódico de circulación nacional, para que identifiquen y organicen jerárquicamente, los conceptos generales y específicos. En este ejercicio se espera analizar la opinión que tienen los articulistas sobre un aspecto determinado del acontecer nacional.
2. Se pide a los alumnos que lean algunos manuales en educación en televisión, y que analicen un tema mediante los ma-

pas conceptuales. Si, por ejemplo, los alumnos elaboran sus mapas sobre la teoría de la comunicación, tendrán que hacer un listado de las etapas de la comunicación humana y del proceso de difusión masiva. Una vez que los alumnos han culminado la actividad, discuten en clase los conceptos que se pueden incluir o descartar en el mapa.

3. Se pide a los alumnos que lean el texto *Formación Familiar y Ciudadana*, que se imparte en la escuela básica, con la finalidad de que construyan mapas conceptuales sobre el tema del noviazgo y la estructura familiar. Pueden hacer un mapa conceptual sobre los distintos tipos de pareja (cónyuges, novios, concubinos), y los factores que favorecen su consolidación (amor, respeto, solidaridad, comprensión, fidelidad), o sobre la estructura familiar y su importancia en la sociedad. Se espera con este ejercicio que el alumno relacione los conceptos aprendidos con un capítulo de una telenovela.
4. Se pide a los alumnos que lean el texto *Formación Familiar y Ciudadana* con la finalidad de que elaboren mapas conceptuales sobre el tema de la sociedad de consumo. Pueden hacer un mapa conceptual sobre la importancia de los medios legales de protección y educación del consumidor; o sobre la diferencia entre consumidores responsables y ciudadanos consumistas. Se espera que en este ejercicio el alumno relacione los conceptos aprendidos con un comercial publicitario.
5. Se pide a los alumnos que lean el texto de *Castellano y Literatura* con la finalidad de que realicen mapas conceptuales sobre la lectura de las obras literarias (discurso lineal, relaciones entre los personajes y la perspectiva del narrador) y sobre los elementos de dramatización literaria (elementos del texto dramático, la presencia de los diálogos y la descripción de la puesta en escena literaria). Se espera que en este ejercicio el alumno compare alguna obra literaria con los seriales y comiquitas de la televisión.

Nota: *Un buen mapa conceptual se estructura a partir de un concepto principal, tiene varias ramas que derivan de dicho concepto, presentan relaciones entre conceptos y describe en forma rápida y concisa la información que el estudiante ha aprendido.*

66

El pensamiento lateral toma en cuenta todos los factores relacionados o no con el tema de estudio. En el pensamiento crítico se excluye lo que no parece relacionado con el tema.

99

III

Otra estrategia que contribuye a enriquecer la pedagogía de los medios es la que se denomina: *Los seis sombreros de pensamiento* de Edward De Bono (1993, 1994). Esta estrategia se fundamenta en el *pensamiento lateral*, término que ha sido acuñado por De Bono, para diferenciarlo del pensamiento crítico.

En líneas generales, las diferencias entre el pensamiento lateral y crítico son los siguientes:

- El pensamiento lateral fomenta el pensamiento creativo y constructivo mediante la exploración de nuevos enfoques y posibilidades metodológicas, para la solución eficiente de los problemas, mientras que el pensamiento crítico busca refinar, corroborar y juzgar la validez de los modelos de conocimientos existentes.
- El pensamiento lateral no sigue exclusivamente una matriz teórica de razonamiento, sino que construye múltiples matrices o puntos de vista de la realidad, que no tienen porque coincidir entre ellas. Y esto se debe a que son importantes tanto los consensos como los disensos en la búsqueda de la verdad. En el pensamiento crítico lo que importa es lograr que un modelo teórico⁴ determinado nos permita arribar, sin ningún tipo de tropiezo, a las conclusiones que estamos esperando. En este sentido, el razonamiento lateral es probabilístico ya que no garantiza necesariamente una solución sino la posibilidad de que se generen y consideren múlti-

ples soluciones, mientras que el pensador crítico confía en alcanzar una solución definitiva y universal.

