



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo de Grado de Maestría

UNA APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A
TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN CONTENIDOS DE
CASTELLANO Y LITERATURA DEL PRIMER AÑO DEL CICLO
DIVERSIFICADO

presentado por:
Lic. Alexandra María Ranzolin de Marius
Para optar al título de Magíster en Educación

Tutor:
Dr. Gustavo Hernández Díaz

Caracas, 24 de Septiembre de 2008

A Alejandro, Sophia, Chiara, Isabel y Elena.
A la compañía de tantos amigos que me quieren bien y han sabido ofrecerme
una propuesta educativa clara.
A Ti que nos sostienes en todo momento.

Agradecimientos

La autora reconoce la guía permanente del trabajo al Dr. Gustavo Hernández Díaz, así como su confianza en el proyecto.

Asimismo, la autora agradece la disposición y colaboración prestada a la U.E. Colegio María Inmaculada. En especial a las profesoras Yolanda León, María Elena Anaya, Ángela Herrera y a la Hermana María Eugenia Víquez, quienes hicieron posible la recolección de datos para la investigación. También a Sor Irene Labraga y a la U.E. Colegio Mater Dei.

De igual manera la autora agradece la asesoría metodológica prestada por el profesor Mg. Sc. Juan Carlos Correa, por sus valiosas intervenciones en versiones preliminares del documento.

Se extiende un agradecimiento a la Lic. Valentina Francisco por su orientación en la construcción de los instrumentos de recolección de datos.

Se agradece también a la Lic. Carolina Amaya, Dra. Ludmila Layne, Lic. Carlos Delgado Flores, Lic. Carolina Mora, Lic. Ángela Herrera y Lic. Yolanda León por su contribución en la validación de los instrumentos de recolección de datos, de igual forma, a la Profesora Mylvia Fuentes Aldana por proporcionar el instrumento para la validez de contenido a través del juicio de expertos.

A Guillermo Piñerúa por la transcripción de las grabaciones.

A la Dra. Lissette Poggioli y a la Profesora Patricia Peña por su constante asesoría y apoyo.

Finalmente, se agradece a la Asociación Civil sin Fines de Lucro ICARO y a la Universidad Monteávila por propiciar espacios para la investigación y favorecer el diseño y la recolección de datos de este estudio.

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

UNA APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A
TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN CONTENIDOS DE
CASTELLANO Y LITERATURA DEL PRIMER AÑO DEL CICLO
DIVERSIFICADO

Trabajo de Grado de Maestría

Autor: Lic. Alexandra Ranzolín
Tutor: Dr. Gustavo Hernández Díaz
Fecha: septiembre de 2008

Resumen

Uno de los objetivos más importantes dentro de la educación formal en Venezuela es que los alumnos desarrollen el pensamiento crítico. La educación mediática, por su parte, promueve la inclusión de la televisión en el aula para facilitar la adquisición de esta capacidad y hacer más significativo el aprendizaje de los contenidos del currículo. Se diseñó y aplicó una intervención pedagógica que incluyó las estrategias de la educación para medios destinada a incentivar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, así como también se analizaron sus efectos a través de métodos cuantitativos y cualitativos, obteniéndose un incremento de respuestas positivas en el grupo experimental frente al grupo control.

Descriptores: Educación, medios, comunicación, pensamiento crítico.

Índice de Contenidos

Capítulo I: El problema	1
Planteamiento del problema	1
Justificación y propósito	2
Objetivos	5
Objetivo general.....	5
Objetivos específicos.....	6
Capítulo II: Marco teórico	7
La educación mediática: de sus fines y de la concepción de la educación	7
¿Qué es la educación mediática?.....	8
Fundamentos pedagógicos de la educación para medios	13
Dimensiones en la educación para medios: Una propuesta para la evaluación de resultados	20
El sujeto alfabetizado mediáticamente	22
El sujeto consciente	22
El sujeto activo	23
El sujeto crítico	24
El sujeto social	24
El sujeto creativo	25
Educación para medios en Venezuela	27
Legislación venezolana y educación para medios	28
El currículo básico nacional venezolano y la educación para los medios.....	34
El pensamiento crítico	42
Breve historia del pensamiento crítico según de Matthew Lipman	43
El pensamiento crítico: definición	49
Características y condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico.....	55
Componentes del pensamiento crítico.....	58

Pensamiento crítico y habilidades cognitivas	63
Supuestos erróneos sobre la enseñanza para el pensamiento crítico	71
Algunas evidencias empíricas sobre el estudio del pensamiento crítico.....	74
Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato	76
Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios.....	79
Una experiencia de promoción del pensamiento crítico desde la lógica informal	81
Enseñanza de la Historia de Venezuela y desarrollo del pensamiento crítico en sexto grado	82
Estudio psicométrico de la prueba de evaluación del pensamiento crítico de Watson-Glaser en una muestra de estudiantes universitarios del área metropolitana de Caracas	83
Televisión en la escuela para el desarrollo del pensamiento crítico: La propuesta metodológica de Joan Ferrés Prats	84
El medio televisivo	87
La Televisión como prolongación de la persona	88
La televisión como agente de consumo	92
La televisión como gratificación sensorial, mental y psíquica.....	93
La televisión como triunfo del mito de la objetividad	94
La televisión como medio de socialización.....	97
La televisión como comunicación inadvertida	99
Criterios de aproximación a la televisión	100
Educar en la escuela la experiencia televisiva	103
Educar en el hogar la experiencia televisiva	107
Metodología para el análisis de contenidos televisivos: Series y filmes	110
La lectura narrativa.....	112

El análisis formal	113
La lectura valorativa	115
Capítulo III: Marco metodológico	117
Tipo y Diseño de la Investigación	117
Población y muestra	118
Sistema de variables e hipótesis	118
Programa de instrucción.....	127
Objetivo general del programa de instrucción	128
Objetivos Específicos del programa de instrucción	128
Descripción del programa de instrucción	129
Instrumentos para la recolección de datos	131
Proceso de construcción del instrumento	133
Grabaciones de audio y video	144
Procedimiento	144
Procesamiento de los Datos.....	145
Capítulo IV: Resultados	146
Capítulo V: Análisis de resultados	189
Conclusiones	212
Limitaciones y recomendaciones.....	217
Referencias.....	219
Anexos.....	231
A Formación en EPM en las Escuelas de Educación de las Universidades de la zona metropolitana de Caracas.....	232
B Contenidos del Programa de Lengua y Literatura. Educación Media Diversificada, 1er. año de Ciencias.	236
C Propuesta Metodológica para el análisis crítico de series televisivas y filmes en niveles superiores de enseñanza.	245
D Preprueba.....	251
E Postprueba	260
F Presentación Lírica Contemporánea.....	268
G Presentación sobre la Vida y Obra de Pablo Neruda	272
H Poemas de Pablo Neruda	274
I Instrumento para la validez de contenido a través del juicio de expertos	281

J Respuestas a la pregunta 19 de la preprueba del grupo control	286
K Respuestas a la pregunta 19 de la postprueba del grupo control	289
L Respuestas a la pregunta 19 de la preprueba del grupo experimental	293
LL Respuestas a la pregunta 19 de la postprueba del grupo experimental	297
M Sesión I Grupo Control.....	301
N Sesión I Grupo Experimental.....	307
O Sesión II Grupo Control.....	315
P Sesión II Grupo Experimental.....	330
Q Sesión III Grupo Control.....	341
R Sesión III Grupo Experimental.....	348

Tablas

1 Indicadores sobre la enseñanza del pensamiento crítico.....	61
2 Taxonomía de las estrategias cognoscitivas según Poggioli	70
3 Sistema de variables del estudio	119
4 Categorías e indicadores de análisis para la variable educación para medios y desarrollo de pensamiento crítico.....	122
5 Planificación del programa de instrucción para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la introducción de estrategias de educación para medios	129
6 Banco de ítems para la preprueba	135
7 Banco de ítems para la postprueba	137
8 Medias y desviaciones estándar de los puntajes obtenidos por el grupo control y el grupo experimental en la preprueba y postprueba	146
9 Homogeneidad de varianzas para la comparación estadística de los grupos	147
10 t de student para la comparación del rendimiento de los grupos para cada fase del diseño de investigación	147
11 t de student para la comparación del rendimiento en la prueba de comprensión lectora.....	148
12 Leyenda de los resultados de la pregunta 19 de la preprueba y la postprueba: Opina sobre el contenido de este poema, de acuerdo a dos criterios clave (definiciones, valores, principios). Haz un juicio personal (2ptos. c/u)	151

13	Leyenda de las grabaciones de audio y video de las sesiones correspondientes a la intervención pedagógica.....	151
14	Resultados para la Variable Habilidades de pensamiento crítico, dimensión capacidad de razonamiento, subdimensión autocorrección.....	152
15	Resultados para la Variable Habilidades de pensamiento crítico, dimensión capacidad de razonamiento, subdimensión sensibilidad al contexto	156
16	Resultados para la Variable Habilidades de pensamiento crítico, dimensión capacidad de razonamiento, subdimensión orientado por criterios.....	166
17	Resultados para la Variable Habilidades de pensamiento crítico, dimensión capacidad de razonamiento, subdimensión orientado por criterios.....	176

Figuras

1	Fundamentos de la teoría de la educación para los medios.	13
2	Objetivos de la educación para medios.	20
3	Características y condiciones del pensamiento crítico.....	57
4	Cambios en el rendimiento de la comprensión lectora para ambos grupos.	149
5	Distribución observada en el rendimiento de los grupos en las fases de preprueba y postprueba.	149

Capítulo I: El problema

Planteamiento del problema

La televisión promueve respuestas de tipo emocional o instintivas a los espectadores de sus contenidos, ya que este medio ofrece gratificación inmediata y permite evadir la realidad, especialmente en aquellos usuarios que no han sido educados o alfabetizados audiovisualmente (Ferres, 1994a). En este sentido, sólo una educación adecuada puede permitir al joven comprender cabalmente los mensajes que están inmersos en los contenidos televisivos, siendo la escuela una de las principales actoras en el proceso, es así como la utilización de la televisión con fines educativos pasa por propiciar en el aula la percepción crítica de sus contenidos.

Por su parte, el pensamiento crítico, según Díaz (2001) pretende que el sujeto reconozca y comprenda las premisas de lo que se afirma en un momento dado, así como que la persona sea capaz de realizar inferencias y complementar o cambiar los juicios dados sobre dicha afirmación. El pensamiento crítico requiere, desde esta perspectiva, dominio de los contenidos, razonamiento adecuado y actitud reflexiva.

Entre los inconvenientes con los que se encuentran actualmente los docentes está el poco interés de sus estudiantes por lo que se les ofrece en la escuela, lo cual parte de la desconexión de la oferta escolar con la cotidianidad que viven los jóvenes, por lo que éstos terminan considerando que se aprende más, en sentido práctico, fuera de los muros de la institución educativa, de esta forma, el aprendizaje de los contenidos relacionados con

la literatura suele ser materia poco atractiva para los estudiantes si no se utiliza la metodología apropiada, por otra parte, impera en estas áreas la memorización más que un aprendizaje verdaderamente significativo.

Una de las posibilidades de desarrollar el pensamiento crítico hoy se plantea a través de la implementación de metodologías de análisis de contenidos televisivos en la educación formal, porque la televisión se conecta con la realidad del estudiante, le permite hacer catarsis, habla su lenguaje y trata temas que le interesan, entre otros. De esta manera, la televisión se puede constituir en una aliada muy efectiva para el docente si éste tiene conciencia de que con su incorporación en el aula, podría facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el uso razonable de la televisión, fuera del espacio escolar, por parte de los jóvenes. En esta tarea, afirma Ferrés (1994a), tiene una gran responsabilidad la escuela, no sólo en la formación de los jóvenes sino también de sus padres y representantes.

En relación con lo anterior, cabe la pregunta: ¿Puede la educación para medios incentivar el desarrollo del pensamiento crítico a través de los contenidos de Castellano y Literatura, en alumnos de primer año de Ciclo Diversificado, mención Ciencias?

Justificación y propósito

El valor del presente estudio muestra una relación íntima entre el aspecto que lo justifica y aquel que le otorga importancia. Es común escuchar a padres y maestros quejarse de las innumerables horas que pasan los niños y adolescentes frente a la pantalla del televisor, sin

considerar el posible valor que tiene la televisión como un medio que puede utilizarse para el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de la educación formal básica y diversificada. En este sentido, se han abordado múltiples investigaciones, como las llevadas a cabo desde el Instituto de Investigaciones de la Comunicación –ININCO- que procuran dar a conocer e incentivar lo que se considera debe ser el buen uso de los medios audiovisuales, hasta el punto de generar una línea de investigación conocida como Educación Mediática o Educación para los Medios que procura vincular el conocimiento adquirido a partir del área de la educación y de la comunicación social.

La educación mediática pretende fomentar en el usuario la capacidad para percibir críticamente los contenidos ofrecidos por los medios de comunicación social, lo cual implica la adquisición de una serie de habilidades y destrezas, así como el desarrollo de una actitud que facilite este proceso. Ser crítico frente a los contenidos mediáticos involucra la capacidad para cuestionar la información que se le presenta al usuario a través de los medios y descubrir el discurso implícito en éstos.

El interés por conocer los procesos cognitivos y disposiciones personales que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico así como aquéllos involucrados a partir de la apreciación de los medios audiovisuales, entonces, resulta de provecho para conocer las estrategias que, desde la educación mediática, ofrecen la posibilidad de generar ese tipo de

pensamiento en jóvenes de primer año de Ciclo Diversificado, mención Ciencias, a través de los contenidos de Lengua y Literatura.

Por otra parte, es una realidad que los resultados de más de treinta años de investigación en educación mediática no han calado suficientemente en la educación formal, por lo que parece de interés aplicar y analizar los efectos de las propuestas provenientes de la educación para medios - especialmente las de Ferrés (1994a) para el análisis crítico de un filme- sobre la utilización de la televisión en el aula destinada a incentivar el desarrollo del pensamiento crítico.

En el caso de Venezuela, es el Instituto de Investigaciones de la Comunicación -ININCO- de la Universidad Central de Venezuela, el que ha realizado mayor investigación en este campo, sin embargo, como señala Hernández (1998), aún se observa una inclusión muy precaria de las metodologías propias de la educación para medios dentro de los contenidos programáticos de las diferentes asignaturas del currículo de educación venezolano.

Por otra parte, los alumnos de primer año de Educación Media Diversificada mención Ciencias comienzan formalmente -en esa etapa- a aproximarse a la asignatura Literatura y a estudiar los principales géneros, autores y obras. Esta circunstancia se considera una oportunidad para examinar si el conocimiento acumulado a partir de la investigación realizada en el área de la educación para medios y en procesos cognitivos, favorece el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos dentro de la escuela,

acorde con las exigencias de la etapa del desarrollo de éstos, así como de las necesidades propias de la realidad en la que están inmersos educadores y educandos.

Finalmente, algunos estudios como el de Díaz (2001), señalan que la evaluación del desarrollo del pensamiento crítico se realiza, por tradición, a través de pruebas estandarizadas de procedencia anglosajona y de preguntas cerradas, lo que supone serias dificultades para analizar variables contextuales y de contenido relacionadas con la intervención educativa para el desarrollo del pensamiento crítico.

De acuerdo con lo anterior, se considera que el presente trabajo es innovador en el sentido de ofrecer las primeras referencias a este respecto, por lo menos en el contexto venezolano, y servirá como estudio piloto para próximas investigaciones sobre el tema, ya que ofrece un marco de experiencia novedoso y favorece la ampliación de la literatura existente, en lo relativo a la aplicación de una metodología en el área de educación para medios y sus posibilidades de incentivar el desarrollo del pensamiento crítico, así como la medición de sus resultados.

Objetivos

El presente estudio se ha planteado los siguientes objetivos.

Objetivo general

Analizar los efectos de un programa que incluya las estrategias de la educación mediática, destinado a incentivar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, en estudiantes de primer año de Educación Media

Diversificada, a través de los contenidos de Castellano y Literatura, en una institución educativa del área metropolitana de Caracas.

Objetivos específicos

1. Definir conceptual y operacionalmente la educación para medios.
2. Definir conceptual y operacionalmente el pensamiento crítico.
3. Identificar los elementos de referencia, conceptuales y metodológicos, asociados con la educación para medios y el desarrollo del pensamiento crítico.
4. Diseñar y aplicar una intervención pedagógica que incluya las estrategias de la educación mediática, destinada a incentivar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico.

Capítulo II: Marco teórico

La educación mediática: de sus fines y de la concepción de la educación

Frente a la realidad comunicacional moderna y, en especial, frente a la comunicación social como ámbito de relación y expresión, de conocimiento e interacción, se hacen vigentes algunas reflexiones que conducen a nuevos modos de aproximación a los medios.

Si bien la tecnología posee un ritmo acelerado de transformación y actualización, esta tecnología sigue estando al servicio de la persona y es ésta quien le otorga su lugar dentro de la vida personal y comunitaria.

Centrar el estudio de la comunicación en la persona y no en las técnicas, permite también enfocar los criterios y métodos para su mejor aprovechamiento.

La educación mediática como línea de investigación, ha procurado - desde hace más de tres décadas- ofrecer un ámbito de análisis y elaboración de propuestas que permita aprovechar los medios de comunicación de masas como instrumentos al servicio de la educación del ser humano.

De acuerdo a lo anterior, los medios de comunicación pueden ser considerados nuevos ámbitos de aprendizaje, por lo que es de interés conocer y asumir la pedagogía propia de esta realidad que ocupa el espacio y tiempo de los jóvenes y adultos hoy. Sólo a partir del reconocimiento de este hecho se podrá retomar la posibilidad de una educación más centrada

en las necesidades y exigencias del ser humano que, como afirma Grassi (2001), introduzca a la persona a la totalidad de la realidad.

¿Qué es la educación mediática?

Según Hernández (2001) la educación para los medios -EPM- se puede entender de dos maneras como una línea de investigación y como una práctica educativa.

La EPM puede ser una línea de investigación que hace referencia a los aportes teóricos metodológicos que provienen de la educación y la comunicación, los cuales están destinadas a concienciar las mediaciones que intervienen en la recepción de los contenidos de los medios.

Así mismo, la EPM es entendida como una práctica educativa ya que procura entrenar o adiestrar a los educandos en un método que favorezca la interpretación activa y crítica de los contenidos mediáticos. Esto implica desarrollar la capacidad y habilidades de pensamiento crítico. Se destaca que esta línea es prioritaria dentro de la educación para medios y pretende favorecer, especialmente, a niños y a adolescentes.

La educación mediática ofrece un ámbito de discusión sobre la relación televisión y educación que parte de las investigaciones realizadas en los campos de los efectos de los medios de comunicación social, la sociopolítica de la comunicación, la semiótica audiovisual, así como también, las investigaciones realizadas en el campo educativo.

Además, se procura avalar el uso democrático y participativo de los recursos que ofrecen los medios de comunicación de masas en la educación.

De esta forma, es necesario romper con los modelos lineales de la comunicación -fórmula de Lasswell- y con las pedagogías basadas en el paradigma estímulo-respuesta -aprendizaje conductista de Skinner- invitando a un modelo educomunicacional sustentado en el diálogo.

Afirma Martínez-de-Toda (1998) que el interés por la educación para medios se ha incrementado a partir de las últimas tres décadas, observándose una insistencia mayor sobre la enseñanza crítica de los medios. Hernández (2001) señala que en menor medida se observan estudios orientados a revisar y replantear los enfoques conceptuales de las prácticas de enseñanza y de los manuales educativos.

En este sentido, Hernández (2001), advierte sobre el hecho de que las reflexiones teóricas en relación a la educación mediática difícilmente llegan a aplicarse de modo sistemático en el ámbito propio de la educación formal. Es así como los pedagogos, casi de forma intuitiva, invitan a sus alumnos a tener una postura crítica frente a los medios sin ofrecer las razones de fondo y métodos que permitan al estudiantado emitir un juicio crítico adecuado sobre lo que significa exponerse a los medios de comunicación social, entonces, el televisor, la radio, el cine, son utilizados sólo como elementos instrumentales y no como herramientas que faciliten al alumno comprender el mundo a través de la representación de la realidad que ofrecen estos medios. Ferrés (1994b) señala al respecto:

En la relación que la escuela mantiene con la televisión se produce una curiosa paradoja: en la institución escolar se suelen adoptar actitudes muy agresivas contra la televisión y, en cambio, no se suele dedicar tiempo

alguno a formar buenos telespectadores. Cuando se acusa a la televisión de muchos de los males que aquejan a las nuevas generaciones y se le atribuyen responsabilidades en el fracaso de la propia institución escolar, de manera implícita se le está reconociendo un poder. En cambio, se educa como si la televisión no existiera. O como si fuera totalmente inofensiva, como si no hiciera falta preparación alguna para enfrentarse a ella (...) En definitiva, la escuela no es capaz ni de aprovechar el presunto poder de la televisión en beneficio propio ni de ofrecer a los alumnos una formación adecuada para una aproximación reflexiva y crítica al medio. En otras palabras, a menudo el problema educativo de la televisión habría que situarlo más en la escuela que en la propia televisión (p. 72).

Este autor apunta sobre la necesidad de una escuela que esté preparada no sólo para educar a los niños y jóvenes que se congregan en ella, sino también a los padres, quienes requieren también ser educados en los criterios que les permitan aproximarse adecuadamente a los medios y que, por otra parte, vista esta realidad, difícilmente podrán ayudar a sus hijos a encarar de modo crítico los contenidos que se transmiten a través de los medios de comunicación social y, en especial, la televisión.

Según Hernández (2003), es fundamental tomar en cuenta algunos elementos para el estudio de la recepción televisiva en la escuela. Los mismo son: el entorno cultural y psicosocial de los participantes, conocer a las teleaudiencias como condición determinante para el éxito en la construcción de políticas y estrategias educativas en medios de comunicación, que la recepción televisiva trasciende el momento del visionado y que en ésta confluyen gratificaciones y hábitos, es decir, que es un acto significativo y que genera placer.

Todos estos elementos reflejan la complejidad inmersa en el proceso de comunicación masiva y, a su vez, advierten sobre la necesidad de incorporar estos elementos en la educación formal como oportunidad para

que los estudiantes cobren conciencia sobre la realidad y se hagan críticos frente a las propuestas que se presentan a través de los medios de comunicación masivos. Esta postura crítica, lejos de querer significar una ruptura definitiva con todo lo que se propone, invita a una valoración realista de los contenidos y mecanismos propios de la comunicación social.

La concepción de educación fomentada desde la perspectiva de Mario Kaplún (1985) para la educación mediática, se dirige a hacer énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje más que en los contenidos o en los efectos, el interés se focaliza en aprender a aprender, con la finalidad de desarrollar la conciencia crítica -deducir, relacionar y elaborar síntesis-.

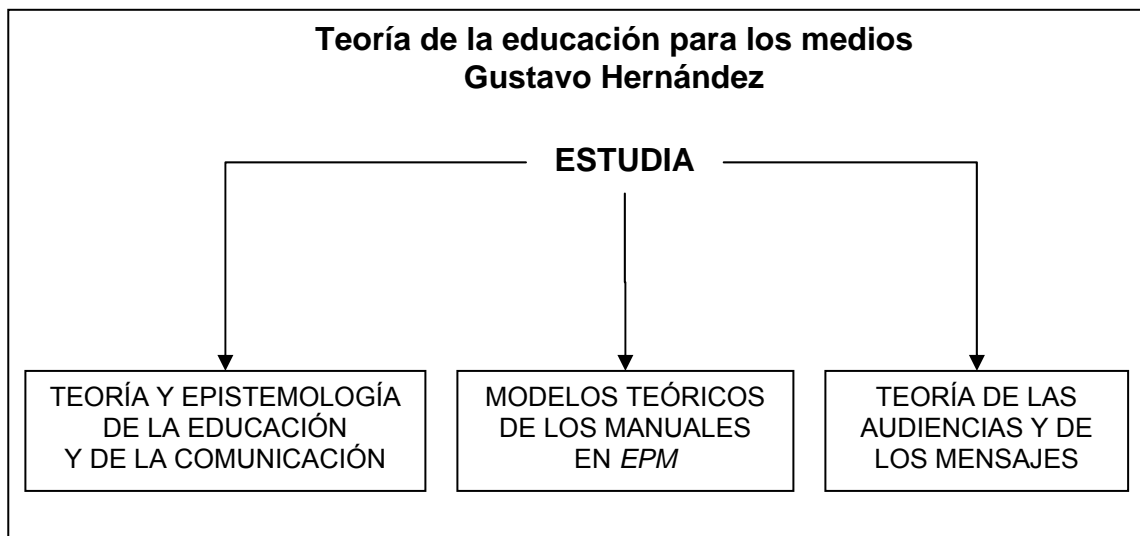
Esta concepción educativa -basada en el proceso- tiene su fundamento, en Latinoamérica, en el pensamiento de Freire (1980) quien afirma que la educación es praxis, reflexión y acción del hombre que permite transformar el mundo. A partir de la afirmación anterior, se puede considerar que la educación va mucho más allá de la mera transmisión de información y procura que las personas se formen para transformar su realidad, esta transformación debería ser la posibilidad de generar iniciativas que, valorando lo que la tradición y la cultura ofrecen como respuesta a la realidad, también permita una actualización que facilite la comprensión de la misma. Para Freire (1980) el proceso educativo significa que "(...) ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador" (p. 86). En otras palabras, nadie se educa solo.

Ahora bien, vale la pena destacar que la enseñanza de contenidos teóricos no debe contraponerse necesariamente al hecho de hacerse consciente del cómo se aprende o del desarrollo de la capacidad crítica del educando ya que, como afirma Barrio (2000, sección de Las insuficiencias fundamentales del constructivismo, párr. 1), “al conocer, el sujeto no se limita a recibir información de la realidad (...) con facilidad se olvida aquí que, para el hombre, el modo más intenso de vivir es conocer intelectualmente y amar”. Se entiende, entonces, que el hombre cuando conoce es activo frente a la realidad.

Finalmente, el tipo de educación propuesta por Kaplún (1985) hace énfasis en la importancia de compartir con otros, para alcanzar los fines del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que el docente tiene el papel de facilitador o en todo caso animador del proceso y se procura que el grado de participación, así como la formación de la criticidad y la motivación, sean elevados. El error es tomado como un elemento pedagógico y se promueve la solidaridad y la cooperación.

Finalmente, Hernández (2001) señala que la educación para medios se fundamenta en tres pilares: la teoría y epistemología de la educación y de la comunicación, los modelos teóricos de los manuales en educación para medios y la teoría de las audiencias y de los mensajes, tal y como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Fundamentos de la teoría de la educación para los medios.



Nota. Hernández (2001). Recuperado el 11 de noviembre de 2005 de http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Introducci%F3n_a_la_Teoria_de_la_Educaci%F3n_para_los_medios.pdf?revision_id=56379&package_id=56305

Fundamentos pedagógicos de la educación para medios

Existen cuatro fundamentos pedagógicos que según Hernández (2001) sostienen los fines de la educación para medios. Para el autor, la educación para medios es una educación en la capacidad crítica, comunicar implica conocer y compartir el conocimiento a través del diálogo, también problematizar el saber y, como fin último, aprender. A continuación se explicarán cada uno de estos fundamentos pedagógicos.

Hernández (2001) señala que el primer fundamento pedagógico de la educación para medios es la *formación de una actitud crítica*. La misma se entiende como la posibilidad de que la persona se haga consciente de la persuasión y/o manipulación ideológica que subyace en los mensajes transmitidos por los medios masivos de comunicación. Esto se logra a través

de la semiótica de la comunicación, cuyo fin es analizar la forma de expresión y el contenido de la comunicación masiva.

A partir de este señalamiento, es posible entender que el sentido del pensamiento crítico que se procura alcanzar en quienes participan de un programa de educación para medios se refiere a la capacidad de leer comprensivamente la realidad.

Hernández (2001) también supone -como segundo fundamento pedagógico- que *comunicar implica conocimiento* en la educación para medios, lo cual abarca la capacidad de comunicarlo a otros a través de relaciones de diálogo entre dos o más personas, lo cual permite confrontar argumentaciones, así como analizar disensos y consensos, entre otros.

En este sentido, el hecho comunicacional -el compartir el conocimiento a través del lenguaje- conlleva a que el educador disponga de herramientas que faciliten este proceso de diálogo, de lo contrario se corre el riesgo de que éste considere al educando un recipiente en el que debe depositarse información, obviando la importancia de dar un paso adicional hacia el análisis, lo cual implica -a la postre- desvincular dicha acción del contexto psico-socio-cultural en el que se circunscribe el alumno, así como la posibilidad de desarrollar la habilidad crítica propia de la propuesta de la educación para medios.

El tercer fundamento, según Hernández (2001), consiste en la *problematización del saber*, la cual hace referencia a la necesidad de incentivar el cuestionamiento, la discusión de las ideas, los procesos de

interiorización y el planteamiento de propuestas novedosas. Se requiere, finalmente, confianza y espontaneidad para favorecer la creatividad y criticidad.

Esta problematización del saber -que va de la mano con la capacidad crítica- procura evitar, según Hernández (2001), todo tipo de censura así como las visiones preestablecidas que impiden el redescubrimiento del sentido de la realidad a través de los contenidos transmitidos por los medios, y del diálogo que surge al contrastar dichos contenidos con el contexto psicosocial en el que se desarrolla la comunicación, lo que se procura es enseñar a pensar con el fin de que el alumno desarrolle su capacidad reflexiva frente a los contenidos de los medios.

Vale la pena recuperar el papel de la tradición -la memoria- dentro del desarrollo del pensamiento crítico ya que el acontecimiento, el hecho real, es del presente, pero el presente, que es efímero, instantáneo, cobra sentido en función del conjunto de significados y valores que la tradición ha legado a la persona y proyecta los anhelos y exigencias de ésta en función de la experiencia vivida. Podría afirmarse, entonces, que sin ese legado de la tradición el presente se convierte en un conjunto de hechos que no necesariamente tienen sentido sino que son estímulos ante los cuales se puede o no reaccionar. Afirma Borguesi (2002, p. 95) “el acontecimiento abre el pasado al presente y al futuro”.

Ahora bien, es verdad que el educador no puede ejercer la capacidad crítica de sus alumnos -pues ésta depende de una decisión personal del

educando- sin embargo, sí debe proponerles de modo claro cómo situarse frente a los medios de comunicación, y esta propuesta debería ser tan atractiva que logre mover su libertad, hasta el punto de preguntarse sobre lo que ven y asumir una postura adecuada de juicio frente a la realidad observada y a sus percepciones, incluso, de querer aprender las habilidades necesarias para desarrollar la capacidad de pensamiento crítico.

De acuerdo a lo anterior, afirma Ferrés (1994a), que los juicios o interpretaciones que realizan los niños sobre los mensajes televisivos se derivan en gran medida, de los comentarios de los padres. En todo grupo humano hay un líder, alguien a quien seguir, que tiene criterio y logra ver más allá de lo aparente, cuando los niños son pequeños el liderazgo lo ejercen los padres.

