

# Chasqui

Revista Latinoamericana  
de Comunicación

No. 58, JUNIO, 1997

**Director (E)**

Jorge Mantilla Jarrín

**Editor**

Fernando Checa Montúfar

**Consejo Editorial**

Jorge Mantilla Jarrín

Lucía Lemos

Nelson Dávila Villagómez

**Consejo de Administración de  
CIESPAL**

**Presidente,**

Víctor Hugo Olalla,  
Universidad Central del Ecuador.

**Presidente Alterno**

Washington Bonilla,  
AER.

**Mario Jaramillo**

Ministro de Educación y Cultura.

**Abelardo Posso,**

Min. Relaciones Exteriores.

**Héctor Espín, UNP.**

**Consuelo Feraud, UNESCO.**

León Roldós, Universidad Estatal de  
Guayaquil.

**Edgar Jaramillo Salas,**

FENAPE.

**Asistente de Edición**

Martha Rodríguez J.

**Corrección de estilo**

Lucía Lemos

Manuel Mesa

Magdalena Zambrano

**Portada y contraportada**

Nicolás Kingman

**Impreso**

Editorial QUIPUS - CIESPAL

Chasqui es una publicación de CIESPAL

Apartado 17-01-584. Quito, Ecuador

Tel. 506 149, 544-624.

Fax (593-2) 502-487

E-mail: chasqui@ciespal.org.ec

Registro M.I.T., S.P.I.027

Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de CIESPAL o de la redacción de la revista. Se permite su reproducción, siempre y cuando se cite la fuente y se envíen dos ejemplares a Chasqui.

**L**a Educomunicación la proponemos en un sentido doble: la educación para y la educación por la comunicación. La primera la asumimos según el planteamiento hecho por Ismar de Oliveira Soares, en su *Manifiesto* presentado en el IV Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen (La Coruña, julio, 1995): "Se trata de un proceso educativo promovido en nuestros países con más o menos ambiciones, a partir de concepciones del mundo, teorías sobre la comunicación y filosofías de la educación; fundamentalmente una utopía que se universaliza y que no consiste en otra cosa que motivar a las personas a que se descubran como productoras de cultura, a partir de la apropiación de los recursos de la información y de la comunicación social". Y la define como el conjunto de procesos formativos integrados por la educación para la recepción de los mensajes masivos; la educación para la comprensión, evaluación y revisión de procesos comunicacionales; y la capacitación para el uso democrático y participativo de los recursos comunicacionales en la escuela, y por personas y grupos organizados de la sociedad. Con la segunda, retomamos el planteamiento que, hace alrededor de 70 años, Celestin Freinet hiciera con respecto al uso de la prensa escrita en el aula y que hoy tiene plena vigencia también para los medios electrónicos: "La prensa en la escuela tiene un fundamento psicológico y pedagógico: la expresión y la vida de los alumnos... Escribir un periódico constituye una operación muy diferente a ennegrecer un cuaderno individual. Porque no existe expresión sin interlocutores... A medida que los niños escriben y ven sus escritos publicados y leídos, se va despertando su curiosidad, su apetencia de saber más... Buscan ellos mismos, experimentan, discuten, reflexionan...". Si en un mundo cada vez más globalizado, mercantilizado y desregulado, los productos mediáticos en su gran mayoría "están -dice Octavio Getino- orientados a formar consumidores y no ciudadanos", la Educomunicación se constituye en una necesidad impostergable para formar ciudadanos críticos activos y creativos frente a la oferta mediática. Este es el único camino democrático, porque lo otro sería establecer controles y restricciones que tarde o temprano degeneran en la más deplorable censura y son el espacio propicio para el autoritarismo. En definitiva, como lo señala el mismo Getino, "una sociedad con alta capacidad de apreciación en lo audiovisual (y en lo impreso agregamos) exigirá también productos que estén a su misma -o a mayor- altura".