- El pensamiento lateral es provocativo. Su invitación es a que dejemos de perpetuar la configuración teórica y epistemológica de los paradigmas obsoletos de conocimiento, que nos llevan a pensar siempre de la misma manera. El pensamiento crítico es conservador debido a que se edifica sobre las ideas de un modelo de conocimiento. En forma metafórica podemos decir que este tipo de razonamiento cava profundamente en un mismo hoyo, lo cual le permite afinar teorías y metodologías mas no elaborar ideas originales. En cambio, el pensador lateral inicia un nuevo hoyo, sin saber lo que puede encontrar en dicha exploración, pero, eso sí, con la convicción de que está tratando de replantear o distanciarse de los principios del paradigma dominante.
- El pensamiento lateral toma en cuenta todos los factores relacionados o no con el tema de estudio. En el pensamiento crítico se excluye lo que no parece relacionado con el tema. Este tipo de exclusión es muy típico de los experimentos de laboratorio y/o de campo, donde se controla las variables exógenas o intervinientes que puedan obliterar el diseño de investigación y, por ende, los estímulos a los cuales están sometidos tanto el grupo control como el experimental.
- El pensamiento lateral no rechaza ningún tipo de teoría o premisa por más ilógica que sea, ya que su función es operar al margen de los modelos preestablecidos, para provocar reordenamientos, mediante procesos tales como la inversión, deformación y la fragmentación de las ideas. "El pensamiento lateral tiene como objetivo principalmente la disgregación de los conceptos más o menos establecidos, para que pueda producirse su reestructuración automática" (De Bono: 1993: 59). En cambio, el pensamiento crítico es selectivo. Lo que le importa ante todo es que la teoría presente una concatenación lógica de las ideas, a manera de causa y efecto, para que de esta forma se demuestre científicamente.

En síntesis, no cabe la menor duda de que tanto el pensamiento crítico como el lateral son importantes y se complementan. "Ambas formas de pensamiento se

combinan en la función multifacética del acto de pensar, no siendo necesario tener conciencia acerca de la forma en que se está usando en un momento dado” (Ibíd.:67). El pensamiento lateral es útil para generar nuevas ideas y conceptos, nuevos modos de percibir las cosas, en tanto que el crítico es necesario para evaluar las ideas provenientes del pensamiento lateral y, además, para decidir sobre su posible aplicación práctica. En el pensamiento lateral la información no se usa como un fin, sino como el medio para generar una disgregación de los sistemas de conocimiento establecidos, así como su consecuente replanteamiento mediante la producción de nuevas ideas. No sucede así con el pensamiento crítico que emplea la información como un valor intrínseco para resolver un problema, tomando como referencia la existencia de modelos existentes (De Bono: 1993).

Los seis sombreros para aprender a pensar de De Bono (1994), es apenas parte del elenco de estrategias que este autor ha concebido para estimular el pensamiento creativo en los alumnos⁵. *Los seis sombreros...* consisten en seis sombreros de colores donde cada color representa una modalidad de pensamiento. Cada sombrero nos enseña a focalizar nuestra atención en forma deliberada sobre una determinada manera de reflexionar. He aquí, en líneas generales, el significado de los sombreros:

- **Sombrero blanco:** hechos, cifras e informaciones. Cuando pensamos con este sombrero nos preguntamos: ¿Qué información tenemos? ¿Cuál es la información que nos falta por conseguir? ¿Cómo podemos obtener la información que necesitamos? El sombrero blanco centra su atención en la información que tenemos a nuestro alcance y la que nos hace falta a los fines de nuestro análisis.
- **Sombrero rojo:** emociones, sentimientos, presentimientos e intuiciones. Nos preguntamos: ¿Qué siento en este momento sobre el tema que estoy estudiando? ¿Cuáles son realmente las motivaciones que nos llevan a pensar determinado aspecto de la realidad? Este sombrero nos permite exponer abiertamente y sin restricciones nuestros sentimientos para que puedan participar en nuestros pensamientos.
- **Sombrero negro:** juicio, verdad, precaución, comparación de los hechos. La mente cuando opera con este sombrero

“

El pensamiento lateral es útil para generar nuevas ideas y conceptos, nuevos modos de percibir las cosas, en tanto que el crítico es necesario para evaluar las ideas provenientes del pensamiento lateral y, además, para decidir sobre su posible aplicación práctica.