Este líder al que se refiere el autor antes mencionado, tiene que ver directamente con una figura de autoridad¹. La autoridad es punto de referencia y procura -en el sentido positivo del término y rescatando el origen del mismo- provocar al educando para que siga una propuesta educativa que le permita ser más crítico, con el fin de generar un mayor aprovechamiento de la experiencia mediática.

La propuesta que debe surgir del docente debe también respetar la realidad del alumno -su tradición, su contexto social y cultural, su etapa de

¹ Del latín *autoritas* que significa aquello que hace crecer.

desarrollo, entre otros- y debería partir de la propia experiencia y conocimiento del educador y no de teorías abstractas o impuestas.

Finalmente, para Hernández (2001), en la educación para medios comunicar es *aprender*, el autor señala que la pedagogía de la EPM se afianza en el interaccionismo simbólico de Blumer y en las teorías del aprendizaje constructivista de Piaget, Bruner, Vygotski y Ausubel.

La integración del pensamiento de estos autores lleva a pensar en la necesidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita interactuar para recobrar el significado de lo que acontece en el foro interno y externo del individuo, permitir al alumno indagar en la realidad sin prejuicios y mediante el razonamiento deductivo, tomar en cuenta la cultura y la historia como una instancia esencial para comprender los signos de la realidad, así como asumir la importancia de los estadios de desarrollo del aprendiz como variable necesaria para permitir un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con las necesidades de los participantes del mismo. Para lograr todo esto, el educador tiene la responsabilidad de diseñar estrategias ajustadas a la realidad del aprendiz.

Sobre el tema de la construcción del significado -propio de la teoría constructivista en la que se apoya la educación para medios- afirma Barrio (2000) que, siendo respetuosos de la realidad, el aprendizaje significativo no debería implicar la elaboración de significado o la construcción de sentido ya

que, algunos autores constructivistas² reconocen constantes en el mundo de la experiencia y apoyan la idea de que la realidad no es caótica, es decir, que en el mundo está inmerso un orden, una estabilidad que permite proponer significados a partir de lo que dicta la realidad. Lo contrario a construir el sentido de la realidad es descubrirlo, a partir de la información que brinda la realidad y que se revierte en la estructura personal, convirtiéndose en formación, la cual permitirá juzgar y conducirse en la vida.

Para Jungmann (1939, p. 20) educación es: “introducción a la realidad total”. En este sentido señala Giussani (1991) que la educación implica el desarrollo de las estructuras de la persona y su realización integral, así como la conexión activa de estas estructuras con la realidad.

¿Cuál es en entonces la labor de un docente hoy? ¿Cuál es el sentido último de la enseñanza y de la educación? Barrio (2000, sección de introducción, párr. 3) afirma que: “para un educador el reto esencial de nuestro tiempo es dar referencias de sentido en el contexto del sinsentido”. Se trata de recuperar el aliento para educar en una sociedad caracterizada por el nihilismo, en una cultura que promueve la idea de que la realidad carece de significado.

Lo anterior implica la posibilidad de que la persona -el aprendiz- deba también desarrollar algunas estructuras de pensamiento que le permitan organizar el mundo y pensar de forma razonable.

² Barrio (2000) se refiere, en este caso, a Bruner (1972).

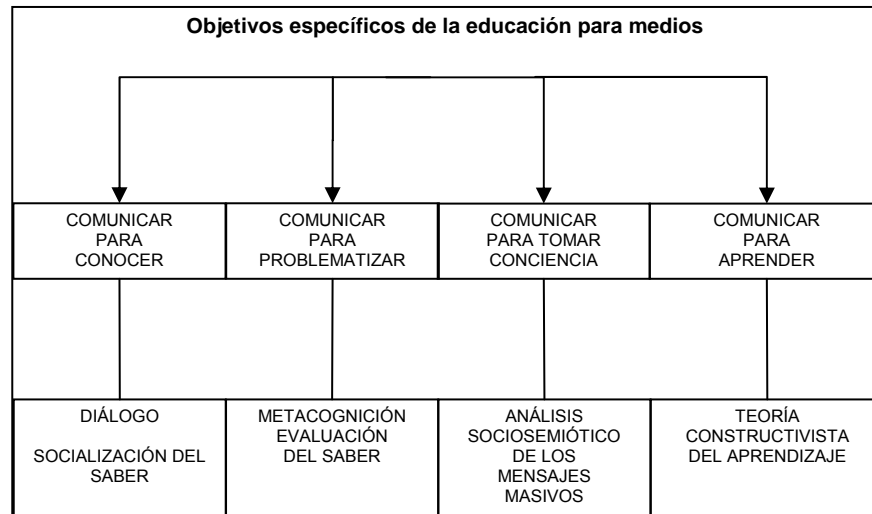
Jung (s/f, citado por Giussani, 1991, p. 38) señala que: “la realidad no se afirma nunca verdaderamente si no se afirma la existencia de su significado.” A lo cual agregará Giussani (1991) que todo proceso educativo debe remitirse a un significado global de la realidad, según Jung (1992): “la educación sólo puede arrancar de la realidad desnuda y no de una imagen ideal engañosa del hombre” (p. 54).

Finalmente, Hernández (2001) señala que el aporte de Vygotsky es el pilar fundamental de la educación para medios. A través de los postulados de este autor el conocimiento se puede alcanzar gracias a los instrumentos mediadores.

Uno de los fundamentos de la pedagogía de Vygotsky tiene que ver con la Zona de Desarrollo Próximo -ZDP- la cual se entiende como el espacio entre el nivel de actuación de una persona individualmente y la ejecución alcanzada luego de que es asistido por una persona más capaz. El hecho de poder ser ayudado, de que el conocimiento sea un producto social, asegura el aprendizaje de nuevas actitudes y modos de hacer, lo cual aumenta la capacidad individual a futuro. Romo (2004) afirma que uno de los aportes más importantes de Vygotsky a la educación consiste en señalar que todos los procesos psicológicos superiores como la comunicación, el lenguaje y el razonamiento, se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. También advierte que, bajo esta premisa, se tiende a devaluar la adquisición de conocimiento, entendiéndola como una mera puesta en común y confundiendo la metodología con el contenido del saber.

La educación para medios como una práctica educativa persigue los siguientes objetivos:

Figura 2. Objetivos de la educación para medios.



Nota. Hernández (2001). Recuperado el 11 de noviembre de 2005 de http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Introducci%F3n_a_la_Teoria_de_la_Educaci%F3n_para_los_medios.pdf?revision_id=56379&package_id=56305

La figura muestra la importancia del proceso de comunicación e interacción para compartir saberes, para evaluar la calidad de ese conocimiento y su ajuste con la realidad, para tomar conciencia de las propuestas subyacentes en los contenidos mediáticos y, finalmente, para lograr un aprendizaje a partir de esta interacción.

Dimensiones en la educación para medios: Una propuesta para la evaluación de resultados

Martínez-de-Toda (1998) expone la importancia de desarrollar un instrumento de evaluación de los resultados en la educación para medios. En este sentido, debe enmarcarse la propuesta en un área multidimensional que involucre los enfoques teóricos en los que se inserta la educación para

medios. Las dimensiones que los diversos enfoques buscan producir en sus estudiantes se han reducido a seis, a saber, que esté alfabetizado mediáticamente, y que sea consciente, activo, crítico, social y creativo.

Del mismo modo, en el surgimiento de los enfoques teóricos que sustentan a la educación para medios es posible encontrar, según Martínez-de-Toda (1998), dos etapas, la primera relativa a los enfoques, la cual supone un gran poder de los medios sobre una audiencia pasiva y, en la segunda, se tienen en cuenta las nuevas teorías de la recepción, donde se le da más poder a la audiencia. La primera etapa aún mantiene vigencia aunque la segunda constituye la fundamentación de la educación para medios hoy.

Martínez-de-Toda (1998) fundamenta su metodología de evaluación en cuatro teorías: la *teoría normativa* -la cual procura determinar cómo deben actuar los distintos elementos de una sociedad- la *teoría macro* -que procura explicar la relación entre los medios de comunicación social y la sociedad, se relaciona con la teoría normativa- la *teoría de audiencia* -que analiza la relación de los medios de comunicación con las audiencias- y las *teorías pedagógicas* -las cuales surgen de la educación para analizar el papel y potencial de los medios de comunicación, así como las diversas dimensiones del sujeto.

A continuación se presentan cada una de las seis dimensiones de la educación para medios definidas por Martínez-de-Toda (1998), quien señala que de la conjunción de los mejores planteamientos de cada etapa o

dimensión se podrá obtener el enfoque multidimensional que se propone para la evaluación de los resultados de la educación para medios. Debe tomarse en cuenta que, para fines del presente trabajo de investigación, se hará mayor énfasis en la dimensión referida al sujeto crítico.

El sujeto alfabetizado mediáticamente. Una persona mediáticamente alfabetizada es, según Martínez-de-Toda (1998) un sujeto entrenado en el lenguaje audiovisual y en su significado, lo cual favorecerá la comprensión de las ideas centrales del autor y la cultura que se está creando.

Martínez-de-Toda (1998) afirma que en esta primera etapa surge el interés por analizar el contenido de los medios del mismo modo en que se realizaba el análisis literario, con el objetivo de cultivar el buen gusto. Tiene sus orígenes en las teorías normativas y macro. Lo que se pretende enseñar desde este enfoque es que los mensajes de los medios no son la realidad sino representaciones de la misma, por lo tanto, construcciones subjetivas, versiones de la realidad. Este enfoque ha sido criticado por ser elitista y despreciar la cultura popular.

El sujeto consciente. El enfoque del sujeto consciente surgió por la preocupación que acarrea el surgimiento de cada nuevo medio de comunicación por los contenidos violentos que se transmitían a través de ellos. Afirma Martínez-de-Toda (1998) que la persona “sabe cómo funcionan los medios masivos como institución, cómo son los procesos de producción de la industria de los medios, cuáles son sus intereses, especialmente los comerciales y políticos, y cómo tratan a la audiencia” (sección El sujeto

consciente, párr. 2). Todo esto ofrece herramientas para discriminar entre los distintos contenidos ofrecidos a través de los medios.

Las principales críticas a este enfoque parten del hecho de que el basamento del mismo se encuentra en teorías de audiencia equivocadas y teorías pedagógicas mecanicistas, las cuales desconfían de la capacidad crítica que pueda desarrollar el ser humano así como del ejercicio de su libertad.

El sujeto activo. La tercera dimensión de la educación para medios es el sujeto activo el cual, según Martínez-de-Toda (1998): “es un deconstructor/reconstructor del significado de los medios, que se da cuenta de hacer construcciones diversas del texto” (sección El sujeto activo, párr. 3).

Los orígenes teóricos de esta dimensión se encuentran en los estudios culturales. Para enseñar bajo este enfoque, se parte de las teorías pedagógicas de autores como Jean Piaget -teoría de las etapas del desarrollo psicológico-, el constructivismo -en especial lo relativo al aprendizaje significativo apuntado por Ausubel- y a la teoría de Vygotsky.

A diferencia de los enfoques anteriores, el presente se centra en el sujeto y se procura generar conciencia sobre la experiencia de ver TV. Se supone que la educación debe hacer de la televisión una experiencia gratificante e interesante que promueva la reflexión y la crítica. Esta dimensión rompe con las concepciones lineales de la comunicación y las teorías mecanicistas aplicadas por algunas corrientes educativas.

El sujeto crítico. La cuarta dimensión, entendida por Martínez-de-Toda (1998) como el sujeto crítico, es uno de los elementos más buscados por la educación para medios y nace de la influencia del marxismo clásico hasta 1980, luego, los orígenes teóricos se encuentran en la teoría crítico-democrática cuyo elemento central es la ideología. En este sentido, de la distorsión producida por la ideología inmersa en los mensajes mediáticos, esta ideología generalmente proviene de élites poderosas que reproducen lo que aparece en los medios.

Vale la pena señalar que los términos clave dentro de este enfoque son -según Martínez-de-Toda (1998)- ideología, hegemonía, alienación y mito. La ideología se refiere a una visión impuesta por un grupo o clase social, no correspondiente con la realidad; la hegemonía tiene que ver con el intento que se realiza por conservar la dominación sobre ciertas estructuras con consentimiento de la audiencia; la alienación es la condición de quien - en papel de audiencia- se enajena de lo que percibe a través de los medios y no se considera perteneciente a ningún grupo; finalmente, el mito es considerado una representación que anhela un grupo y que puede ser usado con fines ideológicos. Afirma Martínez-de-Toda (1998) que “lo principal es cómo hacer explícita la ideología escondida en los textos, teniendo en cuenta la propia identidad” (sección El sujeto crítico, párr. 13).

El sujeto social. La quinta dimensión es el sujeto social, y constituye un enfoque novedoso en su aplicación a la educación para medios. Según Martínez-de-Toda (1998): “el sujeto social es aquel, que sabe que a él

confluyen diversas mediaciones sociales, a través de las cuales él mantiene una relación activa con el mundo alrededor” (sección El sujeto social, párr. 2). Estas mediaciones surgen de la familia, la escuela, los medios, los diversos grupos, instituciones, personas y cosas. Por este reconocimiento es fundamental que padres y profesores se formen en educación para medios. El sujeto social trabaja en equipo, es solidario, participativo y se preocupa por el bien común.

Este enfoque es relativamente nuevo y no ha sido plenamente desarrollado, sin embargo, resulta de interés ya que procura disponer los medios y la crítica de sus contenidos en torno a los temas centrales de la comunidad y, por tanto, promueve un clima de participación y democratización.

El sujeto creativo. La última dimensión señalada por Martínez-de-Toda (1998) se refiere al sujeto creativo, a través de la cual se entiende que cada discurso interpretado puede ser reelaborado a través de cualquier sistema de lenguaje, formulando un nuevo texto. También implica la creación de nuevos programas y mensajes originales para otros.

Es así como la educación para medios desde esta dimensión se convierte también en la oportunidad para que la persona usuaria de los medios se transforme en productor de contenidos fruto de su interpretación de los hechos y de los mensajes percibidos. Esta posibilidad permite, entre otros, desmitificar el poder de los medios, al considerarlos accesibles y no sólo como meros transmisores de mensajes.

Martínez-de-Toda (1998) desarrolló una metodología e instrumento de evaluación, destinados a probar las dimensiones antes descritas. Para ello se elaboraron dos cuestionarios, el primero consistente en una guía de entrevistas para profesores y, el segundo, un cuestionario de preguntas cerradas destinada a que los alumnos se autoevaluaran. Además, se realizaron *historias de vida* para complementar la información recabada a través de los cuestionarios. La investigación consistió en la aplicación de la metodología e instrumentos a 16 profesores comprometidos con la educación para medios en Italia -quienes facilitaron el programa- y a sus 489 estudiantes, con edades comprendidas entre 11 y 15 años, quienes conformaron grupos experimentales y de control.

Entre los resultados obtenidos en la investigación de Martínez-de-Toda (1998) se entiende que los estudiantes que siguieron los programas de educación para los medios lograron mejores resultados que aquéllos que no los siguieron. Esta mejora en los grupos experimentales se midió a través de los promedios obtenidos en las pruebas y se observó la importancia de la calidad de enseñanza en el mejoramiento de los mismos. En este sentido, mientras más importancia el profesor daba a alguna de las dimensiones, mejores resultados se obtenía en la misma, por lo que los resultados fueron directamente proporcionales.

Por otra parte, los profesores utilizaban las dimensiones en modo simultáneo y se observó la influencia mutua entre ellas. Se encontró -a través de las historias de vida- que los estudiantes eran más críticos de lo que sus

profesores pensaban y que la dimensión menos fomentada fue la *creativa*. Los profesores mostraron estar entre los enfoques moralista y social, más preocupados por la política en los contenidos mediáticos que por demonizar la televisión. Finalmente, se observó que los programas de educación para medios evaluados afectan en poca medida la vida cotidiana de los jóvenes, aunque sí tienen buenos resultados en el aula, esto implica un reto para la educación para medios.

Educación para medios en Venezuela

El caso venezolano es especialmente interesante para iniciar un estudio piloto en relación a la aplicación de las estrategias propuestas por la educación mediática en el aula orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Varias razones apoyan esta afirmación. Por una parte, si bien parece haber el esfuerzo gubernamental por acercar a la población a los medios de comunicación de masas y a las tecnologías de la información y la comunicación de manera consciente y crítica, también resulta evidente que este empeño no termina de calar en la educación formal y, por lo tanto, en la formación integral de niños y adolescentes. En segundo lugar, existe investigación suficiente a nivel teórico, así como algunas iniciativas exitosas, que hacen la vez de cimientos que podrían favorecer la intención del Estado en la práctica educativa, generando una inclusión real de dichos contenidos en el Currículo Básico Nacional.

Finalmente, parece clara la necesidad de facilitar la formación de una conciencia crítica sobre los contenidos mediáticos ya que, como afirma

Bisbal (2005) y colaboradores en la investigación sobre *consumo cultural* del venezolano (2000):

El orden de importancia de las actividades culturales “dentro de casa” de acuerdo al porcentaje de respuestas en las frecuencias de consumo (...) es el siguiente: 1) Ver TV – escuchar radio: 92%; 2) Escuchar música: 83%; 3) Leer prensa: 71%; 4) Leer libros: 40%; 5) Leer revistas: 37%; 6) Estar ante un computador: 25%; 7) Ver cine en video: 12%; 8) Jugar video – juegos: 5%; 9) Jugar dominó: 3% (p. 19).

Se desprende de los resultados del estudio que se dedica más tiempo a las actividades relacionadas con el consumo de mensajes mediáticos, que a actividades que tradicionalmente se han relacionado con la cultura ilustrada es decir, son los contenidos propuestos por los medios de comunicación, en especial los audiovisuales, los preferidos para ser consumidos en los momentos de ocio del venezolano, quedando relegada la lectura, entre otros.

Legislación venezolana y educación para medios. Señala Alvarado (2004) que desde mediados del siglo XX el Estado reconoce la importancia de los medios de comunicación en la conformación de la sociedad venezolana, normando, a través del Reglamento de Radiocomunicaciones, el alcance y participación de la radio. Así mismo, durante el gobierno de Eleazar López Conteras -1935-1941- se incorpora el libro y la radio como medios para la educación presencial y a distancia.

La Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela (1980) reconoce la importancia de los medios de comunicación social en el proceso educativo. En la misma se señala:

Los medios de comunicación social son instrumentos esenciales para el desarrollo del proceso educativo; en consecuencia, aquellos dirigidos por el Estado serán orientados por el Ministerio de Educación y utilizados por éste

en la función que le es propia. Los particulares que dirijan o administren estaciones de radiodifusión sonora o audiovisual están obligados a prestar su cooperación a la tarea educativa y ajustar su programación para el logro de los fines y objetivos consagrados en la presente ley. Se prohíbe la publicación y divulgación de impresos u otras formas de comunicación social que produzcan terror en los niños, inciten al odio, a la agresividad, la indisciplina, deformen el lenguaje y atenten contra los sanos valores del pueblo venezolano, la moral y las buenas costumbres. Asimismo, la Ley y los reglamentos regularán la propaganda en defensa de la salud mental y física de la población (artículo 11).

De acuerdo a lo anterior, el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1999) refiere -sobre el aprovechamiento de estos medios para la educación- que los medios de comunicación social deben contribuir con el Ministerio en la ejecución de programas de educación extraescolar.

En la misma línea, el Reglamento de Radiodifusión Sonora y Televisión Abierta Comunitarias de Servicio Público (2002): expresa “Los operadores comunitarios deberán presentar anualmente a la Comisión Nacional de Telecomunicaciones, programas de capacitación y educación en materia de producción sonora o audiovisual que impartirán a la comunidad, con la finalidad de formar y acreditar productores comunitarios” (artículo 27). Amparando a los programas de producción.

El citado reglamento, a su vez, concreta lo dispuesto en la Ley Orgánica de Telecomunicaciones (2000) en su artículo 12, en el que se establece el derecho a la comunicación libre y plural y se promueve la posibilidad de fundar medios de radiodifusión sonora y televisión abierta comunitarias de servicio público sin fines de lucro.

El Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007 (septiembre, 2001), en el apartado sobre Equilibrio Social, se plantea,

como objetivo central, la necesidad de alcanzar la equidad social. Entre los subobjetivos de este apartado se da especial importancia a “garantizar el disfrute de los derechos sociales de forma equitativa” (2001) y se apunta la importancia del “(...) uso de las tecnologías de la información y de la comunicación para convertirlas en instrumentos estratégicos de la democracia participativa” (sección 2.1.10 Información veraz y oportuna).

El Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela firmó, en el 2005, el Convenio de Cooperación entre el Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela y la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana con el fin de estimular la investigación docente en el área de tecnologías de información y comunicación aplicadas al sector educativo. Entre los cursos promovidos por el convenio para su instrumentación se encuentran: Uso educativo de Internet, Uso educativo de televisión y video y Software educativo.

La Ley Orgánica de Protección del Niño y el Adolescente (1998) hace referencia a la educación crítica para los medios de comunicación señalando que: “la educación crítica para los medios de comunicación debe ser incorporada a los planes y programas de educación y a las asignaturas obligatorias” (artículo 69), en este sentido, el Estado y la sociedad deben garantizar a los niños, adolescentes y sus familias programas sobre educación crítica para los medios de comunicación.

Afirma Alvarado (2004) que la inclusión del artículo referido a la educación crítica para los medios de la Ley Orgánica de Protección del Niño

y el Adolescente (1998, artículo 69) citado previamente, es fruto del trabajo sostenido por organizaciones no gubernamentales y el Instituto de Investigaciones de la Comunicación -ININCO-.

Otra legislación que procura favorecer a los usuarios en cuanto al ejercicio de sus derechos frente a los medios de comunicación social es la Ley de Responsabilidad Social para Radio y Televisión (diciembre, 2005), la cual resalta la responsabilidad que tienen los prestadores de servicio de radio y televisión, entre otros, con el fomento y mantenimiento del equilibrio democrático, la paz, los derechos humanos, la cultura, etc.

Es así como el Estado venezolano, a través de la legislación vigente, no sólo se compromete a garantizar el acceso a la información sino que, además, confirma la necesidad de que se acceda a ésta de modo crítico, para lo cual sugiere la importancia de una educación que contemple la inclusión de los medios de comunicación social como herramientas pedagógicas -no sólo para recibir sino también para aportar contenido- y un plan de formación, dirigido también a los docentes, para educar en la aproximación a los mismos.

Sobre esta cuestión, la Universidad Central de Venezuela cuenta con el ININCO -Instituto de Investigaciones de la Comunicación- a través del cual se ha profundizado en esta línea de investigación -Educación Mediática o Educación para Medios- procurando integrar al gremio docente. En este sentido, se ha abierto recientemente la especialización en *Educación para el uso creativo de la televisión* la cual tiene entre sus objetivos:

Adquirir las competencias televisivas para utilizar de manera creativa y activa, los contenidos de la programación televisiva, en relación a los ejes transversales: Valores, Lenguaje y Desarrollo del Pensamiento. Diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan la incorporación del medio televisivo, al sistema escolar formal, desde la perspectiva de la educomunicación. Promover la reflexión en torno a la función social de los medios, especialmente del televisivo (Universidad Central de Venezuela, s/f, sección de Más información, párr. 1).

Por otra parte, en el área metropolitana de Caracas se encontraron nueve universidades que dictan las carreras de Educación, Educación Preescolar y Educación Integral a nivel de licenciatura -Anexo A-. Para obtener esta información se consultó los pensa de las carreras de Educación, Educación Inicial, Educación Integral, Ciencias Pedagógicas y Educación mención Castellano y Literatura, publicados en los sitios Web de las respectivas universidades. Eventualmente, también se consultaron los sitios Web de otras carreras como Artes y Comunicación Social. También se ofrecen datos sobre cursos de extensión orientados a la educación para medios, a los cuales tienen acceso los estudiantes de Educación de dichas casas de estudio.

Es así como se observó que la Universidad Monteávila (s/f) presenta en el cuarto año de estudio, para las carreras de Educación Integral y Educación Preescolar, la materia de Información y Comunicación, la cual procura ser una oportunidad para que los educadores se formen en el uso crítico de los medios, conociendo el lenguaje de los mismos, metodologías de aproximación, ventajas y limitaciones en la enseñanza, entre otros. Esta asignatura es de reciente data dentro del pensum y ha sido diseñada en trabajo conjunto entre profesores de la Escuela de Comunicación Social y de

la Escuela de Educación.

Así mismo, Alvarado (2004) afirma sobre la línea de investigación referida a la educación para medios en la Universidad Central de Venezuela que se ha tratado como tema de estudios en el Pregrado, a partir de asignaturas como *Cine, TV, Comunicación y Cultura de Masas*, *Seminario de Educación para la TV, Animación cultural y medios*. Vale la pena destacar que la asignatura sobre *Cine, TV, Comunicación y Cultura de Masas* corresponde a la escuela de Artes, mención Cine (Banco de Venezuela, 2001), por lo que estas iniciativas no pertenecen directamente a la escuela de Educación. Las universidades restantes brindan formación en educación para medios a través de cursos o materias electivas no constantes dentro del pensum de estudios.

Finalmente, la concepción educativa propuesta por el actual gobierno, y que procura sancionarse en una nueva Ley de Educación que se encuentra en discusión, promueve la noción del Estado Docente entendiendo que “El Estado es el responsable de la orientación general de la educación” (Ministerio de Educación y Deportes, 2003).

En este sentido, se entiende que es el mismo Estado el encargado de fomentar una formación e instrucción clara en relación al uso y consumo de los medios de comunicación social, que responda al ideal de ciudadano diseñado por él. De hecho, la escuela es entendida como “espacio para las comunicaciones alternativas” (Ministerio de Educación y Deportes, 2003), que sin intentar entrar en el fondo conceptual educativo de esta propuesta

proveniente del Estado, se resalta el hecho de que se sigue considerando la posibilidad de formar a los ciudadanos en los medios de comunicación.

El currículo básico nacional venezolano y la educación para los medios. A partir de la revisión del Currículo Básico Nacional de primera y segunda etapa de educación básica, es posible observar la muy tímida inclusión de contenidos y materiales audiovisuales en la educación formal. Vale la pena destacar que el niño, en esta etapa de su desarrollo -0 a 6 años- aprende más de la experiencia concreta, sin embargo, Meirelles (2005) afirma, de acuerdo a un estudio sobre consumo televisivo en América Latina, que los niños entre 6 y 11 años están frente al televisor un promedio de 3 o más horas y que muy pocos ven menos de una hora de televisión.

Por otra parte, Hopson (2006) señala que los estudios de la Universidad de Michigan sobre este mismo tema, revelan que: “uno de cada cuatro niños de 3 años de edad son expuestos a un televisor encendido por cinco o más horas diarias” (párrf. 3); esta realidad sobrepasa de manera importante los estándares de la Academia Estadounidense de Pediatría, la cual recomiendan la exposición a la televisión y otros medios para niños de 2 años y mayores a menos de dos horas diarias.

Lo anterior confirma la necesidad de que los niños sean educados en el uso de los medios de comunicación desde temprana edad. Así como corresponde enseñarles las nociones básicas de forma, tiempo, espacio -porque son aspectos elementales que deben manejar todos los días- también los medios de comunicación de masas y, en especial la televisión,

deben ser elementos a tratar en las aulas de clase desde los niveles más tempranos de la educación formal, debido a su alta penetración en los hogares, y a las graves consecuencias de su consumo sin criterios adecuados.

Por otra parte, la revisión del Currículo Básico Nacional de Educación de la República Bolivariana de Venezuela de primera y segunda etapa de educación básica y media diversificada (s/f)³, afirma Alvarado (2004) que el tema de los medios es tratado de modo desvinculado con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Es posible observar, entonces, como los medios de comunicación social son relegados en las etapas educativas que comprenden edades entre 0 y 9 años -tal y como se observa en el documento Educación Inicial. Bases curriculares (2005)-, privilegiando otro tipo de contenidos que no dejan de ser importantes pero que, sin lugar a dudas, no tienen por qué excluir la introducción de medios como la televisión de la enseñanza de los mismos. Es importante tomar en cuenta que en estas etapas educativas las escuelas sí utilizan -para espacios de recreación o de enseñanza de algún contenido específico- materiales audiovisuales como películas y documentales. Siendo esta la realidad, valdría la pena pensar en la posibilidad de sistematizar y

³ No se hace referencia en el presente trabajo de investigación a las Misiones educativas que sostiene el Ministerio de Educación de la República Bolivariana de Venezuela ni a los programas pilotos como Simoncitos (Educación inicial), Escuelas Bolivarianas (I y II etapa de Educación Básica) y Liceos Bolivarianos (III etapa de Educación Básica y Educación Media y Diversificada) por una cuestión de alcance del trabajo.

formalizar el uso de estas herramientas para obtener el mayor rendimiento de las mismas así como el beneficio para los estudiantes y el mismo docente.

Entre las estrategias didácticas más empleadas durante esta etapa de enseñanza, en relación a los medios de comunicación, se encuentran el periódico mural, campañas divulgativas y hemerotecas, las cuales se repiten a lo largo del programa para los distintos contenidos y persisten en el resto de los programas de estudio de los diferentes niveles de la educación formal. Queda en evidencia la poca inclusión de los medios audiovisuales.

En cuanto a la tercera etapa de educación básica -7mo., 8vo. y 9no. grado, niños entre 13-15 años aproximadamente-, es posible observar el interés manifiesto de trabajar los medios de comunicación social, bajo diferentes perspectivas, en asignaturas como Historia de Venezuela, Geografía General, Castellano y Literatura, Estudios de la Naturaleza, Educación Familiar y Ciudadana, Educación para la Salud, Biología, Historia Universal, Educación Artística, Cátedra Bolivariana y Química.

Vale la pena destacar que los contenidos procedimentales están enfocados al medio impreso -a través de la recopilación de artículos de periódicos y revistas- y la publicidad -a través del diseño e implementación de campañas promocionales y de concientización- así como a la elaboración de carteleras informativas y afiches, sobre temas de interés público.

En los Programas de Castellano y Literatura de 7mo., 8vo. y 9no. grado se hace énfasis en el estudio y análisis crítico de los contenidos transmitidos a través de los medios de comunicación -fundamentalmente

prensa escrita y televisión-. En este sentido, se infiere que esta asignatura es el canal del Currículo Básico Nacional de Educación Básica de la tercera etapa para fomentar la lectura crítica de los contenidos transmitidos a través de distintas fuentes, entre ellas, los medios de comunicación social.

El primer objetivo del programa de Castellano y Literatura de noveno grado (Programa de Estudio de Educación Básica. Noveno grado. Programa de Castellano y Literatura, 1987) -que por otra parte coincide con el de séptimo y octavo grado- pretende: “desarrollar destrezas de competencia comunicativa en actividades de expresión oral estructuradas y no estructuradas” (Programa de Estudio de Educación Básica. Noveno grado. Programa de Castellano y Literatura, 1987, p. 109). Dentro de este primer objetivo se solicita al alumno “(...) participar, en forma crítica y cooperativa, en conversaciones, simulaciones y discusiones no estructuradas, sobre temas de su interés o de interés del grupo, la lectura de obras literarias y la información que recibe de su medio” (Programa de Estudio de Educación Básica. Noveno grado. Programa de Castellano y Literatura, 1987, p. 109).