Jorge Enrique Adoum nos recuerda que cuando apareció el gramófono, se pensó que se cerrarían las salas de concierto, cuando el cine empezó a hacernos soñar despiertos, se vaticinó la desaparición del teatro, cuando el hipnotismo de los puntitos luminosos de la TV hizo su aparición, se supuso que ahora la víctima sería el cine. Hoy, con la industria electrónica multimedia y su vertiginoso desarrollo, ¿el libro impreso -se pregunta Sergio Ramírez- será reemplazado por una pantalla portátil de cuarzo líquido?, ¿el reino de la palabra escrita se perderá? No obstante las diversas respuestas (agoreras unas, optimistas otras) que se puedan dar a estas inquietudes, el hecho es que en esta época finisecular se han venido produciendo relaciones e influencias mutuas, a veces no muy claras, entre los medios de comunicación, la cultura de masas y la literatura, especialmente la narrativa, lo que permite vislumbrar un buen maridaje entre la palabra escrita y la tecnología multimedia. En **Medios, narrativa, fin de siglo** ofrecemos las reflexiones que nuestros colaboradores nos proponen en torno a estos complejos temas y múltiples preocupaciones.

CIESPAL



Fernando Checa Montúfar  
Editor



## MEDIOS, NARRATIVA, FIN DE SIGLO

**E**n los años finiseculares que vivimos es cada vez más estrecha la relación entre medios, cultura de masas y narrativa; aunque también muchos son los interrogantes sobre el futuro de la palabra impresa ante el avance de la industria electrónica.

### LA EDUCOMUNICACION

**A**nte una oferta mediática orientada mayoritariamente a la formación de consumidores, no de ciudadanos, no cabe la censura, pues daría lugar a deslices autoritarios; el camino es la educación del perceptor, la formación de un ciudadano crítico.

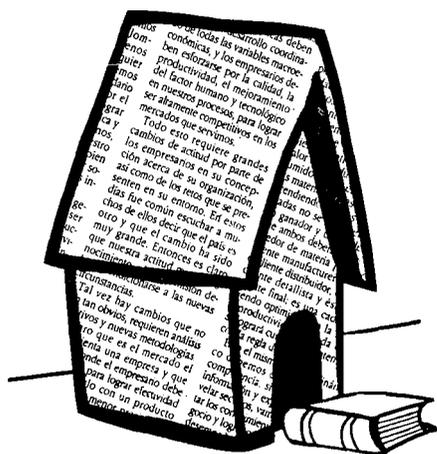
- |   |   |   |
|---|---|---|
| <p>4 De medios y fines en comunicación educativa<br/>Mario Kaplún 19651</p>           | <p>29 Educación a distancia en el nuevo entorno tecnocultural<br/>Carlos Cortés 19658</p>       |   |
| <p>7 La gestión de la comunicación educativa<br/>Ismar de Oliveira Soares 19652</p>   | <p>33 Nuevas tecnologías y educación formal<br/>Susana Velleggia 19659</p>                      |   |
| <p>12 Educación y medios: una conciliación necesaria<br/>Gustavo Villamizar 19653</p> | <p>37 Educomunicación y cambios tecnológicos<br/>Sandra Massoni,<br/>Mariana Mascotti 19660</p> |   |
| <p>16 Educación audiovisual y conciencia crítica<br/>Octavio Getino 19654</p>         | <p>38 Canadá: El video con fines pedagógicos<br/>Clara Rodríguez 19661</p>                      | <p>44 Medios y narrativa finisecular<br/>Emmanuel Tornés Reyes 19662</p>  |
| <p>20 El juego de la televisión<br/>Guillermo Orozco Gómez 19655</p>                  | <p>40 Ecuador: La prensa en la escuela<br/>Luz Marina de la Torre 19662</p>                     | <p>49 Lengua y libro en la cibercultura<br/>Jorge Enrique Adoum 19663</p> |
| <p>24 TV y desarrollo cognoscitivo infantil<br/>Adriana Muela L. 19656</p>            | <p>42 Brasil: La educocomunicación en la Ley<br/>Ismar de Oliveira Soares 19657</p>             | <p>54 La palabra para siempre<br/>Sergio Ramírez 19664</p>                |

59 Periodismo: Festejar la palabra *19667*  
José Hernández

63 La entrevista como género literario *19678*  
Rodrigo Villacís

66 ¿Para qué la ficción si la realidad basta? *19669*  
Fernando Checa

## APUNTES



CHÓCULO

69 Género, comunicación y cultura *19670*  
Kemy Oyarzún

73 Sudamérica: las mujeres en las noticias *19671*

74 Aldea global o isla total  
Galo Galarza *19672*

78 Periodismo virtual  
Carlos Morales *19673*

81 Nuestra inconmensurable ignorancia *19674*  
Manuel Calvo Hernando

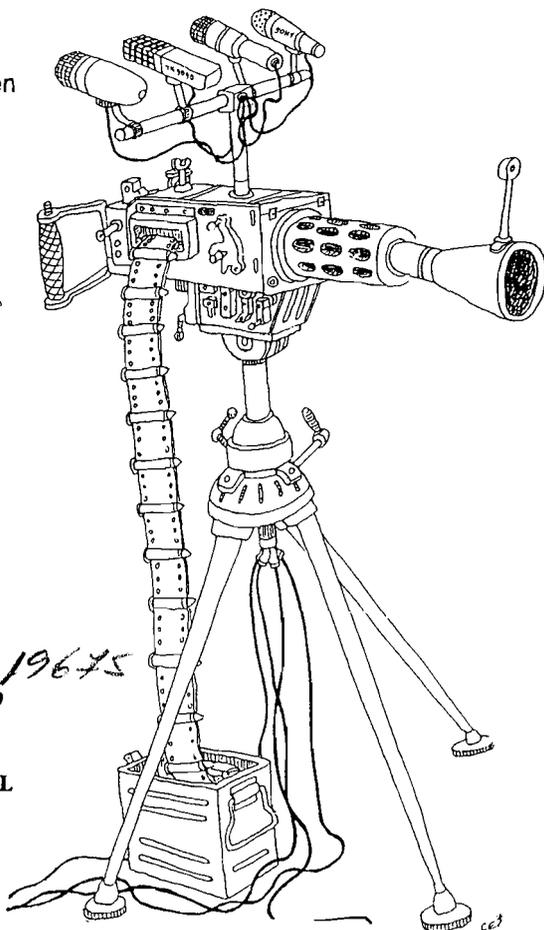
## IDIOMA Y ESTILO

84 Las mujeres que aspiran y eso de la ortografía *19675*  
Hernán Rodríguez Castelo

88 ACTIVIDADES DE CIESPAL

90 NOTICIAS

91 RESEÑAS



## NUESTRA PORTADA Y CONTRAPORTADA

NICOLAS KINGMAN

“Falenas”,  
1990, óleo, 0.90 x 0.64



1965  
/Lectura Crítica/  
/Análisis Comparativo/  
/Infancia/  
/Educación/

19656

ADRIANA MUELA L.

# TV y desarrollo cognoscitivo infantil

*Esta reflexión se sustenta en el análisis comparativo de cinco experiencias iberoamericanas para desarrollar la lectura crítica de la TV. Dos corresponden a España y son las desarrolladas por Roberto Aparici y José Younis, y las restantes son de América Latina: CENECA (Chile), CEFOCINE (Ecuador) y Daniel Prieto (Argentina). Han sido estrategias efectivas para el desarrollo cognoscitivo de los niños.*



**L**a relación de la televisión con la educación está mediada por las funciones emocional-comunicativa y cultural-cognoscitiva que desempeña el lenguaje televisivo, como todo lenguaje. La primera función es la que relaciona al individuo con su entorno para que lo conozca y domine. Es la que le dota de la información que le posibilita entender y expresar

sus sentimientos. La segunda se refiere a la interacción del sujeto con la historia de la realidad que lo circunda y con su entorno (individual y colectivo) a partir de los cuales se relaciona con el medio buscando, en algunos casos, darle un sentido y un significado.

## La lectura crítica

La lectura crítica de los mensajes debería, entonces, promover en el espectador el conocimiento de las convenciones simbólicas que se utilizan en los códigos de la televisión, para comprender lo que

sucede en ella porque, muchas veces, se puede no entender o distorsionar el mensaje por desconocer cómo interpretar lo que ven en la televisión.

La lectura del nivel argumentativo del mensaje televisivo, por ejemplo, se podría utilizar para que los niños comprendan las interrelaciones entre las imágenes de la televisión y las de la realidad. Existen datos<sup>1</sup> demostrativos de que los niños menores de cuatro años, por lo general, no son capaces de diferenciar la realidad y la televisión al no distinguir entre las características de los

ADRIANA MUELA L., ecuatoriana. Master en comunicación y educación por la Universidad Autónoma de Barcelona.

personajes de la pantalla y personas en la vida real.

En cambio, el nivel técnico, el de las tomas, se puede utilizar, de acuerdo con la fase de desarrollo cognoscitivo en que se encuentre el niño, para los procesos de aprendizaje de la relación entre los espacios y los ambientes. Sobre este tema, algunos estudios (Marks,1985:34; Fuenzalida,1995:42) concluyen que los niños menores de siete años no pueden deducir correctamente las relaciones entre las escenas en los espacios televisivos para adultos, y que los niños de tres años tienden a considerar cada toma como una entidad independiente.

A partir de lo anterior, se sustenta que el acto de ver televisión se puede convertir de un acto acrítico o pasivo en activo y crítico. Por ejemplo, algunos programas de televisión educativa, como Plaza Sésamo, promueven la participación activa del niño, le invitan a realizar alguna actividad específica durante o después de la emisión del programa<sup>2</sup>.

Desde la lectura crítica de la televisión se busca que el niño aprenda a diferenciar realidad y ficción en la televisión, a confrontar, a seleccionar, a construir nuevos significados a partir de ciertas técnicas que parten de un diseño pedagógico que tiene en cuenta el desarrollo cognoscitivo del niño<sup>3</sup>, pero que sobre todo lo entienden como un ser social, cargado de historia, cultura y con motivaciones para el aprendizaje.

La sicología, sobre todo las teorías sobre el desarrollo cognoscitivo del niño, reconoce la relación de la televisión con la imaginación y el razonamiento, al ser este medio fuente del conocimiento, para bien o para mal, pues la influencia de la televisión depende del uso que las audiencias realicen del medio y del mensaje.

La lectura crítica de televisión es, por lo tanto, una actividad que se

aprende, no es innata porque la audiencia -y en especial el niño- se relaciona empíricamente con las imágenes que ve en la pantalla, de una forma ingenua, hasta cierto punto pasiva, porque no cuenta con destrezas que le posibiliten decodificar el mensaje.

El niño menor de siete años puede mirar la televisión absorto, con absoluta fascinación, cree que todo lo que ella le ofrece es realidad, no distingue entre la fantasía y la realidad, vive una constante contradicción entre lo que dicen -los anuncios publicitarios- que debe comprar o comer y lo que ve en su entorno.

En cuanto receptor activo, el niño es un aprendiz constante. Aprende lo que se le quiere enseñar pero también aprende cosas colaterales. Más aún, aprende hasta lo que no se quiere que aprenda. La razón es que la capacidad humana de aprendizaje no está limitada a la capacidad técnica de enseñar. Se aprende en cualquier momento o situación. Se aprende con o sin la intención explícita de aprender y se aprende con o sin la conciencia inmediata de que se ha aprendido (Fuenzalida, 1986, Younis, 1993).

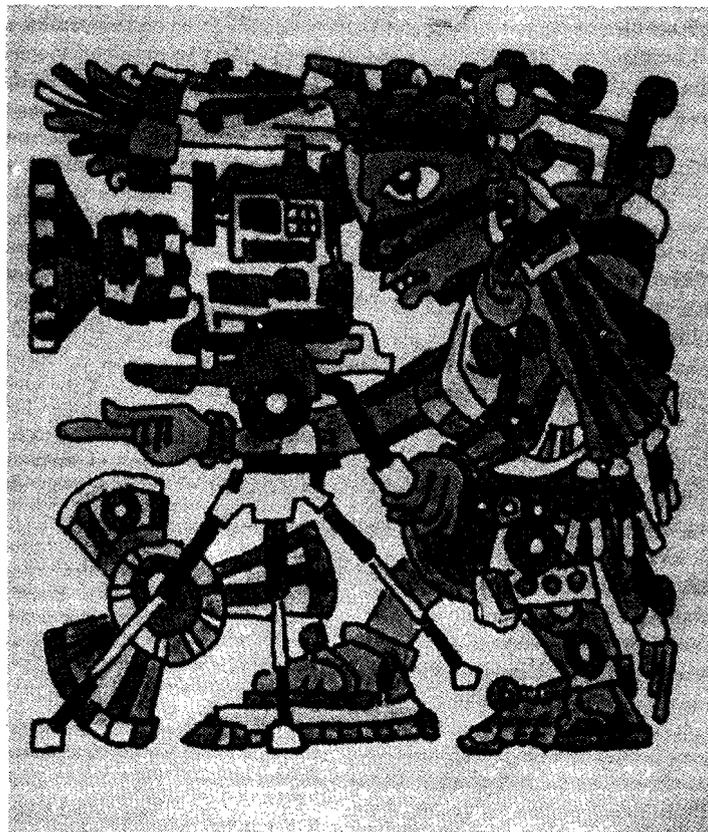
La televisión plantea así un desafío mental, que no se puede afrontar sin una instrucción especial, más aún si se tiene en cuenta que para el niño lo que dice la televisión es "real", entonces puede aceptar acríticamente aquello que le propone el medio y que considera como útil para su vida.

El aprendizaje del niño con y sobre el medio no puede ser resuelto, únicamente a nivel de lenguaje, es decir que el niño aprenda a decodificar y manejar el lenguaje audiovisual sino que se debería tratar de dotarle de ciertas estrategias que le permitan seleccionar aquellos contenidos que le son útiles para dar sentido al mundo que le rodea y construir su vida.

Entonces, el aprendizaje de la lectura crítica de la televisión es una cuestión de actitudes frente al medio, y de la red de interacciones del entorno con el conocimiento, con la cultura y con las relaciones cotidianas con los otros, en las que tiene lugar el visionado de la televisión.

De otra parte, y teniendo en cuenta recientes estudios de autores críticos (Orozco,1991; Younis, 1993, y Masterman, 1993), se afirma que ver y aprender a leer críticamente el medio, también es un proceso de mediación que se relaciona y contribuye a la consolidación de nuestro imaginario o de los "guiones mentales" con los cuales nos enfrentamos a la vida.

Los "guiones" sirven para explicar mejor la doble mediación -cognoscitiva y sociocultural- en el proceso de aprendizaje de la televisión. Un guión es definido como la representación mental de una secuencia de eventos ordenados de acuerdo con una intencionalidad, y generalmente organizados con el propósito de alcanzar una meta. Por tanto, los guiones son aprendidos, adquiridos a través de las interacciones del sujeto con su medio am-



biente y con los demás, así en los procesos de lectura crítica de mensajes se debería potenciar la construcción de estos guiones, a base de la reflexión y la construcción autónoma pero social del conocimiento.

### El papel de los padres y educadores

Es relevante la intervención de los padres y educadores, sobre todo, en la relación de los niños con la televisión, porque estos pueden ayudar a los niños a leer críticamente, a desvalorizar los mensajes distorsionadores de la realidad o a revalorizar aquellos que permiten el conocimiento o motivan el aprendizaje o el desarrollo de ciertas destrezas.

Al igual que los maestros, los padres son quienes más posibilidades tienen de influir sobre el qué y el cómo ven la televisión los niños, sobre todo porque el conocimiento es continuo y porque el niño incorpora a su conocimiento sobre sí mismo y su entorno todo lo que observa en su rutina diaria.

Muchos educadores no incorporan la televisión al aula porque todavía prevalece la dicotomía entre la escuela y televisión. La escuela es considerada un vehículo para el aprendizaje serio y útil, en tanto que ver la televisión está, únicamente, relacionado con el entretenimiento y una pérdida de tiempo. Además, se cree que mientras los niños están en la escuela se espera que aprendan cosas; al salir del centro escolar se termina todo aprendizaje (Albero: 1996).

Sin embargo, existen experiencias en las cuales los maestros incorporan a sus clases contenidos para leer o reflexionar sobre el programa que más han visto sus alumnos. Una actividad -que fue realizada con éxito en una escuela norteamericana (citado por Marks, 1985)- es la de proponer a los niños una programación de acuerdo con la oferta de los distintos canales, además de sugerirles la realización de actividades escolares específicas a partir del visionado. Los resultados de esta experiencia demostraron que los niños, luego del ejercicio, incluían en su selección programas documentales o basados en hechos reales los cuales anteriormente les aburrían.

Los padres, por su parte, consciente o inconscientemente, intervienen de for-

ma directa o indirecta en la relación de los niños con la televisión. Una de las acciones es la de elaborar "una dieta" televisiva, es decir, se determinan horarios para que los niños vean la televisión. Otros padres comentan con sus hijos algunos programas o incluso los utilizan como ejemplos, pero varios estudios han demostrado que los padres -en muchos casos- no acompañan a sus hijos en el visionado del medio (Orozco, 1993; Fuenzalida, 1990; Albero, 1996).

El trabajo con los padres exige una planificación en la que se tenga en cuenta su cotidianidad y su forma de ver el medio. Recordemos, por ejemplo, que para muchos y por diversas razones la televisión se ha convertido en la niñera de sus hijos o es el medio que reemplaza los espacios de diálogo familiar, ya que después de un día agitado de trabajo no apetece sentarse a comentar sobre el día a día, su escape es mirar en silencio el programa elegido o dormir.

En general, se puede afirmar que los padres se hallan en una relativa desventaja con respecto a los profesores en cuanto a tiempo, energías y conociemien-

**A**l igual que los maestros, los padres son quienes más posibilidades tienen de influir sobre el qué y el cómo ven la televisión los niños, sobre todo porque el conocimiento es continuo y porque el niño incorpora a su conocimiento sobre sí mismo y su entorno todo lo que observa en su rutina diaria.

tos precisos para orientar a sus hijos sobre la lectura crítica de la televisión, por ello las propuestas subrayan la importancia de realizar un trabajo conjunto con niños, padres y educadores. Dejar de lado a uno de estos actores significa desconocer su interacción y complementariedad en la sociedad y en la construcción del conocimiento. ●

### NOTAS

1. Basados en las investigaciones y en la teoría del desarrollo cognoscitivo del niño de Piaget (1986).
2. Marks (1985) demuestra su hipótesis de que los niños aprenden a asimilar información sobre acción, proceso y transformación física a través de su exposición a la TV y al cine. Además, cree que es probable que los niños capten información sobre la representación bidimensional del espacio tridimensional mediante múltiples tipos de programas porque la tecnología y las formas de los mensajes ejercen un efecto determinado en el pensamiento.
3. La mayoría de propuestas se basan en las teorías formuladas por Piaget (1986) y Vygotsky (1979; 1982), que las trabaja complementariamente.

### REFERENCIAS

- Albero A., Magdalena (1996), "Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil", en *Comunica: revista de medios de comunicación y educación*, Universidad de Huelva, pp. 129-139.
- Fuenzalida, Valerio (1986), *Educación para la TV en América Latina*, Quito, CIESPAL.
- Fuenzalida, Valerio (1995), "Motivaciones infantiles ante la TV", en *Chasqui*, nº 51, Quito, CIESPAL, pp. 81-84.
- Marks Greenfield, Patricia (1985), *El niño y los medios de comunicación, los efectos de la TV, video-juegos y ordenadores*, Madrid, Morata.
- Masterman, Len (1993), *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Orozco G., Guillermo (1991), *Recepción televisiva, tres aproximaciones y una razón para su estudio*, México, Universidad Iberoamericana.
- Orozco G., Guillermo (1993), "Dialéctica de la mediación televisiva: estructuración de estrategias de recepción por los televidentes", en *Anàlisi Quaderns de Comunicació i Cultura*, nº 15, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 24-30.
- Piaget, Jean (1986), *Seis estudios de psicología*, cuarta edición, Barcelona, Barral.
- Vygostki, Lev (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- Vygostki, Lev (1982), *La imaginación y el arte en la infancia*, tercera edición, Madrid, Akal.
- Younis, José (1993), *El aula fuera del aula*, Las Palmas de Gran Canaria, Librería Nogal Ediciones.