”

se convierte en un juez severo. Este tipo de pensamiento nos evita incurrir en errores y cometer tonterías por falta de experiencia. El sombrero negro es crítico y evaluativo. Juzga y/o refuta la validez de los esquemas de razonamiento. Pensar con el sombrero negro plantea las siguientes preguntas: “¿Concuerdan estas ideas con nuestra experiencia? ¿Es coherente esta idea con nuestros objetivos, nuestros planes y nuestra política? ¿Es coherente con nuestros valores, nuestra ética y lo que consideramos bueno y justo? Como el sombrero negro es un sombrero lógico, siempre hay que dar las razones por las que algo parece no encajar?” (Ibíd.: 104).

- **Sombrero amarillo:** ventajas, beneficios, oportunidades. Pensar con el sombrero amarillo es identificar en forma diáfana las razones lógicas para que exista alguna esperanza sobre determinado proyecto. “El pensador de sombrero amarillo tiene que mostrar claramente por qué va a funcionar una idea. Tiene que aducir razones...debe examinar las razones que haya para afirmar que la idea va a funcionar... intenta demostrar si la idea es factible y por qué.” (Ibíd.:106). El pensador de sombrero amarillo se pregunta: ¿Cuáles

son los efectos positivos y/o los beneficios? ¿Merece la pena orientar todos nuestros esfuerzos en esta idea? ¿Qué aportes depara esta decisión para mi crecimiento personal y académico?

- **Sombrero verde:** explorar, inspeccionar, reconocer, sondear las alternativas de acción. Este sombrero es potencialmente creativo debido a que indaga la idea más factible para llevar a cabo un proyecto. Es creativo porque las informaciones que hemos seleccionado mediante el sombrero blanco, se han configurado como alternativas de pensamiento, las cuales pueden provocar algo o hacer que algo suceda. Es creativo porque: “puede significar ideas nuevas, alternativas nuevas, inventos nuevos. Aquí se pone el énfasis en la novedad” (Ibíd.: 109). Pensar con el sombrero verde nos lleva a presentar ideas alternativas para resolver problemas o tomar decisiones.
- **Sombrero azul:** pensar sobre lo que se piensa. Supone que debemos desplegar nuestra capacidad intelectual para controlar y evaluar el proceso de nuestro pensamiento. Implica preguntarnos: ¿Por qué pensamos de esa manera y no de otra? ¿Las informaciones que hemos acopiado y procesado son las más indicadas? ¿Es coherente y práctico el plan de pensamiento? ¿En qué se fundamenta el modelo conceptual de nuestro pensamiento? ¿Por qué esta idea no contiene suficiente información? ¿Por qué nos estamos fijando tanto en nuestras emociones o en los beneficios, sin saber si son realmente ideas alternativas? ¿Estamos pensando metodológicamente? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del pensamiento?

Estas son algunas preguntas que se pueden realizar en la enseñanza de la televisión a través de los *Seis sombreros para aprender a pensar*, de De Bono:

1. **Sombrero blanco para los noticieros de televisión.** ¿La noticia que hemos observado le hace falta más información? ¿Cuáles se han omitido? ¿Cuáles son los mensajes reiterativos? ¿Cuáles son las informaciones que le agregaría? ¿Cuáles son las que descartaría? ¿Cuáles son las otras fuentes de información que podemos comparar con la del noticiero televisivo? Por ejemplo, el estudiante puede consultar libros, revistas, y periódicos que refieran al tema noticioso. El objetivo de esta actividad es

que se le pueda incorporar al noticiario otras informaciones complementarias.

2. *Sombrero rojo para las comiquitas.* ¿Qué es lo que más te ha gustado de la comiquita? ¿Qué sientes en este momento sobre el comportamiento de los personajes? ¿Cuáles son los personajes que te llaman la atención? ¿Por qué? ¿Te gustan los conflictos que se presentan en las comiquitas? ¿Te agrada la música y los colores de las comiquitas? ¿Te gustaría ser como los personajes de las comiquitas?

3. *Sombrero negro para la publicidad.* ¿Tiene alguna relación el mensaje publicitario con nuestra realidad? ¿Existen elementos adicionales que en nada tienen que ver con el producto? ¿Cuál es el sentido de que aparezcan? ¿Cuál es el rol y la apariencia del hombre o de la mujer que aparecen anunciando el producto? ¿Cuál es el rol que asumen muchas personas en la vida real sobre ese producto? ¿Está de acuerdo con el consumismo compulsivo? ¿Hay que educar al ciudadano para que sea un consumidor responsable? ¿El mensaje publicitario refuerza nuestros valores familiares? ¿Qué es lo que considera más cuestionable en los mensajes publicitarios?

- *Sombrero amarillo para las telenovelas.* ¿Por qué es beneficiosa la telenovela para el entorno familiar? ¿Qué aspectos de nuestra vida cotidiana profundizan sus personajes? ¿Cuáles son las ventajas que nos ofrecen ciertos dramas que, afortunadamente, nunca tendremos que vivir? ¿Cuáles son los beneficios psicológicos que nos pueden aportar los mensajes de alto contenido humano en algunas telenovelas?
- *Sombrero verde para los seriales y las películas violentas:* ¿Considera que la violencia es el único recurso dramático para resolver los conflictos entre los personajes? ¿Cuáles son las alternativas que se pueden ofrecer para la resolución de este tipo de conflictos? ¿Cuáles ideas innovadoras se podrían incluir en estos dramas televisivos para que asusten menos a los niños? ¿Qué tipo de historia usted contaría a los niños mediante los seriales televisivos (policiales, western, ciencia ficción)? O por el contrario: ¿Qué tipo de historia le correspondería contar a los niños a partir de los conocimientos que ha adquirido en *Castellano y Literatura* y en *Educación Familiar y Ciu-*

66

La enseñanza de la televisión se convertirá en puro tecnicismo conceptual y por lo tanto fracasará en su intento de enseñar el uso crítico-racional de los medios, en tanto soslaye la posibilidad de aplicar las estrategias cognitivas del aprendizaje para que el alumno aprenda a pensar significativamente en medios de comunicación.

99

dadana? ¿Los villanos de las películas podrían en algún momento admitir que son culpables de los daños que han ocasionado?

- *Sombrero azul para pensar mis mediaciones.* ¿Cómo es nuestra relación con la televisión? ¿Cuánto tiempo le conferimos a este medio? ¿Conversamos la televisión con nuestros padres? ¿Nuestros padres nos preguntan lo que vemos en televisión? ¿Por qué nos gusta más ver televisión que dialogar en familia? ¿Por qué mis padres prefieren que yo vea televisión solo en mi habitación? ¿Por qué la televisión es el tema de conversación central en el recreo? ¿Por qué los noticieros muchas veces descontextualizan la información y le colocan música de fondo? ¿Por qué en la publicidad de bebidas no alcohólicas aparecen mujeres vestidas con traje de baño y haciendo poses sensuales? ¿Por qué la escuela no me enseña a ver televisión? ¿Por qué aprendo más de la televisión que de la escuela? ¿Por qué la escuela culpa a la familia de que los niños vean tanta televisión? ¿Por qué la televisión apela más a la emoción que a la razón? ¿Por qué la escuela no diseña métodos de enseñanza que compitan con la televisión?

IV

La enseñanza de la televisión se convertirá en puro tecnicismo conceptual y por lo tanto fracasará en su intento de enseñar el uso crítico-racional de los medios, en tanto soslaye la posibilidad de aplicar las estrategias cognitivas del aprendizaje para que el alumno aprenda a pensar significativamente en medios de comunicación. Y en tanto concentre su interés en instruir exclusivamente sobre la tecnología, la historia, el lenguaje y los efectos de los medios masivos, sólo por citar algunos de sus tópicos más recurrentes.

En este sentido, lo mínimo que se alcanzaría en este tipo de aprendizaje es la habilidad para racionalizar y comprender la estructura formal y temática de los medios. A este tipo de conocimiento lo he denominado *formación semiótico-comunicacional*, ya que con él se adquiere una cultura general sobre la realidad semiótico-comunicacional y la destreza conceptual para analizarla.

Sin embargo, la enseñanza en televisión es exigente en su proyecto pedagógico y, por ende, se pregunta también: ¿Cómo hacer para que el educando identifique en su asignatura escolar elementos que le permitan discernir sobre los mensajes masivos? ¿Cómo se pueden articular los componentes temáticos de una asignatura escolar con los que se difunden a través de los medios? ¿Es suficiente una introducción al lenguaje audiovisual para lograr dicho objetivo?

Considero que además de educar para la formación *semiótico-comunicacional* es necesario articular esta formación con la *educación en valores* que se imparte en el currículo escolar. Ambos tipos de formación se complementan y se refuerzan teórica y metodológicamente y se erigen como el principio pedagógico fundamental de la educación para el uso reflexivo de la televisión.

La *educación en valores*, lo entendemos en un sentido amplio y global, esto es, sin circunscribirlo a una asignatura específica. Así pues, todas las asignaturas educan sobre valores o un conjunto de principios morales e ideológicos que orientan el comportamiento del estudiante. Es preciso señalar que algunas de las asignaturas que actualmente se imparten en el ciclo básico y diversificado del sistema educativo venezolano, como *Castellano y Literatura*, *Educación Familiar y Ciudadana*, *Historia del Arte*, pueden relacionarse con el marco teórico y metodológico de la pedagogía de la televisión.

Por ejemplo, podríamos tomar los temas del noviazgo, el concubinato y la autoestima de la asignatura *Educación Familiar y Ciudadana* y compararlos con algún episodio de una telenovela en el que se plantean dichos temas. Desde ese momento tanto el educador como el educando se sentirán más entusiasmados, más motivados para aprender los conceptos de dicha asignatura, a fin de contraponerlos a los valores expresados en la telenovela. Obviamente, para llegar a este estadio de comprensión el educando deberá tener previamente un conocimiento racional y crítico sobre el lenguaje de los medios masivos, y muy específicamente de los géneros televisivos.

Otro ejemplo: muchas obras de la literatura universal se han presentado en la televisión y en el cine. Sería sumamente interesante que se implementara una actividad donde se pudiese comparar la versión televisiva de los relatos de Rómulo Gallegos o de Arturo Uslar Pietri con las obras originales de estos autores. En este caso estaríamos estimulando tres aspectos de orden cognitivo:

1. El interés por la investigación, el descubrimiento y el desmontaje crítico-activo de la realidad.
2. La necesidad de explorar y problematizar el punto de vista de la versión televisiva en comparación con el de la obra literaria.
3. Y, finalmente, se estaría animando la creatividad en el educando, en tanto se le enseña a elaborar guiones literarios donde él exprese también su enfoque narrativo de la historia. En este momento el educando se convierte en un sujeto creativo toda vez que aprende a caracterizar los personajes, a crear situaciones dramáticas y diálogos, y a imaginar la aplicación de escalas de plano y transiciones temporales de la historia.

En síntesis, si no integramos la educación *semiótica-comunicacional* con la *educación en valores*, podemos asegurar que la pedagogía en televisión se desdibujará en cuanto propuesta de enseñanza. En vez de educar para el uso reflexivo de los medios, estaremos auspiciando un conocimiento técnico de los medios, que nada tiene que ver con la realidad curricular de la educación formal.

Desde esta perspectiva es que nace y cobra realmente vitalidad y sentido la enseñanza sobre televisión, toda vez que la

66

De cuerdo a Reyzábal y Sanz (1995), los temas transversales se ocupan de problemas y conflictos de indudable trascendencia mundial, que deben ser encarados por la sociedad a fin de proponer soluciones que estén en sintonía con los principios universales del hombre.

99

reflexión semiótico-comunicacional se halla en consonancia directa con los temas de las asignaturas que se dictan en el aula de clase. Dicho de otra forma, la educación en televisión cumplirá con su cometido pedagógico si enseña a pensar y enseña aprender en materia comunicacional y en educación de valores; y si establece un fecundo intercambio entre la competencia semiótica-comunicacional y la competencia moral.

V

Finalmente, incorporo cuatro elementos que considero esenciales para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la educación para el uso reflexivo de la televisión:

Primero, la *educación en televisión* debe incentivar en el alumno el *metaaprendizaje* y la *metacognición*, lo cual supone que éste debe aprender a aprender y aprender a pensar los contenidos que se imparten en el aula, y, a su vez, relacionarlos con los temas centrales de la educación en medios de comunicación.

Así pues, la educación en televisión fomentará el aprendizaje significativo en tanto tienda un puente entre las asignaturas de la educación formal (Castellano y Literatura, Educación Familiar y Ciudadana, Educación Artística, Historia del Arte e Historia Contemporánea, etc) y los contenidos de la pedagogía de los medios

(lenguaje y efectos de la televisión, mediaciones y consumo televisivo, análisis semiótico-comunicacional, la industria cultural, etc).

Los estudiantes recordarán, de manera significativa, los temas de la *educación en televisión*, porque se han reflexionado en el contexto de las asignaturas escolares. De igual forma, evocarán los contenidos de dichas asignaturas porque se han analizado desde la educación en televisión. De allí la importancia de que la pedagogía en medios de comunicación sea considerada como un tema transversal en el sistema escolar formal.

De cuerdo a Reyzábal y Sanz (1995), los temas transversales se ocupan de problemas y conflictos de indudable trascendencia mundial, que deben ser encarados por la sociedad a fin de proponer soluciones que estén en sintonía con los principios universales del hombre, como son la *igualdad* en vez de la discriminación y la dominación; la *solidaridad* en vez de las distintas modalidades de explotación y de egoísmo; la *justicia* en vez del desprecio por la condición humana y de los derechos individuales y colectivos; la *libertad* en vez de la esclavitud y toda forma de alienación psicológica; y la *salud* en vez de la desvalorización de la mente y del cuerpo.

Segundo, estoy convencido que tanto los mapas conceptuales de Novak y el pensamiento lateral de De Bono desarrollan el concepto de *creatividad* de la enseñanza de los medios. Concepto que, si bien ha sido introducido por Martínez-De-Toda, hasta los momentos, no ha sido examinado de manera extensa y profunda, a la luz de los aportes de la teoría cognitiva del aprendizaje y del paradigma construccionista.

Tercero, la *educación en televisión* tiene que fomentar la educación en valores. Si no se contempla este campo del saber, estaremos incurriendo en un tipo de educación meramente instrumental, al desvincular los valores que se enseñan en las asignaturas de la educación formal, con los que se imparten en la pedagogía de los medios. Dicho de otra forma, se debe confrontar tanto los valores del educador como los del educando y, paralelamente, los conceptos de las asignaturas escolares con los de la enseñanza de los medios, si se pretende, desde luego, que tanto el educador como el educando aprendan significativamente sobre su realidad escolar y sociocomunicacional.

Y cuarto, considero que la *educación en televisión* es una *línea de investigación*, en virtud de que existe una comunidad científica que produce conocimiento en el

campo educativo y comunicacional y porque, además, se cuenta con publicaciones especializadas, experiencias pedagógicas y encuentros internacionales, donde se reflexiona interdisciplinariamente sobre los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de esta disciplina. En consecuencia, la educación en televisión ha consolidado gradualmente su *piso de investigación*.

Piso de investigación supone, entre otras cosas, la existencia de centros de investigación reconocidos, en los que se desarrolla de manera sistemática líneas de investigación con la presencia activa de investigadores en plena co-producción científica, con dedicación a tiempo completo a la investigación y que trabajan interdisciplinariamente en equipo.

A este piso de investigación se añaden otros componentes: "(1) el reconocimiento, (2) la acreditación pública (3) y el apoyo económico a la labor del investigador... (4) implica, además, posibilidades de difundir resultados (publicaciones, eventos, etc), (5) acceso a redes de información científico-técnica, (6) posibilidad de comunicación e intercambio científico a escala nacional e internacional, etc." (Escontrela y Saneugenio, 2000:33, numeración nuestra).

En síntesis, la *educación para el uso reflexivo de la televisión* es una línea de investigación interdisciplinaria en donde se plantean zonas de encuentro entre la disciplina educativa y la comunicacional. Ambas disciplinas deben dialogar en forma permanente para que la *educación en televisión* se enriquezca desde el punto de vista teórico, metodológico y epistemológico. Sin ese diálogo es imposible que esta modalidad de enseñanza pueda erigirse como una propuesta pedagógica sólida, ya que propone entre otros aspectos un paradigma *educacional* alternativo que, como ya hemos señalado, se opone a las directrices de la educación bancaria tradicional⁶.

Notas y referencias Bibliográficas

DE BONO, Edward. *Pensamiento Lateral*. Barcelona, Paidós Empresa 5. 1993

— *Cómo enseñar a pensar a tu hijo*. Barcelona. Paidós. 1994

DIAZ-BARRIGA, Frida y HERNANDEZ ROJAS, Arceo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México. Mc Graw Hill. 2002

ESCONTRELA, Ramón y SANEUGENIO, Amadeo. "La línea de investigación como eje de la formación doctoral" en *Cuadernos de Postgrado* N°22, Caracas, UCV. 2000

FLÓREZ OCHOA, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia. Mac Graw Hill. 1994

GARZA, Rosa María y LEVENTHAL, Susana. *Aprender cómo aprender*. México, Trillas. 1998

HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo. "Introducción a la teoría de la Educación para los medios", en *Anuario ININCO*. 2001 n°13, Caracas, UCV.

KAPLÚN, Mario. *Continuidades y rupturas en las búsquedas del comunicador*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen, La Coruña, España (reprografía). 1995

— *A la educación por la comunicación (La práctica de la comunicación educativa)*. Chile, UNESCO. 1992

MASTERMAN, Len. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de La Torre. 1993

NOVAK, Joseph y GOWIN D., Bob. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca. 1993

ONTORIA y otros. *Mapas conceptuales: una técnica para aprender*. Madrid. Narcea. 1993

REYZÁBAL y SANZ. *Los ejes transversales: Aprendizaje para la vida*. Barcelona, Editorial Praxis. 1995

¹ Este ensayo forma parte de los proyectos: 1) *Televisión y Niños: Comunicación y educación para la recepción crítica de la televisión*; y 2) *Teoría general de la Educación para los Medios: Es-*

trategias pedagógicas para el sistema escolar formal e informal en Venezuela. El primero lo viene desarrollando el autor en el ININCO desde 1991, mientras que el segundo, también bajo su responsabilidad, fue aprobado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CDC-UCV), bajo el número de registro PI-07-37-4660-2000.

² Para profundizar más en el tema de los mapas conceptuales, recomiendo los libros: *Aprendiendo a aprender* de Novak y Gowin (1988); *Mapas Conceptuales: Una Técnica para aprender*, de Ontoria y cols. (1997), en especial, los capítulos I y II; y *Aprendiendo cómo aprender* de Garza y Leventhal (1998), en particular, el capítulo 4.

³ Esta propuesta metodológica es de Garza y Leventhal, y se ubica en el libro *Aprender cómo aprender* (1998: 76-77), de dichas autoras.

⁴ Para De Bono un modelo es: "la disposición u ordenación de la información en la mente. En términos fisiológicos, se podría decir que un modelo es una secuencia repetible de actividad neural. En la práctica, uno modelo es cualquier concepto, idea, pensamiento e imagen que pueda repetirse en su forma original cuando algún estímulo determina su aparición. Por modelo se entiende también una secuencia de tales ideas, pensamientos o imágenes que pueden repetirse de una forma que le confiere carácter unitario; por tanto, un modelo es también un conjunto o secuencia de varios modelos que pueden construir el enfoque de un problema, un punto de vista, un criterio". (1993: 61).

⁵ De Bono ha creado un conjunto de estrategias para aprender a pensar, como por ejemplo: CTF (considerar todos los factores); APE (Alternativas, posibilidades, elecciones); C y R (consecuencia y resultado), BMI (bien, mal e interesante); MFO (metas, fines y objetivos); PIM (prioridades importantes); PO (provocación de ideas); etc. En el contexto de este ensayo presentaremos, en esta ocasión, la estrategia que este autor ha definido como *Seis sombreros para pensar*.

⁶ El cuarto punto lo desarrollo extensamente en mi artículo *Introducción a la Teoría de la Educación para los Medios*, publicado en el Anuario ININCO/ Investigaciones de la Comunicación N°13, Vol.1, 2001.

■ **Gustavo Hernández Díaz**
Miembro del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (Ininco / UCV) y del Consejo de Redacción de *Comunicación*