Se sugiere, para abordar este objetivo, la lectura de obras literarias y contenidos de los distintos medios de comunicación (radio, televisión, cine, prensa diaria, publicidad) que estén en relación con el alumno para favorecer la conversación y lectura crítica de los mismos.

Según el Programa de Estudio de Educación Básica de Noveno grado de Castellano y Literatura (1987), la discusión debe canalizarse de tal manera que se busquen los aspectos positivos y negativos de un programa y

variará de acuerdo con el tipo de programa que se esté comentando, pero debe ser orientada hacia la determinación del nivel de calidad del programa. También se propone que el docente inicie la discusión con preguntas abiertas que favorezcan una recepción activa de los mensajes y les convierta en lectores y espectadores críticos.

Los siguientes objetivos del Programa de Estudio de Educación Básica de noveno grado de Castellano y Literatura (1987), relacionados con el uso de los medios de comunicación social, se orientan, fundamentalmente, a que el alumno aprenda a manejar la prensa diaria y a reconocer sus partes, a leer material impreso, así como también se le da preponderancia al tema de la publicidad, los *slogans*, etc. En tal sentido:

El estudiante no se debe limitar a afirmaciones vagas, como 'me gustó' o 'no me gustó'. Debe identificar cuándo lo que lee es un hecho, cuándo una opinión, cuándo una suposición, cuándo es real y cuándo fantástico, cuál es la causa del hecho y cuál su consecuencia; debe distinguir entre publicidad beneficiosa o perjudicial, debe comparar el tratamiento dado a un mismo asunto en diferentes textos, debe juzgar si una argumentación tiene bases firmes, etc., y saber explicar por qué. La idea es formar un lector crítico (Programa de Estudio de Educación Básica. Noveno grado. Programa de Castellano y Literatura, 1987, p. 123).

A este punto, vale la pena destacar el comentario de Hernández (1998) sobre los contenidos de estos programas.

Aun cuando el Ministerio de Educación ha incorporado en la asignatura de 'Castellano y Literatura', correspondiente al 7mo año de Educación Básica (Tercera Etapa) la unidad referida a la importancia de los medios de comunicación social, pude notar que la misma acusa pobreza de contenido, falta de creatividad en las actividades y ausencia de un método para la enseñanza de los medios. Por ejemplo, cuando la unidad aborda concretamente al medio televisivo se advierte, en un primer momento, que carece de una introducción al lenguaje televisivo y de las características fundamentales de su programación. Asimismo, la sección que refiere a la asignación de actividades es antipedagógica toda vez que le exige al educando que emita un juicio analítico de la programación sin ni siquiera poseer un conocimiento pertinente y muy básico de la semiología de la imagen. Con este tipo de actividad sólo podemos esperar que el niño

expresarse espontáneamente y, por ende, emocionalmente, su visión del medio, algo que resulta beneficioso para su expresión oral. No obstante, la EPM será incompleta si el niño no pasa de la actividad cognoscitiva emocional a la actividad de reflexión, la cual supone un esfuerzo de concentración, de abstracción, de reconocimiento de los signos audiovisuales y de conceptualización de la experiencia física con el medio” (p. 96).

Aunque Hernández (1998) se refiere al Programa de Castellano y Literatura de séptimo grado, debe recordarse que los contenidos se repiten en los programas de esta asignatura de la tercera etapa. Por otra parte, podría considerarse que la referencia está descontextualizada por la fecha del trabajo citado, sin embargo, los programas del Currículo Básico Nacional de la Tercera Etapa de Educación, así como otros tantos, no han sido modificados desde la década de los ´80.

La cuarta etapa de educación formal, en Venezuela, se refiere a la Educación Media y Diversificada, la cual comprende dos años y abarca edades entre 16 y 18 años. La misma se encuentra dividida en especialidades -ciencias, humanidades, comercial, etc.-. Para los fines del presente trabajo, se aportarán datos en relación a la rama de ciencias.

En líneas generales las asignaturas que se ven en esta etapa de educación son: Química, Física, Biología, Matemática, Geografía, Historia Contemporánea, Historia del Arte, Literatura, Ciencias de la Tierra, Psicología, Informática, Metodología e Instrucción Premilitar (Red Escolar Nacional. Cuarta etapa, s/f).

Mención aparte merece el Programa de Lengua y Literatura de 1er. año de Ciencias, no tanto por lo que se refiere al contenido relacionado con

la educación para los medios, sino porque es el centro de la intervención pedagógica a realizar a partir del presente trabajo de investigación.

Para iniciar con el estudio de este tema se consultó el Programa de Articulación del Nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional. 1er. año de Ciencias y se hizo la revisión de los libros de texto vigentes y disponibles en el mercado a la fecha, para este programa, los cuales presentan dos tendencias, por una parte libros de textos orientados a desarrollar los contenidos del programa -propuesto por el Ministerio de Educación- a partir de los géneros literarios: narrativa, lírica, teatro y ensayo, y otra que busca tratar estos mismos contenidos, pero a partir de tres grandes temas: la aventura, el amor-la vida y la muerte. Aparentemente, esta diversidad de métodos guarda relación con el cambio de pensa que se tiene proyectado actualmente desde el Ministerio de Educación.

En este sentido, algunos textos conservan la estructura tradicional, e incluyen todos los temas y autores propuestos por el programa vigente, otros -sobre todo aquellos que plantean la estructura de los contenidos a partir de temas y no de géneros- favorecen la introducción o remoción de ciertos autores y sus obras.

En el Anexo No. 2 se visualiza una tabla comparativa con la información correspondiente a los contenidos propuestos por el Programa de Lengua y Literatura de 1er. año de Ciencias, y la información obtenida a partir del análisis de los textos de estudio, bajo las dos metodologías comentadas anteriormente -por áreas temáticas y por géneros.

Sigue vigente el análisis de Hernández (1998) en cuanto a los contenidos sobre educación para medios introducidos en estos programas: falta de método, pobreza en los contenidos y ausencia de creatividad en la propuesta educativa. De los textos analizados, sólo el de Salazar y Risi (s/f) parece dar un paso adelante -aún tímido- en la propuesta de educación para medios como estrategias para la enseñanza de los contenidos de Castellano y Literatura de primer año de Educación Media, Ciclo Diversificado y Profesional.

Finalmente, se ha observado que desde la década de los '70 la mayor preocupación por la educación para medios se da en el sector informal de la educación. En este sentido afirma Hernández (1997) que las iniciativas más resaltantes en la educación informal son los cursos Centro al Servicio de la Acción Popular (CESAP), los talleres del Centro Jesús María Pellín, las prácticas de enseñanza de los medios de Mejor TV y del Centro Guarura, los manuales elaborados por Josefa Vicente para la Asociación Venezolana de Educación Católica y por Alirio Aguilera para la Escuela de Padres; y, finalmente, los talleres que ha realizado el Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO-UCV), en los albergues de la Fundación del Niño y una propuesta para formar facilitadores en el sistema escolar normado.

A partir de lo anterior, se puede observar que la educación para medios en Venezuela, desde el sector informal, incluye algunas iniciativas, sin embargo, son consideradas insuficientes dentro de la realidad educativa actual.

El pensamiento crítico

El uso consciente de las estrategias propuestas a partir de la educación mediática debería promover, de acuerdo a la *teoría de la autonomía crítica de los medios* “(...) que el educando sea capaz de valerse por sí mismo críticamente” (Hernández, 2001, sección de Teoría de la autonomía crítica de los medios, párr. 1).

A partir de esta teoría se entienden, tal y como afirma Hernández (2001), dos momentos, el primero en el que el educador ofrece al educando los principios y técnicas básicas relacionados al lenguaje audiovisual y los pone en práctica en el aula, y un segundo momento en el que el educando logra valerse de las herramientas vistas en clase para hacerse un juicio racional acerca de los mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación masivos.

Desde esta perspectiva, la educación mediática, más que estrategias, promueve inicialmente una relación profesor-alumno que implica un compromiso vital. Es así como el educador propone una metodología de aproximación a los medios y, por otra parte, el alumno acoge esta propuesta y la actualiza, ante lo cual se debe generar un ambiente de diálogo, de intercambio y de respeto en el que se converse sobre la visión de mundo, significados y valores presentados a través de los medios de comunicación social y se procure emitir un juicio crítico sobre el mismo.

La educación para medios, como afirma Hernández (2001), favorece la apertura frente a la realidad ya que: “(...) conocer cómo funciona la

estructura discursiva de un informativo de televisión permite mantener la atención sobre el tratamiento ideológico de las noticias y sus posibles relaciones con la cotidianidad y con el acontecer social en general” (sección de teoría de la autonomía crítica de los medios, párr. 3).

La verdadera educación de una conciencia crítica -se entiende crítica en el sentido positivo del término referido a tamizar, cribar- sobre el valor de los contenidos transmitidos a través de los medios de comunicación social, debe conllevar a mucho más que un consenso sobre la realidad o la satisfacción por la obtención de un significado parcial de la misma. Este significado de la realidad, como afirma Grassi (2001), está inmerso dentro de la misma realidad -está dado, es un dato objetivo- y el fin último de una educación para medios debe ser descubrir y reconocer este significado, valorando lo que históricamente por tradición ha sido legado y, sobre todo, verificando que dicha tradición permite una relación adecuada con la realidad percibida.

Breve historia del pensamiento crítico según de Matthew Lipman

Si bien hasta ahora, se ha rescatado la concepción de pensamiento o conciencia crítica proveniente del área de educación para medios, en el presente apartado se pretende indagar en dicha noción a partir de los aportes realizados desde las teorías pedagógicas.

El término pensamiento crítico y su consiguiente aplicación en el campo de la educación, tiene su origen reciente en la cultura anglosajona, cuando algunas personalidades de la política norteamericana comienzan a

quejarse de que: "(...) la nación norteamericana carece de un buen sistema educativo, debido a que aquellos que egresan de éste muestran muy pocos conocimientos o poco válidos" (Lipman, 1998, p. 157).

Frente a la crítica anterior, los docentes respondieron a los ataques recibidos enfatizando la importancia de las condiciones externas bajo las cuales ésta se generaba. Para los profesores, era la sociedad la principal responsable del aprendizaje deficiente de los alumnos.

Por otra parte, quedaba en evidencia, según Lipman (1998), que los estudiantes consideraban poco relevante el conocimiento adquirido en la escuela y que los exámenes que debían aprobar eran un requisito para acceder a otras instancias, luego de presentado el examen, el contenido podía ser olvidado. Subyace, desde esta perspectiva, que la educación consistía en administrar conocimiento, la cuestión de fondo se refería a comprender cuál era la mejor forma de transmitir estos conocimientos.

Afirma Lipman (1998), que durante la administración Carter empezó a emerger una cierta insatisfacción con la propuesta teórica de Piaget a cambio de la cada vez más creciente influencia de Vygotsky y Bruner. Los lemas eran entonces pensamiento, habilidades cognitivas y metacognición. En aquel momento se empezaba a hablar de la enseñanza del pensamiento y se identificó éste como una finalidad de la educación. A este respecto, los programas educativos tradicionales incorporaban la enseñanza del pensamiento, sin embargo, la calidad de dicho pensamiento era deficiente.

Como antecedentes se encuentran el trabajo de Max Black en 1952,

orientado a acercar la lógica a los estudiantes, el de Susan Stebbind, quien pretendió demostrar el valor del pensamiento lógico, y el de Monroe Beardsley, orientado a la filosofía analítica y el análisis del lenguaje de Frege y Wittgenstein. Los trabajos de Beardseley tuvieron gran repercusión en el ámbito educativo y, en especial, en su admirador, John Dewey. Beardeseley se enfocó más en el significado -relativo al lenguaje- que en la verdad y profundizó en las habilidades de traducción y la comprensión lectora. Sin embargo, Josiah Royce es considerado el primer lógico norteamericano asociado al pensamiento crítico. Según Lipman (1998) su aportación más importante en el campo del pensamiento crítico fue su insistencia en que la lógica era útil en la educación y que es en la comunidad en donde se interpretan, comparten y crean significados.

Finalmente, es Dewey -psicólogo y filósofo, discípulo de Peirce- una de las más relevantes referencias del pensamiento crítico. Amante del método científico, consideraba que una sociedad jamás estaría civilizada hasta que los estudiantes alcanzaran el nivel de investigadores con un método para tratar los problemas.

A través de los trabajos de Dewey se generó un mecanismo válido para la resolución de problemas, lo cual constituye un elemento esencial para la generación del pensamiento reflexivo. El autor propuso que bajo ciertas condiciones es posible "(...) diseñar un algoritmo para resolver los problemas basado en una historia sobre el uso de dicho algoritmo" (Dewey citado por Lipman, 1998, p. 162). En el apartado 2.2.4 Componente del

pensamiento crítico, del presente trabajo de investigación, se hace referencia a los supuestos implícitos en este algoritmo y a su contribución a los estudios sobre pensamiento crítico.

Para Dewey, el pensamiento reflexivo es el pensamiento consciente de sus causas y de sus consecuencias, entender esto último implica conocer los significados que para Dewey, tiene una derivación pragmática, es decir, conocer los significados implica conocer los efectos en la práctica y en el mundo. Este énfasis en el pensamiento reflexivo, según Lipman (1998), fue el motor de los estudios sobre el pensamiento crítico en el siglo XX.

Más adelante, en su trabajo sobre *Democracia y educación*, Dewey señalará la importancia de enseñar a los niños a pensar por sí mismos para alcanzar una democracia valiosa. En este sentido, entiende la necesidad de una sociedad investigadora a la par de un sujeto pensante y que ambas habilidades no necesariamente van de la mano. Para este autor, "(...) un pensamiento de calidad es un pensamiento filosófico, mientras que la filosofía y la ciencia son aproximaciones independientes no reducibles la una a la otra" (Dewey citado por Lipman, 1998, p. 163-164).

Otro de los más influyentes investigadores en el área del pensamiento crítico fue Benjamin Bloom. Su taxonomía, definida en 1956, aparece cuando se empieza hacer mayor énfasis en las habilidades cognitivas como centro de interés académico. Para Bloom (1990) los cuestionamientos fundamentales giraban en torno a los objetivos cognitivos y las habilidades necesarias para alcanzarlos, desde los procesos más simples a los más

complejos. La taxonomía de Bloom fue rápidamente asociada e integrada con los planteamientos de Piaget al relacionarse con los estadios de desarrollo.

Según Bloom (1990) los objetivos de la educación guardan relación con procesos cognitivos, estos son: el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. A continuación se describen brevemente cada uno de ellos.

El *conocimiento* se refiere a recordar y reconocer información previamente aprendida y se asocia a verbos como escribir, describir, definir, enumerar, entre otros, es el proceso que requiere menor esfuerzo cognitivo de acuerdo a la taxonomía definida por el autor.

La *comprensión*, por su parte, tiene que ver con entender, aprehender, aferrarse, así, el educando es capaz de transformar, relacionar, interpretar causas y consecuencias, etc., y puede ejecutar acciones como clasificar, citar, convertir, describir, discutir, estimar, explicar, generalizar, dar ejemplos, exponer, resumir, ilustrar y parafrasear.

El tercer elemento de la taxonomía de Bloom (1990) consiste en la *aplicación*, en este punto el alumno utiliza lo aprendido en situaciones nuevas o para resolver problemas, son verbos relacionados con este objetivo proporcionar, relacionar, solucionar, transferir, aplicar, resolver, utilizar, demostrar, informar, aplicar, etc.

El siguiente objetivo es el *análisis* y apunta a que el alumno razone, es decir, se haga preguntas, descomponga el todo en sus partes, pueda

solucionar problemas a partir del conocimiento adquirido y elabore conclusiones, entre otros, se asocia a discriminar, categorizar, distinguir, comparar, ilustrar, contrastar, precisar.

El quinto objetivo se refiere a la *síntesis*, a través de la cual se utiliza la información previamente aprendida para crear, integrar, combinar ideas, planear, proponer nuevas maneras de hacer, así también, se es capaz de plantear hipótesis, inventar, comparar, contrastar, reforzar, etc.

Finalmente, la *evaluación* consiste en emitir juicios sobre la base de criterios preestablecidos, lo cual tiene que ver también con otorgar valor a lo aprendido o a la información recibida, este es el paso más complejo dentro de la taxonomía de Blomm (1990) y constituye el objetivo central del desarrollo del pensamiento crítico, el mismo se apoya en los procesos cognitivos anteriormente señalados. Los verbos que tienen que ver con este objetivo son valorar, comparar, contrastar, concluir, criticar, decidir, definir, interpretar, juzgar, justificar y ayudar.

Afirma Lipman (1998) que el pensamiento crítico, como corriente del pensamiento, cobra fuerza en 1970 a partir del surgimiento del movimiento conocido como lógica informal, nacido de la disidencia de un grupo de lógicos de la corriente clásica o simbólica, convencidos de que la lógica debía atender al lenguaje natural y cotidiano si quería mejorar los procesos de razonamiento en el aula. Vale la pena señalar que los lógicos -informales o retóricos- se plantean el tema de la razonabilidad como centro de su estudio, aunque desde diferentes perspectivas.

El pensamiento crítico: definición

En la práctica, la formación de una conciencia crítica, bandera de la educación para medios, debe pasar por la comprensión del vocablo. Afirma Grassi (2001) que el término crítica no tiene en sí mismo sólo una concepción negativa referida a dificultad o ruptura: “(...) también tiene un sentido positivo: cuando la crítica se entiende como capacidad de juzgar, de tomar conciencia de lo que se está hablando” (sección c. Una conciencia crítica, párr. 1), esto conlleva a favorecer una educación para desarrollar esta facultad, con la finalidad de contrarrestar una tendencia que invita a los jóvenes a imitar modelos de modo acrítico, de esta forma, los adultos tienen la responsabilidad de profundizar en el modo de ofrecer una educación ajustada a esta exigencia.

Watson y Glaser (s/f, citado por Ramos, Ríos y Sanz, 1982), por su parte, definen el pensamiento crítico:

Como un grupo de actitudes, conocimientos y destrezas que incluyen: 1) búsqueda de pruebas que confirmen las opiniones o conclusiones antes de aceptarlas como verdaderas, 2) un conocimiento de los métodos de investigación lógica que permitan determinar el valor relativo de los diferentes tipos de prueba y llegar a conclusiones fiables, 3) habilidad para servirse de tal actitud y conocimiento (p. 22-23).

Según Díaz (2001) resulta difícil conceptualizar el término pensamiento crítico. Las distintas instancias educativas manifiestan la necesidad de formar personas críticas “(...) lo cual suele equipararse a que tomen conciencia o cuestionen su realidad social e histórica y participen activamente en su papel de actores sociales” (Díaz, 2001, sección de Conceptualización, párr. 1). Sin embargo, la misma autora señala la

incapacidad de muchos docentes para definir lo que implica desarrollar la capacidad para el pensamiento crítico. A este respecto, “(...) tanto docentes como alumnos suelen entender por pensamiento crítico la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal, sea o no fundamentado, o bien una actitud contestataria y de oposición sistemática” (Monroy, 1998; Díaz, 1998, citado por Díaz, 2001, sección de Conceptualización, párr. 1).

Según Díaz (2001), quien retoma las conclusiones de McMillan:

El pensamiento crítico involucra el reconocimiento y comprensión de los supuestos subyacentes a lo que alguien afirma, la evaluación de sus argumentos y de las evidencias que ofrece, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado. Por un lado, implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de realizar una indagación lógica y razonar convenientemente pero, por otra parte, también requiere una actitud, del estar dispuesto a considerar los problemas de una manera perceptiva y reflexiva (sección de Conceptualización, párr. 3).

Se entiende, entonces, que el pensamiento crítico involucra la adquisición de una serie de habilidades integradas más que una sola facultad o de destrezas independientes. Su desarrollo pleno requiere, según Díaz (2001), pasar del mero análisis a un nivel en que la persona comprende y usa la perspectiva de otros, desarrollando un sentido holístico de racionalidad.

Debe tomarse en cuenta que las definiciones sobre pensamiento crítico suelen ubicarse en dos posiciones, la primera, orientada al desarrollo de habilidades cognitivas y, la segunda, como afirma Díaz (2001): “(...) a la alfabetización crítica desde una perspectiva ético-política” (sección de Conceptualización, párr. 15). A partir de los estudios de educación para medios puede observarse una marcada tendencia a esta última disposición,

vale la pena retomar la importancia del desarrollo de ciertas habilidades cognitivas para alcanzar esta *alfabetización crítica*, por lo que ambas posiciones -lejos de contraponerse- se complementan.

De acuerdo a lo anterior, afirma Lipman (1998) que existe una distancia considerable, un precipicio, entre el pensamiento surgido de las escuelas y el pensamiento necesario para tomar decisiones en la vida cotidiana, así mismo, se comprende el peligro que supone una posición acrítica frente al conocimiento que se va adquiriendo, por estas razones, este autor llama la atención sobre la creación de un movimiento preocupado por el papel del pensamiento crítico en la población.

Para Lipman (1998) el producto del pensamiento crítico son los juicios. En este sentido, hay que hacer una diferenciación entre los juicios y los buenos juicios. Para el autor son buenos juicios "(...) aquellos productos de actos hábilmente ejecutados orientados o facilitados por instrumentos o procedimientos apropiados" (p. 173-174). Así mismo "el pensamiento crítico es un pensamiento que 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto" (p. 173-174).

A continuación, se profundizará en cada una de las cuatro dimensiones señaladas anteriormente. De acuerdo con la exposición de Lipman (1998), los criterios son reglas o principios que se utilizan para elaborar juicios sobre la realidad. Por otra parte, el pensamiento acrítico es un pensamiento desorganizado, caprichoso, azaroso e inestructurado, de acuerdo a esto, suponer que el pensamiento crítico se fundamenta en ciertos

principios razonables permite entenderlo como una forma de pensamiento hábil y organizada que, a la postre, permite resolver problemas y tomar decisiones, habilidades fundamentales para el desenvolvimiento normal de la vida.

El objetivo último de lograr un pensamiento fundamentado en criterios es permitir que el discurso se apoye en elementos razonables -por lo tanto estables y acordes al significado del objeto del discurso- y no en meros pareceres o emociones. Los criterios, de este modo, no son sólo razones, sino razones adecuadas, porque se ajustan de modo integral a las situaciones a las que se les aplican. Según Lipman (1998): "(...) las razones que realmente son importantes son aquellas que se refieren realmente a la cuestión tratada; son razones que entonces vienen a ser *decisivas*" (p. 187).

El autor antes citado sostiene que las razones por sí mismas no son criterios, por lo cual se pregunta cómo una razón logra emerger en criterio. La respuesta a esta pregunta es que el criterio debe ser una razón "(...) 1) especialmente relevante para un proceso de investigación, 2) que muestre un alto grado de confiabilidad, 3) y que sea especialmente potente para poder ser escogido como criterio" (Lipman, 1998, p. 187). Por lo tanto, un pensador crítico no se guía únicamente por razones para emitir juicios, sino por razones adecuadas, es decir, por criterios.

La relevancia de un criterio viene dada porque es pertinente a la cuestión a la que se refiere y porque se ajusta al contexto en el que se emiten los juicios. Por su parte, la confiabilidad se desprende de la historia o

pasado de dicho criterio, es decir, del éxito o fracaso en la aplicación del mismo. Finalmente, la fuerza atañe a la contundencia con la cual el criterio permite emitir juicios y esto depende del grado de relevancia y confiabilidad del mismo.

Afirma Lipman (1998) que los criterios pueden adquirir varias modalidades, a saber: toman la forma de valores compartidos, precedentes y convenciones, bases comunes para la comparación, requisitos, perspectivas, principios, reglas, estándares, definiciones, hechos, resultados de pruebas tipo test, propósitos, entre otros. “Los criterios pueden tener o no aceptación pública, pero deberán tener un alto grado de aceptabilidad entre la comunidad de los investigadores” (Lipman, 1998, p. 175), esto permitirá, a la postre, el uso competente de dichas razones.

Es importante destacar que el docente puede entender como una mejora en el modo de pensar de sus alumnos cuando éstos comienzan a soportar sus opiniones en razones cada vez más adecuadas, lo cual es signo del surgimiento de una mentalidad orientada a la investigación y mucho más responsable frente a las opiniones y juicios emitidos dentro y fuera del aula. “El pensamiento crítico funciona entonces como una evaluación cognitiva” (Lipman, 1998, p. 176).

Desde esta perspectiva, los criterios son también base de comparación, de hecho, afirma Lipman (1998), cuando se realizan comparaciones que no se fundamentan en criterios y que, por ejemplo, están descontextualizados, se genera confusión, al igual que cuando el criterio

utilizado no es el adecuado para la situación o se emplean varios criterios que compiten entre sí. En este sentido, el criterio funciona como una fórmula matemática, si la fórmula no se ajusta al problema a resolver -por lo cual el resultado difícilmente será correcto- esto no significa que la misma sea errada sino que no ha sido aplicada inadecuadamente, por lo cual, conviene cambiar de fórmula o criterio.

En otra dimensión, puede entenderse que el pensamiento crítico es autocorrectivo, esto significa que es factible pensar sobre el propio pensamiento. Esta facultad de poder pensar sobre el propio pensamiento se entiende como metacognición, e implica la posibilidad de la corrección y la autocorrección en el modo de elegir los criterios para analizar la realidad y emitir juicios. Si el docente promueve un clima de comunidad en el aula, los estudiantes -y el propio docente- pueden corregirse entre ellos y, posteriormente, corregir su propio método para pensar.

Finalmente, el pensamiento crítico desarrolla una sensibilidad hacia el contexto porque implica el reconocimiento de "(...) circunstancias excepcionales o irregulares (...) limitaciones especiales (...) configuraciones globales (...) evidencias insuficientes (...) la posibilidad de que algunos significados no puedan traducirse de un contexto o campo a otro" (Lipman, 1998, p. 181-182).

Que el pensamiento crítico sea sensible al ambiente habla también de la posibilidad de introducir al alumno en la realidad, por lo tanto, el proceso educativo se fundamentará en entender las conexiones entre todos los

elementos de ésta presenta, más que en impartir conocimientos parciales o enseñar destrezas aisladas. Podría afirmarse, entonces, que el pensamiento crítico será tal en la medida en que se emplea para emitir juicios sobre situaciones propias del ambiente en el que se desenvuelven los alumnos y, luego, conectados con la realidad universal. Una mejora en la calidad de educación, a partir de la introducción de la enseñanza del pensamiento crítico, se puede medir por la cantidad y la calidad del significado que los estudiantes adquieran a partir de lo que lean y perciban y de lo que manifiesten en sus escritos y conversaciones.

Características y condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico

Para Lipman (1998) existen tres tipos de programas para el desarrollo del pensamiento crítico, en el primer grupo se encuentran los programas orientados al desarrollo cognitivo a través de la lógica y la racionalidad, los cuales hacen hincapié en la orientación mediante razones. El segundo grupo, congrega los programas que pretenden desarrollar el mejor funcionamiento de ciertas destrezas, por ejemplo, la mejora académica, este grupo se orienta a través de criterios, y, finalmente, los programas centrados en la identificación y resolución de problemas, los cuales se orientan por hipótesis y consecuencias.

Lo anterior sugiere que las condiciones para que se produzca el pensamiento crítico tienen que ver con la utilización de razones, de criterios - razones adecuadas-, de hipótesis y de consecuencias para hacer juicios sobre la realidad, ahora bien, este desarrollo del pensamiento sólo es posible

observarlo a través de la utilización del lenguaje y la elaboración de discursos orientados a exponer las razones, criterios, hipótesis-consecuencias y, finalmente, juicios sobre situaciones específicas. Por otra parte, el pensamiento crítico -para que sea realmente tal- debe darse en función de un contexto y de un contenido y no de manera abstracta o simplemente teórica.

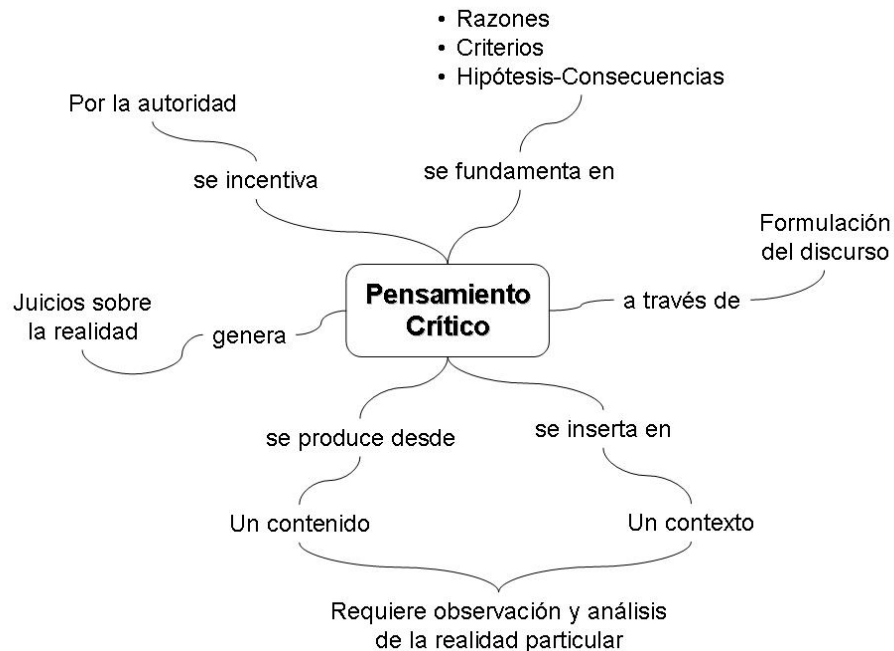
El autor antes mencionado apunta otro elemento fundamental dentro del desarrollo del pensamiento crítico que se refiere a la autoridad moral del docente. Para el mismo, la intención de los programas para desarrollar el pensamiento crítico se refiere a sobrepasar la mera imposición de ciertos criterios reconocidos por el docente como autoridad. Por otra parte, se señala que el docente se convierte en autoridad por el simple hecho de su condición de adulto. Sin embargo, la concepción de autoridad de la que habla Lipman (1998) -tratada someramente en el apartado anterior- podría ser reduccionista si no se considera que se es autoridad porque se deja crecer, más que porque se impongan razonamientos.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, alumnos y profesores deben conformar un ámbito comunitario en el que todas las partes se alimentan, gracias a la posibilidad del pensamiento y el diálogo fundamentado en criterios. Finalmente, no debe olvidarse que la facultad para razonar bien se adquiere en gran parte por modelaje, y un maestro será modelo atractivo a seguir sólo en la medida en que sea autoridad.

A continuación se presenta un esquema que resume las

características y condiciones del pensamiento crítico según Lipman (1998).

Figura 3. Características y condiciones del pensamiento crítico.



Nota. Alexandra Ranzolin, marzo de 2008.

Como se observa en la Figura 3, el resultado final del ejercicio del pensamiento crítico es la realización de juicios. A este respecto se considera que la pericia en el juicio es resultado de los principios o de la práctica. Los juicios basados en principios son orientados por razones y criterios y requieren que el educando interiorice dichos principios ya que regularán los juicios, así mismo, los juicios prácticos demandan su propia metodología, ya que son el resultado de la experiencia y su mejora demanda el análisis cada vez más minucioso de ésta.

Ambas perspectivas son necesarias, apuntando la relevancia de la primera -enseñanza del juicio orientado a principios- en las áreas más

teóricas y, la segunda -enseñanza del juicio práctico- a áreas artesanales, artísticas, profesionales y tecnológicas.

Múltiples preocupaciones suelen surgir a la hora de entender quién tiene la responsabilidad de formar este tipo de pensamiento, de allí que hogar y escuela se orienten a esta tarea. “Nuestros chicos y chicas han de aprender a distinguir entre lo auténtico y lo simulado, lo profundo de lo superficial, lo justificado de lo inconsistente” (Lipman, 1998, p. 228). Adquirir este tipo de habilidad protege, en gran medida, de las manipulaciones y prejuicios provenientes del adoctrinamiento.

El pensamiento crítico debería permitir abordar la realidad desde juicios particulares a juicios generales y viceversa, así, por ejemplo, se puede partir del análisis de un hecho concreto para luego avanzar hacia la generalización de las conclusiones sobre el mismo.

Lipman (1998) apoya una educación sustentada en la enseñanza del pensamiento crítico como eje transversal del currículo, apoyándose en la enseñanza de contenidos específicos y la consideración del contexto particular en el cual se realiza el proceso.

Componentes del pensamiento crítico

Se ha expuesto anteriormente que los criterios son la base para emitir juicios y, por tanto, para el pensamiento crítico. Estos criterios no son más que normas por las cuales las personas pueden guiarse cuando desean decidir algo o resolver un problema. Ahora bien, esta capacidad para pensar críticamente parece desarrollarse a partir de la adquisición de varias

habilidades del pensamiento a ser utilizadas frente a un contexto particular - por lo que se puede concluir que el contexto aporta elementos fundamentales para el ejercicio de éste.

El pensamiento crítico es más útil para enfrentarse a cuestiones fundamentales o existenciales, que para tratar problemas técnicos para los que ya existen procedimientos de resolución repetitivos y aceptables. Frente a esto, se desprende la noción de que pensar críticamente ofrece la ventaja de la independencia cognitiva, pues protege a la persona de las manipulaciones provenientes de ciertos discursos y le permite discernir entre razones creíbles e inverosímiles.

De acuerdo a lo anterior, el contenido -al igual que el contexto- es un factor esencial para el ejercicio del buen juicio y, por tanto, del pensamiento crítico. El hecho de que Lipman (1998) señale al contexto y al contenido del juicio como elementos centrales de éste, constituye un argumento a favor de que el ejercicio del pensamiento crítico no debe darse en abstracto o como una técnica, sino que -en el fondo- debe favorecer una disposición cada vez más madura e inteligente frente a la realidad, esta disposición, en consecuencia, podrá ser aplicada no sólo a los ámbitos escolares sino también a las situaciones cotidianas de la vida que el joven debe enfrentar y ante las cuales tiene que asumir una posición y emitir un juicio.

Por otra parte, es cierto que el desarrollo del pensamiento crítico implica -paralelamente al reconocimiento del contexto y el contenido- la adquisición de ciertas habilidades, a saber: habilidades de razonamiento,

formación de conceptos, investigación y traducción, en este sentido, para enseñar a pensar de modo crítico; “(...) lo que hemos de hacer es empezar a tratar con los amplios campos de la comunicación, de la investigación, de la lectura, de la escucha, del habla, de la escritura y del razonamiento” (Lipman, 1998, p. 184).

Para Lipman (1998) existen algunos componentes característicos del pensamiento crítico. Dichos elementos corresponden a criterios de carácter procedimental, a saber: la consistencia, la posibilidad, la validez y la relevancia, así como de carácter conceptual, tales como, la evidencia, la observación, la inferencia, la factibilidad, la inducción y la deducción.

El autor señala que para desarrollar el pensamiento crítico, el docente debe apelar a ciertos pasos e indicadores. De acuerdo a lo anterior se propone tomar como guía los supuestos implícitos en el algoritmo de Dewey para la resolución de problemas, a saber:

- 1) Expresión de las *sensaciones y sentimientos* que indican la presencia de algún problema.
- 2) Identificación de la *causa* de dichas sensaciones y sentimientos - formulación del problema.
- 3) Selección del estado *final* deseado u objetivo -formulación del propósito.
- 4) Identificación de los *medios* -representación de la hipótesis.
- 5) Anticipación de las *consecuencias*.
- 6) Selección *entre* alternativas.

7) Diseño del *plan* de operaciones.

8) *Evaluación* de los efectos.

Lipman (1998) advierte que algoritmos como los de Dewey pueden ser ampliados en su utilización, incorporando la reflexión, la emergencia de la conciencia y el desarrollo de destrezas cognitivas. Este enfoque evidencia, en primer lugar, que el ejercicio del pensamiento crítico no puede limitarse a fórmulas rígidas para enfrentar la realidad -como afirma Giussani (1991) el método debe ser impuesto por el objeto- y, por otra parte, que estos algoritmos son útiles porque pueden transferirse a las situaciones más que ser un fin en sí mismos.

Ahora bien, ¿cómo puede saber un educador que está enseñando para el pensamiento crítico? Lipman (1998) sugiere una serie de indicadores que darían muestra de que los estudiantes están desarrollando esta modalidad de pensamiento. Estos indicadores se soportan en cuatro pilares fundamentales entendidos como la autocorrección, la sensibilidad al contexto, los criterios y los juicios. Lo que interesa, en el fondo, es qué tipo de conductas se producen en el aula y cómo se asocian con las diferentes categorías. A continuación se presentan los indicadores antes mencionados:

Tabla 1

Indicadores sobre la enseñanza del pensamiento crítico

Indicadores de conductas de autocorrección en el alumnado	Indicadores de conductas de sensibilidad al contexto	Indicadores de conductas orientadas por criterios	Indicadores de conductas de juicios razonables
a) Sitúan los errores en el pensamiento de los otros. b) Son conscientes de los errores de su	a) Distinguen los matices de significado provenientes de las diferencias culturales. b) Distinguen matices	Dan ejemplo de: a) Valores compartidos -ideales, propósitos, metas, finalidades y objetivos-.	Ejemplos aportados: a) Acuerdos tras deliberaciones. b) Veredictos tras ensayos o encuestas.

<p>propio pensamiento.</p> <p>c) Elucidan expresiones ambiguas en los textos.</p> <p>d) Clarifican las expresiones vagas de los textos.</p> <p>e) Piden razones y criterios cuando no se han dado.</p> <p>f) Reconocen que es erróneo dar cosas por sentado.</p> <p>g) Identifican inconsistencias en las discusiones.</p> <p>h) Señalan supuestos falaces o inferencias no válidas en los textos.</p> <p>i) Identifican falacias en razonamientos formales e informales.</p> <p>j) Se cuestionan sobre la correcta aplicación de los procedimientos de investigación.</p>	<p>de significado provenientes de distintos puntos de vista.</p> <p>c) Reconocen diferencias debido a la pluralidad lingüística, de áreas de conocimiento y de esquemas de referencia.</p> <p>d) Defienden la autenticidad e integridad de las interpretaciones de los textos.</p> <p>e) Exigen precisión en las traducciones.</p> <p>f) Observan que los significados de las definiciones se modifican en función al contexto.</p> <p>g) Notan que los cambios de significados se deben a alteraciones en el énfasis dado.</p> <p>h) Reconocen que los cambios de significado resultan de variaciones en las intenciones de los hablantes.</p> <p>i) Notan diferencias entre las situaciones actuales y situaciones pasadas aparentemente semejantes.</p> <p>j) Buscan diferencias entre situaciones que parecen similares cuyas consecuencias son distintas.</p>	<p>b) Convenciones - normas, regularidades, uniformidades precedentes y tradiciones-.</p> <p>c) Esquemas comparativos comunes -valores, propiedades o características compartidas-.</p> <p>d) Requisitos - preceptos, especificaciones, estipulaciones y limitaciones-.</p> <p>e) Perspectivas -áreas de interés, esquemas de referencia y puntos de vista-.</p> <p>f) Principios - supuestos, presupuestos y relaciones teóricas o conceptuales-.</p> <p>g) Reglas -leyes, regulaciones, baremos, cánones, ordenanzas directrices-.</p> <p>h) Estándares -criterios para determinar el grado de satisfacción necesaria para satisfacer un criterio-.</p> <p>i) Definiciones - conjuntos de criterios que juntos asumen el mismo significado que la palabra a tratar-.</p> <p>j) Hechos -lo que hay, expresado mediante afirmaciones confiables-.</p> <p>k) Pruebas -ejercicios o intervenciones con el propósito de elicitar hallazgos empíricos-.</p> <p>l) Propósitos -metas, finalidades u objetivos que mediante su desarrollo conocemos la dirección de nuestra actividad-.</p>	<p>c) Decisiones como administradores, ejecutivos, padres, profesores, etc.</p> <p>d) Determinaciones: hallazgos conclusivos tras procedimientos indagativos.</p> <p>e) Soluciones a problemas reales o teóricos.</p> <p>f) Clasificaciones o categorizaciones.</p> <p>g) Evaluaciones de funcionamiento, servicios, objetos, productos, valoraciones, etc.</p> <p>h) Distinciones, bajo la forma de predicaciones afirmativas.</p> <p>i) Conexiones, bajo la forma de predicaciones afirmativas.</p> <p>j) Deliberar creaciones, discursos o asociaciones intencionales</p>
--	--	---	--

Nota. De *Pensamiento complejo y educación*, por Matthew Lipman, 1998, Madrid: Ediciones La Torre.

Los indicadores de pensamiento crítico presentados en la Tabla 1

demuestran la necesidad de la realización de cambios estructurales en el sistema educativo. El pensamiento crítico se orienta por criterios formulables de modo discursivo y, entre otros, debería ser transferible a cualquier situación dentro y fuera del aula.

Para efectos del presente trabajo de investigación, será de gran interés el hecho de poder evaluar la efectividad de la propuesta metodológica de la educación para medios de Ferrés (1994a) a partir de algunos de los indicadores presentados por Lipman (1998).

Pensamiento crítico y habilidades cognitivas

Guzmán y Sánchez (2006) sostienen la importancia y carencia actual del desarrollo del pensamiento de orden superior en los estudiantes universitarios, así mismo, su estudio señala que la obtención de dichas habilidades es fundamental para que la persona se desarrolle plenamente. Por otra parte, aunque los docentes reconocen la importancia de formar a sus estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico, también se observa una gran dificultad para delimitar el término y sus consecuencias pedagógicas.

Como se ha mencionado anteriormente, el desarrollo del pensamiento crítico se relaciona con la adquisición y perfeccionamiento de ciertas habilidades cognitivas destinadas a un fin en particular, por ejemplo, resolver problemas, tomar decisiones, entre otros.

Camber, Carter-Wells, Bagwell, Padget y Thomson (2000, citado por Guzmán y Sánchez, 2006) afirman que el desarrollo del pensamiento crítico

es un proceso que tiene varios componentes, a saber: habilidades -análisis, evaluación e inferencia-, disposiciones o motivación y metacognición.

Para Brookfield (1987, citado por Guzmán y Sánchez, 2006) los pensadores críticos poseen varias características fundamentales: tratan de identificar los supuestos que subyacen las ideas, creencias, etc., tienen presente el contexto, imaginan y exploran alternativas de pensar y de vivir, son escépticos frente a afirmaciones de verdades universales o explicaciones definitivas y participan activamente de su aprendizaje.

Hannel y Hannel (1998, citado por Guzmán y Sánchez, 2006) sugieren un método para enseñar pensamiento crítico. Los autores señalan que el proceso de enseñanza debe dividirse en dos etapas, una primera etapa en la que se despierte el interés de los estudiantes, se les motive a involucrarse en la lección y se les oriente explícitamente en el objetivo del proceso educativo y, una segunda etapa, en la que se apliquen los siete pasos de su propuesta.

Éstos son:

- Mirar la información, etiquetarla e identificar hechos.
- Comparar, relacionar, hacer analogías.
- Clasificar, integrar, encontrar relaciones.
- Decodificar, deducir.
- Codificar.
- Inferir, proyectar, aplicar.
- Resumir (sección de Marco teórico, párr. 10).

Los autores afirman que parte del fracaso de la enseñanza para el pensamiento crítico proviene de la carencia de un programa instruccional claro orientado a tal fin.

Laskey y Gibson (1997, citado por Guzmán y Sánchez, 2006)

fundamentados en la Taxonomía de Bloom (1990), por su parte, exponen que el desarrollo del pensamiento crítico responde a la “(...) adquisición de un repertorio de actividades cognitivas que actúan de manera conjunta” (Guzmán y Sánchez, 2006, sección de Marco teórico, párr. 11). Las mismas son la resolución de problemas, el pensamiento lógico, la perspectiva y percepción de ideas, el análisis, la evaluación y la toma de decisiones. Para permitir la adquisición de estas habilidades, el docente debe usar preguntas dirigidas por niveles, entre ellas:

Preguntas literales para recordar información básica.

Preguntas de traducción que haga que los estudiantes expresen la información de manera diferente.

Preguntas de interpretación que permitan que los estudiantes encuentren relaciones entre hechos, valores y generalizaciones.

Preguntas de aplicación para que transfieran ideas o conceptos a otros materiales.

Preguntas de análisis que permitan a los estudiantes identificar pasos lógicos en los procesos de pensamiento y cómo llegar a conclusiones.

Preguntas de síntesis que integra toda la información y la utiliza para la creación de una nueva idea.

Preguntas de evaluación que les permita llegar a juzgar un valor (Guzmán y Sánchez, 2006, sección de Marco teórico, párr. 12).

Por su parte, Giancarlo y Facione (2001, cp. Guzmán y Sánchez, 2006) apuntan a la importancia de desarrollar seis habilidades centrales para el pensamiento crítico, a saber, “análisis, inferencia, interpretación, evaluación, explicación y autorregulación” (sección de Marco teórico, párr. 13). Los autores afirman que los pensadores críticos no sólo se caracterizan por el manejo de ciertas habilidades cognitivas, sino además, por su disposición frente a la vida, por lo que el pensamiento crítico se puede fomentar en el aula, sin embargo, la trasciende. De igual forma, “encontraron que características como la búsqueda de la verdad, la confianza en su

razonamiento y las puntuaciones totales de la prueba iban en aumento y habían diferencias significativas” (Giancarlo y Facione, 2001, citado por Guzmán y Sánchez, 2006, sección de Marco teórico, párr. 15). En esta misma línea se orientaron las observaciones hacia las escalas de apertura mental y curiosidad.

Finalmente, Ennis (1993, citado por Guzmán y Sánchez, 2006), sostiene que un pensador crítico debe llevar a cabo la mayoría de las siguientes acciones:

- Juzgar la credibilidad de las fuentes.
- Identificar las conclusiones, razones y supuestos.
- Juzgar la calidad de un argumento incluyendo la aceptabilidad de sus razones, supuestos y evidencias.
- Desarrollar una posición independiente acerca de un asunto.
- Hacer preguntas clarificadoras adecuadas.
- Planificar y diseñar experimentos.
- Definir términos de manera apropiada para el contexto.
- Tener apertura mental.
- Tratar de estar bien informado.
- Sacar conclusiones de forma cuidadosa y cuando se tenga la evidencia para hacerlo (sección de Marco teórico, párr. 18).

Vale la pena señalar que el desarrollo del pensamiento crítico corresponde a un enfoque multidimensional que toca, según Guzmán y Sánchez (2006), los planos intelectuales -razonamiento-, psicológicos -autoconciencia y disposiciones-, sociológicos -contexto socio-histórico-, éticos -moral y valores- y filosóficos -ontológicos-. Se puede observar que los enfoques de desarrollo de pensamiento crítico que se fundamentan en el plano intelectual y psicológico, se dirigen, esencialmente, al desarrollo de habilidades cognitivas.

De acuerdo con lo anterior, Poggioli (1997), advierte sobre la

importancia del desarrollo de estas habilidades. El estudio y las reflexiones de la autora son de especial importancia dentro del presente trabajo de investigación por estar enmarcadas en el contexto venezolano y procurar ser una guía práctica para los maestros en ejercicio.

La autora antes mencionada hace énfasis en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje se resguarda en un cambio de enfoque educativo de las teorías asociacionistas a las cognoscitivas. En este sentido, el enfoque cognoscitivo, más que preocuparse por el producto del proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha centrado en analizar varios procesos - atención, comprensión, pensamiento, memoria, resolución de problemas, etc.- basándose en el enfoque del procesamiento humano de la información.

Como se puede observar, el enfoque cognoscitivo tiende a ser mucho más flexible que el asociacionista, a partir del cual se entiende el aprendizaje como la asimilación de ciertos contenidos y su repetición de acuerdo a la indicación del docente.

El enfoque cognoscitivo se basa en el estudio de la memoria y sus estructuras -memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo- con el fin de dar una explicación científica a los procesos que se generan a nivel cognitivo durante el aprendizaje. Otra teoría que, según Poggioli (1997), establece este enfoque es la teoría de los niveles de procesamiento, en el que se entiende a la memoria no como un almacén de información sino como una unidad activa de procesamiento por niveles - superficial, intermedio y profundo- en este sentido, lo importante no es en

dónde se procese la información sino la cantidad de información que se procese.

Si se desea ingresar al procesamiento de operaciones complejas - como la adquisición de conocimiento, el recuerdo de información, la solución de problemas y los procesos de autorregulación-, debe favorecerse su aprendizaje a través de las estrategias cognoscitivas. Las estrategias cognoscitivas son, según Beltrán (1993) "Actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento" (p. 54). Las mismas tienen como características esenciales que son manipulables y que son intencionales, de acuerdo a este último aspecto, las estrategias cognoscitivas son de carácter propositivo, es decir, indican un plan de acción a la hora de aprender.

Pero estas estrategias de aprendizaje se podrán transferir al alumno en la medida en que el educador lleve implícita una concepción de dicho aprendizaje que las promueva.

Según Poggioli (1997) las estrategias cognoscitivas pueden clasificarse en estrategias para aprender, estrategias para recordar -para la adquisición, retención y evocación de información-, estrategias para la solución de problemas y estrategias para la autorregulación. Se puede observar que estas estrategias responden a los procesos cognitivos implicados en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, si se desea articular un programa de instrucción efectivo, deben tomarse en cuenta los componentes del mismo. Señala esta autora

que los elementos de todo proceso educativo son cuatro, a saber, la instrucción, el proceso de aprendizaje, los resultados del aprendizaje y la ejecución.

El proceso de instrucción es “(...) el primer componente de este modelo y se refiere a cualquier evento o secuencia de eventos que podemos diseñar para facilitar el aprendizaje de nuestros estudiantes” (Poggioli, 1997, sección de Los componentes del proceso de aprendizaje).

El proceso de aprendizaje -segundo elemento del modelo- “consiste en el resultado del funcionamiento de nuestro sistema de procesamiento de información” (Poggioli, 1997, sección de Los componentes del proceso de aprendizaje). El sistema de procesamiento de información contiene tres tipos de almacenamiento: los registros sensoriales que funcionan a través de la memoria sensorial -MS-, la memoria a corto plazo -MCP- y la memoria a largo plazo -MLP- Así mismo, el sistema posee cuatro procesos de control: atención, ensayo, codificación y recuperación.

El tercer componente del proceso de aprendizaje señalado por Poggioli (1997) guarda relación con los resultados del aprendizaje, los cuales “(...) se refieren al conocimiento que adquirimos como resultado del procesamiento cognoscitivo que realizamos durante la situación de aprendizaje” (sección de Los componentes del proceso de aprendizaje). Estos resultados se suelen representar como una red de relaciones o nodos de las cuales se puede analizar tres dimensiones básicas, la primera, el número y tipo de relaciones, la segunda, las conexiones internas u

organización de la información y, la tercera, las conexiones externas o como se ha relacionado la información contenida en el conocimiento previo.

Por último, la ejecución, para la autora, “(...) refiere a las conductas que exhibimos en pruebas de recuerdo, de reconocimiento, de comprensión o de otro tipo” (sección de Los componentes del proceso de aprendizaje). Constituyen la única forma de medir los resultados del aprendizaje en función de los procesos cognoscitivos involucrados ya que éstos, al ser de carácter interno, no son observables ni medibles de otra manera.

A continuación se presenta la taxonomía de las estrategias cognoscitivas propuestas por Poggioli (1997):

Tabla 2

Taxonomía de las estrategias cognoscitivas según Poggioli

Estrategias de adquisición del conocimiento	Estrategias de ensayo	Estrategias de codificación: repetir, ensayar, practicar, enumerar. Mnemotécnicas. Estrategias de organización: agrupación, clasificación, categorización.
	Estrategias de elaboración: verbal	Estrategias de elaboración verbal: parafrasear, identificar ideas principales, anticipar o predecir, elaborar hipótesis, hacer inferencias, activar conocimiento previo, pensar en analogías, extraer conclusiones, generar notas, hacer y responder preguntas, utilizar la estructura del texto, resumir.
	Estrategias de elaboración: imaginaria	Formarse imágenes mentales.
	Estrategias de organización	Elaborar esquemas, elaborar mapas de conceptos, mapas araña, árbol organizado, brain-mapping.
Estrategias de estudio y ayudas anexas		Tomar notas, subrayar, repasar, responder preguntas anexas, preguntas generadas, establecer objetivos instruccionales, presentar organizadores previos, usar ayudas tipográficas (negrillas, cursivas), ilustraciones, usar títulos y subtítulos, generar encabezamientos.
Estrategias para la solución de problemas		Métodos heurísticos. Algoritmos. Procesos de pensamiento divergente.
Estrategias metacognoscitivas		Estrategias cognoscitivas para aprender, retener y evocar, autorreguladas y utilizadas de manera consciente.

Estrategias de apoyo y motivaciones	Facilitar condiciones externas: ambiente, tiempo y materiales. Identificar obstáculos internos: actitudes e interferencias. Identificar aspectos positivos.
-------------------------------------	---

Nota. De *Estrategias cognoscitivas: Una perspectiva teórica*, por Lisette Poggioli, 1997, Caracas: Fundación Polar. Recuperado el 5 de abril de 2007 de <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio01.htm>

Si el pensamiento crítico se fundamenta en la adquisición de ciertas habilidades cognitivas, entre otros, y estas habilidades deben ser enseñadas intencionalmente en el aula, es posible observar, entonces, la importancia de que el docente tome conciencia de que el proceso educativo en que están inmersos sus alumnos, gracias a su influencia, debe pasar también por enseñarles explícitamente las herramientas con las que cuentan para emitir juicios críticos sobre la realidad. Este esfuerzo docente debe ser permanente, por lo que el cambio en la concepción educativa de profesores y alumnos constituye una tarea urgente para el mejoramiento del sistema educativo en general.

Supuestos erróneos sobre la enseñanza para el pensamiento crítico.

Lipman (1998) sostiene que existen algunos supuestos que no son compatibles con la enseñanza de la educación para el pensamiento crítico. En primer lugar, el autor supone que es un error pensar que la enseñanza para el pensamiento es similar a la enseñanza para el pensamiento crítico. Como se ha comentado con anterioridad, no tiene iguales resultados pensar que pensar bien, y el pensamiento crítico se orienta a esta última modalidad. Los docentes suelen sostener que ciertos métodos educativos son los únicos efectivos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, para

promover que los alumnos piensen por sí mismos y logren autonomía crítica, debe favorecerse una gama de estrategias tan amplia como la necesidad del estudiantado que el docente debe atender.

El segundo error consiste en concebir que una enseñanza crítica producirá necesariamente un pensamiento crítico. Según el autor, existe la creencia de que un estudiante aprenderá a pensar críticamente sólo con observar cómo su profesor piensa críticamente. Evidentemente, el modelaje sigue siendo una forma de enseñanza útil y necesaria, mas no suficiente para algunas situaciones. Sócrates, por ejemplo, provocaba abiertamente el desarrollo del pensamiento crítico a través de preguntas inquisidoras que tenían como objeto, más que obtener la respuesta correcta, suscitar en sus discípulos la curiosidad y apertura para encontrar la verdad de las cosas que observaban en la realidad.

Un tercer error se relaciona con la idea de que la enseñanza sobre el pensamiento crítico es equivalente a la enseñanza para el pensamiento crítico. Se sostiene, a través de esta afirmación, que el alumno aprenderá a pensar críticamente con sólo conocer los supuestos provenientes de, por ejemplo, la psicología cognitiva sobre la adquisición de destrezas y habilidades de pensamiento, sin embargo, es necesario, a su vez, practicar dichas habilidades dentro y fuera del aula.

El cuarto error conlleva a pensar que la enseñanza para el pensamiento crítico incluye el entrenamiento en habilidades de pensamiento. A este respecto, no bastan solamente las habilidades, hay que

complementarlas con los criterios que orienten su utilización. Señala el autor que es necesario que quien es crítico sepa apelar a los criterios de las cuestiones que son objeto de investigación.

El quinto error se refiere a pensar que la enseñanza para el pensamiento lógico es equivalente a la enseñanza para el pensamiento crítico. Existe la concepción de que el pensamiento lógico conduce al pensamiento crítico, por lo que sería suficiente un curso de lógica para desarrollar automáticamente el pensamiento crítico. Debe recordarse que el desarrollo del pensamiento crítico no puede darse prescindiendo del contexto y del contenido específico a tratar, por lo que, no necesariamente el conocimiento de las reglas de la lógica y su aplicación, conducirán al desarrollo pleno del pensamiento crítico.

Finalmente, Lipman (1998) expone un sexto error sobre la enseñanza para el pensamiento crítico, a través del cual se entiende que una enseñanza orientada al aprendizaje es igual de efectiva que la enseñanza para el pensamiento crítico. Sobre esto, vale la pena recordar que, en líneas generales, la concepción evaluativa actual sigue fundamentándose más en contenidos que en juicios, por lo que no necesariamente el hecho de que el estudiante aprenda ciertos contenidos implica que está aprendiendo a pensar y, mucho menos, que aprende a pensar críticamente. Sólo una educación preocupada por introducir al estudiante a la realidad y deseosa de escuchar los juicios que se puedan emitir sobre ésta, será una educación que valore todos los factores del proceso educativo, incluyendo los contenidos.

Algunas evidencias empíricas sobre el estudio del pensamiento crítico

Uno de los aspectos que más ha preocupado a los investigadores es el modo de evaluar la capacidad y desarrollo del pensamiento crítico. A este respecto, la polisemia del término pensamiento crítico, según Díaz (2001), genera también ciertas dificultades para su evaluación como facultad cognitiva. Lo que se ha observado en la práctica, a lo largo de las investigaciones, es la utilización de pruebas estandarizadas provenientes, sobre todo, de la cultura anglosajona.

Entre las pruebas estandarizadas más difundidas se encuentran, según Díaz (2001), el Cornell Test of Critical Thinking desarrollado en 1971 por Ennis y Millman y el Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal de Watson y Glaser, desarrollado en 1944 y revisado en 1951, así como el California Critical Thinking Test de Facione y Facione, 1994, entre otros. Vale la pena destacar que todos los instrumentos señalados son estandarizados, con formato de opción múltiple y con datos que avalan su confiabilidad y validez estadística, sin embargo, han sido criticados, porque parten del enfoque de habilidades generales del pensamiento y no de la perspectiva de dominio-específico, porque omiten el contexto, además de que no toman en cuenta los eventuales problemas sobre los que opera dicho pensamiento crítico.

Resulta de interés la posición de Díaz (2001) frente a los instrumentos estandarizados para la evaluación del desarrollo del pensamiento crítico, ya que éstas no incluyen variables que Lipman (1998) también señala como esenciales dentro del proceso, tales como, el contexto, el contenido y el

papel de la autoridad.

Frente a las limitaciones y dificultades de las pruebas estandarizadas citadas anteriormente, Díaz (2001) recomienda la propuesta de Mayer y Goodchild: "(...) que está orientada tanto a la evaluación como a la enseñanza del pensamiento crítico y se centra en el dominio específico del contenido, adoptando un enfoque de evaluación procesal" (sección de Conceptualización, párr. 9). Según la autora, este instrumento no incluye pruebas estandarizadas ni de opción cerrada, más bien se promueve la utilización de preguntas abiertas. La prueba se fundamenta en el análisis de los componentes del discurso escrito donde el alumno debe identificar y entender el argumento central, suposiciones, entre otros. Por otra parte, los contenidos a analizar son tomados de los mismos textos escolares y las pruebas se centran en el contenido curricular que debe dominar el alumno.

En esta línea de pensamiento, Mayer y Goodchild (1990, citado por Díaz, 2001), definen el pensamiento crítico como "(...) el intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas o argumentos de los otros y los propios" (sección de Conceptualización, párr. 10-11). Los autores sostienen que un pensador crítico debe ser capaz de reconocer y analizar las partes constitutivas de los argumentos, así como de realizar un juicio que le permita asumir una postura frente a dicho argumento.

Díaz (2001) afirma que esta concepción de pensamiento crítico conlleva comprender las afirmaciones que se sostienen en una comunicación, así como las intenciones que subyacen a dichas afirmaciones.

Esta idea de pensamiento crítico se enfoca más sobre el proceso de, por ejemplo, la resolución de problemas, que sobre una técnica de la que se espera siempre la respuesta correcta.

Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. En su estudio, Díaz (2001) propone evaluar las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos antes y después de la enseñanza de una unidad didáctica sobre el tema del surgimiento del imperialismo, para conducir un programa constructivista de formación docente con el objeto de observar si éste permitía a las profesoras fomentar el pensamiento crítico de sus estudiantes.

Para abordar los objetivos de ese trabajo se señalaron como hipótesis de la investigación, por una parte, el nivel de habilidad de pensamiento crítico de los estudiantes de bachillerato que conformaron la muestra y la influencia que ejercieron en ellos sus profesores en el fomento de dicha habilidad, así como, si es posible realizar un instrumento para evaluar el pensamiento crítico a partir de los abordajes cognitivos y críticos sobre contenidos históricos específicos. En este sentido, ya en el apartado 2.2.6. del presente trabajo de investigación, se exponen los argumentos a favor y contra de Díaz (2001) sobre las pruebas estandarizadas para la evaluación del pensamiento crítico.

Vale la pena resaltar, según Díaz (2001), la ausencia de este tipo de trabajos en el contexto mexicano, así como la conveniencia de desarrollar una línea de investigación sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de

contenidos en contenidos específicos para la etapa secundaria.

El estudio de Díaz (2001) estuvo conformado por una muestra de estudiantes de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM- del curso de Historia Universal Moderna y Contemporánea, sobre el contenido específico *Surgimiento y desarrollo del imperialismo*. También se trabajó con los profesores que impartían la asignatura a los estudiantes pertenecientes a la muestra. La recolección de los datos de la muestra de alumnos se realizó en las aulas de clase regulares y la de los profesores, en un aula de la UNAM destinada a tal fin.

Se realizó un estudio cuasiexperimental a seis grupos intactos a los que se aplicó un pretest-postest. A los tres primeros grupos se les evaluó antes de la intervención y a los tres últimos, luego de la intervención. Los seis grupos, aunque pertenecientes a distintas generaciones, fueron enseñados por los mismos docentes.

El instrumento utilizado constaba de dos secciones. En la primera sección se pretendía evaluar los conocimientos de los alumnos en relación a la unidad didáctica seleccionada para el estudio, con preguntas de opción múltiple, apareamiento y respuesta abierta. La segunda sección buscaba evaluar las habilidades de dominio, referidas al pensamiento crítico, en formato de respuesta abierta o tipo ensayo. Lo cual apunta a la necesidad de evaluar el pensamiento crítico desde el discurso verbal y escrito señalado por Ferrés (1994) y por Lipman (1998).

La segunda sección de la prueba se elaboró junto con las profesoras que impartían la materia, para lo cual se seleccionó una lectura de los textos que debían manejar los estudiantes sobre la unidad didáctica en cuestión. Estas preguntas, para indagar habilidades de dominio de pensamiento crítico, se desarrollaron de acuerdo a los lineamientos de Mayer y Goodchild. Las mismas se focalizaban en que el estudiante identificara el argumento central del contenido en la lectura, así como la evidencia de versiones contrapuestas, tras analizar y tomar postura frente a ellas.

Los resultados de las pruebas fueron de tipo cuantitativo -de acuerdo a la aplicación de *pruebas t*, *coeficientes de correlación* estadística y análisis de regresión múltiple- y cualitativo -procediendo al análisis de las respuestas de los estudiantes en cuanto a si eran significativas, apropiadas y sobre si reflejaban su postura personal.

Entre las conclusiones más importantes del trabajo de Díaz (2001), se encuentran que el avance en el aprendizaje de los alumnos se relaciona directa y proporcionalmente con el tipo de enseñanza impartida por los docentes, así como por el perfil y las habilidades de estudio poseídas por éstos; por ejemplo, el conocimiento previo sobre la unidad didáctica impartida constituyó una variable importante sobre los resultados obtenidos por los estudiantes en los instrumentos aplicados. Se observó gran dificultad para comprender el argumento central del texto propuesto, por parte de los estudiantes, en la segunda parte de la prueba, también se presenciaron respuestas incompletas, confusas e inexistentes a preguntas relacionadas

con la exploración del pensamiento crítico, lo cual apunta a la dificultad sobre la comprensión lectora de la muestra.

Algunas actividades parecieron determinantes en los avances sobre el desarrollo del pensamiento crítico en los grupos evaluados posterior a la aplicación del programa de formación docente, a saber, que los alumnos recortaran de la prensa diaria informaciones relacionadas con la unidad didáctica planteada en el lapso de una semana, y la elaboración de un ensayo de tres cuartillas, en el que se explicaran los efectos económicos, políticos e ideológicos del imperialismo.

Es importante destacar que la enseñanza explícita de los docentes sobre la importancia de que los estudiantes manifiesten sus posturas, hagan reflexiones y justifiquen sus argumentos, constituyó una diferencia positiva en la evaluación posterior del pensamiento crítico de estos alumnos.

Según Díaz (2001) queda claro, a través del estudio, que la enseñanza de habilidades de dominio para el desarrollo del pensamiento crítico, responde a procesos progresivos, y va en función a contenidos, contextos y tareas concretas. Igualmente, no basta con que la institución educativa tome una postura a favor de la enseñanza del pensamiento crítico, sino que es necesario implementar planes de formación docente orientados a tal fin.

Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. El estudio de Guzmán y Sánchez (2006), evaluó el efecto de un programa de

capacitación para profesores de una institución de educación superior del sureste de México. Para ello, se estudiaron 18 grupos, nueve de los cuales fueron experimentales y el resto resultaron control. A ambos grupos se le aplicó, al principio y fin del semestre, la prueba California Critical Thinking Skill Test -CCTST-. Como parte de los resultados observaron una mejora notable en las prácticas docentes de aquellos profesores que habían tomado el programa de capacitación diseñado para la enseñanza del pensamiento crítico, por lo que se concluyó que la capacitación docente puede mejorar el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos.

Si bien este estudio no guarda relación directa con el objetivo principal del presente trabajo de investigación, resulta de particular interés ya que refuerza la tesis propuesta por Díaz (2001), en cuanto a la influencia que ejerce el docente en el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes y la importancia de una formación intencional en esta vía para docentes y alumnos.

Una experiencia de promoción del pensamiento crítico desde la lógica informal. El estudio de Difabio (2003) en la Argentina parte de la preocupación sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, para que logran la aplicación de los conceptos y reglas de la lógica y la retórica a los argumentos textualmente codificados, con la finalidad de desarrollar dos conjuntos de habilidades: 1) análisis de la argumentación para identificar el postulado y las razones de apoyo y 2) evaluación de la validez y solidez -fuerza- de la argumentación.

En ese trabajo se afirma la importancia de adoptar la dialéctica socrática expuesta en el programa *Filosofía para niños* de Matthew Lipman en el sentido de la elaboración de un contenido significativo por parte del alumno a propósito de la interpretación, la reflexión, la autoevaluación y el aprendizaje cooperativo.

La intervención educativa consistió en la implementación de un *Taller de Lógica Informal* para alumnos de carreras docentes. La muestra estuvo conformada por 20 estudiantes con edad promedio de 23 años y nivel socioeconómico medio y medio alto. Aunque el número de participantes parece reducido, la autora sostiene que es adecuada para el tipo de actividad promovida -intelectual- y los objetivos del estudio.

Para evaluar los resultados del taller se aplicaron pruebas diagnósticas y sumativas -pre y postest respectivamente- consistentes en editoriales sobre temáticas controvertidas. El alumno debía identificar si los párrafos eran confusos o satisfactorios y fundamentar su respuesta con

razones. Se realizaron un total de 10 encuentros -40 horas- para el abordaje de contenido específico sobre argumentación. Además, se implementaron tests estandarizados para la medición de pensamiento crítico, entre otras actividades. Las conclusiones del estudio se orientan a suponer que la intervención educativa ejerce una influencia positiva en la capacidad de pensamiento crítico.

Enseñanza de la Historia de Venezuela y desarrollo del pensamiento crítico en sexto grado. Pereira (2006) se planteó como objetivo de investigación determinar si las estrategias aplicadas por los docentes de la cátedra de Historia de Venezuela, favorecen el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de sexto grado. Las variables observadas durante la investigación fueron: estrategias de enseñanza, concepción de aprendizaje, elaboración y organización de los contenidos, pensamiento crítico, capacidad de razonamiento y resolución de problemas. La población estuvo compuesta por cuatro docentes y ciento veinte y ocho estudiantes de sexto grado de educación básica. La muestra seleccionada fue de dos profesores de Historia de Venezuela y cincuenta y seis estudiantes, todos del sexto grado.

Como instrumentos de medición se utilizaron listas de cotejo y escalas de estimación. La lista de cotejo presentó dos dimensiones, por una parte la concepción de aprendizaje -dividida en cuatro subdimensiones y diez y seis indicadores- y, por otra, la elaboración y organización de los contenidos - organizada en tres subdimensiones y once indicadores.

Por otra parte, la escala de estimación se realizó en función de cuatro posibles respuestas, a saber, siempre, muchas veces, pocas veces, nunca, y se diseñó sobre dos dimensiones: capacidad de razonamiento y resolución de problemas -planteadas en veinte y cinco indicadores- los cuales procuraban medir el desarrollo del pensamiento crítico.

Entre las principales conclusiones del estudio destacan la presencia del constructivismo y el aprendizaje significativo como concepción de enseñanza presente entre los profesores de Historia de Venezuela de sexto grado de educación básica. Se observaron, en menor medida, concepciones como el socio-constructivismo y el aprendizaje por descubrimiento. Además, se encontró que los docentes aplicaron en mayor medida estrategias de elaboración que de organización y control del aprendizaje. Sobre el análisis de la capacidad de razonamiento, se observó que los estudiantes lograron desarrollar habilidades destinadas en este sentido. El mismo resultado se observó en el apartado sobre resolución de problemas.

Estudio psicométrico de la prueba de evaluación del pensamiento crítico de Watson-Glaser en una muestra de estudiantes universitarios del área metropolitana de Caracas. Ramos, Ríos y Sanz (1982) evaluaron el comportamiento de la prueba de evaluación de pensamiento crítico de Watson-Glaser en una muestra representativa de estudiantes universitarios, de las carreras de ciencias físicas y ciencias sociales, del área metropolitana de Caracas. Para ello, se tradujo la prueba de su idioma original al

castellano, se adaptó al contexto venezolano, se aplicó a la muestra y se analizaron los resultados obtenidos.

De las conclusiones obtenidas en la investigación se desprende que la prueba de Watson-Glaser se adapta al contexto universitario del área metropolitana de Caracas, especialmente a las carreras de ciencias físicas.

La investigación es de tipo psicométrica, debido a la necesidad existente de obtener instrumentos de medición bajo esta modalidad, adaptados a la realidad sociocultural venezolana.

El test para evaluar pensamiento crítico de Warson-Glaser ofrece un estimado de la posición del individuo en el dominio de un conjunto de habilidades que se miden a través de cinco subtests -inferencia, deducción, interpretación, evaluación de argumentos y reconocimiento de supuestos-. Los ejercicios de los diferentes tests son extraídos de situaciones típicas de los salones de clase de la realidad anglosajona. A partir de la adaptación de la prueba se obtuvo la validez necesaria así como medidas de confiabilidad aceptables.

Televisión en la escuela para el desarrollo del pensamiento crítico: La propuesta metodológica de Joan Ferrés Prats

Como se ha comentado en páginas anteriores, es abundante la investigación realizada en torno a la educación del pensamiento crítico sobre los contenidos de los medios de comunicación, en especial, audiovisuales.

El hecho de poder involucrar la metodología y estrategias propuestas por la investigación realizada en el campo de la educación mediática y los

procesos de aprendizaje en aspectos tan sensibles como, por ejemplo, inculcar valores y actitudes ciudadanas o fomentar la criticidad frente a los hechos de la realidad, podría permitir una conexión mucho más afín entre las necesidades de aprendizaje del alumno -las cuales responden a la realidad en la que vive cada día- y la oferta académica de la educación formal.

En su obra, *Televisión y Educación*, Ferrés (1994a) expone una descripción sobre el papel que juega la televisión en la vida del hombre moderno. Así, es posible encontrar apartados que tratan sobre la televisión como agente de consumo, como prolongación de la persona, como agente de socialización, como gratificación, entre otros, que intentan llevar al lector por el recorrido básico de los hallazgos que sobre la televisión han realizado los investigadores. En un segundo apartado, se ofrece una serie de *criterios para educar en el medio* y se propone una metodología para el análisis de programas televisivos a ser aprovechada por los educadores en el aula y por los padres y representantes en el hogar.

Este autor plantea integrar la televisión en el aula para educar *en la televisión* y *con la televisión*; lo cual supone enseñar desde los elementos más técnicos del funcionamiento del medio, entender el lenguaje audiovisual y ofrecer pautas claras para el análisis crítico de los contenidos transmitidos -partir de la información y llegar a la resolución de problemas y toma de decisiones sobre los contenidos propuestos-. Su trabajo se apoya en las teorías y concepción educativas expuestas en el apartado 2.1. del presente trabajo sobre la educación mediática. Al mismo tiempo, señala la necesidad

de promover el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del disfrute que produce la televisión para luego generar las reflexiones que permitan desarrollar el pensamiento crítico y profundizar en el significado de los contenidos presentados por la televisión, a fin de favorecer un proceso educativo ceñido a las necesidades del alumno de esta época.

Afirma Ferrés (1994a) que educar en el medio implica introducir de manera continua y coordinada debates, ejercicios de forum, análisis de filmes, series o programas, lo que se pretende es que el diálogo permita compartir y contrastar criterios de evaluación, así como descubrir las intenciones subyacentes de los contenidos propuestos lo cual, a la postre, permitirá formar una conciencia crítica sobre el medio.

Por otra parte, *educar con* la televisión implica incorporar el medio al aula como eje transversal -en todas las áreas y niveles educativos- con la finalidad de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta forma de educar en los medios, favorece "(...) llegar a la reflexión a través de la emoción" (Ferrés, 1994a, p. 130), por lo que se aprovecha al máximo la capacidad de estimulación sensorial del medio para facilitar procesos reflexivos y de análisis posteriores. En la misma línea, se asumen las condiciones del medio para alcanzar los fines educativos destinados a permitir la formación del sentido crítico y la capacidad de reflexión del educando frente a la realidad.

El medio televisivo

Acceder a la televisión es sencillo. Tan sólo presionar un botón ofrece la posibilidad de entrar en un mundo inimaginado. Para Ferrés (1994a) la televisión tiene, incluso, una función maternal ya que, muchas veces, ocupa el lugar central en el diseño del hogar, convirtiéndose en punto de referencia para la organización familiar. A fin de cuentas, la televisión: “está siempre disponible (...) es el refugio en los momentos de frustración, de tristeza o de angustia. Y, como una madre blanda, nunca exige nada a cambio” (Ferrés, 1994a, p. 13). Sin embargo, y pese a su popularidad, es posible observar también que la relación con este medio de comunicación masivo produce infinidad de reacciones. Es así como se la ama y se la odia casi en paralelo, lo cual se manifiesta en expresiones como la ‘caja tonta’ o ‘la caja mágica’.

Entender las características y el modo de funcionamiento de la televisión implica dejar de lado los prejuicios sobre el medio, así como también, comprender la importancia que tiene el hecho de involucrarse conscientemente con un instrumento que tiene tanta penetración en la vida del ser humano, especialmente de los jóvenes. Señala Ferrés (1994a) como una preocupación, que siendo hoy la imagen una de las principales formas de comunicación cultural, no se insiste en la importancia de alfabetizarse en la imagen, proceso indispensable para la lectura de la letra impresa, trayendo como consecuencia la imposibilidad de emitir juicios frente a los contenidos y banalizando la relación con el medio.

Una escuela que olvida o desconoce la realidad en la cual están inmersos sus alumnos -y en última instancia ella misma- comporta una institución desapegada de las necesidades y exigencias de sus miembros, por lo tanto, inservible o muy poco aprovechable para la vida; como apunta Ferrés (1994a), la escuela debe permitir la formación de la persona de modo tal que pueda introducirse en la sociedad y serle útil, y esto es posible sólo si la persona es capaz de descubrir el significado que esta realidad comporta para sí. La formación de una conciencia crítica es la oportunidad para que acontezca esta valoración e introducción en la realidad, según el autor la televisión puede ser entendida desde seis dimensiones, las cuales son: la televisión como prolongación de la persona, como agente de consumo, como gratificación sensorial, mental y psíquica, como triunfo del mito de la objetividad, como medio de socialización y como comunicación inadvertida. A continuación se comentarán cada una de ellas.

La Televisión como prolongación de la persona. Ferrés (1994a) sostiene que cualquier invención técnica puede ser entendida como una prolongación de alguna facultad del ser humano. “La pala mecánica sería una prolongación de la mano; el automóvil lo sería del pie; la radio, del oído; la televisión de la vista y del oído” (Ferrés, 1994a, p. 23).

El hecho de que una innovación modifique una facultad -la haga más eficaz- conlleva también un cambio en el modo de percibir y entender la realidad. Así, la televisión se dirige a unos esquemas mentales, activa ciertos procesos y produce un impacto específico, entonces, desarrolla unas

potencialidades y modifica otras estructuras en el ser humano. Por ejemplo, la televisión genera la hiperestimulación sensorial, siendo el movimiento uno de los más importantes incentivos de este medio, el cual es capaz de atrapar la atención y servir como gratificación para el espectador. Frente a este hecho si no hay cambio el contexto resulta aburrido. Tanto es así que a partir de la introducción de la televisión, y la hiperestimulación sensorial que conlleva, se produce el fenómeno del zapping o cambio de canal durante una emisión, especialmente durante la publicidad. Este acontecimiento se genera frente al televisor, pero luego también, frente a la realidad apacible, discreta y tranquila. El joven de hoy pretende que el mundo se mueva a la velocidad de su serie preferida, al igual que la comprensión de su significado, de lo contrario procede a desconectarse automáticamente y a conectarse a otros espacios -reales o imaginarios- más atractivos y dinámicos. La cuestión de fondo es que no todo puede ser entendido a la velocidad anhelada y, por tanto, se corre el riesgo de perder la riqueza del conocer cuestiones existencialmente fundamentales para el ser humano.

El salto constante producto de la hiperestimulación sensorial produce también, como efecto, una visión fragmentada de la realidad. “La gratificación producida por la estimulación sensorial se convierte en un fin en sí misma” (Ferrés, 1994a, p. 28). Lo que importa, en última instancia, es la sorpresa, no llama la atención profundizar, pensar o empeñar algún tipo de esfuerzo en comprender.

Todo esto conlleva, finalmente, a la generación de una cultura mosaico. “Mientras la cultura tradicional era limitada en conocimientos, pero organizada, coherente, estructurada, la cultura mosaico es caracterizada por el desorden, la dispersión, el caos aleatorio (...) la única coherencia hay que buscarla en el seno del propio medio, en su propia lógica interna” (Ferrés, 1994a, p. 29). La exposición consecuenta a la televisión produce, finalmente, la modificación de los procesos mentales y de las experiencias perceptivas, es así como se ha observado una mejora de la capacidad visual y del pensamiento asociativo en niños que contemplaron series televisivas de modo continuo y sistemático. De igual forma, el autor afirma que la lectura y la televisión deberían ser consideradas prácticas complementarias y compatibles pero que, sin embargo, activan procesos mentales distintos porque responden a patrones comunicacionales diversos.

El universo del televidente es dinámico, mientras que el del lector es estático. La televisión privilegia la gratificación sensorial, visual y auditiva, mientras que el libro privilegia la reflexión. El lenguaje verbal es una abstracción de la experiencia, mientras que la imagen es una representación concreta de la experiencia. Si el libro privilegia el conocer, la imagen privilegia el reconocer. Si el texto oral es especialmente indicado para explicar, lo audiovisual es indicado para asociar. Las diferencias se hacen patentes en las expresiones leer un texto y ver la televisión (Ferrés, 1994a, p. 30-31).

La actitud del que ve televisión debe ser de apertura mientras que la actitud del que lee debe ser de concentración; lo cual se refleja en el analfabetismo funcional, es decir, personas que son capaces de descifrar códigos mas no de leer el significado de los mismos. Otro de los procesos que activa y potencia la televisión tiene que ver con las respuestas afectivas.

La televisión -y puede constatarse a través de los efectos que ocasiona la publicidad- estimula la aparición de respuestas emotivas e intuitivas, y no lo intelectual o racional propio de la lectura, por lo que una persona que ve la televisión expresará su opinión a través de respuestas del tipo 'me gusta' o 'no me gusta' más que 'estoy de acuerdo' o 'no estoy de acuerdo'.

Finalmente, la televisión es la ocasión para estar en contacto con experiencias diversas, sin embargo, este tipo de relación puede generar la preferencia por la experiencia vicaria frente a la experiencia directa. La narrativa televisiva es inmediata y dinámica, por lo que la realidad, vista a través de la pantalla, se convierte en gratificación inmediata. Sin embargo, advierte Ferrés (1994a) que: "(...) las frustraciones se producen cuando se advierte que (...) no se puede vivir con la impaciencia del zapping en los ojos y en el corazón" (p. 36). En este sentido la paciencia y el asumir los propios límites es la posibilidad para el crecimiento personal.

La televisión como agente de consumo. Con esta definición Ferrés (1994a) trata de explicar el hecho de que la televisión puede ser entendida a través de la publicidad. El medio televisivo vende: valores, ideas, productos; el discurso publicitario invade todos los tipos de producciones y las hace más atractivas, además, la televisión debe venderse a sí misma para seguir captando adeptos. Por último, la publicidad se encuentra a lo largo de toda la programación televisiva -en el inicio, en el medio y al final- y la unifica, por lo tanto, entender esta dimensión de la televisión ofrece un elemento adicional para comprender su funcionamiento.

La televisión incita al consumo, promueve el consumo desde todas sus formas, pero también es -ella misma- objeto de consumo. La televisión se sostiene gracias a los ingresos por publicidad y los patrocinantes. Estos espacios publicitarios cobran valor en la medida en que son vistos por los espectadores: “de esta premisa nace la dictadura de los *ratings*” (Ferrés, 1994a, p. 39) que indican el porcentaje de receptores encendidos y de canales sintonizados en un momento determinado. Debido a lo anterior, la televisión atiende más al anunciante que a la audiencia y uno de los grandes enemigos a vencer, por parte de la industria televisiva, es el *zapping*, por lo que los anunciantes prefieren aquellos programas que generan mayor fidelidad entre la audiencia.

Por otra parte, la información se convierte en un producto de mercado, en una mercancía, fundamentalmente porque es instantánea y ofrece credibilidad. El autor antes señalado resalta a este respecto: “(...) en los

informativos no se pretende sumergirse en la complejidad de la realidad, sino aprovechar las anécdotas capaces de movilizar el universo emocional del espectador. La información se convierte en simulacro” (Ferrés, 1994a, p. 41).

El hábito consumista se vuelve, entonces, en uno de los puntos fuertes de la televisión. Es el mismo medio el que promueve, por la hiperestimulación sensorial, la necesidad de obtener más y más gratificación y esto se hace a través del consumo. La televisión termina siendo una mercancía que debe ofrecer cada vez más de lo que la audiencia pide, de lo contrario, se vuelve aburrida inmediatamente. Los productos televisivos se consumen, se desechan y presentan la realidad como un espectáculo, es el triunfo de la forma sobre el contenido. Así, los informativos tienen la estructura de un programa de espectáculos que se inicia, generalmente, con las noticias más impactantes relacionadas con atentados, muertes o enfrentamientos, acompañadas de música y elementos gráficos que hacen más persuasiva la emisión. La consecuencia de todo esto parece ser, según Ferrés (1994a): “el empobrecimiento personal y colectivo al alimentarse sólo de artificio, de formas sin contenidos, de sensaciones sin reflexiones” (p. 47).

La televisión como gratificación sensorial, mental y psíquica. Ferrés (1994a) se refiere en este apartado a la gratificación que se deriva de los estímulos visuales y sonoros -gratificación sensorial-, la que procede de la fantasía como necesidad básica -gratificación mental- y la que subyace en la necesidad de catarsis que proviene de los procesos de proyección e

identificación con algún contenido o personaje presentado a través del medio televisivo -gratificación psíquica-.

Es así como los procesos de *identificación* se generan cuando el espectador se equipara emotivamente con lo que propone el personaje, considerándolo un reflejo de su propia personalidad o situación existencial. Por otra parte, la *proyección* se produce cuando este espectador vuelca sus sentimientos sobre uno de los personajes, entonces, los distintos personajes son objeto de odio, amor o deseo.

Estos procesos, si bien son cotidianos, su activación frente a los contenidos televisivos no conlleva riesgos ni compromisos, por lo cual se asumen como inofensivos. De este modo, la identificación y la proyección se entienden como sistemas de transferencia psicológica y así, la televisión se convierte en un espejo a través del cual es posible fabular, imaginar, divertirse, experimentar. Un espejo que ofrece la imagen que el espectador desea ver y tras la cual se queda hipnotizado -al estilo del mito de Narciso-.

El problema de Narciso es que desconocía lo que le ocurría. Si murió ante el agua fue porque no era consciente de que era suyo el rostro del que estaba enamorado. El espectador que se está reflejando a sí mismo cuando cree huir de sí tras las imágenes de la pequeña pantalla corre el riesgo de ser tan inconsciente como Narciso de lo que está pasando por su mente. Se empobrece como persona al no alimentarse más que con sus propias ideas y gustos, es decir, al faltarle una auténtica relación-confrontación (Ferrés, 1994a, p. 60).

La televisión como triunfo del mito de la objetividad. Ferrés (1994a), sostiene enfáticamente que la objetividad televisiva es un imposible ya que toda información es discurso u opinión, fundamentada en ideología. Esta afirmación se sostiene en que la programación televisiva pasa por un

proceso de selección que depende, evidentemente, de la perspectiva de quien está en contacto con la realidad, a esto se suma el hecho de que la realidad es contada a través de una serie de códigos también elegidos a partir de la perspectiva de quien es responsable de preparar el discurso.

El autor llama la atención sobre el uso de los estereotipos, señalando que la televisión no asume la complejidad de la realidad cuando la reduce a estos esquemas, ya que la simplifican y deforman y porque derivan de un juego de intereses.

Por otra parte, el hecho de que la imagen sea un filtro entre el espectador y la realidad, conlleva pensar que los signos televisivos enmascaran la realidad más que revelarla y que la televisión fomenta el entrar en contacto con la apariencia de las cosas más que con el significado de las mismas, ejemplo de esto es el aprecio por las marcas o de los modos de vida promovidos a través del medio televisivo.

Esto puede llegar a tales extremos que el espectador podría considerar que lo visto en la pantalla pudiera ser más real que el objeto como tal. Entonces, termina supeditada la realidad a la imagen, los niños y jóvenes se decepcionan de que la realidad no sea como la escena de su película favorita o, incluso, se procura que la vida real se parezca un poco a la imagen proyectada por el televisor, “la televisión responde a todas las expectativas. La realidad, en cambio, resulta a veces decepcionante” (Ferrés, 1994a, p. 75-76).

La cuestión de fondo en esta afirmación es si el dilema imagen-realidad es un problema de la televisión o de quien la ve, por una parte, el esfuerzo de quienes preparan el discurso televisivo debe versar -por una cuestión de ética profesional- en el ofrecer los datos necesarios y oportunos para que la audiencia pueda comprenderlos e interpretarlos adecuadamente y, por lo tanto, conocer sobre una realidad.

Adicionalmente, el esfuerzo en la educación para medios gira en torno, precisamente, a la necesidad de que los espectadores conozcan el trasfondo televisivo y puedan relacionarse adecuadamente con el medio, de ese modo, se facilita la comprensión de que a través de la ficción se pueden elaborar historias en las que el autor del discurso moldea las situaciones de acuerdo a su agrado, sin embargo, la vida real transcurre y termina determinando su modo de proceder. No debería olvidarse que muchas veces realidades que pueden considerarse decepcionantes, resultan al final la posibilidad de tener una existencia con mayor sentido.

La televisión como medio de socialización. Ferrés (1994a) afirma que si bien la televisión limita y dificulta de la experiencia directa, también es cierto que tiene autoridad y, además, es atractiva, por lo cual también es efectiva en los procesos de penetración cultural, fomentando el aprendizaje de conocimientos y comportamientos. Es natural y razonable para el ser humano confiarse de aquello que se considera verdadero y en nuestra cultura la televisión se percibe como un testigo fiel de la realidad.

Uno de los aspectos esenciales de cualquier proceso de socialización -y la educación es un proceso de socialización por excelencia- tiene que ver con la autoridad ya que es, en gran medida, la responsable de dejar traslucir modos de entender el mundo y de influir en las percepciones sobre la realidad, en este sentido, y como se ha señalado en otro apartado, "(...) la autoridad surge en nosotros al encontrarnos con una persona muy consciente de la realidad, de modo que se nos impone como alguien revelador, que genera en nosotros novedad, estupor y respeto" (Giussani, 1991, p. 55). Esta persona, investida de autoridad, hace una propuesta que es atendida por el destinatario final de la comunicación, esta invitación resulta tan fascinante que logra, finalmente, mover la libertad del educando en la dirección indicada por el educador. Quien sigue a la autoridad lo hace porque hay razones para hacerlo, porque las indicaciones de quien educa son entendidas como válidas y necesarias para la vida.

En el caso de la televisión habría que analizar el tipo de autoridad que devenga, sin embargo, es evidente que como medio de comunicación

fascina y atrapa la atención, sobre todo de los más jóvenes, por lo que es corriente observar procesos de imitación y catarsis en función de los modelos presentados por el medio televisivo. Vale la pena destacar que como la televisión apunta directamente a la emoción de quien percibe sus contenidos, muchas veces estos procesos son inconscientes, sobre todo en el público infantil el cual está poco educado en relación a la percepción crítica del medio.

Ferrés (1994a) hace una distinción entre conocimiento empírico y creencias, afirmando que la mayor parte del conocimiento humano se fundamenta en prejuicios, en el sentido de creencias, y no en conocimiento empírico. Habría que añadir que el conocimiento empírico no siempre es posible, por ejemplo, en el caso de la historia, sin embargo, el hecho de el investigador se confíe del trabajo de un predecesor no significa que este conocimiento sea menos válido que haberlo obtenido por experiencia directa, simplemente los objetos de estudio -la historia, las moléculas o el afecto de una madre por su hijo- requieren, por su naturaleza, métodos de indagación distintos e igualmente razonables y válidos. Por otra parte, para creer hace falta que quien emite la información cumpla con la condición de credibilidad, de lo contrario -seguir a alguien que no cumpla con esta condición- implica estar en presencia de una conducta poco razonable y cuestionable.

Ahora bien, es cierto que mucho del conocimiento humano sobre el mundo y la realidad hoy se fundamenta en la información transmitida a través de los medios de comunicación social, ya que permite conocer variadas y

complejas realidades, lo cual posibilita que el espectador se haga consciente y sensible frente al contexto.

Y esta sensibilización se hace de modo masivo -muchas personas a un mismo tiempo- gracias al impacto y penetración del medio. Así como también se produce el efecto contrario -insensibilización- por saturación de información. Pareciera que en un momento no hay estímulos que logren satisfacer los sentidos y, por lo tanto, se produce la inmovilidad. Por otra parte, el espectador puede percibir como ajena la realidad que se le presenta a través de la pantalla y, en otros casos, dicha realidad es tan compleja o difícil de resolver, que no es posible visualizar cómo la acción personal podría generar un cambio para su mejoría. La función de espectador se asume a cabalidad y es desentendida la responsabilidad personal en los hechos sociales. Finalmente, la televisión simplifica la realidad a través de estereotipos, por lo que resulta difícil comprender el significado último de ésta sólo a partir de la experiencia televisiva.

La televisión como comunicación inadvertida. En la última dimensión sobre la televisión el autor se refiere a los mensajes subliminales, los mensajes inadvertidos y los mecanismos inconscientes de percepción, afirma que conocer estos elementos puede permitir una mayor conciencia en la percepción de los contenidos mediáticos. "(...) Se considera subliminal todo aquel estímulo -no necesariamente visual- que no es percibido de manera consciente" (Ferrés, 1994a, p. 93). Ahora bien, una percepción es subliminal

si reúne algunas condiciones como que el estímulo se encuentre por debajo del umbral sensorial mínimo o por encima del máximo.

Ferrés (1994a) retoma la concepción de que es posible almacenar información a nivel consciente o cognitivo y, también, a nivel inconsciente o subliminal. Se considera, entonces, que: “(...) los mensajes subliminales pueden ser inductores de conductas y de valores” (p. 95).

Así mismo, las modalidades de comunicación subliminal son variadas, tienen que ver también con mensajes enmascarados y repetitivos, escondidos tras sonidos e imágenes atractivos, frente a los cuales el espectador no se pregunta sobre el significado de fondo del mensaje. La solución a los mensajes inconscientes parece estar en la educación porque se vuelven percepciones conscientes y, por tanto, no pasan inadvertidos. “En una sociedad dominada por los medios de masas audiovisuales, hay que considerar analfabetos funcionales a los millones de ciudadanos incapaces de interpretar de manera reflexiva y crítica los mensajes más o menos inadvertidos transmitidos por estos medios” (Ferrés, 1994a, p. 102). Entonces, esta capacidad de pensamiento crítico frente a los contenidos mediáticos es la traslación de las facultades de pensamiento crítico en otros contextos -del discurso escrito propio del ámbito escolar, por ejemplo- al audiovisual.

Criterios de aproximación a la televisión

Si la educación es la posibilidad para que se desarrolle el pensamiento crítico frente a los contenidos mediáticos, es necesario crear o

retomar algún modo de alcanzar este objetivo. Ferrés (1994a) señala que es necesario un espíritu crítico pero también un método. Con el visionado de la televisión parece ocurrir una paradoja que consiste en que cuanto mayor es el desconocimiento de los códigos televisivos también es mayor su influencia negativa en el espectador -lo contrario a lo que sucede con la lectura- por lo que la falta de educación aumenta la manipulación. Educar la reflexión y la criticidad supone facilitar que el espectador tome distancia de sus propios sentimientos y que identifique el sentido implícito y explícito de lo que se percibe.

Un método que procure desarrollar una visión crítica frente a los contenidos televisivos, debe partir siempre de la interacción, porque la experiencia televisiva es el resultado del encuentro entre un espectador y un emisor que están, de alguna manera, condicionados por un contexto social y cultural. Este contexto conlleva también una manera de entender los contenidos de los medios y la realidad.

El método propuesto por Ferrés (1994a) para el análisis crítico de la televisión, procura el desarrollo de una visión crítica sin negar el placer intrínseco en la experiencia televisiva y esto implica, además de una formación ética y humanística, el conocimiento técnico, instrumental, comercial, etc., del medio. Siendo nuestra cultura una realidad influida por la comunicación audiovisual, se considera que no puede haber competencia comunicativa si se desconocen los códigos de expresión audiovisual. A la postre, todo proceso educativo actual debería propiciar no sólo la

comprensión de los códigos sino, también, su utilización para posibilitar la expresión mediante ellos.

El educador debe procurar, entonces, ayudar en la desmitificación del medio, y esto es posible si se favorece que el alumno conozca cómo se hacen los programas o los efectos especiales que se emplean para su factura. Por otra parte, la televisión ofrece una experiencia gratificadora desde el punto de vista sensorial, psicológica y mental, sin embargo, para que sea totalmente enriquecedora debería generar una fase reflexiva, es decir, se debería poder transitar de la hipnosis a la asunción de la realidad, para lograr esto es indispensable un mediador que permita la interpretación de los símbolos y experiencias propias de la experiencia televisiva; este mediador es el docente o los padres -también podrían ser amigos u otro adulto significativo o que goce de autoridad-, los cuales ayudan a interpretar los mensajes televisivos.

La necesidad de un método para aproximarse a los contenidos televisivos parte del hecho de que este medio de comunicación social tiene efectos adictivos: "(...) resulta enriquecedora si se utiliza en las dosis adecuadas, pero es peligrosa cuando llega a provocar dependencia" (Ferrés, 1994a, p. 113).

La teledependencia afecta el lenguaje, el juego y la capacidad reflexiva del niño. Por otra parte, la experiencia televisiva no implica pasividad absoluta, tanto es así, que la idea de que el espectador es como una esponja capaz de absorber cualquier cosa, tiende a ser un mito más que

una realidad. Si bien no hay actividad física significativa y se disminuyen ciertas capacidades cognoscitivas, también es cierto que está presente el principio de la percepción selectiva, a través del cual el espectador selecciona aquello que es de interés para él, lo confronta con su experiencia previa, establece relaciones entre las imágenes y la realidad que conoce, entre otros.

En el caso de los niños, la experiencia televisiva tiene una influencia mayor, ya que éstos carecen del mismo marco de referencia y experiencias previas que el adulto, por lo que tienen un mayor grado de indefensión.

Según Ferrés (1994a):

La televisión funciona como el revelado químico de una fotografía; sirve para que surjan imágenes nuevas en una realidad aparentemente blanca, pero sólo pueden surgir aquellas imágenes que de alguna manera ya estaban latentes (p. 116).

Para superar la inactividad que se puede producir por la experiencia televisiva es necesaria la comunicación activa, en esta línea, el sentido de inmediatez que generan las imágenes se compensa por la reflexión que se produce a partir del diálogo, que no debe limitar el placer del espectáculo el cual deriva en el placer del conocimiento.

Educar en la escuela la experiencia televisiva. Más concretamente, el método de Ferrés (1994a) para aproximarse a la televisión tiene su apoyo fundamental en la escuela y en el hogar. Si los adultos son los mediadores y propiciadores de la reflexión frente a los contenidos televisivos, entonces, los docentes, padres y representantes -con quienes el niño pasa la mayor parte

del tiempo- son los responsables de que esta experiencia se convierta en más que pura instintividad. Por otra parte, escuela y hogar deben estar interconectados no sólo para los deberes tradicionales, sino también, para compartir los criterios, estrategias, técnicas, etc., a través de los cuales se procure educar en la televisión al niño. Como se comentó al inicio de este apartado, educar en la escuela la experiencia televisiva implica dos dimensiones, a saber, educar en la televisión y educar con la televisión.

Educar en la escuela sobre la televisión implica una *formación pluridisciplinar*, esto conlleva a que “(...) en cada área de la enseñanza se aborden aquellas dimensiones del medio que le son más próximas” (Ferrés, 1994a, p. 122), por ejemplo, en materias como lengua o literatura se podría trabajar el medio audiovisual como elemento de expresión, permitiendo el análisis de la estructura narrativa, su especificidad expresiva, entre otros.

Este ejercicio de incorporación de la televisión al currículo básico de educación puede generar una mayor curiosidad por la realidad, así como potenciar las experiencias directas. Como ya se ha comentado, del docente, padre o representante depende el que la televisión se convierta en un instrumento para la hipnosis o, por el contrario, la posibilidad de ensayar el pensamiento crítico, en este sentido, “(...) la televisión debería siempre remitir a la realidad y, desde la realidad debería acudir a veces a la televisión, para enriquecerla” (Ferrés, 1994a, p. 123-124).

Ferrés (1994a) propone, en esta línea de pensamiento, la realización de talleres de video en la escuela, no es excusa la edad o nivel de estudio

del alumno, porque el educador puede diseñar este tipo de experiencias de acuerdo a la necesidad que impone la etapa de desarrollo de su grupo. Los talleres de video son una posibilidad para que el joven tome conciencia temprana de lo que implica el lenguaje y la producción audiovisual. Por otra parte, el acto creativo requiere mayor esfuerzo y conciencia que el mero acto perceptivo, por lo que se puede favorecer el aprendizaje en el medio, así como optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las distintas áreas de conocimiento del currículo, ya que implica un nuevo modo de hacer y de ser en el aula.

Lo anterior se relaciona directamente con el énfasis que coloca Ferrés (1994a) en el *educar con la televisión*, lo cual supone aprovechar el potencial didáctico de los contenidos audiovisuales, integrándolos oportunamente en las diversas áreas de aprendizaje; los materiales no deben provenir sólo de la televisión de corte educativo, sino de todos aquellos canales que presenten contenidos de interés para la materia a tratar y el grupo al que va dirigido, de acuerdo a esto, todos los materiales televisivos pueden ser incorporados al aula ya que poseen un gran poder motivador en el alumnado y, por otra parte, estimulan el aprendizaje significativo.

La incorporación de los contenidos televisivos en el aula -educar con la televisión- tiene que ver con una postura realista sobre el alumno. Si ver la televisión es una de las actividades a que más se dedican los jóvenes hoy y ésta tiene la capacidad de motivar ciertos aprendizajes, nada más oportuno que convertirla en aliada del proceso de enseñanza-aprendizaje, además,

porque el educador puede asegurar, en cierta medida, la continuación de este proceso fuera de los muros de la escuela.

Así, se tiende un puente entre la escuela y la televisión, la televisión contribuye a hacer más motivadora la enseñanza. Y la escuela contribuye a que los alumnos interioricen pautas de reflexión y de análisis crítico para cuando sean espectadores de televisión fuera del aula.

Si se desea incorporar el video en el aula, Ferrés (1994a), sugiere tres modalidades. Por una parte, la video-lección, o videos diseñados para apoyar los contenidos curriculares, equivalente a una clase magistral. En un segundo lugar, el video-apoyo, el cual consiste en la utilización de imágenes para reforzar el discurso verbal del profesor -se van presentando las imágenes a medida que el profesor va hablando- y, finalmente, el video motivador, destinado a entusiasmar o interesar al alumno en el trabajo posterior. Para la modalidad de video motivador y de video-apoyo es posible utilizar casi cualquier imagen, incluso publicitaria.

Vale la pena destacar la importancia de que el alumno aprenda a expresar, por vía oral y escrita, sus vivencias frente al visionado televisivo. También, pedir a los alumnos que preparen bancos de imágenes sobre algún tema en especial resulta un ejercicio interesante para incorporar la televisión en el aula.

Para extraer provecho a las imágenes televisivas en el aula Ferrés (1994a), hace mucho énfasis en que las reflexiones sobre las mismas deben partir de las respuestas espontáneas de los alumnos sobre lo que dichas

imágenes han generado en ellos. Estas respuestas espontáneas, sin muchas razones al inicio de la charla, deben conllevar, paulatinamente y bajo la guía del docente, a generar reflexiones cada vez más profundas y enriquecedoras: “(...) la pregunta ‘¿Qué quería decir el programa?’ debería ser sustituida, pues, por preguntas del estilo ‘¿Qué os ha parecido?’ o ‘¿Qué sensación os ha causado?’...” (Ferrés, 1994a, p. 130). Se parte, entonces, de lo que genera la televisión -reacciones primarias de gusto o de disgusto- para luego favorecer la introducción de respuestas más de tipo racional.

Educar en el hogar la experiencia televisiva. Incorporar la televisión en el aula parece necesario, sin embargo, el ámbito en el cual se consume mayor cantidad de televisión es en el hogar, espacio para la familia y los amigos. Afirma Ferrés (1994a), “la importancia de la actitud familiar ante la televisión radica en el hecho de que marca a los niños desde su primera infancia” (p.133). El visionado de la televisión pasa por la creación de un hábito a este respecto, y ese hábito se genera en la medida en que es fomentado por los miembros del hogar, por lo que los padres deben ser también educados en el medio, de manera que tengan los criterios y las herramientas para educar a los hijos, así mismo, deben tomar conciencia de que es su actitud frente a la televisión lo que realmente educa al hijo en relación con ésta.

De acuerdo a lo anterior, lo ideal es que la familia tenga una actitud positiva frente al medio. La telefobia no parece ser la salida más adecuada al tema de los excesos frente al televisor, sobre todo, porque, como afirma

Ferrés (1994a), será muy difícil explicarle a un niño que un medio que le produce tantas gratificaciones, pueda ser nocivo en alguna medida. Tampoco es adecuado mantener una actitud de tolerancia absoluta frente a lo que proponga el medio o el niño frente a él, todo esto porque: “(...) la televisión es para el niño un espacio de libertad, uno de los pocos que le quedan ante la escasez de zonas verdes” (Ferrés, 1994a, p. 134).

La respuesta sobre el consumo televisivo en el hogar parece estar en la regulación. No se puede prohibir a un niño que vea la televisión, porque esto puede conllevar a que se perciba aislado frente a la realidad social en la que le corresponde interactuar, sin embargo, sí se le puede orientar sobre cómo aproximarse al medio de modo que sea una experiencia enriquecedora. El criterio de dosificación debe responder a elementos cuantitativos y cualitativos. Por lo que el tiempo dedicado al consumo televisivo será menor en niños pequeños y puede aumentarse, a medida que éstos crecen. Debe alternarse la cantidad de horas que se ve la televisión con horas de descanso para que la experiencia televisiva sea verdaderamente positiva.

Por otra parte, asumir que la televisión puede ser una niñera gratuita y segura es un error que usualmente cometen las familias. En este sentido, aparentemente, de acuerdo a los estudios de Ferrés (1994a), ver televisión en compañía es mucho más adecuado y beneficioso para el niño que el hecho de estar solo frente al aparato encendido. Ver solos la televisión produce un efecto mucho más hipnótico que tener una compañía que

eventualmente puede interpelar sobre lo que se está percibiendo. Sobre este tema, son los niños más pequeños los que corren con las mayores consecuencias, ya que "(...) la televisión no interactúa, ni gradúa las dificultades, ni modifica la velocidad de presentación de las informaciones en función de la capacidad de comprensión de los espectadores" (Ferrés, 1994a, 136-137).

Para que el visionado televisivo sea enriquecedor debe prevalecer el diálogo como elemento fundamental para que el niño tome distancia respecto a su propia experiencia, pero para ello deben estar presentes unos padres activos, no hipnotizados por la magia televisiva. Como se ha comentado en otros apartados, los juicios que muchas veces hacen los niños frente a los contenidos televisivos, dependen de los comentarios que los padres realizan sobre estos mismos contenidos, porque los padres son personas admiradas por los niños y ejercen su autoridad incluso cuando no están conscientes de ello. Según Ferrés (1994a), la televisión podría convertirse, más que un impedimento para la comunicación familiar, en una oportunidad para el diálogo e intercambio de impresiones sobre la realidad, por ello se resalta la importancia de que se produzca una relación dialéctica entre televisión y realidad, gracias a la cual la familia pueda interpelar la realidad a través de la televisión y que ésta sea interpelada por las experiencias directas con la realidad, todo esto implica un consumo razonable -consciente- de la televisión.

Parece imperante encontrar alternativas frente a la televisión, que el niño pueda elegir qué hacer en su tiempo de ocio y que, en dicha elección, pueda también decidir entre ver televisión, salir con amigos, realizar paseos, entre otros. Según el autor, los niños que tienen alternativas para sus ratos libres no suelen ser teleadictos, por lo que los padres de niños teleadictos deberían cuestionarse por el vacío afectivo y espiritual en el que viven.

Finalmente, lo realmente educativo para los hijos con respecto a la relación televisión-familia, tiene que ver con el ejemplo de los padres en el uso de este medio de comunicación. Ver televisión tiene su momento durante la jornada diaria, Ferrés (1994a) hace énfasis en evitar la televisión mientras se estudia, se come o a cualquier hora sin criterio, pero esto depende no sólo de las órdenes que impartan los padres, sino del modo en que los padres usan la televisión y el sitio que se le otorga dentro de la casa. Así, conviene que el televisor no esté físicamente ubicado en el lugar central del hogar, al igual que es necesario cuidar la calidad de la luz, distancia, entre otros, con el fin de generar una experiencia mucho más gratificante y enriquecedora.

Metodología para el análisis de contenidos televisivos: Series y filmes

Si bien las investigaciones arrojan múltiples recomendaciones sobre cómo debe ser usada la televisión para generar un pensamiento crítico, pareciera que aún no es suficiente, si se toma en cuenta que el atractivo ejercido por los medios muchas veces supera las propuestas que padres y educadores pueden hacer para contrarrestar sus efectos.

De acuerdo con lo anterior, Ferrés (1994a) desarrolla una propuesta

metodológica para el análisis de programas. Estos programas pasan por distintos géneros, a saber, publicidad, series, largometrajes e informativos.

Para los fines de este trabajo de investigación, a continuación se procederá a comentar las indicaciones para el análisis crítico de series televisivas y filmes propuestas por el autor. Las mismas se fundamentan en que es esencial la presencia de un método que permita traspasar la frontera de respuestas emocionales provocadas por la televisión, para generar una valoración crítica de sus contenidos. En el Anexo C se puede observar la propuesta de modo esquemático o como guía para el docente. La misma se estructura en tres bloques, a saber: la lectura situacional -destinada a enmarcar el contexto de realización del filme-, la lectura fílmica -que procura analizar objetivamente los recursos, a nivel de imagen y sonido, prescindiendo de las intenciones del autor- y la lectura valorativa -que pretende emitir un juicio crítico sobre el audiovisual-.

Para Ferrés (1994a), la lectura fílmica constituye el elemento central de la propuesta y está conformada por tres momentos: la lectura narrativa - en la que se entiende a la historia fílmica como un relato con un argumento, una estructura narrativa y unos personajes, entre otros-, el análisis formal -en el que se analiza el tratamiento dado a la historia, desde el estilo hasta los recursos formales utilizados- y la lectura valorativa -en la que se analiza el tema del filme, la intención del autor, los conceptos subyacentes y el significado último de la obra.

Es necesario aplicar estas pautas con cierto rigor que permita

sistematizar la experiencia televisiva, pero también con sensibilidad e intuición, la sensibilidad promueve un buen análisis formal y la intuición permitirá un mejor proceso de abstracción. El autor resalta la importancia de que quien guía se ubique en el momento preciso en que se encuentra el análisis, de modo de no adelantar información o valoraciones que pudieran mermar la criticidad de quien participa del proceso.

Vale la pena recordar que Ferrés (1994a), propone comenzar por la verbalización de la experiencia televisiva desde las reacciones más emotivas o primarias, “(...) el punto de partida debería ser siempre las sensaciones e impresiones de todo tipo generadas por la obra” (p. 176).

A continuación se procederá a describir cada una de las etapas de la lectura fílmica, como elemento central para el análisis de series televisivas y filmes.

La lectura narrativa. Reconstruir la estructura narrativa de un filme consiste en formular el argumento del mismo, es decir, contar lo que pasa en él de forma amplia. Luego, deberá rehacerse verbalmente la historia, organizándola en secuencias. Debe tomarse en cuenta que los niños y adolescentes suelen perderse en anécdotas, por lo que es necesario que el docente ayude a focalizar el argumento desde, por ejemplo, el conflicto que se plantea.

Mención especial merecen los personajes dentro del análisis de la estructura narrativa, pues son ellos los que dan vida a la historia y la hacen atractiva al espectador. “La lectura narrativa exige el análisis de los

personajes, de lo que son en un sentido primario y de lo que representan en el conjunto de la historia” (Ferrés, 1994a, p. 177). Los personajes pueden analizarse desde las funciones que cumplen, desde sus motivaciones, desde su tipología, entre otros.

De acuerdo a lo anterior, es importante hacer énfasis en el análisis de lo que representan los héroes y modelos de los filmes y series televisivas –si responden a estereotipos, si son modelos deseables, etc.–, así como de los valores que encarnan. Afirma Ferrés (1994a) “los héroes que venera un pueblo son un reflejo de sus ideales” (p. 178).

Finalmente, dentro del análisis de la estructura narrativa será necesario el estudio del entorno en el que se desarrolla la historia o argumento. En este sentido, se propone detectar lo que aporta el entorno a la historia, lo que los personajes aportan al entorno, entre otros, porque es éste el origen de la generación de cierto clima y sensaciones.

El análisis formal. A la lectura narrativa del filme debe seguirle el análisis del tratamiento dado a la historia, si bien la mayor parte de los usuarios se conforma con la gratificación del relato, es necesario mostrar los detalles del tratamiento que se le ha dado al mismo. “El tratamiento formal supone considerar el filme o la serie desde la perspectiva del género, del estilo y del tono” (Ferrés, 1994a, p. 179). Este análisis debe pasar, necesariamente, por examinar los recursos, visuales y sonoros, empleados para formular el argumento. “Lo importante de un movimiento de cámara, por ejemplo, es ver si con él se pretende implicar al espectador en la historia,

seducirle, conferir más dinamismo al relato, relacionar elementos, contextualizar” (Ferrés, 1994a, p. 179).

La identificación de los ejes estructurales es la primera fase dentro del tratamiento formal. Estos ejes son entendidos como las líneas de fuerza del filme o constantes ideológicas y son los que ofrecen unidad y coherencia a toda la obra audiovisual, descubrir estas constantes supone un primer ejercicio de abstracción, lo que se pretende es revelar situaciones o conceptos que se van repitiendo a lo largo de la obra con la finalidad de mirar objetivamente el contenido audiovisual.

Una segunda fase de la lectura temática consiste en el nivel de universalidad de los elementos que conforman la obra, esto constituye un paso más dentro del proceso de abstracción y generalización, pero es fundamental para enmarcar la obra dentro de la realidad personal y social del espectador. Dentro de esta fase se trata de leer si los personajes o la historia admiten un cierto grado de simbolismo.

Luego de detectar las constantes narrativas y descubrir el nivel de universalidad de la obra, se debe aprovechar para dar el paso hacia la formulación del tema, es decir, la intención última de los autores y el significado de la historia. Es importante tomar en cuenta que, para lograr la formulación del tema central, deben detectarse constantes presentes a lo largo de toda la obra, y no sólo en algunos de sus fragmentos. Los temas colaterales tienen el papel de alimentar esta historia central pero debe cuidarse el no confundirlos con la idea esencial del filme o la serie.

A partir de la idea central, y de todos los elementos analizados hasta el momento, se podrá iniciar la interpretación de la intención y el significado de la obra, logrando entender si los recursos empleados se han utilizado con fines puramente estéticos, humorísticos, etc., o si, por el contrario, tratan de ser instrumento para comunicar una idea subyacente de contenido existencial.

Finalmente, no basta únicamente con identificar los elementos intelectuales o éticos de la obra audiovisual, sino también, debe tratar de leerse los efectos que produce la misma en el espectador. Para lograr esto se deben "(...) recuperar las sensaciones e impresiones que el filme o la serie han producido espontáneamente, para reformularlas de acuerdo con los mecanismos de implicación emotiva: identificación y proyección" (Ferrés, 1994a, p. 183). Estos efectos pueden evaluarse no sólo en la dimensión personal sino también colectiva y, además, determinar las modificaciones que estas emociones sufren a lo largo de la exposición al filme.

La lectura valorativa. La última fase del proceso de análisis crítico de un filme o serie televisiva consiste en reconstruir el proceso antes elaborado pero agregando todas las valoraciones correspondientes en cada una de las áreas analizadas. Según Ferrés (1994a):

En la lectura valorativa habría que considerar, no sólo si se está o no de acuerdo personalmente con los valores explícitos promovidos por la obra, sino lo que reflejan socialmente. Se podría valorar, por ejemplo, si la obra pone de manifiesto la pérdida de valores que caracteriza la posmodernidad, la ausencia de puntos de referencia ética (p. 184).

Es posible observar, entonces, que el recorrido metodológico

propuesto por el autor se relaciona directamente con la realización de una serie de pasos -los cuales requieren del dominio o desarrollo de ciertas habilidades-, coincidentes con las secuencias propuestas por distintos autores que describen el desarrollo del pensamiento crítico, se propone, en última instancia, partir de la información objetiva para llegar al juicio sobre la obra -en un contexto específico- fundamentado en los criterios adecuados para valorar o evaluar dicha información.

Capítulo III: Marco metodológico

Tipo y Diseño de la Investigación

El presente trabajo de investigación es de tipo explicativo. Como afirma Bravo (1979), este tipo de estudios pretende:

(...) determinar si no ya las causas, sí algunos de los motivos que expliquen más o menos parcialmente los fenómenos sociales o bien precisar los efectos sociales de situaciones nuevas, de transformaciones sufridas, de innovaciones introducidas o de cualquier otro factor que haya actuado en un grupo, fenómeno o situación sociales dados. Por ejemplo, se pueden estudiar los efectos de una acción educativa, una campaña publicitaria, una inundación, de la puesta en práctica de un programa de desarrollo (...) se trataría de estudios explicativos en cuanto tratan de determinar los efectos de ciertas causas, o al revés, las causas de ciertos efectos (p. 58-59).

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo de investigación tiene como propósito encontrar la relación causal de las estrategias propuestas por la educación mediática para promover el desarrollo del pensamiento crítico.

Como es propio en la mayoría de las investigaciones educativas, en esta investigación se adopta el diseño cuasi-experimental (Campbell y Stanley, 1967/1972) ya que se propuso diseñar un programa que integrara el uso de las estrategias de la educación mediática en el aula, con la intención de medir su efectividad para promover el desarrollo del pensamiento crítico en el primer año de Educación Media Diversificada, a través de los contenidos de Castellano y Literatura, siguiendo la estrategia definida para “diseños de grupo de control no equivalente” (Campbel y Stanley; 1967/1972; p. 93). En estos diseños se dispone de un grupo experimental y un grupo control durante una fase de preprueba y otra de postprueba sin que posean equivalencia preexperimental de muestreo, pues estos grupos se constituyen

por entidades naturales como el caso de los alumnos pertenecientes a distintas secciones de un mismo curso educativo.

En el caso del presente trabajo de investigación, se pretendió observar el efecto del programa de educación para medios en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de primer año de Ciclo Diversificado Mención Ciencias, a través de los contenidos de Castellano y Literatura, a partir de un estudio que contempló dos grupos de alumnos -uno control y otro experimental- de una escuela privada del área metropolitana de Caracas.

Población y muestra

La muestra estuvo conformada por todos los alumnos -82 en total- de primer año Educación Media Diversificada Mención Ciencias de una unidad educativa privada del área metropolitana de Caracas, de clase media y media baja, ubicada en el este de la ciudad. Los participantes del estudio cuentan con equivalente situación socioeconómica, todo lo anterior según se pudo constatar en entrevista realizada a la coordinadora de evaluación de la institución y sus edades están comprendidas entre 15 y 16 años.

La población total estaba dividida originalmente -por la institución- en dos secciones A y B, ante lo cual se eligió al azar la sección A para que conformara el grupo control y la sección B el grupo experimental, al que se le aplicó el programa de intervención.

Sistema de variables e hipótesis

En el presente trabajo se plantea la relación entre las estrategias de educación para medios y el pensamiento crítico. El estudio de esa relación

se establece sobre la base del sistema de variables que se sintetiza en la tabla 2.

Tabla 3
Sistema de variables del estudio

Tipo de Variable	Nombre	Definición conceptual	Definición operacional
Independiente	Estrategia de educación para medios	Cuerpo organizado de acciones pedagógicas obtenidas a partir de las investigaciones en educación para medios.	Que esté alfabetizado mediáticamente y que sea consciente, activo, crítico, social y creativo.
Dependiente	Pensamiento crítico	¿Qué condiciones implica desarrollar el pensamiento crítico?	Puntaje obtenido en la prueba de comprensión lectora utilizada para las evaluaciones - preprueba y postprueba.

La variable independiente del trabajo se definió a partir de un programa de instrucción -que incluyó las estrategias de la educación para medios a través de los contenidos de Castellano y Literatura en el primer año de Educación Media Diversificada- destinado a incentivar el desarrollo del pensamiento crítico. La variable independiente se operacionalizó de acuerdo con las seis dimensiones de la educación para medios ofrecidas por Martínez-de-Toda (1998), mientras que el fundamento operacional del pensamiento crítico fue el establecido según los criterios para el desarrollo del pensamiento crítico de Lipman (1998).

Vale la pena destacar que tanto el programa de instrucción como los instrumentos de evaluación, sólo abordan algunos de los elementos presentados en la operacionalización, esto denota la complejidad de ambas

variables así como la necesidad de diseñar programas de mayor extensión y profundidad, que favorezcan un abordaje global de las mismas.

Las hipótesis planteadas son:

En cuanto a las hipótesis que se pretenden comprobar en el presente trabajo de investigación se encuentran las siguientes:

Hipótesis 1: Los sujetos que participen de programas que incluyan las estrategias de educación para medios -grupo experimental- orientados al desarrollo del pensamiento crítico, obtendrán un rendimiento diferente en una prueba de comprensión lectora -postprueba- al de aquellos sujetos que no participen en este tipo de programas -grupo control-.

Hipótesis 2: Los sujetos que participen de programas que incluyan las estrategias de educación para medios -grupo experimental- orientados al desarrollo del pensamiento crítico, obtendrán un rendimiento diferente en la post prueba en comparación con la preprueba.

Hipótesis 3: Los sujetos que participen de programas que incluyan las estrategias de educación para medios -grupo experimental- orientados al desarrollo del pensamiento crítico, obtendrán mayores puntajes en una prueba de comprensión lectora -postprueba-, que aquellos sujetos que no reciban entrenamiento -grupo control-.

Hipótesis 4: Los sujetos que participen de programas que incluyan las estrategias de educación para medios -grupo experimental- orientados al desarrollo del pensamiento crítico, obtendrán mayores puntajes en la postprueba que en la preprueba.

En la Tabla 4 se muestran las categorías e indicadores empleados para el análisis que se desprende en el presente trabajo de investigación, referidas al desarrollo del pensamiento crítico y a la educación para medios.

Tabla 4

Categorías e indicadores de análisis para la variable educación para medios y desarrollo de pensamiento crítico

Objetivo general: Analizar los efectos de un programa que incluya las estrategias de la educación mediática, destinado a incentivar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, en estudiantes de primer año de Educación Media Diversificada, a través de los contenidos de Castellano y Literatura, en una institución educativa del área metropolitana de Caracas.

Variable	Dimensión	Subdimensión	Indicador	Instrumentos
1. Educación para medios	1.1. Alfabetizado	1.1.1. Conocimiento del lenguaje audiovisual	a) Sabe qué se entiende por planos, ángulos, distancias, encuadres, campos, luces, colores, sonidos, ritmo, estructura modular y conoce el sentido con el cual se utilizan estos recursos. b) Analizan elementos como símbolo, estereotipo, metáfora, metonimia, signo, significante, significado denotativo y connotativo. c) Diferencia la ficción de la realidad.	Prueba objetiva. Grabaciones de audio y video.
	1.2. Consciente	1.2.1. Conocimiento de los medios masivos	a) Conoce el funcionamiento de los medios masivos de comunicación. b) Conoce los intereses comerciales de los medios. c) Conoce los intereses políticos de los medios.	Prueba objetiva. Grabaciones de audio y video.
	1.3. Activo	1.3.1. Construcción / deconstrucción de significado	a) Busca el significado de los mensajes que se le presentan. b) Interpreta los contenidos de los mensajes que se le presentan. c) Reelabora el significado de los mensajes de acuerdo a su cultura e identidad.	Prueba objetiva. Grabaciones de audio y video.

Variable	Dimensión	Subdimensión	Indicador	Instrumentos
	1.4. Crítico	1.4.1. Consciencia de la ideología, hegemonía, alienación y mito	a) Cuestiona los mensajes que presentan los medios. b) Compara los contenidos presentados por los medios con su propia cultura e identidad. c) Se da cuenta de las intenciones manipuladoras de los contenidos mediáticos.	Prueba objetiva. Grabaciones de audio y video.
	1.5. Social	1.5.1. Ideas provenientes de las mediaciones sociales	a) Intercambia ideas, con sus compañeros y con el profesor, sobre los contenidos presentados en los medios. b) Escucha y toma en cuenta la posición de los otros sobre los contenidos presentados a través de los medios. c) Procura influir positiva y responsablemente, con sus comentarios sobre los contenidos mediáticos, en el contexto social en el que se encuentra.	Prueba objetiva. Grabaciones de audio y video.
	1.6. Creativo	1.6.1. Producción de contenidos	a) Expresa su deseo por desarrollar contenidos mediáticos. b) Produce contenidos mediáticos.	Prueba objetiva. Grabaciones de audio y video.

Objetivo general: Analizar los efectos de un programa que incluya las estrategias de la educación mediática, destinado a incentivar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, en estudiantes de primer año de Educación Media Diversificada, a través de los contenidos de Castellano y Literatura, en una institución educativa del área metropolitana de Caracas.

Variable	Dimensión	Subdimensión	Indicador	Instrumentos
2. Habilidades del pensamiento crítico	2.1. Capacidad de razonamiento	2.1.1. Autocorrección	a) Sitúan los errores en el pensamiento de los otros. b) Son conscientes de los errores de su propio pensamiento. c) Elucidan expresiones ambiguas en los textos. d) Clarifican las expresiones vagas de los textos. e) Piden razones y criterios cuando no se han dado. f) Reconocen que es erróneo dar cosas por sentado. g) Identifican inconsistencias en las discusiones. h) Señalan supuestos falaces o inferencias no válidas en los textos. i) Identifican falacias en razonamientos formales e informales. j) Se cuestionan sobre la correcta aplicación de los procedimientos de investigación.	Prueba tipo ensayo. Prueba objetiva. Grabaciones de audio y video.

Variable	Dimensión	Subdimensión	Indicador	Instrumentos
		2.1.2. Sensibilidad al contexto	<ul style="list-style-type: none"> a) Distinguen los matices de significado provenientes de las diferencias culturales. b) Distinguen matices de significado provenientes de distintos puntos de vista. c) Reconocen diferencias debido a la pluralidad lingüística, de áreas de conocimiento y de esquemas de referencia. d) Defienden la autenticidad e integridad de las interpretaciones de los textos. e) Exigen precisión en las traducciones. f) Observan que los significados de las definiciones se modifican en función al contexto. g) Notan que los cambios de significados se deben a alteraciones en el énfasis dado. h) Reconocen que los cambios de significado resultan de variaciones en las intenciones de los hablantes. i) Notan diferencias entre las situaciones actuales y situaciones pasadas aparentemente semejantes. j) Buscan diferencias entre situaciones que parecen similares cuyas consecuencias son distintas. 	<p>Prueba tipo ensayo. Prueba objetiva. Grabaciones de audio y video.</p>

Variable	Dimensión	Subdimensión	Indicador	Instrumentos
		2.1.3. Orientado por criterios	a) Valores compartidos. b) Convenciones. c) Esquemas comparativos comunes. d) Requisitos. e) Perspectivas. f) Principios. g) Reglas. h) Estándares. i) Definiciones. j) Hechos. k) Pruebas. l) Propósitos.	Prueba tipo ensayo. Prueba objetiva. Grabaciones de audio y video.
		2.1.4. Juicios razonables	a) Acuerdos tras deliberaciones. b) Veredictos tras ensayos o encuestas. c) Decisiones. d) Determinaciones. e) Soluciones a problemas reales o teóricos. f) Clasificaciones o categorizaciones. g) Evaluaciones. h) Distinciones. i) Conexiones. j) Deliberaciones.	Prueba tipo ensayo. Prueba objetiva. Grabaciones de audio y video.

Programa de instrucción

El programa de instrucción diseñado para incentivar el desarrollo del pensamiento crítico a partir de las estrategias de la educación mediática en primer año de Educación Media Diversificada Mención Ciencias, consistió en 3 sesiones de 2 horas académicas cada una. Se entiende que dicha intervención es de muy corta duración, sin embargo, la institución educativa alegó que el tiempo de trabajo en bachillerato es muy limitado en relación a la cantidad de contenidos que deben impartirse y que los alumnos deben dominar al finalizar cada curso. Igual respuesta se obtuvo al intentar realizar la intervención en otras instituciones educativas de similares características. En este sentido, se asumió que la situación presentada -relación tiempo y contenidos- es una característica de la realidad educativa venezolana -sobre todo a nivel de tercera etapa de educación básica y media diversificada- que debe ser asumida para la aplicación de cualquier plan de intervención.

Por otra parte, se seleccionó la materia de Castellano y Literatura ya que el contenido de la misma fue impartido anteriormente por la autora del presente trabajo de investigación y, en especial, por constituir una cátedra que se presta para el diálogo, la socialización y la confrontación de puntos de vista, elementos esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y la educación para medios.

Vale la pena destacar que en cada sesión estuvieron presentes la facilitadora, autora de este trabajo de investigación, y dos asistentes que

apoyaron en la logística de la intervención y la realización de las grabaciones de video.

A continuación se presentan los objetivos, el contenido, la metodología y la evaluación del programa de instrucción del presente estudio.

Objetivo general del programa de instrucción

Conocer las características de la lírica contemporánea, a través de la obra de Pablo Neruda, y su identificación con el discurso de obras audiovisuales actuales.

Objetivos Específicos del programa de instrucción

1. Conocer las características de la lírica contemporánea -Objetivo no. 16 del Programa de Articulación del Nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional. 1er. año de Ciencias. *Programa de Lengua y Literatura*. (1972). Caracas: Ministerio de Educación-.
2. Conocer el aporte de Pablo Neruda como representante de la lírica contemporánea.
3. Conocer y analizar algunos de los poemas que componen la obra de Pablo Neruda, como expresión de la lírica contemporánea.
4. Iniciar el proceso de educación para los medios de los alumnos participantes en el programa, a través de la obra cinematográfica *Il Postino* dirigida por Radford (1994).
5. Analizar y comparar, de forma crítica, los mensajes audiovisuales seleccionados con la obra de Pablo Neruda.

Descripción del programa de instrucción

Tabla 5

Planificación del programa de instrucción para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la introducción de estrategias de educación para medios

Sesión	Objetivos	Contenido	Metodología	Evaluación
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación del programa de instrucción para incentivar el desarrollo del pensamiento crítico, a través de las estrategias propuestas por la educación mediática, en el primer año de Educación Media Diversificada. ▪ Diagnóstico del estado de los alumnos en relación al uso de los medios de comunicación social y de su desarrollo en el área del pensamiento crítico. ▪ Introducción al estudio de la lírica contemporánea a través de la obra de Pablo Neruda. ▪ Iniciar el proceso de educación para los medios de los alumnos participantes en el programa, como forma de incentivar el pensamiento crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de instrucción para incentivar el pensamiento crítico, a través de las estrategias propuestas por la educación mediática, en el primer año de Educación Media Diversificada. ▪ Lírica contemporánea. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción al programa de - 20 min- ▪ Aplicación de la preprueba - 30min- ▪ Características de la lírica contemporánea -20min- (Ver Anexo F) ▪ Semejanzas y diferencias entre la lírica contemporánea y la lírica clásica, la lírica renacentista española, la lírica barroca y la lírica modernista - 20min- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preprueba. ▪ Grabaciones de audio y video.

Sesión	Objetivos	Contenido	Metodología	Evaluación
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer el aporte de Pablo Neruda como representante de la lírica contemporánea. ▪ Conocer y analizar críticamente algunos de los poemas que componen la obra de Pablo Neruda, como expresión de la lírica contemporánea. ▪ Continuar el proceso de educación para los medios, como forma de incentivar el pensamiento crítico, de los alumnos participantes en el programa a través de la obra cinematográfica El Cartero y Pablo Neruda. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vida y obra de Pablo Neruda. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación de la actividad por parte del instructor. ▪ Vida y obra de Pablo Neruda - 30min- (Ver Anexo G). ▪ Lectura de poemas de las diversas etapas literarias de Neruda (Ver Anexo H) ▪ Visualización de escenas de la película Il Postino dirigida por Radford (1994), y discusión sobre las primeras impresiones acerca de las escenas visualizadas -60 min- ▪ Lectura situacional y filmica de las escenas a partir de la metodología propuesta por Ferrés (1994) para el análisis crítico de un filme. Ver Anexo C. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grabaciones de audio y video.
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuar el proceso de educación para los medios, como forma de incentivar el pensamiento crítico, de los alumnos participantes en el programa a través de la obra cinematográfica El Cartero y Pablo Neruda. ▪ Conocer el estado de los participantes en el programa, en cuanto a la educación para medios y el desarrollo del pensamiento crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vida y obra de Pablo Neruda. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión guiada para favorecer la lectura filmica y valorativa de la película Il Postino dirigida por Radford (1994). ▪ Conclusión de la intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postprueba. ▪ Grabaciones de audio y video.

Se destaca que a lo largo de la implementación del programa de instrucción, fue necesario motivar a los estudiantes de modo ágil -por el poco tiempo con el que se contaba- ya que un programa de esta naturaleza constituyó una novedad dentro de la institución educativa y, especialmente, para los grupos con los que se trabajó. La profesora encargada de los grupos fue muy receptiva y favoreció un clima apropiado para la implementación del programa. Por otra parte, se observó un poco de dificultad en varios de los jóvenes pertenecientes a los distintos grupos -control y experimental- para seguir la propuesta presentada en el programa de instrucción, lo cual refuerza la importancia de la variable actitudinal en el logro de resultados en programas para el desarrollo del pensamiento crítico.

Instrumentos para la recolección de datos

Para la recolección de los datos que permitieron conocer el aporte de las estrategias de la educación mediática para incentivar el desarrollo del pensamiento crítico en el primer año de Educación Media Diversificada se utilizó una preprueba y una postprueba.

Los instrumentos consistieron en un examen de comprensión lectora, de 18 ítems de respuesta cerrada, y un ítem de respuesta abierta, sobre el contenido específico de la materia a tratar -Literatura vanguardista y Pablo Neruda-, de acuerdo a los lineamientos y recomendaciones señaladas por Lipman (1998) para la medición del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, en relación a los contenidos presentados en el libro de

texto de los alumnos, y a las experiencias de Díaz (2001) en cuanto a la medición de habilidades de pensamiento crítico.

La corrección de las pruebas consistió en asignar un punto por cada respuesta correcta en el caso de todas las preguntas cerradas de opción simple, y dos puntos al último ítem, uno por cada criterio correcto, que el estudiante exponga para fundamentar su opinión con respecto al poema presentado en la parte dos del instrumento; exigiéndose la exposición de al menos dos criterios. Cada prueba reunió un total de 20 puntos.

Las preprueba y postprueba fueron diseñadas de modo idéntico en dos de sus tres partes. La primera parte de las pruebas consistió en 10 ítems sobre la vida y obra de Pablo Neruda, la segunda parte en el análisis de un poema de Pablo Neruda y, la tercera parte, en la emisión de juicios, sobre la base de criterios, en relación al poema trabajado en la segunda parte de la misma.

De acuerdo a lo anterior, la postprueba sufrió una modificación en relación a la preprueba, en cuanto al contenido de la segunda parte, con la finalidad de evitar la réplica de respuestas por parte de los alumnos debido a procesos de memorización, tomando en cuenta que el periodo de aplicación entre la preprueba y la postprueba era corto. La modificación se relacionó con el cambio del poema que los estudiantes debían analizar -*Me gusta cuando callas* en la preprueba y *Oda al mar* en la postprueba-. Para una versión de la preprueba y la postprueba ver Anexos 4 y 5 respectivamente.

Ambos instrumentos se sometieron a la validación de cuatro expertos en distintas áreas de interés -de acuerdo al formato que se encuentra en el Anexo I- y cumplen con los índices de confiabilidad esperados para tal fin, los cuales se explican en el próximo apartado del presente capítulo.

Proceso de construcción del instrumento

Para la construcción de los ítems de las pruebas se realizó un muestreo de contenido de acuerdo al área de Castellano y Literatura de primer año de Ciclo Diversificado, circunscrito dentro del área de la literatura vanguardista, específicamente en relación con la vida y obra del poeta Pablo Neruda, evaluada en la primera y segunda parte de la prueba respectivamente. La comprensión lectora de la vida del poeta se evaluó a partir de un texto biográfico, mientras que en referencia a su obra, se utilizaron los poemas *Me gusta cuando callas* y *Oda al mar*.

Vale la pena destacar que los instrumentos se diseñaron de modo que el alumno pudiera transitar de los contenidos y procesos cognitivos más simples, como la búsqueda de información explícita en el texto, a los más complejos, como la emisión de juicios, los cuales son descritos por Lipman (1998) como el producto final del pensamiento crítico. Por otra parte, este autor señala la importancia de circunscribir el proceso de pensamiento crítico en un contenido y contexto específicos, por lo que se consideró necesario incluir preguntas -primera parte de la prueba específicamente- que demostraran el dominio de los alumnos sobre datos concretos de la vida y obra de Pablo Neruda, lo cual debía favorecer la realización de procesos

más complejos como el análisis, la elaboración de inferencias, etc., hasta llegar a la emisión de juicios a través de la elaboración de un discurso adecuado y fundamentado en argumentos razonables.

Así mismo, el método propuesto por Ferrés (1994a) para el análisis crítico de un filme propone pasar de la lectura narrativa, aspecto más básico de observación y contextualización de una obra audiovisual, a la valorativa en la que se exige la emisión de juicios sobre los contenidos visualizados, pasando por el análisis formal de la obra. Este mismo recorrido es el que se pretendió realizar a través de la preprueba y la postprueba.

La primera versión de la prueba consistió en 10 ítems de preguntas cerradas de opción múltiple con 4 alternativas de respuesta en su primera parte, en referencia a la vida de Pablo Neruda. La segunda parte correspondió con 10 ítems de respuestas abiertas para evaluar el poema del mencionado autor. Al someter el instrumento a juicio de expertos en el área, se sugirió incorporar a la prueba un texto sobre la vida del poeta, así como el modificar la estructura de la misma en base a ítems de respuestas cerradas, proponiéndose que sólo el último ítem mantuviese su estructura de respuesta abierta. Es importante destacar que esta decisión se fundamentó en la obtención de mayor precisión en el proceso de medición de cada una de las habilidades del pensamiento crítico utilizadas dentro del proceso de comprensión lectora que la prueba pretende medir.

De acuerdo a lo anterior, las pruebas tipo ensayo permiten, según Morles, Muñoz y Valbuena (1978):

(...) evaluar con relativa facilidad procesos mentales complejos. Esto se basa en el hecho de que la libertad concedida al alumno para elaborar sus respuestas lo obliga a mostrar sus capacidades para organizar, seleccionar y jerarquizar ideas importantes, manifestar su habilidad creativa y evaluar situaciones dadas (p. 48).

También favorecen que el docente pueda observar cualidades de personalidad como actitudes y valores, se adaptan a la mayoría de las asignaturas -de allí su popularidad sobre todo en grado superiores de enseñanza-, obligan al estudiante a expresarse por escrito de modo adecuado y fomentan buenos hábitos de estudio, así como la profundización, el descubrimiento de relaciones entre la información aprendida, la estimulación de la capacidad de razonamiento y la creatividad.

Los ítems se encuentran dispuestos en orden de dificultad creciente en función a la revisión de la literatura especializada con respecto al tema de las habilidades del pensamiento crítico, tal y como se presenta en la siguiente tabla para la preprueba, así mismo, se resaltan las respuestas correctas por cada ítem:

Tabla 6
Banco de ítems para la preprueba

Dimensión	Ítem
Localización de información explícita en el texto	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.
Identificación del planteamiento general del texto:	11) El tema del poema es: a) El amor imposible. b) El amor romántico. c) El amor espiritual. d) Una pasión desenfrenada.

Orientado por criterios Propósitos	12) El poema va dirigido a: a) Una mujer muy especial. b) Una mascota. c) Un familiar muy cercano. d) El amor de la vida.
Localización de información explícita en el texto	13) La emoción del poema se concentra en el siguiente verso: a) "Parece que los ojos se te hubiesen volado". b) "Me gustas cuando callas porque estás como ausente". c) "Déjame que me calle con el silencio tuyo". d) "Y estoy alegre, alegre de que no sea cierto".
Inferencia	14) El poeta está: a) Triste. b) Enamorado. c) Enojado. d) Nostálgico. 15) La expresión "Me gustas cuando callas porque estás como ausente" que se repite en la primera y la última estrofa del poema, se refiere a: a) Que le habla a alguien que no existe. b) La oportunidad que tiene el poeta para hablar a su amada. c) Que a quien le habla no le interesa escuchar. d) Que se trata de un amor imposible.
Juicios razonables	16) Cuando en la estrofa No. 3 el autor habla del "alma" se refiere a: a) Que su alma es la creadora de todas las cosas. b) Que está muy triste. c) Que ella es realmente su hija. d) Que él ve a su amada como a su alma gemela.
Interpretación de metáforas	17) Cuando en la estrofa No. 1 del poema se afirma "parece que un beso te cerrara la boca" el autor realmente quiere decir: a) Que besa a su amada a la fuerza. b) Que no entiende por qué su amada no responde a lo que él le dice. c) Que su amada se queda sin palabras por la belleza de lo que oye. d) Que quisiera cerrarle la boca con un beso a su amada.
Sensibilidad al contexto	18) Este poema puede ser considerado perteneciente al género de la Lírica Vanguardista porque: a) Se apoya en elementos irracionales del discurso y muestra el mundo interior y compromiso personal del

	<p>poeta.</p> <p>b) Trata temas de la antigüedad y se enfoca en el elemento formal de la construcción de los versos.</p> <p>c) Es una poesía en la que las metáforas se entienden con facilidad y las relaciones entre las palabras son simples.</p> <p>d) Ninguna de las anteriores.</p>
--	--

Emisión de juicios	Ítems 19, 20
--------------------	--------------

Por su parte, la postprueba se dispuso de la siguiente manera:

Tabla 7
Banco de ítems para la postprueba

Dimensión	Ítem
Localización de información explícita en el texto	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.
Identificación del planteamiento general del texto:	<p>11) El tema del poema es:</p> <p>a) El mar.</p> <p>b) La necesidad de pan para el hombre.</p> <p>c) La importancia de solucionar los problemas humanos.</p> <p>d) La relación del hombre con la naturaleza.</p>
Orientado por criterios Propósitos	<p>12) El poema va dirigido a:</p> <p>a) El mar.</p> <p>b) Los peces.</p> <p>c) El ser humano.</p> <p>d) El trabajo en el mar.</p>
Localización de información explícita en el texto	<p>13) Se observa contenido social y humano cuando en el poema se afirma:</p> <p>a) "Ahí viene el viejo mar repartiendo pescado".</p> <p>b) "Los hombres por tu piel pasearán escupiendo, sacándote racimos".</p> <p>c) "Danos a cada hombre, a cada mujer y cada niño, un pez grande o pequeño cada día".</p> <p>d) No se observa contenido social o humano en el poema.</p>
Inferencia	<p>14) El poeta se muestra emocionalmente:</p> <p>a) Triste.</p> <p>b) Enamorado.</p> <p>c) Impetuoso.</p> <p>d) Fatigado.</p>

	<p>15) Cuando en la estrofa identificada con el número 1 el poeta expresa "(...) la recorre, la besa, la humedece y se golpea el pecho repitiendo su nombre" se refiere a:</p> <p>a) Un encuentro romántico. b) La humanización de la piedra en su encuentro con el mar. c) Que el mar está angustiado. d) La humanización del mar en su encuentro con la piedra.</p>
Juicios razonables	<p>16) La composición se conoce como "Oda" porque:</p> <p>a) El poeta se refiere al oleaje marino. b) El poeta pretende ensalzar el mar. c) Es un poema. d) El poeta no encontró otro título.</p>
Interpretación de metáforas	<p>17) Cuando en la estrofa identificada con el número 1 el poeta expresa "(...) pórtate bien, no sacudas tus crines, no amenazas a nadie, no rompas contra el cielo tu bella dentadura, déjate por un rato de gloriosas historias" esta hablando de:</p> <p>a) Que el mar es siempre violento. b) El deseo del hombre por dominar la naturaleza. c) Que el mar se parece a un caballo. d) Que al mar le gustan las historias épicas.</p>
Sensibilidad al contexto	<p>18) En los diez primeros versos el ritmo se logró a través de:</p> <p>a) Por la repetición de palabras. b) Por la acentuación de las palabras. c) Los versos no poseen ritmo apreciable. d) Ninguna de las anteriores.</p>
Emisión de juicios	Ítems 19, 20

Las dimensiones evaluadas en la preprueba y en la postprueba fueron tomadas del estudio realizado por Silva, Guglietta, Valdivieso y Gómez (2003), así como de la dimensiones de la educación para medios propuesta por Martínez-de-Toda (1998) y por Lipman (1998). A continuación se explican las implicaciones de las dimensiones evaluadas en la preprueba y en la postprueba.

La primera dimensión que valora tanto la preprueba como la postprueba es la *localización de información explícita* en el texto la cual,

según Silva et al. (2003), permite evaluar la comprensión de un texto escrito a través de la utilización de las destrezas del lector para que éste ubique información y con ella realice distintas tareas como determinar si una información es verdadera o falsa, establecer las relaciones en un texto, etc. Como se comentó anteriormente, esta dimensión permite dar a conocer al evaluador si el estudiante logra identificar los aspectos más resaltantes presentados en un texto que, en este caso, contiene información clave acerca de la vida y obra de Pablo Neruda. Por otra parte, la misma puede relacionarse con la subdimensión *orientado por criterios*, presentada por Lipman (1998), en la que describe como indicadores la expresión de hechos y definiciones, entre otros.

La segunda dimensión corresponde a la *identificación del planteamiento general de un texto* la cual, según Silva et al. (2003), supone la habilidad del lector para expresar de qué trata un texto y es signo del nivel de comprensión del mismo. Para ello, el lector debe ser capaz de extraer las ideas principales del texto y generar una síntesis, en este sentido, lo que se procura es integrar contenidos parciales en uno más general, obligando al lector a tomar en cuenta todos los factores involucrados en la narración y no los aspectos que el lector subjetivamente considera más importantes.

Una tercera dimensión propone la *orientación por criterios* la cual, según Lipman (1998), puede observarse a través de la expresión de valores compartidos, convenciones, esquemas comparativos comunes, requisitos, perspectivas, principios, reglas, estándares, definiciones, hechos, pruebas y

propósitos. Se espera que el estudiante sea capaz de formular personalmente los indicadores más razonables de acuerdo a la pregunta que debe abordar y que su respuesta sea un reflejo de dicho proceso de pensamiento.

La cuarta dimensión evaluada corresponde a la *realización de inferencias*. Para Silva et al. (2003) una inferencia guarda relación con la elaboración de un significado que no está claramente expresado en el texto pero que se puede deducir a partir de los datos aportados por el mismo. Esta tarea requiere que el estudiante sea capaz de ir más allá de la información expresada textualmente. Las habilidades que debe dominar un estudiante que realice inferencias se pueden relacionar con la dimensión crítica de la variable educación para medios, propuesta por Martínez-de-Toda (1998), a través de la cual el perceptor de los contenidos de los medios de comunicación social se da cuenta de las intenciones subyacentes en los contenidos mediáticos.

Por otra parte, la quinta dimensión, *realización de juicios razonables*, corresponde a una de las subdimensiones propuestas por Lipman (1998) para el pensamiento crítico. La misma implica, entre sus indicadores, acuerdos tras deliberaciones, veredictos tras ensayos o encuestas, decisiones, determinaciones, soluciones a problemas reales o teóricos, clasificaciones o categorizaciones, evaluaciones, distinciones, conexiones y deliberaciones. Se resalta que esta dimensión fue evaluada con preguntas cerradas y abiertas -tercera parte de la preprueba y la postprueba-.

La sexta dimensión evaluada corresponde a la *interpretación de metáforas*, las cuales son abundantes en la obra de Pablo Neruda como recurso expresivo, por lo que se entiende que el estudiante debe dominarlo para lograr su comprensión y posterior análisis. Esta interpretación requiere en el lector habilidades similares a la realización de inferencias, ya que la naturaleza de este recurso narrativo es, precisamente, el presentar implícitamente el contenido real que se desea expresar.

La séptima dimensión evaluada en la prueba corresponde a la *sensibilidad al contexto*, la cual es presentada por Lipman (1998) como una subdimensión del pensamiento crítico. La misma sugiere varios indicadores entre los que se encuentran el reconocer diferencias debido a la pluralidad lingüística, de áreas de conocimiento y de esquemas de referencia.

Por otra parte, los instrumentos fueron sometidos a criterios de validación y confiabilidad, tal y como se detalla a continuación.

La confiabilidad de la prueba se estimó a través de la aplicación de la misma a una muestra de estudiantes de características similares a los integrantes de los grupos de control y experimental, ésta estaba conformada por 82 alumnos. Se pudo conocer que la confiabilidad de la prueba alcanzó un nivel de $\alpha = 0,7$ el cual se considera adecuado para el desarrollo de instrumento como el empleado en este trabajo.

Así mismo, la validez del instrumento se estimó por la vía del procedimiento de validación referida al criterio, que en este caso fue la calificación obtenida por los estudiantes en Castellano y Literatura hasta el

momento de la aplicación del programa de instrucción. Vale la pena indicar que la validez puede entenderse como la propiedad de los instrumentos de medición que sugiere el grado de correspondencia que existe entre el fenómeno medido y el instrumento que se diseña para medirlo (Kane, 2000). La validez también puede entenderse como: “(...) el grado en el cual la evidencia y la teoría apoyan las interpretaciones que se establecen sobre los puntajes que se obtienen con el uso de los tests” (Goodwin y Leech, 2003; p. 183). Al aplicar el procedimiento de correlación con las notas en Castellano y literatura se obtuvo que la correlación estimada fue de 0,259. Este indicador resulta más bien bajo de acuerdo con estándares metodológicos sugeridos en materia de validación de instrumentos (véase por ejemplo, Kane, 2000). De allí que, como una fuente adicional de validación, se optara por efectuar un proceso de validación de expertos para obtener mayor información en relación con el comportamiento psicométrico del instrumento desarrollado.

Las pruebas fueron sometidas entonces a la evaluación de cuatro expertos, -un especialista en el área de Educación para Medios, un especialista en el área de Literatura, la coordinadora del área de Castellano y Literatura y la Coordinadora de Evaluación de la institución educativa en la cual se aplicó el programa de instrucción- así mismo, se envió el instrumento a cuatro expertos en el área de pensamiento crítico de los cuales uno respondió en el tiempo requerido validando inicialmente el instrumento a través de una comunicación escrita. Al solicitársele que llenara el formato

correspondiente para la validación de instrumentos empleado en el presente trabajo de investigación -ver Anexo I-, el mismo invalidó el instrumento, por lo que se descartó como jurado experto debido a la inconsistencia en su respuesta, así mismo, otro de los evaluadores realizó sugerencias relacionadas con la sustentación teórica de la construcción del instrumento, sin embargo, no completó los formatos correspondientes para la cuantificación de sus respuestas, aunque sus sugerencias fueron igualmente tomadas en cuenta.

De acuerdo a lo anterior, cuatro expertos validaron las pruebas, previa realización de recomendaciones relativas al contenido de las mismas, las cuales fueron tomadas en cuenta para su mejora y adecuación. En la literatura sobre validación por contenidos, una de las primeras propuestas en torno a la estimación cuantitativa para la validez fue la establecida por Cohen (1960) como índices de concordancia de las evaluaciones de los jueces. Vale la pena destacar que el índice de Cohen es sólo útil para tablas de doble entrada en donde el número de jueces es fijo a dos y el número de ítems a evaluar también es fijo a dos -el caso cuando dos jueces expertos evalúan la pertinencia de dos contenidos o ítems de un instrumento-.

Dada su restricción de aplicación para los propósitos de este trabajo, se tomaron las sugerencias propuestas por Janson y Olsson (2001; 2004). El procedimiento cuantitativo sugerido para la validación de juicios entre expertos es el índice de acuerdo multivariado entre observadores, cuyas rutinas de cálculo se obtuvieron con el uso del software desarrollado por

estos autores. En el proceso de validación se pudo conocer que la validación del instrumento alcanzó un nivel de $\alpha = 0,72$, que se considera adecuado para los propósitos del trabajo.

Grabaciones de audio y video

A la par de la aplicación de la preprueba y la postprueba se realizaron grabaciones de audio y video -ver la transcripción del audio en los anexos 14 a 19- para registrar las situaciones dadas en el aula a partir de la implementación del programa de instrucción y como herramienta para el análisis posterior.

Procedimiento

Para cumplir con las exigencias del objetivo propuesto para este trabajo de investigación se procedió de la siguiente manera:

- Identificación de los grupos de control y experimental.
- Aplicación de la preprueba.
- Aplicación del programa de instrucción y de la clase tradicional según sea el caso -grupo experimental y control respectivamente-.
- Recolección de datos a través de la postprueba.
- Recolección de datos a través de las grabaciones en audio y video.
- Análisis de los resultados obtenidos a partir de prueba *t student* y las grabaciones de audio y video.

Procesamiento de los Datos

Luego de haberse aplicado el instrumento validado a la muestra de estudiantes, se procedió al diseño y construcción de una base de datos -en formato hoja de cálculo de MS Excel®- dentro de la cual se almacenó la información recolectada. Esta base de datos fue posteriormente trasladada al programa SPSS Versión 15.0 para Windows®, con el objeto de usar este último software para los propósitos de generar los cálculos estadísticos pertinentes a los objetivos e hipótesis de la investigación, adicionalmente, se incluyeron las estimaciones de indicadores sobre la magnitud del efecto del programa de educación de medios sobre el pensamiento crítico dada las recomendaciones que en la literatura sobre metodología de investigación existe al respecto -véase por ejemplo, Wilkinson (1999)-. Para estos propósitos, los resultados específicamente obtenidos con asistencia del programa SPSS fueron incluidos en el programa SYSTAT versión 10 para Windows® a fin de obtener los indicadores que sugieren una información más concreta que la sola referencia a la significancia estadística tradicionalmente reportada en las investigaciones.

Así mismo, se analizó el contenido de las respuestas realizadas por los alumnos a la pregunta No. 19 de la preprueba y la postprueba -ver Anexos 4 y 5 respectivamente-, con la finalidad de conocer no sólo la cantidad de criterios aportados por cada estudiante como fundamento de la opinión emitida sobre el poema, sino también, su adecuación y densidad.

Capítulo IV: Resultados

En la Tabla 8 se presentan los resultados correspondientes al desempeño de los alumnos pertenecientes a ambos grupos del diseño de investigación en las tareas evaluadas para la preprueba y postprueba.

Tabla 8

Medias y desviaciones estándar de los puntajes obtenidos por el grupo control y el grupo experimental en la preprueba y postprueba

Grupo	Preprueba			Postprueba		
	\bar{X}	DE	n	\bar{X}	DE	n
Experimental	11,12	3,26	41	14,9	2,27	40
Control	10,53	3,66	41	13,41	4,60	41

En la fase de preprueba el rendimiento de los alumnos pertenecientes al grupo experimental fue ligeramente superior al rendimiento de sus compañeros del grupo control ($\bar{X}_{\text{control}} = 10,53 < \bar{X}_{\text{experimental}} = 11,12$). En la fase de postprueba, también el rendimiento de los alumnos pertenecientes al grupo experimental resultó ligeramente superior al rendimiento de sus compañeros del grupo control ($\bar{X}_{\text{control}} = 13,41 < \bar{X}_{\text{experimental}} = 14,9$). Si bien en la preprueba la dispersión en el rendimiento de ambos grupos es similar ($DE_{\text{experimental}} = 3,26 \approx DE_{\text{control}} = 3,66$); en la postprueba, la dispersión del grupo control se hace mayor que la dispersión del grupo experimental ($DE_{\text{control}} = 4,60 > DE_{\text{experimental}} = 2,27$). Con la idea de validar si los resultados entre ambos grupos pueden ser estadísticamente comparables, se requiere la estimación de la homogeneidad de varianza que se incluye en la tabla 9.

Tabla 9

Homogeneidad de varianzas para la comparación estadística de los grupos

Comparación	Estadístico de Levene (L)	gl1 (grado de libertad)	gl2 (grado de libertad)	p (probabilidad)
Preprueba	,626	1	80	,431

Los resultados obtenidos sugieren que a pesar de las diferencias referidas a la dispersión de los datos observadas en la tabla 9, ambos grupos presentan varianzas homogéneas ($L = 0,626$; $gl_1: 1$; $gl_2: 80$; $p = 0,431$) de modo que su comparación estadística es adecuada. En la tabla 10 se presentan los resultados referidos a las diferencias de los grupos para cada una de las fases del diseño de investigación.

Tabla 10

t de student para la comparación del rendimiento de los grupos para cada fase del diseño de investigación

Comparación	t	gl	p
Pretest			
Control – Experimental	-,764	80	,447
Posttest			
Control – Experimental	-1,832	79	,071

Como puede apreciarse en la tabla 10, el rendimiento de ambos grupos al momento de la fase de preprueba no presenta diferencias estadísticamente significativas ($t = -0,764$; $gl = 80$; $p = 0,447$). Esto sugiere que los grupos estuvieron expuestos a igualdad de condiciones antes de la introducción del tratamiento de educación para medios, y la posible influencia de otras variables no controladas en el diseño quedaron descartadas como factores que explicaran cualquier diferencia posterior entre los grupos. Por otro lado, al momento de la postprueba los grupos presentan diferencias claramente significativas ($t = -1,832$; $gl = 79$; $p = ,071$) que de acuerdo con el

contexto de investigación se asocian a la influencia del programa de educación para medios sobre el desarrollo del pensamiento crítico.

En la tabla 11 se muestran los resultados referidos a la comparación estadística pretest – posttest de los grupos (prueba *t de student* para muestras relacionadas).

Tabla 11
t de student para la comparación del rendimiento en la prueba de comprensión lectora

Comparación	Dif.	DE _{Dif.}	t	gl	p (Significancia estadística)	Δ (Delta)
Grupo Control Pretest - Posttest	-2,87	5,50	-3,345	40	,002	0,52
Grupo Experimental Pretest - Posttest	-3,75	4,18	-5,665	39	,000	0,89

Tal como puede apreciarse a partir de la tabla 11, la diferencia en el rendimiento de la preprueba de comprensión lectora y la postprueba es significativa para ambos grupos. Sin embargo, el cambio observado en el grupo experimental fue mucho mayor que el cambio observado en el grupo control ($\Delta_{\text{exp}} = 0,89 > \Delta_{\text{con}} = 0,52$). La ilustración de estos cambios se presenta en las figura 4 y 5.

Figura 4. Cambios en el rendimiento de la comprensión lectora para ambos grupos.

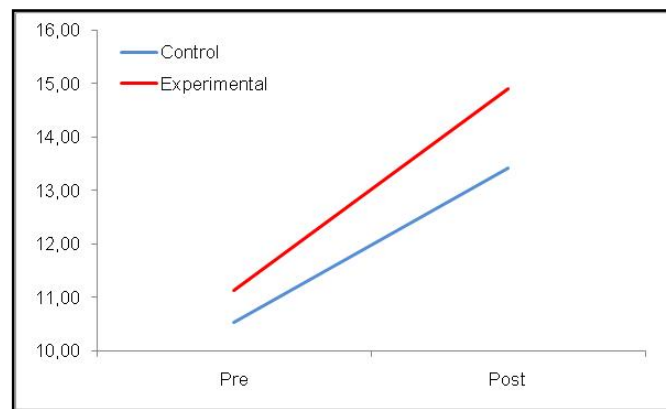
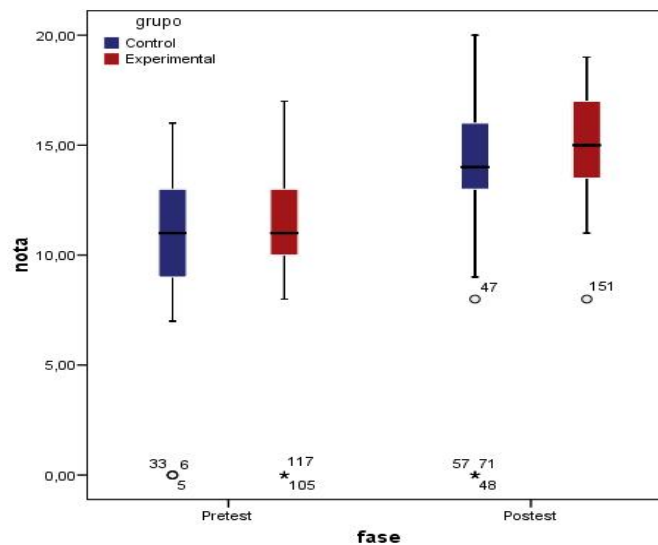


Figura 5. Distribución observada en el rendimiento de los grupos en las fases de preprueba y postprueba.



Mención aparte debe hacerse de los resultados obtenidos a la pregunta 19 de la preprueba y la postprueba -ver Anexos 4 y 5 respectivamente-. Para el análisis se asumieron las variables *habilidades de pensamiento crítico*, así como las dimensiones y subdimensiones asociadas a la misma. A continuación se muestran las tablas que contienen los

hallazgos más resaltantes en torno a las respuestas realizadas por los estudiantes a estas preguntas, así como la leyenda para su mejor lectura.

Tabla 12

Leyenda de los resultados de la pregunta 19 de la preprueba y la postprueba: Opina sobre el contenido de este poema, de acuerdo a dos criterios clave (definiciones, valores, principios). Haz un juicio personal (2ptos. c/u)

Instrumento	Grupo	Poema analizado	Cantidad de respuestas no válidas	Código	No. de Anexo
Pre prueba	Control	Me gusta cuando callas	15	prec.	10
Pre prueba	Experimental	Me gusta cuando callas	10	preexp.	11
Post prueba	Control	Oda al mar	9	postc.	12
Post prueba	Experimental	Oda al mar	3	postexp.	13

Tabla 13

Leyenda de las grabaciones de audio y video de las sesiones correspondientes a la intervención pedagógica

Grabación	Grupo	Código	No. de anexo
Sesión 1	Control	GC1	14
Sesión 1	Experimental	GE1	15
Sesión 2	Control	GC2	16
Sesión 2	Experimental	GE2	17
Sesión 3	Control	GC3	18
Sesión 3	Experimental	GE3	19

El guión (-) indica la intervención de los estudiantes.

Tabla 14

Resultados para la Variable Habilidades de pensamiento crítico, dimensión capacidad de razonamiento, subdimensión autocorrección

Variable 2. Habilidades de pensamiento crítico					
Dimensión 2.1. Capacidad de razonamiento					
No.	Subdimensión	Indicador	Palabra clave de la respuesta	Contenido para el análisis	Texto de la respuesta
GE1	Autocorrección	a) Sitúan los errores en el pensamiento de los otros.	Te sentiste identificada (aclaran otros estudiantes)	Cuando se analiza un hecho en grupo, los miembros del mismo procuran clarificar y parafrasean las ideas que comunican otros.	(líneas 128-133) - Ay, a mí me gustó ¿Por qué? - Porque hay partes en las que me sentí, que... con una persona que yo estimo mucho... - (otros compañeros) te sentiste identificada...
GE1			No – Sí (se corrigen entre los estudiantes)		(líneas 293-295) ¿es así o no es así? - no - sí (se corrigen entre ellos e intercambian ideas)
34prec.		b) Son conscientes de los errores de su propio pensamiento.	No entiendo porque no me gusta.	La actitud frente a la posibilidad de analizar realidades críticamente juega un papel importante en la emisión de juicios adecuados.	Yo no entiendo los poemas porque no son de mi agrado y no les doy la importancia que los poetas les dan.
25prec.			No he sabido captar el significado.	Por otra parte, ser conscientes de las propias limitaciones relacionadas a la capacidad de pensar críticamente podría favorecer el que la persona socialice el conocimiento.	No entendí el poema, por más que lo leo no lo entiendo, aunque parece bueno y esconde un significado que yo no he sabido captar.
31prec.			Es necesario saber para	En este sentido, se reconoce	Es necesario tener un vocabulario extenso para

		entender.	que el conocimiento es un elemento clave para pensar de modo complejo.	comprender el poema y con conocimiento general sobre la poesía.
		c) Elucidan expresiones ambiguas en los textos.		
GE2	d) Clarifican las expresiones vagas de los textos.	Su punto de vista. (Otro alumno aclara)	Los estudiantes se corrigen entre ellos y procuran aclarar expresiones que así lo ameriten para continuar la lógica del discurso.	(líneas 63 – 72) ¿Vieron la última escena? - Sí ¿Qué paso en esa escena? Uno que levante la mano y me diga. Ajá. - Ajá, se supone que, no sé, Neruda le dijo a Mario que le dieran el pensamiento acerca de lo que el había dicho y después le dijo. ¿Qué le diera qué? Explicate mejor, a ver. - Que le diera su pensamiento crítico - (otro alumno aclara) Su punto de vista Exacto, su punto de vista acerca de lo que él había dicho.
GE2	e) Piden razones y criterios cuando no se han dado.	¿Por qué la cámara?	Los participantes de una sesión de trabajo piden explicaciones por lo que acontece en el ámbito de la misma cuando no se han hecho explícitas.	(líneas 48-52) - Una pregunta fuera del tema, ¿Para que es la cámara?, O sea, ¿Por qué la cámara? Ajá, la cámara es para uso estrictamente personal, yo registro todo lo que trabajamos aquí y lo veo yo en mi casa para acordarme qué fue exactamente lo que hicimos.

GE2	Pero, ¿Cómo aprendió? Eso hay que inferirlo.	(líneas 370 – 380) - Pero ¿cómo aprendió a escribir y leer si ni siquiera el papá sabía? Bueno esa es otra parte de la historia, no nos la cuentan, pero aquí en nuestro país Venezuela hay muchos papás que no saben leer ni escribir y los hijos aprenden (...) - No pero al menos (...) saben leer y escribir y por ahí van. A nosotros no nos lo cuentan en la película después, digo, eso uno tendría que inferirlo, ¿Qué paso con Mario en su infancia? A lo mejor tenía una mamá que sí sabía leer y escribir, pero que no aparece en la película. - Pero son cosas que no pasan (...)
GE2	¿Por qué no?	(líneas 421 – 424) Dime Pedro - ¿Por qué no terminamos de ver la película? (...) ¿Tú crees que podemos terminar de ver la película? - No (...)
		f) Reconocen que es erróneo dar cosas por sentado.
		g) Identifican inconsistencias en las discusiones.

	h) Señalan supuestos falaces o inferencias no válidas en los textos.			
	i) Identifican falacias en razonamientos formales e informales.			
10preexp.	j) Se cuestionan sobre la correcta aplicación de los procedimientos de investigación.	No sólo se escribe porque... sino por...	Un texto puede tener varios orígenes. Se identifican las causas que originan un hecho. Este aspecto es fundamental dentro de cualquier proceso de investigación para generar hipótesis susceptibles de comprobación.	Pienso que no sólo se escribe un poema porque sea real y te pase lo que dice, sino por ideas o cuentos que te vienen a la cabeza.

Tabla 15

Resultados para la Variable Habilidades de pensamiento crítico, dimensión capacidad de razonamiento, subdimensión sensibilidad al contexto

Variable 2. Habilidades de pensamiento crítico					
Dimensión 2.1. Capacidad de razonamiento					
No.	Subdimensión	Indicador	Palabra clave de la respuesta	Contenido para el análisis	Texto de la respuesta
	Sensibilidad al contexto.	a) Distinguen los matices de significado provenientes de las diferencias culturales.			
21prec.		b) Distinguen matices de significado provenientes de distintos puntos de vista.	Se puede interpretar de varias formas.	Una misma realidad es susceptible de interpretaciones diversas de acuerdo a la percepción de cada observador. Se considera pieza clave el conocimiento de los datos que aporta la realidad y la comparación con la propia experiencia.	Es un poema que se puede interpretar de varias formas, parece que trata de un amor profundo no correspondido.
9preexp.			Se puede leer con diferentes puntos de vista.		Es un poema que se puede leer con diferentes puntos de vista según el criterio de cada persona.
GE1			Depende de lo que uno quiera ver.		(líneas 253-259) ¿Hay alguna duda? ¿Algo que quieran comentar? - Entonces de qué trata el poema, ¿es depende de lo que uno quiera ver? Sí pero hay una intención en el artista y es lo uno procura también leer. Efectivamente el poema genera en ti unas sensaciones que hay que tomar en cuenta, - claro

9prec.	c) Reconocen diferencias debido a la pluralidad lingüística, de áreas de conocimiento y de esquemas de referencia.	Confuso a simple vista.	El dominio de los recursos expresivos puede ayudar a clarificar las intenciones de quienes producen los contenidos, así como sus significados, debido a que este tipo de recursos no suelen usarse de forma aleatoria, sino con una finalidad específica.	El fondo del poema es un poco confuso a simple vista debido al uso de metáforas.
11preexp.		Abstracto.		El poema es como algo abstracto, no lo entendí bien.
37preexp.		Difícil saber con precisión.		Tiene un lenguaje sencillo, corto y directo, a veces es difícil saber lo que quiere decir con precisión.
27preexp.		Me confunde.		Este poema es muy lindo (...) pero su contenido me confunde un poquito.
36postc.		No sabemos lo que dice.		Aunque habla un poco extraño como todo poema, se expresa siempre con buenas cosas como que no sabemos realmente lo que dice, pero igual me gusta mucho.
7postexp.		No me llegó el significado.		La estrofa número 2 no me gustó porque no me parece que rimaba y no entendía las metáforas, no me llegó el significado.
27postexp.		Partes confusas.		Es un poco más comprensible aunque presenta partes confusas.
36prec.		Extraño, enredado.		Me parece un poco extraño ya que nunca leo cosas así y me parecen un poco enredadas porque le habla a una persona pero no como se debería a menos que sea alguien que no existe.

16postexp.	Confuso.		Es algo confuso porque primero refiere a una cosa y luego a otra cosa y se presta para confusiones.
16preexp.	Se expresa por medio de versos.	El poeta se expresa a través de recursos.	Quiere expresar el estado de una mujer muy querida por medio de versos. Éstos no se entienden a simple vista.
10prec.	Se expresa a través de recursos literarios.	Los estudiantes que participaron en el estudio reconocen elementos fundamentales de la lírica de Pablo Neruda como la metáfora, la humanización,	El poeta expresa sus sentimientos a través de diversos recursos literarios, hace sentir emociones.
7preexp.		la rima, la utilización de cierto vocabulario no siempre fácil de comprender y el verso libre.	El poeta expresa su interior a través de metáforas que no son fáciles de implementar.
8preexp.	Mucho vocabulario.		Es muy profundo, posee mucho vocabulario, hace sentir muchas cosas cuando se lee.
17preexp.	Cargado de recursos expresivos.		Pienso que el poema es muy estilizado porque se expresa en un lenguaje cargado de recursos expresivos.
25preexp.	Metafórico.		Es realmente muy metafórico y fue muy fácil de entender.
28preexp.	Utiliza metáforas.		Opino que en el poema Neruda expresa sus sentimientos utilizando metáforas para decirlos ya sea de amor, angustia, etc., y era muy importante dentro del poeta. Me gusta la forma como transmite su mensaje.
30preexp.	A través de las palabras hace.		Este cuento es muy lindo ya que a través de las palabras hace sentir algo muy hermoso.

32preexp.	Expresado a través de versos.	El poema está bien expresado a través de los versos. No tendría nada que criticarle.
32postc.	No sigue los patrones establecidos en la literatura.	Pablo Neruda rompe algunos principios literarios al escribir este poema, ya que no sigue los patrones establecidos en la literatura.
39postc.	Bellas palabras, acentuación, lírica.	Enamora con sus bellas palabras. Se puede decir que la acentuación y la lírica que da a sus poemas dan sentido.
7postexp.	Me gustó por la rima.	Me gustó la estrofa número 1 porque el poeta plasma su opinión con respecto al mar y por la rima.
10postexp.	Metáforas o comparaciones para...	El autor busca metáforas, es decir, comparaciones para enredarnos, pero no puede.
39postexp.	Forma muy poética.	Me pareció una forma muy poética de expresar la naturaleza del mar con relación al hombre.
35postexp.	Metáforas y humanizaciones.	Me gustó cierta parte del poema por las metáforas y la humanización de ciertos elementos.
15postexp.	Expresó con gestos, palabras.	Expresó en él lo que el hombre desea del mar, con gestos, palabras, que muestran al mar como a otro personaje real. Es un gran poeta porque logra expresar sentimientos con palabras.

17postexp.	Define por medio de lo humano.	Es un poema muy bien elaborado porque en él define al mar por medio de lo humano (...) sus versos son la relación entre el hombre y el mar.
24postexp.	Expresa en forma metafórica.	Me gustó porque el contenido del poema se expresa en forma metafórica porque el poeta plantea el tema utilizando el mar.
25postexp.	Ritmo y repetición de palabras.	Me gustó el ritmo por la repetición de palabras.
26postexp.	Humanizaciones. Rima	El poema quiere expresar lo que siente el hombre con respecto al mar a través de humanizaciones, no me gustó porque no rimaba.
30postexp.	Mediante palabras. Humanización.	Mediante palabras hace resaltar la relación del hombre con la naturaleza utilizando la humanización como elemento.
36postexp.	Recursos como metáforas.	Se expresa a través de diversos recursos como metáforas.
37prec.	Recursos literarios.	El poeta expresa sus sentimientos a través de diversos recursos literarios.

5preexp.	d) Defienden la autenticidad e integridad de las interpretaciones de los textos.	Palabras clave.	Se reconoce la presencia de ciertas palabras que engloban el sentido e intención de lo que se expresa.	En cada verso hay determinadas palabras clave que hacen que el poema no se quede corto.
11prec.	e) Exigen precisión en las traducciones.	Describió en pocas palabras.	Se reconoce y valora el hecho de que el autor sea claro y preciso en sus afirmaciones, que describa con pocas palabras o con palabras sencillas, lo cual apunta a la importancia de la correcta expresión para la comprensión de las intenciones y significados y la consiguiente emisión de juicios.	La definición de la que él habló sobre ella fue maravillosa, porque la describió en pocas palabras y le expresó el rechazo de ella hacia él.
15preexp.		Expresa con palabras sencillas.		Expresa el amor con palabras sencillas que le dan al poema la dulzura y el cariño que siente por ella.
4postc.		Sencillo para que llegue a todos.		Lo trabaja de manera sencilla para que llegue a todos.
17postc.		Etapas de sencillez.		En este poema se ve que el autor está en la etapa de sencillez.
20postc.		Más sencillo.		Es más sencillo de comprender que otros.
25postc.		Más sencillo por el lenguaje.		No entiendo mucho de poesía, sin embargo, me pareció un poema más sencillo por el tipo de lenguaje. Es interesante.
29postc.		Lenguaje sencillo.		Muestra un lenguaje sencillo de fácil acceso a todos.
32postc.		Describe con palabras sencillas.		El poema describe con palabras sencillas el comportamiento del mar y la necesidad que tiene el ser humano de él.
10postc.		Sus palabras de manera sencilla.		Busca hacer sentir sus palabras de manera sencilla en las personas para permitir que se identifiquen con su mensaje.

41postc.	Lenguaje muy coloquial.	Hace referencia a muchas partes del mar con un lenguaje muy coloquial.
4postexp.	Expresa de forma explícita.	Expresa de forma explícita y poética lo violento que puede llegar a ser el mar.
34postexp.	Entendía cada palabra.	Me pareció excelente porque se entendía cada palabra, no fue muy confuso.
36postexp.	Es más sencillo que otros.	Es más sencillo de entender que otros poemas de Neruda. Algunos elementos recuerdan el fatalismo tradicional de Neruda.
9postc.	Es mucho más fácil de entender.	Este poema es mucho más fácil de entender que otros de sus primeras fases.
23postc.	Es fácil de entender.	Este poema me parece que tiene un amplio lenguaje y además es fácil de entender, creo que Neruda lo hizo para que fuese entendido por todos.
8postc.	Es más fácil de entender.	Este poema es más fácil de entender.
14postc.	Utiliza lenguaje sencillo.	Utiliza un lenguaje sencillo que permite que llegue el mensaje a todos.

GE1

Tuve que leerlo tres veces para poderlo entender.
Me pareció difícil.
No se entiende bien el significado de las palabras.

(líneas 136 – 153)
¿Les pareció fácil entenderlo?
- (varios) no
Ok, tú sentiste una identificación inmediata, ¿allá atrás qué pasó?
¿cuál fue tu experiencia?
- Yo tuve que leerlo tres veces para poderlo entender
¿y entendiste?
- sí, lo entendí después y no me sentí identificada
- (otro en paralelo) no
¿Quién más?
- A mí me pareció difícil
¿por qué?
- No sé, no lo entendí muy bien
¿te pareció complicado?
- ajá
¿Por qué es complicado un poema de este tipo?
(intercambian comentarios en voz baja)
- Por las palabras que usa, porque no se entiende bien el significado de las palabras y entonces se hace tedioso leerlo, no sé.

19prec.	Tiene varios significados.	De acuerdo al uso de las palabras un mismo texto puede tener diferentes sentidos, por lo que conlleva a interpretaciones diversas.	Tiene varios significados, este poema está dedicado a la persona que uno ama y al momento de hablarle pareciera que no te escuchara o no le importara.
	f) Observan que los significados de las definiciones se modifican en función al contexto.		
	g) Notan que los cambios de significados se deben a alteraciones en el énfasis dado.		
8prec.	h) Reconocen que los cambios de significado resultan de variaciones en las intenciones de los hablantes.	Profundizar para entender.	El contexto en el que se desarrolla una acción puede definir el contenido de la misma y, conocerlo y comprenderlo, facilitan la interpretación de los hechos que se suceden en él, así como las intenciones subyacentes.
3preexp.		Puede llegarnos si logramos entender al escritor.	Hay que profundizar para entender lo que quiso decir Pablo Neruda ya que podría pensarse que se refiere a un amor no correspondido. El poema podría definirlo como una obra muy romántica y que puede llegarnos si logramos entender al escritor.
18postc.		Es una forma diferente de ver las cosas.	Es una forma diferente de ver las cosas, de expresar que el hombre puede luchar contra la naturaleza y cree en su milagro mas no es posible.
25postexp.		Analizar lo que se quería expresar.	Me gustó tener que analizar lo que se quería expresar con el poema.

GE1	Hay que sentir lo que está sintiendo el poeta.	(líneas 150-155) ¿Por qué es complicado un poema de este tipo? (intercambian comentarios en voz baja) - Por las palabras que usa, porque no se entiende bien el significado de las palabras y entonces se hace tedioso leerlo, no sé. Es que para entenderlo hay que sentir lo que está sintiendo el poeta, lo que quiere expresar el escritor.
	i) Notan diferencias entre las situaciones actuales y situaciones pasadas aparentemente semejantes.	
	j) Buscan diferencias entre situaciones que parecen similares cuyas consecuencias son distintas.	

Tabla 16

Resultados para la Variable Habilidades de pensamiento crítico, dimensión capacidad de razonamiento, subdimensión orientado por criterios

Variable 2. Habilidades de pensamiento crítico					
Dimensión 2.1. Capacidad de razonamiento					
No.	Subdimensión	Indicador	Palabra clave de la respuesta	Contenido para el análisis	Texto de la respuesta
20prec.	Orientado por criterios.	a) Valores compartidos.	Es un modelo a seguir.	El estudiante se identifica con la vida y obra de Pablo Neruda y hace una comparación con su propio sistema de valores y creencias. Tras haber conocido la vida y obra de Pablo Neruda se afirma con certeza que él es un referente para su vida, que es ejemplar y que ofrece lecciones de vida.	Neruda es un gran hombre que luchó por sus metas (...) Fue rebelde y constante por lo que es un modelo a seguir.
5preexp.			Físico y espiritualmente.		Se explica muy bien en cuanto al amor no sólo físico sino lo más importante, espiritualmente.
14postc.			Importancia de cuidar.		Me encantó porque habla de la importancia de cuidar la naturaleza.
6preexp.			Tiene ética.		Me parece un excelente poema, tiene ética (...) Es una persona a la cual admiro mucho por su trayectoria, vida y obra.
18postc.			No era su virtud.		Esperar no era su virtud.
4preexp.			Se puede adecuar a la situación de cada persona.		Es algo muy hermoso ya que permite interiorizar cada verso y muchas veces se puede adecuar a la situación de cada persona.
14preexp.			Nuestro amor.		Él en este poema expresa nuestro amor.
17preexp.			Amor, valores, sentimientos.		Refleja el amor que sienten las personas por lo que se demuestran los valores y sentimientos que tenemos.
20preexp.			Esto también me		El poema me parece

	pasa a mí.	espectacular porque esto también me pasa a mí.
25preexp.	Identificada, valores bonitos.	Me sentí muy identificada con el poema, tiene valores muy bonitos (...).
38preexp.	Se relaciona con mi vida.	El poema se relaciona con mi vida ya que pareciera como si fuese hecho para una persona que se encuentra lejos de ti y la quieres tener cerca.
5postc.	Nos conectamos mejor. Sentimos el verdadero valor.	Es un poema que busca encontrar la belleza en algo simple (...) yo siento que la forma de solucionar los problemas (...) es llevar todo a lo más simple, porque así nos conectamos mejor y sentimos el verdadero valor de su significado.
40postc.	El hombre no cuida.	El hombre no cuida su naturaleza como debe ser y por eso Neruda quiso expresar lo que sentía al ver el mar. Yo creo que Neruda se puso en el lugar del mar y expresó lo que vio en el mar.
37postc.	Debemos respetarlo.	Deja claro que es el mar quien nos da el alimento de cada día, que debemos respetarlo.
34postc.	Lo más grande y bello.	El poema es muy lindo ya que se refiere a lo más grande y bello que contiene nuestro planeta: el mar.
5postexp.	Valores, respeto, compañerismo.	Sí me gustó el poema porque refleja valores como el respeto y el compañerismo.
12postexp.	Respeto entre el ser	El mar forma parte de la

	humano y la naturaleza.	naturaleza, algo donde sólo Dios puede dominar y por tal motivo debe haber un respeto entre el ser humano y la naturaleza.
14postexp.	Luchar por lo que queremos.	Me pareció bonito cuando dice que aunque el mar se oponga a los hombres buscamos el pan y luchamos por lo que queremos, así todo esté en contra de nosotros.
18postexp.	Lucha por sobrevivir.	Manifiesta la lucha por sobrevivir.
33postexp.	Problemas del ser humano. Contaminamos.	Muestra los problemas del ser humano analizándolo con la naturaleza, esto sirve para analizar la situación a veces del trato que se le da a la naturaleza porque a veces la contaminamos.
24postc.	Respeto.	El poema es interesante porque expresa el respeto que se le debe tener al mar y a la naturaleza.
31postc.	Tonto hablar sobre el mar.	Muy buen poema aunque me parece un poco tonto hablar sobre el mar.
38postexp.	Sentí la necesidad.	El poema define un momento de angustia porque sentí la necesidad de las personas por el alimento.
GE1	Me sentí identificada.	(líneas 126-133) ¿Qué les pareció el poema que tuvieron que analizar en la prueba? Uno que levante la mano y hable, dime Silvana - Ay, a mí me gustó ¿Por qué?

GE1	Amor hacia la vida. Sentido espiritual.	<p>- Porque hay partes en las que me sentí, que... con una persona que yo estimo mucho...</p> <p>- (otros compañeros) te sentiste identificada...</p> <p>- se... como si la escribiera para mí o algo así.</p> <p>(líneas 279-283)</p> <p>- Yo lo veo como que él expresa un amor hacia la vida porque seguía buscando a esa persona ideal.</p> <p>A ver</p> <p>- El poema trata todo en sentido espiritual, porque lo ve todo espiritualmente.</p>			
	b) Convenciones.				
	c) Esquemas comparativos comunes.				
	d) Requisitos.				
	e) Perspectivas.				
21postexp.	f) Principios.	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="903 901 1165 966">Las cosas son como son.</td> <td data-bbox="1176 901 1501 1209">Se expresa opinión negativa con respecto a un discurso cuando el mismo parece incumplir ciertos principios que se consideran verdaderos. Identifican cuando algún elemento plasmado en un discurso no cumple con ciertos principios.</td> <td data-bbox="1522 901 1921 1209">Las cosas son como son por algo y eso nadie lo puede cambiar. (líneas 136 – 140) Entonces, el cielo llora ¿El cielo llora? - Sí ¿Formalmente hablando? - No</td> </tr> </table>	Las cosas son como son.	Se expresa opinión negativa con respecto a un discurso cuando el mismo parece incumplir ciertos principios que se consideran verdaderos. Identifican cuando algún elemento plasmado en un discurso no cumple con ciertos principios.	Las cosas son como son por algo y eso nadie lo puede cambiar. (líneas 136 – 140) Entonces, el cielo llora ¿El cielo llora? - Sí ¿Formalmente hablando? - No
Las cosas son como son.	Se expresa opinión negativa con respecto a un discurso cuando el mismo parece incumplir ciertos principios que se consideran verdaderos. Identifican cuando algún elemento plasmado en un discurso no cumple con ciertos principios.	Las cosas son como son por algo y eso nadie lo puede cambiar. (líneas 136 – 140) Entonces, el cielo llora ¿El cielo llora? - Sí ¿Formalmente hablando? - No			
GE2	¿Formalmente hablando?				
	g) Reglas.				
	h) Estándares.				

1prec.	i) