



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE COMUNICACIONES

LECTURA ACTIVA DE TELEVISIÓN EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA
Propuesta de capacitación para Educadoras de Párvulos en el Segundo Nivel Transición

POR
PEDRO CARLOS HUERTA ESCOBAR

Proyecto presentado a la Facultad de Comunicaciones
de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de
Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación.

Profesora guía:
María Paulina Domínguez Vial

Julio, 2011
Santiago, Chile

*Dedicado a mi amada esposa Mariela
y a mi querida hermana Daniela.*

AGRADECIMIENTOS

Para realizar este aporte en Educación en Medios para la Educación Inicial fui apoyado por un importante grupo de profesionales que entregaron –no sólo conocimiento– sino que también orientación, motivación y afecto.

Quiero partir agradeciendo a los profesionales y administrativos de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Al equipo liderado por Mar de Fontcuberta, Myrna Gálvez, Valerio Fuenzalida, Paulina Valenzuela y la muy querida secretaria Malvina Saavedra. Gracias por su esfuerzo, paciencia y dedicación en este Magíster. Especial agradecimiento a mi profesora tutora, Paulina Domínguez.

Mi profunda retribución a María Victoria Peralta por su contundente aporte a la Educación Parvularia. Su obra me permitió tener una base sólida para acercar el mundo de los Medios de Comunicación a la Educación Parvularia, desde una perspectiva moderna e innovadora.

Gracias a Orchard College de Curicó, colegio donde me desempeñé y que siempre ofreció las facilidades para poder cerrar este importante proceso académico.

Mis agradecimientos van igualmente a la carrera de Educación de Párvulos de la Universidad del Mar, sede Curicó. Su jefa de carrera, Jimena Poblete, me permitió darle un sustento práctico a esta propuesta, pudiendo además compartir experiencias con estudiantes que claramente enriquecieron este trabajo.

Finalmente quiero agradecer a mi familia. Su confianza en mí permitió que saliera adelante y pudiese terminar estos valiosos estudios.

TABLA DE CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Contexto.....	p 6
1.2 Justificación.....	p 7
1.3 Objetivos.....	p 10

II.MARCO REFERENCIAL

2.1 Concepto de Educación en Medios.....	p 11
2.2 Televisión y educación	
2.2.1 Concepto de televisión y educación.....	p 16
2.2.2 Críticas a la televisión.....	p 18
2.2.3 Postura conciliadora y contemporánea entre televisión y educación.....	p 20
2.3 Televisión y niños: Lectura activa	
2.3.1 Contexto	p 23
2.3.2 Concepto de lectura activa de televisión	p 26
2.3.3 La importancia del juego y su relación con la lectura activa de televisión.....	p 32
2.3.4 El rol mediador del educador para la lectura activa de televisión.....	p 35
2.4 Educación Parvularia	
2.4.1 Evolución del concepto de niño y el párvulo.	p 40
2.4.2 Bases Curriculares de la Educación Parvularia.....	p 48
2.4.3 Bases Curriculares y su relación con la lectura activa de la televisión.....	p 51
2.4.4 . La Educadora de Párvulos y el deber profesional.....	p 53

III.PROPUESTA

3.1 Tipo de capacitación.....	p 55
3.2 Descripción general.....	p 55
3.3 Competencias.....	p 55
3.4 Perfil de los destinatarios.....	p 56
3.5 Metodología.....	p 56
3.6 Duración y número de horas del curso.....	p 56
3.7 Lugar de realización.....	p 56
3.8 Temario.....	p 56
3.9 Descripción de la propuesta.....	p 57
3.10 Perfil del relator.....	p 62
3.11 Sistema de evaluación.....	p 62

IV.PROYECCIÓN.....	p 63
--------------------	------

BIBLIOGRAFÍA.....	p 64
-------------------	------

RESUMEN

Esta propuesta surge de una necesidad de dar a conocer la lectura activa de televisión como una instancia de gran importancia para el aprendizaje de los niños y niñas en la Educación Infantil.

Lo anterior es respaldado por diversos conocimientos que se encuentran implícita o explícitamente relacionados con la Educación en Medios como el nuevo concepto de niño del siglo XXI, el juego en la Educación Infantil y las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Es así como al final de este trabajo se plantea un curso de capacitación que ayuda a las Educadoras de Párvulos a conocer y aplicar la Educación en Medios, específicamente la lectura activa de televisión, para así lograr un mejor desarrollo en sus educandos.

ABSTRACT

This proposal comes up from the need to introduce the concept of active reading of television as a means of great importance for the learning process of Preschool girls and boys.

The above, is supported by various knowledge that is implicitly or explicitly related with the Media Education as the new concept of the 21st century child, with games in Preschool Education and with the Foundations of Early Childhood Education Curriculum.

By the end of this project a training course is proposed to help Preschool Teachers to know and apply Media Education, specifically active reading of television, in order to achieve a better development of their students.

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Contexto

El presente proyecto nace debido a un entusiasmo por aportar en el acercamiento entre la Educación en Medios y la Educación Parvularia, área de vital importancia debido a que es el primer nivel del sistema educativo. Lo anterior, se profundiza al querer contribuir en el Segundo Nivel de Transición (Kínder), ya que es el ciclo previo al otro nivel de nuestro sistema: la Educación Básica. Al conocer distintas realidades sobre cómo se imparte la Educación Parvularia, con opiniones de docentes y expertos, se entiende que la Educación en Medios en las aulas de este nivel educacional es prácticamente inexistente.

Es así como se presentó una oportunidad de concretar este aporte en el Orchard College de Curicó, colegio católico con un estilo educativo británico. Con 20 años de vida, esta joven institución siempre ha buscado desarrollar más fuertemente las capacidades cognitivas y socio afectivas de sus estudiantes. Es por esto que la Educación en Medios, y específicamente la lectura activa de la televisión, es una excelente herramienta para que las educadoras puedan formar niños y niñas con mayor desarrollo, adaptados a un mundo donde la televisión es un potente agente de socialización.

A continuación, se presentará una primera parte donde hay una justificación de este proyecto, dando a conocer argumentos que respaldan a la Educación en Medios en la Educación Parvularia y, específicamente la lectura activa de la televisión. Posteriormente, se consignarán las competencias que el proyecto ofrecerá. En una segunda parte, se presentará el Marco Referencial que está compuesto por las siguientes apartados: Concepto de Educación en Medios; Televisión y educación; Televisión y niños, lectura activa y Educación Parvularia.

Finalmente, se planteará una propuesta para que las educadoras potencien la lectura activa de televisión, que pueda ser utilizable en el establecimiento señalado anteriormente y pueda también ser replicado a otras instituciones educativas con similares características.

1.2 Justificación

Actualmente las Educadoras de Párvulos desconocen la existencia de la lectura activa de televisión como una importante instancia de aprendizaje para el niño y niña. Lo anterior se produce por diversos motivos. En primer lugar, hay que señalar que no existe ningún programa de Educación en Medios destinado a la Educación Parvularia. En relación a pregrado, existen dentro de las mallas curriculares algunos cursos sobre tecnologías de la información o de software especializados en Educación Infantil; pero, en ningún caso, cátedras relacionadas con Educación en Medios, menos de televisión. En relación a postgrados en la Educación Parvularia, existen Magíster relacionados con el currículum y la evaluación en este nivel educativo (UMCE), con especializaciones en Lenguaje y Matemática (UNAB) y finalmente, en Educación Infantil (UCEN) donde se presentan las últimas innovaciones en el ámbito parvulario. En este último postgrado, si bien existe un curso relacionado con innovaciones no formales, se presenta de forma poco profunda la Educación en Medios ya que se limita sólo a Internet como herramienta auxiliar para otros aprendizajes.

En segundo lugar, en el mundo de la Educación existe un claro reconocimiento de que existen prejuicios contra los medios de comunicación, en especial, de la televisión. Estos prejuicios revelan que los profesores siguen atribuyendo a la televisión como el principal factor de fracaso de la escuela. Postura de tipo apocalíptica que será analizada posteriormente.

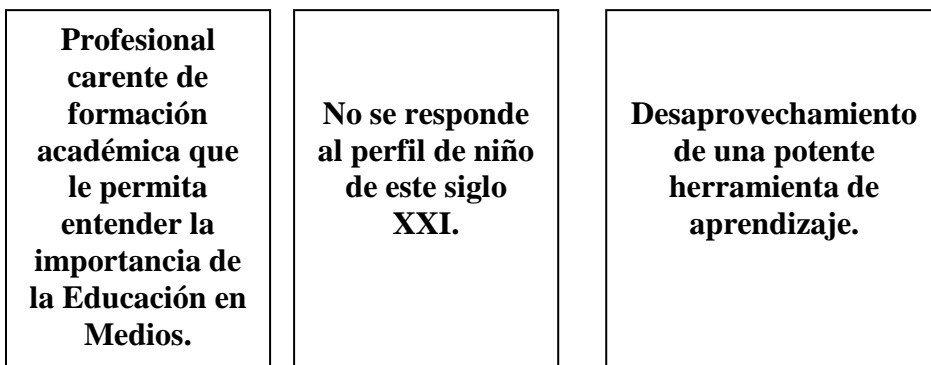
Finalmente, la Educación en Medios no ha logrado la consolidación de la lectura activa de televisión como una instancia importante de aprendizaje en el mundo de hoy. Lo anterior se refleja en la escasa bibliografía dedicada al tema; predominando el material relacionado con lectura crítica de televisión.

Este desconocimiento sobre la lectura activa de televisión por parte de las Educadoras de Párvulos tiene diversas consecuencias. Es tremendamente necesario señalar que el hecho de que no existan programas de formación continua en torno a Educación en Medios provoca que el profesional que ejerce en las aulas no entienda de la importancia que los medios de comunicación social tienen en el campo educativo.

Otra consecuencia que tiene relación con el desconocimiento de la existencia de la lectura activa de televisión radica en que se desaprovecha esta instancia de aprendizaje para lograr un mejor desarrollo en los niños.

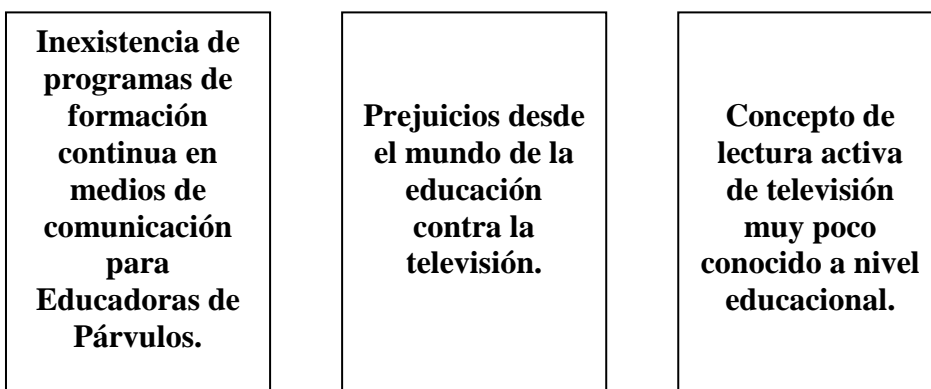
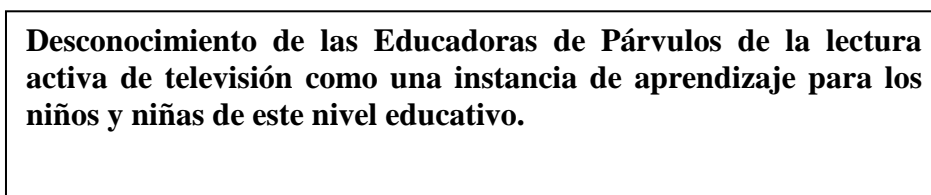
Sin embargo, el tercer efecto es quizás el más importante ya que sin la lectura activa de televisión, sin el goce y disfrute de la TV, no se estaría respondiendo al nuevo concepto de niño y niña del siglo XXI. Este concepto tiene sus bases en diversos principios educativos de la Educación Parvularia. Si no se promueve la lectura activa de televisión, se atenta contra el principio educativo de actividad por dejar al niño con una actitud pasiva frente al medio. Sin la lectura activa, se aísla al niño de lo que ocurre en su entorno, lo que perjudica el principio educativo de socialización. Finalmente, si se presenta al niño sólo elementos negativos de la televisión (relacionado con la existencia de prejuicios) se estaría dañando el principio educativo de libertad. Es así como el desconocer (o derechamente rechazar) la lectura activa de televisión socava pilares fundamentales de la Educación Infantil.

Frente a todo lo anterior, se presenta el siguiente árbol del problema de esta propuesta:



Efectos

Problema



Causas

1.3 Objetivos

Para dar respuesta al anterior árbol del problema, se plantea un objetivo general y unos objetivos específicos.

Objetivo General:

Potenciar la lectura activa de televisión en los niños y niñas del segundo nivel de transición de la Educación Parvularia (Kinder).

Objetivos Específicos:

- **Valorar la lectura activa de televisión como una herramienta de aprendizaje.**
- **Responder a las características del niño del siglo XXI.**
- **Reconocer la importancia de la Educación en Medios.**

II. MARCO REFERENCIAL

2.1 Concepto de Educación en Medios

Para conocer la evolución de este concepto, se tomará como referencia lo planteado por la Doctora en Ciencias de la Información, Mar de Fontcuberta. La académica española señala que la relación entre medios de comunicación y educación se establece cuando los Medios comienzan a jugar un rol en torno a entregar informaciones al igual como lo hacía los otros agentes socializadores: la familia y la escuela. *“Si nos referimos a la educación y los medios de comunicación, nos encontramos con que han estado vinculados desde el mismo momento en que éstos ocuparon un lugar importante en la transmisión de conocimientos, tarea que hasta entonces estaba reservada a la escuela, la familia y otras instituciones sociales.”*¹ A medida que los medios, en especial la televisión, marcaban cada vez más presencia en torno a la formación de las personas se comienza a configurar una relación conflictiva entre la comunicación y la educación. En primer lugar, se dificulta la definición y limitación del campo de la educación y comunicación y, en segundo lugar, se le da una connotación negativa al rol de los medios en la sociedad. *“En efecto, desde el campo educativo fueron vistos (los medios) como una amenaza a la acción de la escuela y de la familia o, en el mejor de los casos, un estorbo”.*²

Fontcuberta explica que esta actitud generó diversas manifestaciones que planteaban derechamente que había que hacer un alto a la influencia de los medios; ya que provocaban un daño a los jóvenes y, en especial, a los niños. *“Tanto desde el ámbito de la investigación como del de la práctica cotidiana, estudiosos y educadores desarrollaron ‘respuestas antídoto’ que iban desde impartir una visión apocalíptica de los medios en las salas de clase, hasta la prohibición de ver televisión en el hogar o de navegar por Internet por ser algo perverso y deshumanizador”.*³, indica la académica.

¹ De Fontcuberta, Mar. Comunicación y Educación: Una relación necesaria. Cuadernos de Información 14, Santiago: PUC, 2001, Pág. 141.

² Ídem, Pág. 143.

³ Ídem. Pág. 143.

Sin embargo, en 1982 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, fue el protagonista de un importante cambio en torno a la Educación en Medios. En un Simposio internacional en Alemania, UNESCO indica la necesidad de insertar la Educación en Medios en el sistema educativo. La llamada Declaración de Grünwald “*consideraba que en lugar de condenar o aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es necesario aceptar como un hecho su considerable impacto y propagación, reconociendo que constituyen un elemento fundamental de la cultura en el mundo contemporáneo*”⁴, señala Fontcuberta. En relación al alcance de esta área del conocimiento, UNESCO indica que debe abarcar desde la educación preescolar a superior universitaria, incluyendo la educación para adultos.

Fortaleciendo mucho más la postura a favor de los medios en la educación, surge en 1990 la Declaración de Toulouse. Mar de Fontcuberta señala que en este documento surge “el rol del ciudadano” en relación a la Educación en Medios. “*Entendemos que los espectadores de los medios son también productores de significado. La meta educativa ahora es preparar al receptor tanto para procesar los mensajes de los medios de comunicación como para producir los significados que personal y socialmente sean relevantes*”.⁵ Este punto es muy importante, ya que deja a un lado la idea de que el receptor tenga una actitud “a la defensiva” con los medios sino que se le atribuye al receptor una actitud “activa” donde pueda producir significados propios, que contribuyen a su desarrollo como persona.

Consolidando lo realizado en Francia, la UNESCO presenta la Declaración de Viena en 1999. Aquí se establece el principio general de la Educación en Medios, el cual apunta a que “*Debe garantizar que las personas identifiquen el origen de las fuentes de los textos, sus intereses políticos, sociales, comerciales y/o culturales; así como sus contextos, analicen y reaccionen de forma crítica...*”⁶

⁴ De Fontcuberta, Mar. Una nueva propuesta para la educación en medios. Cuadernos de Información 20 Santiago: PUC, 2007, Pág. 91.

⁵ Ídem. Pág. 91.

⁶ Ídem. Pág. 91.

Sin embargo, una visión que comenzó a tomar protagonismo en relación a la Educación en Medios fue la de utilizar los medios como un recurso didáctico, metodológico dentro de una estrategia de enseñanza-aprendizaje. Es decir, los medios de comunicación eran sólo ‘medios’, canales para lograr un objetivo pedagógico relacionado con otras áreas del saber como por ejemplo “Aprender matemáticas a través de la televisión”. Según explica Mar de Fontcuberta, existe un “*uso de la televisión o computadora como herramientas pedagógicas para enseñar ciencia o historia. Uso instrumental de los medios como ‘ayuda a la enseñanza’*”⁷

Es así como en 2002, la UNESCO define de manera más clara y precisa lo que es la Educación en Medios con la Declaración de Sevilla, España. “*La Educación en Medios trata sobre la enseñanza y el aprendizaje ‘con’ y ‘sobre’ los Medios, más que ‘a través’ de los medios*”.⁸ Existe un énfasis en que los medios de comunicación y sus mensajes sean interpretados significativamente por el receptor. Es decir, el receptor le da un significado a los mensajes de acuerdo a sus propias experiencias e intereses.

Lo anterior tiene directa relación con lo planteado por sacerdote jesuita José Martínez de Toda quien plantea la siguiente definición en Educación para los Medios: “*Educación para los medios es un proceso que busca que el sujeto esté alfabetizado mediáticamente, y que sea consciente, activo, crítico, social y creativo (pero todas estas dimensiones entendidas según las teorías más recientes), para que así pueda participar más plenamente de la cultura popular contemporánea, tal como es presentada a través de los medios masivos*”.⁹ Es importante el hecho de que el sujeto tenga una participación activa dentro de la sociedad al dar un nuevo significado a los mensajes de los medios de comunicación.

⁷ De Fontcuberta, Mar. Una nueva propuesta para la educación en medios. Cuadernos de Información 20 Santiago: PUC, 2007, Pág. 91.

⁸ Ídem, Pág. 88.

⁹ Martínez de Toda, José. Metodología de Evaluación de la Educación para los Medios: Su aplicación con un instrumento multidimensional. Roma, 1998. Pág. 111.

En 2005, diversas instituciones y organizaciones sociales y educativas, respaldados por la UNESCO, firmaron una declaración en Madrid llamada “La Bahía de los Cinco Vientos”. Si bien este documento considera en reiteradas oportunidades la formación crítica en vez de activa, se destaca la solicitud de incluir la educación en medios en las escuelas. *“La inclusión y el reconocimiento de la educación en comunicación y de la enseñanza de los medios y de las tecnologías de la información en los programas escolares, desde un punto de vista transversal, no sólo tecnológico sino también integralmente comunicativo”*.¹⁰

En 2008, UNESCO convoca a una reunión de expertos internacionales que plantearon la necesidad de formar a los profesores en Educación en Medios. Frente a lo anterior, el grupo señaló los siguientes objetivos a trabajar:

- Identificación de las competencias que los profesores necesitan para formar en Educación en Medios.
- Definición de contenidos relevantes, materiales y programas de estudio necesarios para la formación de profesores en Educación en Medios.
- Asesoramiento para profesores sobre los procesos y materiales necesarios para la formación y evaluación de la Educación en Medios.

Otro punto importante de esta reunión de expertos fue el plantear la urgente necesidad de reconocer que la Educación en Medios debe asimilar el mundo digital. En especial, en la formación de profesores; ya que los docentes deben estar disponibles a una educación continua para el mundo de hoy. *“Es fundamental reconocer que la biblioteca y los medios de comunicación tradicionales están en un creciente contexto de convergencia digital. Este hecho tiene mayores implicancias para una adecuada formación inicial de los profesores y su continuo perfeccionamiento profesional”*.¹¹

¹⁰ www.declaraciondemadrid.org

¹¹ UNESCO. Teacher Training Curricula For Media and Information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting UNESCO House. Paris, 2008, Pág. 5.

Lo anterior es respaldado por uno de los expertos participantes de esta reunión, el director del Master de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, José Manuel Pérez Tornero. El académico indica que la Educación en Medios debe enfocarse a lograr una mayor participación de parte del receptor. Para ello, toma como parámetro las exigencias que se plantean desde Internet y las nuevas tecnologías. Pérez Tornero señala que hoy se está superando la distancia que existía entre la educación en medios tradicional y la alfabetización digital. *“Está surgiendo una nueva educación en medios que no sólo asume lo que ya ha aportado la educación en medios tradicional, sino que incorpora todo el acervo de conocimientos y actitudes ligadas a las nuevas tecnologías o a la denominada alfabetización digital”*.¹² Sin embargo, para que esta convergencia se consolide, es necesario superar algunas dificultades.

El académico español señala que es urgente incorporar el mundo digital y de Internet en la Educación en Medios. *“Se trata de ahora de incorporar lo que se sabe sobre el lenguaje de la informática, del multimedia interactivo y de la realidad virtual”*.¹³ Este desafío está íntimamente ligado a una profundización teórica sobre la Educación en Medios, lo cual tendrá como consecuencia otro desafío, pero esta vez del ámbito práctico, donde el receptor es activo. Pérez Tornero indica que es apremiante cambiar el foco de formación de espectador crítico al de formación de espectador participante. Según lo señalado por el experto español, durante mucho tiempo la Educación en Medios se concentró en formar espectadores o receptores críticos ante los medios, descifrando y analizando el trasfondo de los mensajes dados por los denominados “medios de comunicación de masas”. Hoy no corresponde formar a un espectador “a la defensiva”. *“Internet y las nuevas tecnologías han cambiado seriamente el contexto; hoy día con pocos medios una persona interviene como emisor, participa en relaciones de comunicación interactiva y se convierte con facilidad en creador y autor”*¹⁴ Esto quiere decir que la nueva Educación en Medios debe potenciar la pedagogía de la acción-comunicativa y de la participación.

¹² Pérez Tornero, José Manuel. Hacia un nuevo concepto de educación en medios. Barcelona: Revista Comunicar, 2005, Pág. 22.

¹³ Ídem. Pág.22

¹⁴ Ídem. Pág.22

2.2 Televisión y educación

2.2.1 Concepto de televisión y educación

Antes que todo, definimos televisión como *“un medio de comunicación (es decir una tecnología que transmite mensajes, sentido) que se desarrolla en los primeros años del siglo XX y que aprovechando el poder de las ondas electromagnéticas de transmitir señales, permite trasladar a través del espacio y la distancia –tele: lejos distancia- la visión- nuestro sentido de la vista-.*¹⁵

Pero claramente esta definición no es suficiente. Hoy la televisión es más que eso. Hoy la televisión tiene un poderosísimo impacto, no sólo en lo macro, sino que también en lo micro. *“La televisión es un motor económico esencial, interviene activamente en la esfera política y tiene una incidencia notable en la organización de nuestra vida cultural”.*¹⁶ Con respecto a la persona en su vida cotidiana, se puede decir que *“la televisión es un medio de comunicación con un peso decisivo en nuestra vida cotidiana. Ha logrado convertirse en el medio más importante en torno al cual organizamos nuestro tiempo de ocio y nuestro conocimiento del mundo. En casi todo el planeta, salvo en las zonas absolutamente privadas de electricidad y servicios mínimos, la televisión ocupa más de tres horas de la vida diaria de los ciudadanos –sean éstos adultos o niños-. Llega a más del 90% de los hogares y constituye la fuente privilegiada de transmisión de información para el 80% de las personas”.*¹⁷

Frente a este importante poder de la televisión, en distintos ámbitos de la vida personal y social, se puede decir que este medio de comunicación también tiene una relevancia en la educación. *“La televisión es un medio cultural por excelencia. A través de*

¹⁵ Pérez Tornero, José Manuel y Perceval, José Miguel. Guía sobre el lenguaje de la televisión y los valores. Barcelona : Guía Mentor, Pág. 6

¹⁶ Ídem, Pág. 7

¹⁷ Ídem, Pág. 8.

ella se transmiten y se sostienen el imaginario colectivo de los pueblos y comunidades, sus lenguajes, mitos, símbolos, ritos, etc.”¹⁸

A pesar de las innumerables definiciones y aportes sobre el concepto de educación, se tomará lo planteado por García Matilla quien señala que educación es *“favorecer el desarrollo integral de la persona partiendo de sus propias necesidades, apoyando su crecimiento físico y psíquico, permitiendo el ejercicio de todo un potencial de habilidades valiosas, sirviendo a una socialización que haga consciente al individuo de su papel en el mundo y de la necesidad de relacionarse con los demás desde la solidaridad, el respeto y la tolerancia”*.¹⁹

Acorde con el aporte de García Matilla, se considerará igualmente la visión del psicólogo estadounidense, Jerome Bruner. Citado por el docente universitario y Doctor en Comunicación, Claudio Avendaño Ruz, el estadounidense tiene una concepción de educación de tipo constructivista y psicocultural. *“La educación es un proceso de construcción de significados que busca el desarrollo integral del niño como sujeto cultural. De este modo, su pensamiento y acción se manifestarán sobre la base de la estructura que adquiere en el marco de su cultura; por lo tanto, cualquier intento de movilización del aprendizaje debe partir de su contexto de resignificación para facilitar el desarrollo de capacidades que el permitan participar activadamente en la construcción de su entorno y adaptarse creativamente a él”*.²⁰ La educación, entonces, debe tener en su centro la comunicación para desarrollar la identidad y la apertura de la diversidad. Formar para un nuevo orden social. *“Para eso necesita desarrollar habilidades comunicativas, trabajo en equipo e interacción social sobre la base del respeto, la flexibilidad y la tolerancia, para resolver problemas, discernir y pensar con mayor autonomía”*²¹

¹⁸ Pérez Tornero, José Manuel y Perceval, José Miguel. Guía sobre el lenguaje de la televisión y los valores. Barcelona : Guía Mentor, Pág.. 9

¹⁹ García Matilla, Agustín. Una televisión para la educación. La utopía posible. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008, Pág. 65.

²⁰ Florenzano, Ramón y Molina, Jorge (editores). Televisión y niños. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1999, Pág. 211.

²¹ Ídem. Pág. 211.

2.2.2 Críticas a la televisión

En 1983, un grupo de estudiantes de la Facultad de Educación de la PUC desarrolló su seminario profesional titulado “Formación del espíritu crítico del niño de 7 a 12 años frente a la televisión”. Liderados por la docente guía, Paulina Domínguez, el grupo que optaba al título de profesor de educación general básica desarrolló un análisis cuantitativo y cualitativo sobre las mayores críticas hechas a la televisión y a los efectos producidos por el medio en el receptor. Las críticas están agrupadas en 3 grupos: agresividad y violencia, valores y familia y, finalmente, aprendizaje.

En relación a agresividad y violencia, se señala en el documento que la televisión potencia las conductas agresivas, en especial, al niño con problemas emocionales. Produce ansiedad ante situaciones inconclusas, presenta la violencia como una respuesta a la solución de problemas y desensibiliza al ser humano. *“Una de las críticas más importantes que se le hace a la televisión es que produce conductas agresivas en el niño. Sin embargo, algunos autores señalan que la televisión actúa como reforzador de conductas ya existentes; por ejemplo: a niños agresivos puede violentarlos aún más...”*²²

Con respecto a valores y familia, se indica en el trabajo de seminario que la televisión golpea fuertemente estos ámbitos. *“Los valores...son de baja calidad, poniendo relieve en la violencia, pornografía, disolución de la familia, creando una falsa imagen del mundo; es decir, los valores transmitidos casi sólo llevan a ambicionar el poder, el dinero y el prestigio”.*²³ Junto con lo anterior, la televisión anula la vida familiar.

Finalmente, en relación al aprendizaje, la investigación presenta que la televisión provoca pasividad extrema, ya que la actitud del televidente es esencialmente receptiva. Igualmente indica que se demora más en aprender a leer y su capacidad de comprender las cosas y situaciones es disminuida. A esto se le agrega que el medio ofrece un concepto prematuro del mundo. Se cita al siquiatra Hernán Montenegro quien señala que *“el*

²² Alvarado, Verna. Formación del espíritu crítico del niño de 7 a 12 años frente a la televisión. Santiago : PUC, 1983, Pág. 17.

²³ Ídem. Pág. 26.

*observador va al ritmo impuesto por el aparato, lo cual le impide reflexionar, preguntar, explorar y analizar; es decir, cualquier otra actividad. Esta actitud pasiva tiene por efecto que el niño no pueda manipular, cambiar y volver a hacer el mundo; como sucede en el juego”.*²⁴

Según lo que explica el académico español Joan Ferrés, las anteriores críticas- que generalmente se manifiestan desde el ámbito escolar- corresponden a posturas maniqueas sobre la televisión. Recurre a Humberto Eco con la posición entre apocalípticos e integrados en relación a este medio. *“Según los apocalípticos, la televisión provoca toda clase de males físicos y psíquicos: problemas de visión, pasividad, consumismo...”*²⁵

Sumado a lo anterior, el catedrático en comunicación y experto en medios, Agustín García Matilla, explica que las visiones en extremo críticas (apocalípticos) y radicalmente optimista (integrados) siguen vigentes. *“Dos posturas enfrentadas e irreconciliables ante la cultura de masas: la de quienes desde siempre han manifestado un rechazo militante a esa supuesta subcultura que, por ejemplo destila la televisión y la de aquellos otros que se han sentido deslumbrados ante las inmensas potencialidades del medio y sólo se han mostrado capaces de disfrutar de las que consideran sus ventajas. Ambas categorías se han plasmado en otras tantas posturas que han provocado largas polémicas aún hoy vigentes...”*²⁶

²⁴ Alvarado, Verna. Formación del espíritu crítico del niño de 7 a 12 años frente a la televisión. Santiago : PUC, 1983, Pág. 22.

²⁵ Ferrés, Joan. Televisión y educación. Barcelona: Editorial Paidós, 1996, Pág. 18.

²⁶ García Matilla, Agustín. Una televisión para la educación. La utopía posible. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008, Pág. 26.

2.2.3 Postura conciliadora y contemporánea entre televisión y educación

Que sean llamados apocalípticos no significa que los que apoyan esta postura estén absolutamente equivocados. Importantes investigaciones dan cuenta de cierta cuota de verdad en las críticas. Sin embargo, hoy hay que asumir una postura más conciliadora; ya que existe una realidad objetiva e incuestionable: la unión entre televisión y educación es necesaria para el desarrollo de la persona del siglo XXI. En palabras del profesor de educación en medios de comunicación, José Ignacio Aguaded, *“La televisión hasta ahora ha sido frecuentemente minusvalorada en el ámbito educativo, y no se han explorado las múltiples conexiones de estas dos esferas del saber contemporáneo que, en sincronía, podrían conseguir una síntesis global de enorme trascendencia en la formación de las nuevas generaciones”*.²⁷

Esta formación se debe fomentar en los niños desde pequeños. Según lo que señala el catedrático de la comunicación y experto en medios, Agustín García Matilla, en el período preoperatorio (que termina aproximadamente a los 6 años) el niño comienza a verse expuesto al medio televisivo. Junto con lo anterior, la parte cognitiva alcanza un importante desarrollo. *“Dentro ya del estadio preoperatorio en el que a nivel intelectual mira al mundo con una curiosidad que parece no tener límites. Ésta resulta también una etapa clave en el desarrollo de la inteligencia y de la maduración de la sensibilidad”*,²⁸ indica García Matilla. Periodo clave para el actuar de la Educadora de Párvulos.

¿Cómo entonces se puede lograr unir la televisión y la educación? Por un lado, hay que reconocer la poca aceptación de la escuela en torno a la televisión. Son entendibles los roces, ya que *“rivalizan por un mismo espacio social, un mismo público y unas mismas aspiraciones de dominio cultural en la sociedad”*²⁹ Joan Ferrés señala que la escuela no se adapta a los fuertes cambios que la televisión genera. *“Se dedica mucho más tiempo a enseñar a leer del que luego se dedicará a leer. Se dedica mucho más tiempo a enseñar el*

²⁷ Aguaded, José Ignacio. *La educación en la televisión: hacia una necesaria integración*. Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas 4. Madrid: Red Digital, 2003, Pág. 1

²⁸ García Matilla, Agustín. *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008, Pág. 77.

²⁹ Ídem. Pág. 3.

*arte del que luego se dedicará a contemplar el arte. En cambio, la televisión, que se ha convertido en el fenómeno cultural más impresionante de la historia de la humanidad, es la práctica para que menos se prepara a los ciudadanos”.*³⁰ El español señala que la escuela es una institución tradicional que queda desfasada ya que no ha podido ir acorde con los cambios para educar en una cultura dinámica.

Por otro lado, hay que entender que la televisión es un hoy un elemento trascendental a la hora de penetrar en la cultura, al momento de ser un factor de socialización, e incluso de colonización. Frente a esto, el autor señala *que “sorprende que la institución escolar no sólo se haya dejado de arrebatar la hegemonía en educación, sino que asista impasible al proceso de penetración de la cultura audiovisual, sin ofrecer siquiera a las nuevas generaciones pautas de interpretación y de análisis crítico”.*³¹

A lo anterior se suma lo planteado por García Matilla citando al francés Antoine Vallet quien señalaba que *“las estadísticas afirman que el 80 por ciento de los conocimientos adquiridos por los niños provienen de los diferentes medios de comunicación social y particularmente de la televisión”.*³²

El cumplimiento de estos requisitos podría lograr el tan anhelado “trabajo en equipo” entre televisión y educación. El investigador chileno y experto en educación, Juan Eduardo García-Huidobro, confirma este planteamiento, al comentar en una oportunidad un trabajo investigativo de la docente PUC, Paulina Domínguez, especialista en comunicación y educación. En este comentario, García-Huidobro destacó el trabajo de investigación de la académica, ya que se planteaba que televisión y escuela se deben vincular de forma más evolucionada, acorde a los tiempos. *“Hoy se pasa a una relación madura que tiene dos aspectos: la aceptación de la televisión como un hecho y el comienzo de su consideración como oportunidad”.*³³

³⁰ Ferrés, Joan. *Televisión y educación*. Barcelona: Editorial Paidós, 1996, Pág. 16.

³¹ Ídem. pág. 16.

³² García Matilla, Agustín. *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008, Pág. 63.

³³ Florenzano, Ramón y Molina, Jorge (editores). *Televisión y niños*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1999, Pág. 296.

Según Paulina Domínguez, la nueva relación entre televisión y educación debería tener las siguientes características:

- *La escuela no puede prescindir de la TV, ya que ella es hoy parte del mundo de los niños y la escuela debe partir de ese mundo para enseñar.*
- *La escuela comienza a ver la TV como lugar y oportunidad de educación.* ³⁴

Las posturas extremistas quedan obsoletas con estos nuevos planteamientos que dan solución y una mejora en las relaciones entre televisión y educación. Según el experto en medios, Jesús Martín Barbero, “*nos encante o nos dé asco, la televisión constituye hoy a la vez el más sofisticado dispositivo de moldeamiento y deformación de la cotidianeidad y los gustos de los sectores populares, y una de las mediaciones históricas más expresivas de matrices narrativas, gestuales y escenográficas del mundo cultural popular*” ³⁵

Según Aguaded, las posturas extremistas deben quedar en el pasado. Hoy corresponde tender mayores y mejores puentes entre la televisión y la educación, pero también, “*se exige superar la clásica y absurda rivalidad que los padres y maestros han visto en la televisión considerándola como enemiga de la educación de los hijos*”. ³⁶

Frente a esto es necesario un mayor protagonismo de la institución educativa: la escuela. Aguaded profundiza sus planteamientos al indicar que “*la familia, los medios, la administración y colectivos ciudadanos...tienen que jugar un importante rol, pero es especialmente la escuela la que, ha de asumir un papel estelar respecto a la educación para un consumo televisivo activo e inteligente*”. ³⁷ Las características de este “consumo activo” se plantearán a continuación.

³⁴ Ídem. Pág. 296.

³⁵ Martín Barbero, J.M y Rey, G. Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999, Pág. 18

³⁶ Aguaded, José Ignacio. La educación en la televisión: hacia una necesaria integración. Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas 4. Madrid: Red Digital, 2003, Pág. 1

³⁷ Ídem. Pág. 3.

2.3 Televisión y niños: Lectura activa

2.3.1 Contexto

En relación a los niños y la televisión existe una idea base: los niños dedican una importante cantidad de tiempo en ver televisión. El académico inglés, David Buckingham, señala que *“las encuestas muestran una y otra vez que, en la mayoría de países industrializados, los niños pasan más tiempo viendo televisión que en la escuela, o en cualquiera otra ocupación que no sea dormir”*³⁸

En Chile, el Consejo Nacional de Televisión (CNTV) presentó en 2007 un informe sobre los preescolares, los llamados “Toons”, nombre adoptado por su clara predilección por los dibujos animados, los “cartoons”. El documento señala que los niños y niñas de entre 2 y 5 años encuentran la actividad de ver televisión como la segunda más entretenida (48,6) después de jugar con otros niños.³⁹ En relación a la frecuencia de uso de la televisión, el mismo segmento se concentra mayoritariamente en el rango denominado “uso todos los días” (84,7%)⁴⁰, con un promedio de 3,5 horas de consumo diario.⁴¹

Entre las conclusiones del informe, se destaca el hecho de los niños y niñas tienen al acercamiento con la televisión como una de sus más tiernas experiencias. *“En cuanto a la experiencia individual de ver televisión, la pantalla está presente desde el inicio de la vida, inclusive mientras el niño(a) se amamanta. Al año y medio de vida algunos niños ya logran encender la televisión y seleccionar la programación que quieren ver autónomamente. Para ellos ver televisión forma parte de su cotidianeidad, es una experiencia naturalizada en la que son competentes”*.⁴²

³⁸ Buckingham, David. Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Editorial Paidós, 2005 Pág. 22

³⁹ CNTV. Informe 0-5 Pre-escolares Toons chilenos. Santiago, 2007, Pág. 25

⁴⁰ Ídem. Pág. 34

⁴¹ Ídem. Pág. 38.

⁴² Ídem. Pág. 65.

Frente a estas cifras que crecieron de forma sostenida y a las tradicionales críticas que surgen en contra de la televisión (explicadas en los capítulos anteriores), la escuela adoptó por mucho tiempo una actitud sobreprotectora hacia los niños. El académico y miembro del Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, Luis González Yuste señala que *“se piensa que la escuela debería estar capacitada para enfrentarse a los medios, ilustrando sus contenidos e interpretando sus formas, transformándolos en un conjunto coherente”*.⁴³

En la misma línea, Buckingham, indica que *“la relación de los niños con los medios no se ve como un hecho de la vida moderna, sino básicamente como un fenómeno perjudicial y dañino al que los educadores deben tratar de hacer frente”*.⁴⁴ Volviendo a González Yuste, éste explica que esta posición para educar en medios está claramente atrasada, no yendo acorde a la relación “madura” que se planteaba entre televisión y educación en el capítulo anterior. *“Esta aproximación se hace desde una concepción moderna, viendo los medios y los nuevos canales de comunicación como algo exterior a la cultura y de carácter maligno, perverso y deshumanizador”*,⁴⁵ indica González Yuste

Existe entonces una permanente actitud defensiva de parte de la escuela contra los medios. Buckingham explica que este enfoque tiene una base en la idea de que como los medios ejercen una poderosa influencia, los niños quedan vulnerables a ellos. *“Enseñar a los niños sobre los medios –es decir, capacitarlos para analizar cómo están contruidos los textos mediáticos y para comprender las funciones económicas de las industrias mediáticas – aparece en este contexto como una manera de fortalecerlos para que pueda rechazar tales influencias”*.⁴⁶

⁴³ Pérez Tornero, José Manuel. (compilador) Comunicación y educación en la sociedad de la información. Barcelona, Editorial Paidós, 2000 Pág. 181

⁴⁴ Buckingham, David. Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona, Editorial Paidós, 2005 Pág. 23

⁴⁵ Pérez Tornero, José Manuel. (compilador) Comunicación y educación en la sociedad de la información. Barcelona, Editorial Paidós, 2000 Pág. 181

⁴⁶ Buckingham, David. Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona, Editorial Paidós, 2005 Pág. 29

El problema se presenta cuando se apela al tema racional en los niños, cuando es la parte emocional, activa, la que está en juego en esta relación con la televisión. Es así como *“los niños se convertirán en consumidores racionales, capaces de ver los medios de una forma ‘crítica’ y distanciada”*.⁴⁷ Junto con esto, Buckingham profundiza en las dificultades que se generan al dejar de lado la parte emocional del niño en su relación con la televisión. *“Los beneficios y los placeres potenciales de los medios se dejan de lado y se insiste exclusivamente- y en algunos casos de forma exagerada-sobre los daños que, según se supone , provocan esos mismos medios”*.⁴⁸ Luis González Yuste complementa lo anterior, explicando que *“este enfoque de ‘escuela antídoto’ ante los medios es uno de los factores que han incidido, mantenido y agrandado la brecha entre el sistema educativo y los propios media”*.⁴⁹

Estas posturas siguen influyendo en la educación actual. Pero ya se perciben algunos cambios. Buckingham plantea que *“en la última década, la educación mediática en el Reino Unido y en otros muchos países ha empezado a entrar en una nueva fase. Si bien es cierto que los puntos de vista proteccionistas están lejos de haber sido abandonados, se ha producido una evolución gradual hacia un enfoque menos defensivo”*.⁵⁰

Una interesante causa de lo anterior, la presenta el mismo autor. El británico plantea que los profesores perciben que cualquier ataque a la televisión podría convertirse en un ataque a las costumbres mismas del niño o joven que –como ya se dijo- nace con el medio. *“Entre los educadores se reconoce cada vez más que el enfoque proteccionista no funciona en realidad en la práctica. Especialmente tratándose de áreas en las que la educación mediática tiene un interés central..., no es raro que los alumnos se sientan inclinados a ofrecer resistencia o incluso rechazar lo que les dicen los profesores”*.⁵¹

⁴⁷ Buckingham, David. Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona, Editorial Paidós, 2005 Pág. 29

⁴⁸ Ídem. Pág. 32.

⁴⁹ Pérez Tornero, José Manuel. (compilador) Comunicación y educación en la sociedad de la información. Barcelona, Editorial Paidós, 2000 Pág. 181

⁵⁰ Buckingham, David. Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona, Editorial Paidós, 2005 Pág. 32.

⁵¹ Ídem. Pág. 34.

2.3.2 Concepto de lectura activa de televisión

Una de las más importantes causas de la caída de la “escuela antídoto” la plantea Joan Ferrés. El académico español indica que el argumento de esta escuela antídoto era que el telespectador era manipulado ya que tenía una actitud pasiva ante la televisión. Sin embargo, hoy se ha comprobado que el receptor interacciona con el medio. *“La prueba de que el espectador no es como una esponja es que un mismo estímulo provoca en diversos espectadores reacciones distintas. Tan importante como lo que la televisión hace con el espectador es lo que el espectador hace con la televisión. La experiencia televisiva es el resultado de un juego de interacciones”*.⁵²

Ferrés reconoce que existe una pasividad, pero de tipo físico. También reconoce que los mensajes emitidos por la televisión no necesitan de un proceso acabado de lógica, análisis o racionalidad para ser interpretados. *“Pero esto no implica que ver la televisión sea una experiencia totalmente pasiva”*.⁵³

La lectura activa de televisión se basa en que el niño interviene en la percepción cuando selecciona e interpreta lo que el medio le ofrece. Esta selección no tiene que ver con lo que es “bueno” o “malo” (escuela antídoto) sino lo que es significativo para el receptor. *“Selecciona aquello que es significativo para él, es decir, aquello que tiene interés y sentido para él. Y lo interpreta desde sus propios esquemas mentales”*.⁵⁴

Es así como Joan Ferrés hace una profundización en torno a la fuerte actividad cognitiva que desarrolla la persona al ver televisión. *“El espectador que contempla unas imágenes establece hipótesis, confronta la realidad con sus experiencias previas, datos pertinentes y desecha los accesorios, conecta los datos para estructurar situaciones, hace generalizaciones, inducciones y deducciones, sitúa elementos dispersos en un contexto,*

⁵² Ferrés, Joan. Televisión y educación. Barcelona: Editorial Paidós, 1996, Pág..114.

⁵³ Ídem. Pág. 115.

⁵⁴ Ídem.

completa los vacíos dejados por las elipsis narrativas, establece relaciones entre las imágenes y la realidad que conoce...”⁵⁵ Claramente se presenta a un receptor activo.

Otro aporte importante en lo que hoy se entiende como lectura activa está vinculado con lo que plantea José Martínez de Toda. El Director del Centro Interdisciplinar para la Comunicación Social de la Pontificia Universidad Gregoriana postula que existen seis dimensiones para explicar la postura del receptor, en tono a la Educación en Medios. Una de estas dimensiones está relacionada con la educación de un sujeto que tiene una actitud “activa”. Esto significa que no acepta pasivamente lo que proviene de los medios, ni se queda con el mensaje tal como emana de ellos. *“Más bien muchas veces reinterpreta el mensaje construyendo un significado diferente del texto de acuerdo a su propia identidad, experiencia, subjetividad y contexto cultural. Él se da cuenta de hacer construcciones diversas del texto, y de que disfruta con esta actividad”*.⁵⁶ El enfoque busca que el ver televisión resulte provechoso y atractivo a la vez. *“Idealmente la educación para los medios debería enriquecer el interés del niño y su disfrute de la televisión”*,⁵⁷ indica Martínez de Toda.

Sin embargo, es el investigador nacional en Televisión y Educación, Valerio Fuenzalida, quien presenta un importante cambio en el ámbito de la Educación en Medios con la adaptación de una nueva forma de “leer” la televisión, es decir, de recibir los mensajes dados por la televisión. Ya no de forma crítica, donde se tiene una actitud “defensiva” ante la televisión, sino que de una forma en que se entiende que la televisión provee gratificación, es decir, entretenimiento. *“Es una nueva comprensión positiva del concepto de Entretenimiento televisiva. La relación que la audiencia televisiva entabla con la TV se integra básicamente a la expectativa situacional de descanso gratificado, relajación y entretenimiento”*,⁵⁸ indica Fuenzalida. Lo emocional entonces, adquiere un rol fundamental.

⁵⁵ Ferrés, Joan. *Televisión y educación*. Barcelona: Editorial Paidós, 1996, Pág. 115.

⁵⁶ Florenzano, Ramón y Molina, Jorge (editores). *Televisión y niños*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1999, Pág. 243.

⁵⁷ Ídem. Pág. 244.

⁵⁸ Fuenzalida, Valerio. *Educación para la Comunicación televisiva*. Bogotá: Revista Interacción, 2010, Pág. 22.

La lectura activa- gratificante, según el mismo autor, es el eje central de un conjunto de cambios que el niño tiene en torno a la televisión. Su relación con este medio no ha quedado estática. Existen cambios en relación hacia la representación simbólica de protagonismo infantil, el niño es el centro del texto audiovisual, lo que provoca aprendizajes de tipo afectivos y valóricos.

Un dato relevante que ofrece Fuenzalida, es el hecho de que el aprendizaje, la lectura activa gratificante que adquieren los niños, está vinculado con conflictos del día a día, que tienen un valor emocional y cognitivo importante para el menor. *“La expectativa educativa está asociada con el aprendizaje para la resolución de los problemas, carencias y adversidades que afectan la vida cotidiana del hogar”*⁵⁹.

El aporte trascendental de este nuevo concepto radica en que lectura provoca un descanso, una relajación; no significa que no se aprenda o que el receptor no tenga una reflexión cognitiva. Según Valerio Fuenzalida, *“desde la perspectiva de la recepción televisiva, la entretención aparece como un sentimiento-actitudinal complejo que se opone al aburrimiento, al desinterés, a la desatención, al no involucramiento; el sentimiento de entretención no se opone, entonces, ni es contradictorio con formación; esto es, no es un sentimiento que anule la cognición y la actitud conductual”*⁶⁰. En definitiva, la entretención también puede provocar reflexión cognitiva.

Es así como la lectura activa de la televisión provoca aprendizajes. En relación a las causas, el investigador señala que están vinculadas con diversas motivaciones. Fuenzalida indica que existen cuatro ciclos de vida en las motivaciones de los niños y jóvenes ante los medios; ciclos directamente relacionados con las etapas educativas.

En la etapa de Pre básica, el niño y niña tiene como principales motivaciones la entretención, compartir en familia, probarse a sí mismo, curiosidad cognitiva-afectiva, acción hacia el bien, la autoestima -autoconfianza. Con respecto a la autoestima-

⁵⁹ Fuenzalida, Valerio. Educación para la Comunicación televisiva. Bogotá: Revista Interacción, 2010.

⁶⁰ Ídem.

autoconfianza, Valerio Fuenzalida señala que *“estas motivaciones afectivas tienen que ver con las necesidades de realización de sí mismo. Los programas se construyen en base a motivaciones a la autoestima, a la autoconfianza para reafirmar capacidades de logro, a la astucia para sobrevivir en medio de adversidades”*.⁶¹

En relación a la “Prueba de sí mismo”, el investigador indica que existen diversos programas y alternativas que potencian esta motivación. *“Los concursos de destrezas físicas, de conocimientos y habilidades, son formas televisivas que responden lúdicamente a la necesidad infanto-juvenil de probarse a sí mismo”*, señala.⁶²

Una motivación importante es la curiosidad cognitiva, pero ligada con la afectiva. Esta curiosidad se presenta más todavía en la etapa de Pre básica. Según Fuenzalida, *“La curiosidad cognitiva motiva a los niños a explorar la vida animal, la naturaleza, la ciencia y la tecnología, a través de documentales ecológicos y reportajes”*.⁶³ Es importante entender que los programas que logran potenciar la curiosidad cognitiva de los niños, lo hacen debido a que los conocimientos se entregan de forma entretenida y alegre; además de ser conocimientos anecdóticos y no estructurados como en la educación formal. Frente a este punto, el académico hace una importante observación. Declara que, probablemente, desde la educación formal no tomen en cuenta o simplemente desechan la alternativa de que la televisión potencie lo cognitivo. *“Es posible que muchos educadores desvaloricen esta forma televisiva de comunicar conocimientos, pues, el modelo manejando la eficiencia lúdico-afectiva del lenguaje audiovisual se dirige más bien a incentivar el asombro y la curiosidad por aprender antes que a traspasar conocimientos formalizados, función para la cual se requiere el código de la palabra escrita”*, indica Fuenzalida.⁶⁴

⁶¹ Florenzano, Ramón y Molina, Jorge (editores). *Televisión y niños*. Santiago, Corporación de Promoción Universitaria, 1999, Pág. 31.

⁶² Ídem. Pág. 34.

⁶³ Ídem. Pág. 35.

⁶⁴ Ídem. Pág. 35.

Compartir en familia sigue siendo una relevante motivación, en especial, para los más pequeños que- debido a su lejanía en los procesos de pubertad- tienden a estar más con sus padres. A su vez, éstos últimos buscan instancias para compartir con sus hijos a través de la televisión. *“Una importante expectativa infantil y de los padres es disponer de algunos programas televisivos que permitan satisfacer la motivación de compartir en familia”*.⁶⁵ Junto con esto, Fuenzalida también explica que la familia también es convocada al emitirse programas que exploran la vida social y los que exhiben información de actualidad.

En relación a la “Acción para el bien”, el académico PUC plantea que esta motivación está relacionada con programas que muestran violencia. Según Fuenzalida, *“Los estudios muestran que ellos (los programas) atraen a los niños, especialmente a los varones. Los padres los critican por el gran exceso de violencia, exceso que es confirmado en los análisis sobre este tipo de material; el tipo de armamento pesado usado en muchos enfrentamientos es una señal de este alto grado de violencia”*.⁶⁶ Sin embargo, el investigador indica que los niños reconocen la violencia en estos programas y que lo importante es comprender cuáles son los motivos de este atractivo. Lo anterior se explica por el hecho de que los niños tienen una importante tendencia altruista de “ayudar a los demás”. Además, existe en los pequeños una tendencia natural a la acción. Todo esto conlleva a que los niños vean preferentemente programas en donde personajes “buenos” luchan con otros que son “malos”.

Es así como la motivación “Acción por el bien” es bastante natural. *“Más allá de la polémica acerca de la posible influencia nociva en la sociedad y en los niños de la exhibición de la violencia, estos dibujos plantean complejos problemas justamente porque su atractivo en niños y adultos-más bien de sexo masculino- es muy potente. Y en este atractivo no se explica por tendencias innatas a la maldad y a la depravación sino por*

⁶⁵ Florenzano, Ramón y Molina, Jorge (editores). *Televisión y niños*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1999, Pág. 37.

⁶⁶ Ídem. Pág. 38.

motivaciones humanas y muy profundas y legítimas a la acción”, subraya Valerio Fuenzalida.⁶⁷

Por otra parte, Joan Ferrés aporta que el hecho de ver televisión enriquece a la persona. El consumo televisivo se da en un contexto de comunicación activa, donde se aprovechan las potencialidades del medio y se desecha lo intrascendente. *“Podrá superarse el riesgo de trivialidad de la realidad, porque se hará un análisis en profundidad. El espectador podrá dar sentido a lo que en una primera fase era sólo sensitivo, podrá reconstruir el mosaico de una realidad fragmentada, organizando el caos y sistematizando la dispersión. La hiperestimulación desembocará en la reflexión. La gratificación será compaginable con el análisis. Las respuestas afectivas serán confrontadas con las racionales, y viceversa...”*⁶⁸

A lo anterior se le suma el hecho de que lo emocional y gratificante que es ver la televisión como lo plantea Fuenzalida es un elemento esencial en esta lectura activa. Joan Ferrés complementa lo planteado por el académico chileno señalando que la actividad cognitiva no deja de lado lo emocional en el niño. *“Y todo ellos sin privarse del placer del espectáculo. Al contrario, incrementándolo mediante la adición de un nuevo placer: el del conocimiento. Se trata de experimentar que espectáculo y reflexión no son realidades incompatibles sino complementarias”*.⁶⁹ *“Se trata de aprender sin negar el placer. O, si se prefiere, de aprender desde el placer y gracias al placer”*.⁷⁰

Se tiene entonces un niño que desarrolla importantes procesos cognitivos frente a la televisión cuando el medio activa lo emocional. Existe entonces una comunicación activa, una lectura activa de la televisión.

⁶⁷ Florenzano, Ramón y Molina, Jorge (editores). *Televisión y niños*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1999, Pág. 39.

⁶⁸ Ferrés, Joan. *Televisión y educación*. Barcelona: Editorial Paidós, 1996, pág.116.

⁶⁹ Ídem. Pág. 117.

⁷⁰ Ídem. Pág. 107.

2.3.3 La importancia del juego y su relación con la lectura activa de televisión

En base a lo explicado, Fuenzalida añade que las motivaciones en torno a la lectura activa de televisión están íntimamente relacionadas con la afectividad. También existen procesos cognitivos que se activan, pero que éstos son diferentes al modelo formal escolar, riguroso y estricto. A estos modelos de aprendizaje, el investigador los denomina como “formas lúdico-dramáticas de conocimiento y aprendizaje afectivo”. El juego es uno de los ejes centrales de la lectura activa de la televisión. Coincidentemente, el juego es también un aspecto vital en la educación parvularia.

El juego es de tal importancia en la educación parvularia que es considerado como un principio educativo. La destacada educadora de párvulos, María Victoria Peralta, indica que *“este principio dice relación con la importancia que tiene en general la actividad lúdica en la vida de todo niño, y por lo tanto, lo importante que es que al estructurarse un currículo las actividades que se programen no pierdan este carácter de ser algo entretenido y significativo para el niño”*.⁷¹

Peralta profundiza que el juego como principio es postulado por Froebel, uno de los fundadores de la educación parvularia. El pedagogo alemán, que acuñó el término “kindergarten”, señalaba que el juego es “el principio metodológico caracterizador” de la educación parvularia. *“Esto ha implicado un desafío siempre permanente, ya que se trata de ofrecer diversas experiencias de aprendizaje, que de alguna manera son estructuradas por el educador, sin que pierdan ese carácter natural, espontáneo y ameno que el juego tiene para el niño”*.⁷²

En su libro “Una pedagogía de las oportunidades”, María Victoria Peralta indica que el juego es un paradigma en educación, ya que es un recurso metodológico esencial del trabajo pedagógico con los párvulos.

⁷¹ Peralta, María Victoria. El currículo en el Jardín Infantil. Santiago: Editorial Andrés Bello, 2007, Pág..31

⁷² Ídem, Pág.31.

El experto norteamericano en educación infantil, George S. Morrison, explica que el juego también ha sido analizado por otros personajes fundantes de la educación parvularia.

En su libro “Educación Preescolar”, Morrison indica que Montessori consideraba la participación activa de los niños con los materiales y el medio ambiente *como “el método principal para la asimilación del conocimiento y el aprendizaje”*.⁷³

Del estadounidense John Dewey, Morrison indica que éste entendía el juego como una forma de potenciar el aprendizaje activo. Y un punto importante. El juego se vuelve un recurso de mayor importancia cuando *“los pequeños aprenden por actividades acordes a sus propios intereses”*.⁷⁴

De Jean Piaget, George Morrison plantea que el suizo sostenía que el juego claramente incentivaba el conocimiento cognitivo. El aporte del europeo está referido a que entendía que el juego era *“un modo para que los niños construyan su mundo”*.⁷⁵

Por otra parte, Vigotsky señalaba que la interacción social que ocurre en el juego era esencial para el desarrollo de los pequeños. Más concretamente, el ruso creía que los niños aprendían por interacciones sociales. Además, entendía que el juego potenciaba *“habilidades del lenguaje de la sociedad como cooperación y colaboración que animan y mejoran el desarrollo cognitivo”*.⁷⁶

Se puede verificar entonces que el juego es y será un elemento fundamental en la formación del párvulo; según los referentes históricos de la educación parvularia a nivel mundial. Sin embargo, se deben buscar coincidencias más concretas y específicas entre el mundo de la educación y de las comunicaciones en torno al juego que potencia la lectura activa de la televisión.

⁷³ Morrison, George S. Educación Preescolar. Madrid: Editorial Pearson Prentice Hall, 2005, Pág..241.

⁷⁴ Ídem. Pág.241.

⁷⁵ Ídem. Pág.241.

⁷⁶ Ídem. Pág.242.

Estas coincidencias si existen. Se debe recordar que Valerio Fuenzalida planteaba que la lectura activa de la televisión se potenciaba en la medida que el niño aprende con “formas lúdico-dramáticas de conocimiento y aprendizaje afectivo”. Este concepto tiene su referente en educación parvularia con lo que plantea George S Morrison.

El estadounidense señala que existe el juego socio-dramático. Éste permite que los niños puedan desenvolverse asumiendo papeles dentro de una situación concreta. “*El juego socio-dramático, los niños tienen la oportunidad de expresarse a sí mismos, tener roles diferentes y participar con sus iguales*”, señala el especialista.⁷⁷ Se puede ver que este concepto coincide plenamente con lo planteado por Fuenzalida.

Otra coincidencia de importancia con lo planteado por Valerio Fuenzalida, se encuentra en las reflexiones de María Victoria Peralta. La docente subraya que el juego es un factor indispensable para la educación del niño, pero que siempre corre peligro de estructurarse de manera rígida, al estilo de la educación formal. “*Entre los diferentes paradigmas específicos, sin duda, el juego es uno de los más considerados, aunque a veces la ‘escolarización’ que experimenta este nivel, mengua en parte el uso de este gran recurso que es un fin para los niños y niñas*”.⁷⁸ Esto claramente coincide con lo afirmado por Fuenzalida. El juego o formas lúdico-dramáticas provocan lectura activa de televisión en la medida en que potencie lo afectivo y lo cognitivo; pero el juego pierde su potencial si se le quiere encasillar en una educación formal rigurosa y poco flexible.

⁷⁷ Morrison, George S. Educación Preescolar. Madrid: Editorial Pearson Prentice Hall, 2005, Pág.242.

⁷⁸ Peralta, María Victoria. Una pedagogía de las oportunidades. Santiago: Editorial Andrés Bello, 2002, Pág.155.

2.3.4 El rol mediador del educador para la lectura activa de televisión

Fuenzalida explica que - para que la televisión tenga una utilidad formativa- es indispensable un proceso de mediación. Este proceso está relacionado con un planteamiento de nuevos desafíos metodológicos-no sólo para padres- sino que también para educadores, con nuevos instrumentos de formación. *“No basta, pues, con introducir los medios en el currículo escolar. Se plantea el desafío de capacitar a la familia (y educadores) para una acción mediadora con los hijos”*⁷⁹, señala el investigador.

A lo anterior, el docente de la PUC agrega que este potencial de influencia afectiva de la televisión en ningún caso es directo; ya que, por la diversidad de significados que tiene este medio de comunicación social, no se puede garantizar que el mensaje sea captado en su totalidad por el receptor. Es por esto que *“la influencia requiere de la mediación familiar y escolar; así la utilidad 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”*,⁸⁰ indica.

La mediación que el educador debe realizar de esta lectura activa gratificante está centrada en despertar emociones en el niño receptor, ya que al despertar estas emociones se provocará cognición, aprendizaje. Con respecto a lo anterior, el doctor en Ciencias de la Información, Joan Ferrés señala que es muy difícil que una persona, en especial un niño, se movilice por inquietudes de carácter intelectual, artístico o cultural. Según Ferrés, *“todo el mundo se mueve por emociones”*⁸¹. Indica también que la labor del educador es apelar a las emociones, ya que son los intereses primarios y elementales los que movilizan la configuración mental del niño.

El académico hace la salvedad de que no es que se busque exacerbar las emociones en un claro desmedro de los procesos reflexivos. Ferrés destaca que *“el reto no consiste en*

⁷⁹ Fuenzalida, Valerio. Educación para la Comunicación televisiva. Bogotá: Revista Interacción, 2010.

⁸⁰ Florenzano, Ramón y Molina, Jorge (editores). Televisión y niños. Santiago, Corporación de Promoción Universitaria, 1999, Pág. 42.

⁸¹ Ferrés, Joan. La educación como industria del deseo. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008, Pág. 52.

sustituir emoción por razón, sino integrarlas, en conciliarlas, en interaccionarlas. El reto es aprender a convertir la emoción en reflexión, a aprovechar la capacidad movilizadora de las emociones para activar la racionalidad y ejercitarse en actividades integradoras, en las que razón y emoción se impliquen y se necesiten mutuamente. El reto no es sustituir la pasión por el pensamiento, sino incentivar y desarrollar la pasión de pensar”⁸²

Tal como se explicará en el punto de “El nuevo concepto de Niño”, las neurociencias son un área que ha profundizado bastante en la educación infantil. Con respecto a esta ciencia, Ferrés dice que las neurociencias confirman que la motivación es indispensable para el aprendizaje. Las emociones son la energía imprescindible para que el niño pueda aprender. *“Retenemos como fundamental el descubrimiento de que la emoción es una herramienta imprescindible para un desarrollo eficaz de la función mediadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje”⁸³.*

Sin embargo, esto no es fácil. Joan Ferrés explica que para ejercer correctamente el rol de mediador es necesario formar una habilidad específica, que incluso puede ser paradójica. *“Por una parte, la capacidad de resolver los conflictos derivados de la divergencia entre los intereses de los educando y las exigencias de la institución académica y, por otra, la capacidad de crear en ellos conflictos cognitivos”.*⁸⁴

En una sus obras, “Educar en una cultura del espectáculo”, Ferrés indica que la relación que debe existir entre emoción y cognición es íntima. *“No puede haber aprendizaje sin el desarrollo de las estructuras cognitivas adecuadas, pero tampoco sin que realice una adecuada inversión de energía libidinal. La afectividad no explica las estructuras lógicas ni las modifica, pero es imprescindible como motivación para que se produzcan los procesos que las explican y modifican”.*⁸⁵

⁸² Ferrés, Joan. La educación como industria del deseo. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008, Pág. 62.

⁸³ Ídem Pág. 63.

⁸⁴ Ídem Pág. 68.

⁸⁵ Ferrés, Joan. Educar en una cultura del espectáculo. Barcelona: Editorial Paidós, 2000, Pág. 134.

En definitiva, para lograr una lectura activa- gratificante, una lectura que provoque entretenimiento y cognición; es fundamental que el educador logre una mediación en torno a destacar las emociones que la televisión despierta en el niño, canalizándolos en aprendizajes de tipo afectivos y valóricos.

Las últimas palabras de Ferrés en otras de sus obras, “La educación como industria del deseo” son: *“Finalizamos, pues, este itinerario en busca de un nuevo estilo en la comunicación educativa con una conclusión que supone un reto: si pretendemos que las nuevas generaciones alcancen las cimas del conocimiento, hemos de conseguir que su corazón llegue primero”*.⁸⁶

El niño tiene la capacidad para desarrollar una lectura activa-gratificante de la televisión y el educador puede desarrollar un rol mediador. Para justificar lo anterior, García Matilla toma como referente teórico al importante pedagogo suizo Jean Piaget. Los estudios de Piaget plantean los denominados “estadios evolutivos”, teorías que fijan la evolución física e intelectual del niño en distintos rangos de edades. En su libro “Seis estudios de Psicología”, el pedagogo enumera seis estadios evolutivos que son tomados por García Matilla, ya que ayudan a comprender el progreso del comportamiento del recién nacido hasta la adolescencia. *“Esto permite hablar de diferentes tipos de espectadores que responden a unas determinadas características dentro de lo que consideramos audiencia infantil”*,⁸⁷ señala García Matilla.

Citando a Pablo del Río y a Dumbleday y Droege, García Matilla explica que el niño, desde los 0 hasta los 5 años, logra un fuerte proceso de atracción hacia la televisión. De hecho, el tiempo que le dedica a ver televisión crece rápidamente en la edad preescolar, antes de entrar a la educación básica chilena. *“A partir del primer año de vida, e incluso antes, muchos niños quedan deslumbrados por el reflejo de la pantalla y los sonidos que*

⁸⁶ Ferrés, Joan. La educación como industria del deseo. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008, Pág.180.

⁸⁷ García Matilla, Agustín. Una televisión para la educación. La utopía posible. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008, Pág.75.

surgen del televisor: los anuncios y videos musicales actúan a modo de imanes sobre su atención".⁸⁸

Es por lo anterior que la etapa preoperatoria es donde se forma la capacidad del niño para desarrollar la lectura activa-gratificante. Pero ¿es la etapa adecuada para estimularla? García Matilla cree que sí. Es en esta etapa que los niños piden de manera constante que un adulto los acompañe, en especial al ver televisión. *"Es muy peligroso que en esta etapa la televisión se utilice muchas veces como un electrodoméstico que permite 'aparcar' literalmente a los niños delante de él. En ocasiones esa utilización de 'la niñera electrónica' asegura al adulto una momentánea evasión pero, a la vez, congela ese tiempo que los niños deben ejercitar"*,⁸⁹ señala García Matilla.

Claramente, estas son condiciones para hacer potenciar la lectura activa-gratificante. Pero no es lo único. Además, esta etapa preoperatoria está marcada por las constantes preguntas de los niños a los padres, con el objetivo de satisfacer su curiosidad cognitiva de las cosas que son llamativas para ellos. *"Es la etapa en la que los padres se ven expuestos a continuos 'porqués' de su hijo, el niño adopta una actitud de interrogación permanente ante todo lo que le rodea"*.⁹⁰ Es decir, frente al estímulo de la televisión, el niño tendrá constantes preguntas sobre las imágenes que se le ofrezca.

Es por esto que, tal como planteaba Joan Ferrés, García Matilla apela a que los adultos deben potenciar la interacción entre el niño y la televisión, es decir, mediar. *"Es nuestra responsabilidad el que también sea un tiempo de acción delante de la televisión"*,⁹¹ indica.

⁸⁸ Ídem. Pág.78.

⁸⁹ Ídem. Pág. 78.

⁹⁰ Ídem. Pág.77.

⁹¹ García Matilla, Agustín. Una televisión para la educación. La utopía posible. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008, Pág. 78.

Quien también se pronuncia con respecto al tema de la mediación, es el ya citado investigador George S. Morrison. Si bien el estadounidense no habla directamente de la mediación para la lectura activa de la televisión, sí habla de la mediación del profesor en el fomento del juego; la cual tiene una clara relación con la primera. Morrison indica que los profesores son clave para fomentar el juego significativo, ya que potencian el juego como base para el aprendizaje. Junto con lo anterior, el especialista en Educación Infantil señala que es labor del profesor en esta mediación consiste en “*organizar la clase o las situaciones de las zonas para que el aprendizaje sea activo*”.⁹²

⁹² Morrison, George S. Educación Preescolar. Madrid: Editorial Pearson Prentice Hall, 2005, Pág..248.

2.4 Educación Parvularia

2.4.1 Evolución del concepto de niño y el párvulo

Dependiendo como se ve a los niños se determina la forma en la que se enseña y educa, así como la forma en que la sociedad responde a sus necesidades. El párvulo del siglo XXI tiene características específicas que no coinciden con las visiones de niño anteriores. Las virtudes del niño de este siglo deben ser valoradas, sin embargo, esta valoración se da en la medida en que se conoce la evolución, el cómo se llegó a esto. Para ir entendiendo este crecimiento se tomará como referentes dos personalidades en el área de la Educación Parvularia: el estadounidense George S. Morrison y la chilena María Victoria Peralta.

Con respecto al norteamericano, es necesario destacar que es profesor de la Universidad de North Texas. En su libro “Educación Preescolar”, importante referente en las escuelas de Educación, se subraya que es autor de varias obras relacionadas con Educación Infantil como “Fundamentos de la Educación de la Primera Infancia” y “Enseñanza en América”. Junto con lo anterior, ha desarrollado en Estados Unidos la aplicación de la investigación a los programas de la primera infancia, en especial, uno denominado “Éxito para la vida”, basada en el curriculum y los programas para los niños de cero a seis años.

La chilena María Victoria Peralta debe ser el referente nacional más importante en lo referido a la Educación Parvularia. Es Educadora de Párvulos y Profesora de Educación Musical, ambos títulos obtenidos en la Universidad de Chile. Además es Magíster en Ciencias de la Educación mención Currículo por la PUC, Magíster en Ciencias Sociales, mención Antropología Socio-Cultural y Doctora en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Es autora y ha colaborado con variados artículos en revistas nacionales e internacionales y de libros en la especialidad, como: “Educación Personalizada en el Jardín Infantil”, “El Currículo en Jardín Infantil”; “Currículos Educativos en América Latina. Su Pertinencia Cultural”; “Una Pedagogía de las Oportunidades”, “Nacidos para ser y aprender”.

En su libro “Una Pedagogía de las Oportunidades” se señala que la Dra. Peralta ha integrado las más importantes organizaciones chilenas de la Educación Parvularia, como la Junta Nacional de Jardines Infantiles y la comisión que desarrolló la Reforma Curricular de la Educación Parvularia. En el ámbito internacional, colaboró de forma destacada en la construcción de currículos de Educación Inicial en Nicaragua y Ecuador. Es docente de la Universidad Central y Directora del Instituto Internacional de Educación Infantil.

Con respecto a la evolución de la visión del niño se puede comenzar a señalar que existió en su momento la visión del niño como “adulto en miniatura”. En ella se presenta un niño tratado como adulto, ya que se esperaba que los niños actuaran como adultos en todas sus facetas. Aunque esta visión proviene del mundo medieval, Morrison indica que actualmente en muchos aspectos se siguen considerando a los niños como adultos. Aunque en la Educación Parvularia claramente esto no se presenta, Morrison indica que los adultos introducen a los niños a su mundo de forma muy precoz, lo que provoca un daño a la normal etapa de niñez. *“Algunos luchan contra el hecho de que, como cada vez son más los padres que trabajan, los hogares y la vida familiar están más centradas en el trabajo que en el niño. Cada vez se les da más responsabilidad a los niños a edades más tempranas, el cuidado de sus hermanos y trabajo en la casa. Los niños asisten a películas clasificadas como R, ven programas de adultos en televisión y ven violencia en los medios de comunicación muy pronto. En muchos ejemplos, los límites entre la niñez y la adultez se difuminan, cuando no se borran por completo”,*⁹³ indica el Dr. Morrison. *“Se les concebía como ‘adultos en miniatura’ y en los primeros años de vida se les vestía como tales, tanto a los niños como a las niñas en forma relativamente similar”.*⁹⁴

Durante los siglos XIV al XVIII se consideró al niño como algo pecaminoso, basado principalmente en la creencia religiosa del pecado original. Esto significaba que cuando un niño se comportaba mal era porque el menor no podía desligarse del pecado original, por lo que era necesario corregir a través de una supervisión rígida e insistencia en una obediencia incuestionable y respeto hacia los adultos. *“Aquellos que buscaban corregir el mal*

⁹³ Morrison, George S. *Educación Preescolar*. Madrid: Editorial Pearson Prentice Hall, 2005, Pág.77.

⁹⁴ Peralta, María Victoria. *Una pedagogía de las oportunidades*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 2002, Pág.45.

comportamiento hacían hincapié en forzar a los niños a portarse bien y en utilizar el castigo corporal cuando fuese ‘necesario’ ”, explica el norteamericano.⁹⁵

Una idea manifestada y potenciada hacia finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX indica que los niños venían al mundo como una tabla rasa o en blanco. Esto consiste en que no existe ningún rasgo de personalidad o código que sea innato; los niños nacen sin ninguna predisposición a un comportamiento determinado. *“La tabla en blanco tiene varias implicaciones para la enseñanza y crianza de los niños. Si los niños son considerados como vasijas vacías que han de ser llenadas, el trabajo del profesor será llenarlas, presentarles el conocimiento sin considerar sus intereses, necesidades o preparación para el aprendizaje. Lo que es importante es que los niños aprendan lo que se les enseña. Los niños se convierten en aquello que los adultos hacen de ellos”.*⁹⁶

En el siglo XIX, la figura de Federico Froebel se alza con fuerza al plantear un concepto de niño que es considerado como parte del origen de la Educación parvularia. De hecho, Froebel configuró la teoría y práctica de la primera propuesta curricular en el área parvularia. Es por esta importancia es que se dará una mayor explicación a este concepto y el currículo con el que está relacionado.

El concepto de niño que planteaba Froebel tenía que ver con que a los menores se les asemejaba con plantas que iban creciendo; mientras que sus padres y educadores jugaban un rol de “jardineros”. De ahí el origen de lo que hoy se conoce como Jardín Infantil. *“Las clases y los hogares son invernaderos en los que los niños crecen y maduran en armonía con sus patrones de crecimiento. Una consecuencia del crecimiento y la maduración es que los niños se desarrollan, igual que una planta florece, bajo condiciones naturales. En otras palabras, los niños son el resultado de un crecimiento natural y un contexto educativo”.*⁹⁷

⁹⁵ Morrison, George S. Educación Preescolar. Madrid: Editorial Pearson Prentice Hall, 2005, Pág.78.

⁹⁶ Ídem, Pág.78.

⁹⁷ Ídem, Pág.. 79.

Esta visión tiene como principio fundamental una base religiosa filosófica. La presencia de Dios es el que da la unidad y el significado a todo, por lo que se concibe a la persona (al niño) como hijo de Dios. *“La relación entre el Hombre y la Religión la ve planteada desde el nacimiento”*⁹⁸. Es por lo anterior, que Froebel entiende que es indispensable una educación ligada a la moral y a la religiosidad. Es así como la base de su visión tiene relación con que al ser el hombre hijo de Dios es especial, en particular, los niños. *“En lo que al niño pequeño se refiere lo concibe como una garantía viviente de la presencia, de la bondad y del amor a Dios y su fin particular consistiría en conservar sus características”*⁹⁹

Con respecto a los principios educativos que determinan el concepto de niño, Froebel señala que *“cada educando es singular, y que por tanto corresponde que la educación genere formas de atención que consideren efectivamente esas peculiaridades”*¹⁰⁰. Además considera que es trascendental la libertad y la espontaneidad para tener educación de verdad. *“Se plantea que el ambiente educativo que se estructure debe respetar y preservar la libertad del niño, que es propia del hombre”*¹⁰¹

Es así como quedan atrás (aunque no definitivamente) las visiones del “adulto en miniatura” o del “pecaminoso”, ya que Froebel innova con un concepto de niño innovador y fresco. La doctora María Victoria Peralta habla de que las visiones enunciadas quedan obsoletas, ya que -desde el base psicológica de Froebel- el desarrollo humano es un proceso continuo y progresivo; pero que no hay que forzar. *“Por lo tanto, cada etapa requiere que se despliegue lo más plenamente posible, beneficiándose de esta manera, no solamente ese período, sino la persona entera en relación a su desarrollo total”*,¹⁰² explica la académica.

En definitiva, Froebel exige que cada una de las etapas que el niño viva deben desarrollarse de forma natural, pura, sin prejuicios; es decir, que el pequeño viva sus periodos de manera acorde a lo que es en ese momento.

⁹⁸ Peralta, María Victoria. El currículo en el Jardín Infantil. Santiago: Editorial Andrés Bello, 2007, Pág. 173.

⁹⁹ Ídem, Pág. 173.

¹⁰⁰ Ídem, Pág. 174.

¹⁰¹ Ídem, Pág. 174.

¹⁰² Ídem, Pág. 183.

Por otra parte, Morrison señala que Froebel consideraba que el niño no podía estar alejado de la actividad del juego, ya que lo considera un ingrediente clave para el desarrollo natural del pequeño. *“Los niños quedan preparados para el aprendizaje a través de la motivación y el juego. Este concepto incita a enseñarles materias y habilidades cuando los niños alcancen el punto en el que pueden beneficiarse de una instrucción apropiada”*,¹⁰³ indica el investigador norteamericano.

Según lo que plantea la doctora María Victoria Peralta, la importancia de este enfoque radica en que tiene una alta vigencia ya que es un referente para las actuales modalidades de Educación Parvularia. *“Mucho del quehacer curricular de hoy en día encuentra sus bases en esta primera forma en que se desarrolló una práctica educativa con párvulos”*,¹⁰⁴ señala la investigadora nacional.

Claramente la visión que hoy se impone mayoritariamente es muy distinta al tópico de origen. El trasfondo del concepto de niño que hoy se tiene se formó en el pasado siglo XX cuando cambios sociales, culturales, la globalización y las comunicaciones transformaron el mundo. *“Cualquiera que sea el ámbito, histórico, político, social o cultural que se aborde de los cambios experimentados en este siglo ya pasado, cada uno muestra lo trascendental que éstos han sido...”*,¹⁰⁵ indica María Victoria Peralta. Esto quiere decir que, según la misma especialista, la concepción de niño o niña está determinada por el contexto histórico-cultural de una sociedad.

Es así como diversas situaciones como la poca participación de los niños en definir la nueva niñez, la escasa participación de los niños en torno a lo que se puede o no se puede hacer, provoca que surja un nuevo concepto de niño: el niño es una persona con derechos propios.

¹⁰³ Morrison, George S. *Educación Preescolar*. Madrid: Editorial Pearson Prentice Hall, 2005, Pág.79.

¹⁰⁴ Peralta, María Victoria. *El currículo en el Jardín Infantil*. Santiago: Editorial Andrés Bello,2007, Pág.218.

¹⁰⁵ Peralta, María Victoria. *Una pedagogía de las oportunidades*. Santiago: Editorial Andrés Bello,2002, Pág.36

Por otra parte, María Victoria Peralta señala: “*Dentro de los cambios significativos de fines del siglo XX, cabría mencionar las ganancias que han tenido los niños y las niñas en diferentes ámbitos: en sus derechos, en el mayor conocimiento de sus necesidades e intereses, y en la ampliación de sus campos de decisiones y de actuación. En efecto, si sólo tomamos una imagen del (la) niño (a) expresada en una foto o postal de comienzos de siglo pasado en cualquiera ciudad latinoamericana, se detectan enormes avances que ha habido*”.¹⁰⁶

Tal como se ha dicho, el enfoque actual sobre el niño sujeto de derechos tiene diversas fundamentaciones que dependen de un contexto. Un aporte desde un fundamento histórico- situacional está relacionado con un objetivo: que la niña y el niño asuman una identidad histórica en función de la época en que viven. Según lo que explica la Dra. Peralta los cambios registrados en los actuales tiempos han provocado que los niños sepan cómo seleccionar y jerarquizar los aprendizajes. Es indispensable comprender que “*los integrantes de las nuevas generaciones sean verdaderos actores de la época que les ha correspondido vivir*”.¹⁰⁷ La académica nacional profundiza y señala que “*Todo niño o niña es un ser histórico- político y por lo tanto, cultural, y que tiene derecho a participar como tal, desde sus identidad específica hasta su perspectiva abierta, como protagonista del mundo actual*”.¹⁰⁸

En la práctica, esto se percibe cuando los niños o niñas manejan con suma habilidad aparatos electrónicos, computaciones y de comunicación. Cuando entablan conversaciones con respecto a temas que son altamente complejos (astronomía, ecología, entre otros)

El aporte desde la fundamentación filosófica está radicado en que el niño asuma como sujeto-persona, protagonista tanto en lo personal como en lo colectivo. Citando a Habermas y a otros filósofos, María Victoria Peralta indica que esta perspectiva ayuda claramente a potenciar a los niños y niñas. “*Este carácter protagónico del ser humano en*

¹⁰⁶ Peralta, María Victoria. Una pedagogía de las oportunidades. Santiago: Editorial Andrés Bello, 2002, Pág. 44

¹⁰⁷ Ídem. Pág. 53

¹⁰⁸ Ídem. Pág. 55

*cuanto a sus destinos personales y colectivos, que surge de éstas u otras posiciones filosóficas, aparece como trascendental en la definición de bases teóricas que sustenten la búsqueda de aprendizajes realmente relevantes y que potencien a cada niño y niña al máximo, y el crecimiento y compromiso de las comunidades educativas involucradas”.*¹⁰⁹

Desde la psicología se hace un aporte al nuevo concepto de niño y niña entendiendo que su inteligencia –que resuelve problemas y elabora productos–no es única sino que hay múltiples. Según explica la Dra. Peralta, muchos aspectos relacionados con la psicología del niño que se consideraban como indiscutibles, hoy son revisados. El mayor cambio es respecto al concepto de inteligencia. Se entendía que la inteligencia era fija y única, por lo que el niño nacía determinado con cierto coeficiente intelectual.

Sin embargo, el psicólogo estadounidense, Howard Gardner, da un golpe a la cátedra con la publicación de “Inteligencias Múltiples”. Gardner entiende la inteligencia como “*la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural*”.¹¹⁰ Cabe destacar que esta capacidad no se presenta de una sola forma. La filosofía de Gardner de las inteligencias múltiples plantea que las personas pueden ser inteligentes de muchas maneras. “*Es una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición...tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos*”.¹¹¹ Lo anterior, fortalece el nuevo concepto de niño y ha apoyado la labor educativa, tanto en la práctica como en la teoría.

Finalmente, existe una fundamentación pedagógica basada en un principio de actividad e individualidad del niño. Junto con lo anterior, se ve que frente a un niño con derechos, los profesionales de la educación están aplicando metodologías y didácticas centradas en el alumno. Esto se debe a que se considera al niño como un sujeto de derecho para recibir educación de calidad. “*Todos los niños tienen derecho a una educación que les*

¹⁰⁹ Peralta, María Victoria. Una pedagogía de las oportunidades. Santiago: Editorial Andrés Bello, 2002, Pág. 44

¹¹⁰ Ídem. Pág. 77

¹¹¹ Ídem. Pág. 78.

*ayude a crecer y a desarrollarse completamente. Esta premisa básica está en el centro de nuestro entendimiento de la educación centrada en el niño,*¹¹² indica George Morrison.

En relación al principio de actividad que caracteriza al niño de hoy, el docente estadounidense señala que hay potenciar de manera integral al pequeño. *“Los niños son participantes activos en su educación y desarrollo. Esto significa que deberían estar mentalmente involucrados y físicamente activos en el aprendizaje de lo que necesitan saber y hacer”.*¹¹³ Con respecto al principio de individualidad, Morrison apela al respeto que hoy se debe tener del niño en torno a que es un ser único. *“Cada niño es una persona única, un individuo especial. Como tal, tenemos que enseñar a los niños a ser respetuosos y dar cuenta de su unicidad individual”.*¹¹⁴

Finalmente, el niño del siglo XXI tiene una serie de características que se pueden explicar desde distintas ciencias. Es así como *“sin duda se está perfilando social y culturalmente un concepto de niño (a) mucho más enriquecido y potenciado, en relación al que tradicionalmente se ha manejado.”*¹¹⁵ Y en ello, la televisión ha hecho una importante influencia. *“¿Qué implicaciones tiene que un niño o una niña vea televisión desde muy tempranamente....? ¿Qué significará formarse en un ambiente donde, desde muy temprano, conoce a través de diferentes medios (sobre todo la televisión) que en otros lugares y tiempos hay otros vegetales, animales, personas, los que observa en colores, con movimientos y en forma muy real? ¿Qué significará en el desarrollo cognitivo del (la) niño (a) y en su representación del Universo, conocer que hay otros planetas, satélites, estrellas, galaxias, los cuales se observan a través de diferentes medios...?”*¹¹⁶ , se pregunta la académica.

¹¹² Morrison, George S. Educación Preescolar. Madrid: Editorial Pearson Prentice Hall, 2005, Pág.83.

¹¹³ Ídem. pág. 83.

¹¹⁴ Ídem.

¹¹⁵ Peralta, María Victoria. Una pedagogía de las oportunidades. Santiago: Editorial Andrés Bello,2002, Pág.47

¹¹⁶ Ídem. Pág. 47

2.4.2 Bases Curriculares de la Educación Parvularia

En el gobierno de Ricardo Lagos Escobar, el Ministerio de Educación desarrolló las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia. La principal característica de esta renovación fue proponer nuevas instancias para el aprendizaje de los niños en el naciente siglo XXI. *“Este nuevo currículum plantea una actualización y apropiación de los Fundamentos que tradicionalmente se han empleado en la Educación Parvularia, y ofrece una propuesta curricular que define un cuerpo de objetivos que busca ampliar las posibilidades de aprendizaje, considerando las características y potencialidades de niñas y niños, los nuevos escenarios familiares y culturales del país y los avances de la pedagogía”*.¹¹⁷

Profundizando en torno a la necesidad de presentar unas nuevas bases curriculares se señala en el documento que era tremendamente necesario por diversos motivos; como los grandes cambios de la sociedad chilena y global. *“Las necesidades de actualización y reorientación y enriquecimiento de los contextos y oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a niñas y niños. Éstas se derivan de cambios importantes que se han dado en la sociedad y en la cultura, que a su vez implican nuevos requerimientos formativos. El desarrollo económico, social y político del país demanda, cada día más, una educación parvularia que en su currículum responda a la necesidad de establecer las bases afectivas, morales, cognitivas y motoras que favorecerán los futuros aprendizajes que harán los niños en los niveles siguientes”*.¹¹⁸

En el documento también se identifica la finalidad de la Educación Parvularia, la cual consiste principalmente en entregar calidad educativa para el mejor desarrollo de los niños y niñas. *“Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución en la sociedad...”*¹¹⁹

¹¹⁷ Mineduc, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, 2005, Pág.3.

¹¹⁸ Ídem. Pág. 8.

¹¹⁹ Ídem. Pág. 22.

En relación a los objetivos de la Educación Parvularia se destaca:

- *“ Promover el bienestar integral del niño y la niña mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de aprendizaje, donde ellos vivan y aprecien el cuidado, la seguridad y la confortabilidad y potencien su confianza, curiosidad e interés por la persona y el mundo que los rodea.*
- *Promover en la niña y el niño la identificación y valoración progresiva de sus propias características personales, necesidades, preferencias y fortalezas, para favorecer una imagen positiva de sí mismos y el desarrollo de su identidad y autonomía, como así mismo, la consideración y respeto de la singularidad en los demás.*
- *Favorecer aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para los niños, que fortalezcan su disposición por aprender en forma activa, creativa y permanente; logrando así un mejor avance en los ámbitos de la formación personal y social, la comunicación y la relación con el medio natural y cultural.*
- *Potenciar la participación permanente de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, que optimice el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.*
- *Facilitar la transición de la niña y del niño a la Educación General Básica, desarrollando las habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieran para facilitar la articulación entre niveles.*
- *Generar experiencias de aprendizajes que junto con la familia inicien a las niñas y niños en la formación en valores tales como la verdad, la justicia, el respeto a los demás, la solidaridad, la libertad, la belleza, y el sentido de nacionalidad.... ”¹²⁰*

¹²⁰ Mineduc, Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Santiago, 2005, Pág.23.

Para alcanzar los anteriores objetivos, las Bases Curriculares plantean diversos aprendizajes esperados. Éstos a su vez están organizados en ciclos, según la tendencia mundial.

Según el documento, el niño cumple una etapa importante de su desarrollo a los 3 años, ya que se consolidan aprendizajes y comienzan otros que ayudarán al ingreso a la Educación Básica. Es así como se establecen dos ciclos de aprendizaje: Primer Ciclo (Desde los primeros meses hasta los 3 años) y el Segundo Ciclo (Desde los 3 años hasta los 6 o hasta su ingreso a la Enseñanza Básica). Se destaca dentro de las Bases Curriculares que se le asigna a estos períodos educativos el nombre de “ciclos” ya que el nombre “nivel” pertenece a una etapa más amplia como la Educación Básica, Media y Parvularia. Por otra parte, dentro de cada ciclo también se distinguen etapas distintas, ya que existe una gradualidad en los aprendizajes a través de un proceso deductivo.

Sin embargo, el crecimiento de los niños no debe ser entendido como un proceso rígido, con etapas rigurosamente establecidas. *“Es necesario precisar que la edad cronológica, como indicador del desarrollo evolutivo y del potencial de aprendizaje de los niños, debe ser entendida y aplicada con flexibilidad. Esto significa considerar que un niño puede transitar del primer al segundo ciclo antes de cumplir los tres años, o algunos meses después de haberlos cumplido”.*¹²¹

En relación al Segundo Ciclo se destacan los cambios relacionados en torno a la mayor autonomía del niño en relación a los adultos, expansión del lenguaje y capacidad de agruparse. Al acercarse a la Educación Básica es necesaria una profundización en torno a los contenidos. *“De esta manera, se debe iniciar una aproximación más directa a las experiencias que se derivan de los diferentes sectores de aprendizaje del currículum escolar, manteniendo siempre un enfoque integrado de ellas, lo que es congruente con la forma como el niño percibe el mundo”.*¹²² Junto con lo anterior, se distingue dentro del Segundo Ciclo el rango Medio Mayor, Transición I y Transición II.

¹²¹ Mineduc, Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, 2005, Pág.29.

¹²² Ídem. Pág. 30.

2.4.3 Bases Curriculares y su relación con la lectura activa de la televisión

Frente a los fundamentados planteados en los capítulos anteriores, las Bases de la Educación Parvularia tienen variados lazos con la lectura activa de televisión.

En el ámbito de “Formación personal y social” el vínculo con la lectura activa de televisión se puede principalmente encontrar en el núcleo de aprendizaje llamado “Identidad”. En este punto, uno de los aprendizajes esperados potencia que el niño exprese lo que le guste hacer y desarrollar actividades en torno a sus gustos. El aprendizaje apunta a lo afectivo y que el niño pueda *“manifestar sus preferencias, diferenciando aquellas situaciones, temáticas, actividades, juegos y proyectos que le producen especial agrado e interés de acuerdo a sus necesidades afectivas y cognitivas”*¹²³ Es así como existe una clara relación entre este aprendizaje esperado y la lectura activa de televisión; ya que no se puede entender la actividad televisiva alejada de las preferencias del niño. Esto se profundiza también en los Mapas de Progreso de la Educación Parvularia. Un destacado aprendizaje es el que el niño *“reconoce sus características y cualidades personales, sus conocimientos y sus preferencias en variados ámbitos. Expresa sus opiniones e ideas y manifiesta disposición para enfrentar nuevas tareas o situaciones con seguridad y confianza. Aprecia positivamente su género”*.¹²⁴ Es así como el Mapa de Progreso indica que el anterior aprendizaje se puede reconocer cuando el niño o niña da a conocer sus gustos en televisión y comenta lo que le llama la atención en la televisión. *“Relata hechos o personajes mencionados en textos o programas de televisión, demostrando sus conocimientos. Comenta las preferencias que tiene respecto a comidas, juegos, programas de TV, vestuario, deportistas y otros”*.¹²⁵ Claramente se manifiestan las bases de la lectura activa: el gusto por ver televisión para un mejor desarrollo del niño o niña.

Las Bases Curriculares también valoran el hecho de que el niño pueda organizarse para que pueda hacer cosas que lo motiven o de las que estén interesados. El aprendizaje

¹²³ Mineduc, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, 2005, Pág.48.

¹²⁴ <http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/ejemplos/reconocimiento-y-aprecio-de-si-mismo.pdf>

¹²⁵ Ídem.

esperado señala que el niño debe *“organizarse para llevar a cabo proyectos que le producen especial agrado en interés, expresando sus motivos”*.¹²⁶

Con respecto a la potenciación de lo cognitivo, se puede ligar la lectura activa de la televisión con una de las orientaciones pedagógicas que las Bases Curriculares ofrecen en el núcleo de aprendizaje “Identidad”. Se señala que *“en el ámbito cognitivo es clave que las niñas y niños vayan identificando sus inquietudes y preferencias por temas, actividades, formas de indagar y trabajar, para que propongan sus propios proyectos con mayor asertividad. Incorporar libros de láminas, fotos, cassettes, videos y otros, con distintos temas y actividades, son recursos que apoyan la identificación de estas situaciones cognitivas de interés de los niños”*.¹²⁷

También en otros ámbitos de las Bases Curriculares se encuentran destacados lazos con la lectura activa de televisión. En “Relación con el medio natural y cultural”, específicamente en el núcleo de aprendizaje llamado “Grupos humanos” se solicita a las Educadoras de Párvulos que los niños estén expuestos a lo que sucede en el mundo, pero no en el de los adultos sino que en “su mundo”, el de sus preferencias y gustos; tal como lo señala el concepto de lectura activa de televisión revisado anteriormente. *“La selección de los hechos de lo que sucede en el mundo debe hacerse teniendo presente el interés de los niños, su capacidad de comprensión y de expresión de lo que acontece. Noticias sobre hechos de solidaridad, avances en su medio, descubrimientos que se puedan comentar y analizar a partir de programas de TV...”*¹²⁸

¹²⁶ Mineduc, Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, 2005, Pág.48.

¹²⁷ Ídem. Pág. 49.

¹²⁸ Ídem. Pág. 89.

2.4.4 La Educadora de Párvulos y el deber profesional

Anteriormente, se dio a conocer el rol mediador del educador en la lectura activa de televisión. Si bien es importante saber cómo la educadora ayuda a esto, es trascendental entender que existe un fundamento que obliga la participación de la educadora en este proceso: el deber profesional.

Desde el mundo de las comunicaciones, Joan Ferrés, destaca que el educador tiene que ser mediador en la lectura activa de televisión por un deber. En su obra “Educar en una cultura del espectáculo” señala que *“un primer deber que se le impone hoy a un educador o a un profesional de la comunicación cultural es hacer un análisis lúcido de los rasgos que definen esta cultura popular emergente”*.¹²⁹

Sin embargo, desde el ámbito de la educación son más evidentes los llamados a conocer los diversos cambios educativos y así responder a un deber profesional. Lo anterior lo considera las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. En el capítulo 1 de dicho documento, específicamente en el ítem “La educación parvularia y el rol de de la educadora”. Aquí se señala que la educadora de párvulos tiene diferentes funciones, como el ser formadora y referente para los niños y niñas, mediadora de aprendizajes, diseñadora, implementadora y evaluadora de currículos. Esto la legitima como profesional. *“El concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizajes de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional”*.¹³⁰

Los cambios en Educación y Comunicación ya están, por lo que es necesario actuar. María Victoria Peralta señala que es urgente una adaptación constante al dinamismo en el ámbito educacional. *“Una actitud receptiva, analítica y abierta hacia el tema del cambio en Educación, debería ser una tendencia habitual de los educadores, y más aún en América Latina, donde los desafíos que la realidad impone, obligan a una permanente revisión del*

¹²⁹ Ferrés, Joan. *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Editorial Paidós, 2000, Pág.24.

¹³⁰ Mineduc, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, 2005, Pág.14.

quehacer educativo, y a generar teorías y prácticas cada vez más pertinentes a nuestras necesidades”. ¹³¹

Es necesaria una nueva actitud. Una actitud que derribe mitos y prejuicios contra la televisión con el objetivo de potenciar a los niños y niñas. Más profesionalismo. Aunque la doctora Peralta no hace una referencia hacia este medio de comunicación social, sí hace un llamado a las educadoras a que se conviertan de “un mero objeto de cambios” a ser “sujeto de cambios”. *“Pensar el cambio como una ‘oportunidad’ factible de poder generar aportes profesionales significativos, en una perspectiva de construcción social de las ciencias, aparece como un aspecto fundamental de entender y manejar por parte del educador comprometido”*, ¹³² indica la académica.

George S. Morrison también apela al profesionalismo en el educador a la hora de adaptarse y aprovechar los cambios. El especialista en Educación Infantil señala que variados cambios están modificando fuertemente la forma de ver las cosas tanto en el educando como en el educador. *“Como resultado, el campo de la educación infantil está entrando en una nueva era y requiere de profesionales que estén actualizados y entusiasmados, de forma que los niños aprendan y tengan éxito en la escuela y en al vida. Parfraseando un viejo dicho, ‘nuevos tiempos requieren nuevos profesionales’ ”*¹³³

El académico estadounidense indica que la sociedad de este nuevo siglo exige mayor calidad, mejor educación. *“Como resultado, nosotros y otros profesionales de la educación tenemos la oportunidad de desarrollar nuevos y mejores programas y de abogar por mejores prácticas...Ser el mejor profesional permitirá hacer de la enseñanza una profesión de mejor calidad”.* ¹³⁴ Frente a todo lo anterior, queda claro que se puede establecer un vínculo entre el profesionalismo de la Educadora de Párvulos y esta nueva forma de aprender conocida como lectura activa de televisión.

¹³¹ Peralta, María Victoria. Una pedagogía de las oportunidades. Santiago: Editorial Andrés Bello, 2002, Pág. 47

¹³² Ídem. Pág. 47.

¹³³ Morrison, George S. Educación Preescolar. Madrid: Editorial Pearson Prentice Hall, 2005, Pág. 3.

¹³⁴ Ídem. Pág. 3.

III. PROPUESTA

3.1 Tipo de capacitación

Curso de modalidad presencial. Formación continua de Educación en Medios en Educación Infantil.

3.2 Descripción general

La Educación Parvularia se enfrenta a fuertes desafíos en este naciente siglo XXI, debido a la importancia que ha adquirido la educación en los primeros años de vida. De manera paralela, los medios de comunicación social se consolidan en el ámbito personal y público de la vida, en especial, la televisión. Sin embargo, la televisión en la Educación Parvularia no ha tenido cabida como elemento trascendental en la vida del niño; ya que su utilización sólo ha sido “auxiliar” a otros contenidos (aprender matemáticas a través de la televisión) o ha sido “satanizada” al crear estrategias “antídoto” contra la pantalla.

Hoy se percibe un cambio paradigmático, en el cual se pasa de un receptor pasivo a uno activo (desde la Teoría de la Comunicación Social) y de un proceso de enseñanza aprendizaje centrada en el docente a uno centrado a las necesidades del niño (desde la Teoría de la Educación). El niño hoy disfruta de la televisión por si misma, ya que le entrega experiencias, emociones y gratificación que van en directa relación con su desarrollo psicológico y cognitivo.

3.3 Competencias

La propuesta tiene como fundamento entregar a las Educadoras de Párvulos las competencias necesarias para que el niño y la niña del segundo nivel de transición de la Educación Parvularia (Kínder) tengan una participación más activa en torno a su lectura de la televisión. Las competencias a potenciar son las siguientes:

- **Promueve la lectura activa de televisión como una herramienta de aprendizaje.**
- **Organiza talleres de recepción activa.**

3.4 Perfil de los destinatarios

El curso está dirigido a Educadoras de Párvulos, equipos directivos de jardines infantiles y docentes universitarios especialistas en Educación Infantil. El curso se conformará con un mínimo de 12 alumnos.

3.5 Metodología

La metodología del curso consiste en una estructura que logra un adecuado equilibrio entre la teoría y la práctica. Por ende, ésta considera:

- ✓ Clases expositivas para el manejo conceptual del estudiante.
- ✓ Sesiones para la discusión de problemáticas.
- ✓ Trabajos individuales.
- ✓ Talleres grupales para el análisis de las experiencias.
- ✓ Utilización de tecnología (Televisión, Internet) que permita interactuar activamente.

3.6 Duración y número de horas del curso

El curso comprende 20 horas cronológicas que se desarrollarán durante 5 días (lunes a viernes) desde las 09:00 a las 13:00 Hrs.

3.7 Lugar de realización

Sala Audiovisual, Orchard College. Km.1 Camino a localidad de Zapallar, Curicó.

3.8 Temario

1. Lectura activa de televisión y la selección del aprendizaje significativo.
2. Lectura activa de televisión: gratificación y entretenimiento.
3. Lectura activa de televisión y el aprendizaje para la adversidad.
4. Lectura activa de televisión y la curiosidad cognitiva.
5. Lectura activa de televisión y la “acción para el bien”.

3.9 Descripción de la propuesta

Día	Tema	Horario
1	Lectura activa de televisión y la selección del aprendizaje significativo.	09.00 a 13:00 Hrs
<p>Competencias</p> <p>Promueve la lectura activa de televisión como una herramienta de aprendizaje.</p> <p>Organiza talleres de recepción activa.</p>	<p>Estructura de la Clase</p> <p>✓ Motivación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El relator pregunta a las alumnas se conocen la serie de dibujos animados “Bob Esponja” • Las alumnas ven un capítulo de “Bob Esponja”. • Las alumnas dan a conocer qué les llamó la atención de lo visto. • El relator pregunta si “algo se aprende” del programa visto. • Las alumnas explican que lo aprendido no está relacionado con “contenidos” sino que con experiencias de vida. <p>✓ Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El relator explica el aporte de Joan Ferrés y Martínez de Toda en torno a la selección que hace el receptor activo en torno a la televisión. • Las alumnas planifican una clase donde los párvulos puedan seleccionar y adquirir un aprendizaje significativo a través de un programa de televisión. • Las alumnas elaboran un informativo para los padres y apoderados con el objetivo de explicar la importancia del aprendizaje significativo en la lectura activa de televisión. • Las alumnas exponen la planificación de su clase y el informativo para padres y apoderados. <p>✓ Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • El relator explica a las alumnas el aprendizaje significativo experimentado al ver cuando niño la serie de dibujos animados “Transformers” mostrando el “intro” del programa. • De forma aleatoria, las alumnas comentan sus aprendizajes significativos en torno a sus programas favoritos de televisión. 	<p>Evaluación</p> <p>Tipo: Sumativa, Individual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará la exposición presentada por las alumnas con los siguientes criterios: <p>✓ La clase considera la estructura de motivación, desarrollo y cierre.</p> <p>✓ La clase considera un programa de televisión visto generalmente por niños.</p> <p>✓ La clase considera preguntas para el párvulo donde se potencien los aprendizajes significativos.</p> <p>✓ El informativo considera la importancia del aprendizaje significativo a través de la lectura activa.</p>

Día	Tema	Horario
2	Lectura activa de televisión: gratificación y entretenición.	09.00 a 13:00 Hrs

Competencias	Estructura de la Clase	Evaluación
<p>Promueve la lectura activa de televisión como una herramienta de aprendizaje.</p> <p>Organiza talleres de recepción activa.</p>	<p>✓ Motivación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El relator pregunta a las alumnas se conocen la serie de dibujos animados “Kid versus Kat” • Las alumnas ven un capítulo de “Kid versus Kat” • El relator pregunta si esta serie tiene “algo atractivo” para que lo vean niños y adultos. • Las alumnas explican que la serie tiene una base lúdica que su observación hace que el receptor (tanto niño como adulto) experimente gratificación emocional, es decir, se siente entretenido. <p>✓ Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El relator explica el aporte de Valerio Fuenzalida en torno a la gratificación que obtiene el receptor en torno a la lectura activa de televisión. • Las alumnas planifican una clase donde los párvulos puedan disfrutar de un programa entretenido de televisión, que sólo busque la gratificación. • Las alumnas elaboran un afiche publicitario para su jardín donde se invita a los párvulos a disfrutar de un programa de televisión en su casa. • Las alumnas exponen la planificación de su clase y el afiche publicitario. <p>✓ Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • El relator explica a las alumnas la gratificación experimentada al ver cuando niño la serie de dibujos animados “Thundercats” mostrando el “intro” del programa. • De forma aleatoria, las alumnas dan a conocer los programas que consideraban más entretenidos y gratificantes. 	<p>Tipo: Sumativa, Individual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará la exposición presentada por las alumnas con los siguientes criterios: <p>✓ La clase considera la estructura de motivación, desarrollo y cierre.</p> <p>✓ La clase considera un programa de televisión visto generalmente por niños.</p> <p>✓ La clase considera juegos, dinámicas, u otra actividad didáctica que potencie más la gratificación de los visto por los párvulos.</p> <p>✓ El afiche considera una invitación a ver televisión en la casa.</p> <p>✓ El afiche considera elementos básicos estructurales como eslogan, imagen, colores, entre otros.</p>

Día 3	Tema Lectura activa de televisión y el aprendizaje para la adversidad.	Horario 09.00 a 13:00 Hrs
-----------------	--	-------------------------------------

Competencias	Estructura de la Clase	Evaluación
<p>Promueve la lectura activa de televisión como una herramienta de aprendizaje.</p> <p>Organiza talleres de recepción activa.</p>	<p>✓ Motivación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El relator pregunta a las alumnas se conocen la serie de dibujos animados “Los Padrinos Mágicos” • Las alumnas ven un capítulo de “Los Padrinos Mágicos”. • Las alumnas dan a conocer qué les llamó la atención. • El relator pregunta por las características emocionales que tiene Timmy. • Las alumnas explican que el protagonista de la serie se apoya en sus “padrinos mágicos” para sentirse acompañado y resolver sus problemas. <p>✓ Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El relator explica el aporte de Valerio Fuenzalida en torno a la lectura activa de televisión y la expectativa educativa asociada con el aprendizaje para la resolución de los problemas, carencias y adversidades que afectan la vida cotidiana del hogar. • Las alumnas planifican una clase donde los párvulos puedan obtener un aprendizaje para la resolución práctica de su cotidianeidad viendo un programa de televisión. • Las alumnas elaboran un collage de personajes de dibujos animados y fotografías de familiares de sus párvulos con el objetivo de que los párvulos vean que en su vida hay personas que los pueden ayudar al igual como se ayudan los personajes de una serie de televisión. • Las alumnas exponen la planificación de su clase y su collage. <p>✓ Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • El relator explica a las alumnas que en su niñez pudo enfrentar varios problemas gracias a los consejos que daba la serie de dibujos animados “He-Man”. • El relator muestra el “intro” del programa “He-Man” y uno de sus cierres con los consejos. • De forma aleatoria, las alumnas dan a conocer los programas que consideraban válidos para enfrentar adversidades cuando niñas. 	<p>Tipo: Sumativa, Individual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará la exposición presentada por las alumnas con los siguientes criterios: <p>✓ La clase considera la estructura de motivación, desarrollo y cierre.</p> <p>✓ La clase considera un programa de televisión visto generalmente por niños.</p> <p>✓ La clase considera un programa que presente una problemática relacionada con las vivencias de la niñez y su solución.</p> <p>✓ El collage hace una relación entre los personajes de un programa y familiares y amigos del párvulo.</p>

Día	Tema	Horario
4	Lectura activa de televisión y la curiosidad cognitiva.	09.00 a 13:00 Hrs

Competencias	Estructura de la Clase	Evaluación
<p>Promueve la lectura activa de televisión como una herramienta de aprendizaje.</p> <p>Organiza talleres de recepción activa.</p>	<p>✓ Motivación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El relator pregunta a las alumnas se conocen la serie “El encantador de perros”. • Las alumnas ven un capítulo de la serie “El encantador de perros”. • Las alumnas dan a conocer qué les llamó la atención de lo visto. • El relator pregunta porqué este programa les gusta a los niños de kinder. • Las alumnas explican que llama la atención debido a la curiosidad que despierta el dominar a un animal tan familiar como el perro; junto con conocer y ver las distintas razas caninas. <p>✓ Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El relator explica el aporte de Valerio Fuenzalida en torno a la lectura activa de televisión y la curiosidad cognitiva que despierta en el niño este tipo de programas. • Las alumnas planifican una clase donde los párvulos puedan activar su curiosidad cognitiva viendo un programa de televisión relacionado con el mundo animal o ciencia/tecnología. • Las alumnas planifican una visita al zoológico con el objetivo de potenciar al conocimiento previo de los niños en torno a los animales vistos en televisión. • Las alumnas exponen la planificación de su clase y las preguntas relacionadas con los animales presentes en el zoológico y vistos previamente por televisión. <p>✓ Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • El relator explica a las alumnas que en su niñez pudo aprender mucho de los animales y la naturaleza al ver el programa de Canal 13 “El Mundo del Profesor Rossa” • El relator muestra el “intro” del programa “El Mundo del Profesor Rossa” . • De forma aleatoria, las alumnas dan a conocer los programas que les enseñaban sobre naturaleza. 	<p>Tipo: Sumativa, Individual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará la exposición presentada por las alumnas con los siguientes criterios: <p>✓ La clase considera la estructura de motivación, desarrollo y cierre.</p> <p>✓ La clase considera un programa de televisión visto generalmente por niños.</p> <p>✓ La clase considera un programa que presente un conocimiento atractivo para los niños sobre animales y naturaleza.</p> <p>✓ La planificación sobre la visita al zoológico debe considerar preguntas sobre el conocimiento de los niños con respecto a los animales y que fueron vistos por televisión.</p>

Día	Tema	Horario
5	Lectura activa de televisión y la “acción para el bien”	09.00 a 13:00 Hrs

Competencias	Estructura de la Clase	Evaluación
<p>Promueve la lectura activa de televisión como una herramienta de aprendizaje.</p> <p>Organiza talleres de recepción activa.</p>	<p>✓ Motivación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El relator pregunta a las alumnas se conocen la serie de dibujos animados “Ben 10”. • Las alumnas ven un capítulo de la serie de dibujos animados “Ben 10”. • Las alumnas dan a conocer qué les llamó la atención. • El relator pregunta porqué este programa les gusta a los niños de kinder. • Las alumnas explican que llama la atención debido a la violencia que el programa muestra. <p>✓ Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El relator explica el aporte de Valerio Fuenzalida en torno a la lectura activa de televisión y la tendencia a la “acción por el bien” de parte de los niños, como una causa positiva para el consumo de estos programas con violencia. • Las alumnas planifican una clase donde los párvulos puedan potenciar su visión altruista viendo un programa de televisión en donde se promueva la ayuda al más débil. • Las alumnas desarrollan en reunión de apoderados una dinámica que promueva la “Acción por el bien” de los niños a través de la lectura activa de televisión. • Las alumnas exponen la planificación de su clase y de la dinámica de apoderados. <p>✓ Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • El relator explica a las alumnas que en su niñez fortaleció su visión altruista de “Acción por el bien” a través de un programa de dibujos animados que se catalogó en su momento como violento y conocido con el nombre de “Caballeros del Zodíaco”. • El relator muestra el “intro” de la serie “Caballeros del Zodíaco”. • De forma aleatoria, las alumnas dan a conocer los programas que veían y que de alguna manera promovían la “Acción para el bien”. 	<p>Tipo: Sumativa, Individual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará la exposición presentada por las alumnas con los siguientes criterios: <p>✓ La clase considera la estructura de motivación, desarrollo y cierre.</p> <p>✓ La clase considera un programa de televisión visto generalmente por niños.</p> <p>✓ La clase considera un programa que potencie en el niño la visión altruista de “Acción por el bien” a través de la lectura activa de televisión.</p> <p>✓ La planificación sobre la dinámica en la reunión de apoderados debe promover la visión altruista de “Acción por el bien” a través de la lectura activa de televisión.</p>

3.10 Perfil del relator

El curso será dirigido e impartido por un periodista especializado en educación o un profesor universitario que tenga conocimiento en Educación Infantil.

3.11 Sistema de evaluación

3.11.1 Evaluación del curso

Al final del curso, las alumnas evaluarán la capacitación a través de una encuesta. Este documento evaluativo tendrá especial énfasis en los siguientes criterios de evaluación:

- ✓ El relator tiene un manejo teórico-conceptual de la clase.
- ✓ El relator tiene un manejo metodológico-práctico de la clase.
- ✓ El relator ofrece diversas instancias evaluativas.
- ✓ El relator demuestra una planificación de su clase.
- ✓ El relator se muestra disponible para resolver dudas.
- ✓ El relator promueve aprendizajes significativos para sus alumnas.
- ✓ La alumna puede aplicar lo aprendido en el aula parvularia.

3.11.2 Evaluación de los aprendizajes

Se desarrollarán 5 evaluaciones sumativas. El promedio de estas 5 calificaciones será la nota final de la alumna.

IV. PROYECCIÓN

Esta propuesta tiene una proyección clara y definida. La Universidad del Mar, sede Curicó, considera en la carrera de Educación Parvularia el curso “Construcción de un pensamiento creativo”. Esta cátedra tiene como objetivo desarrollar un potencial creativo en las Educadoras de Párvulos que les permita, posteriormente, fortalecer las prácticas pedagógicas que favorezcan más y mejores aprendizajes de niños y niñas. Frente a lo anterior, la jefa de carrera de Educación Parvularia, Jimena Poblete, manifestó su voluntad de que esta propuesta fuese incluida íntegramente a la cátedra indicada.

¿Es acaso la creatividad un elemento vinculado a la lectura activa de televisión? En una primera instancia, no. Pero sólo en una primera. En el marco referencial de esta propuesta se daba cuenta del vínculo que existe entre la lectura activa de la televisión y el juego en la Educación Parvularia. Lo anterior es reforzado a través de un rol mediador del profesional educador. Todos estos elementos también tienen una estrecha relación con la creatividad. Con respecto al juego en la Educación Parvularia, es necesario destacar que sin juego no se dan las condiciones para que el niño pueda crear. Es por esto que se puede inferir que la lectura activa de televisión también potencia la creatividad en el niño. Finalmente, existe claridad en el mundo de la Educación de Párvulos que el educador juega un papel fundamental en encauzar la creatividad del niño, tal como tiene un papel mediador en la lectura activa de televisión. Elementos comunes que van en directo beneficio del párvulo.

Es con estos datos que Jimena Poblete quiere que en esta cátedra se capacite a las estudiantes en lectura activa de televisión; transformándose en un eje central para el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas. Se dispone entonces de la bibliografía necesaria, de un grupo universitario disponible a aprender y de un ambiente académico adecuado. Sin embargo, se dispone también de algo mucho más importante: la voluntad para que esta propuesta se convierta en el esperado ingreso de la Educación en Medios a la Educación Parvularia.

BIBLIOGRAFÍA

Libros y artículos de revistas

Aguaded, José Ignacio. La educación en la televisión: hacia una necesaria integración. Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas 4. Madrid: Red Digital, 2003.

Alvarado, Verna. Formación del espíritu crítico del niño de 7 a 12 años frente a la televisión. Santiago: PUC, 1983.

Buckingham, David. Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Editorial Paidós, 2005.

CNTV. Informe 0-5 Pre-escolares Toons chilenos. Santiago: 2007.

De Fontcuberta, Mar. Comunicación y Educación: Una relación necesaria. Cuadernos de Información 14, Santiago: PUC, 2001.

De Fontcuberta, Mar. Una nueva propuesta para la educación en medios. Cuadernos de Información 20 Santiago: PUC, 2007.

Ferrés, Joan. Televisión y educación. Barcelona: Editorial Paidós, 1996.

Ferrés, Joan. Educación en una cultura del espectáculo. Barcelona: Editorial Paidós, 2000.

Ferrés, Joan. La educación como industria del deseo. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008.

Florenzano, Ramón y Molina, Jorge (editores). Televisión y niños. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1999.

Fuenzalida, Valerio. Educación para la Comunicación televisiva. Bogotá: Revista Interacción, 2010.

García Matilla, Agustín. Una televisión para la educación. La utopía posible. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008.

Martín Barbero, J.M y Rey, G. Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999.

Martínez de Toda, José. Metodología de Evaluación de la Educación para los Medios: Su aplicación con un instrumento multidimensional. Roma: 1998.

Mineduc, Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, 2005.

Morrison, George S. Educación Preescolar. Madrid: Editorial Pearson Prentice Hall, 2005.

Peralta, María Victoria. Una pedagogía de las oportunidades. Santiago: Editorial Andrés Bello, 2002.

Peralta, María Victoria. El currículo en el Jardín Infantil. Santiago: Editorial Andrés Bello, 2007.

Pérez Tornero, José Manuel. (compilador) Comunicación y educación en la sociedad de la información. Barcelona, Editorial Paidós, 2000.

Pérez Tornero, José Manuel. Hacia un nuevo concepto de educación en medios. Barcelona: Revista Comunicar, 2005.

Pérez Tornero, José Manuel y Perceval, José Miguel. Guía sobre el lenguaje de la televisión y los valores. Barcelona : Guía Mentor.

UNESCO. Teacher Training Curricula For Media and Information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting UNESCO House. Paris, 2008.

Páginas WEB

[http:// www.declaraciondemadrid.org](http://www.declaraciondemadrid.org)

<http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/ejemplos/reconocimiento-y-aprecio-de-si-mismo.pdf>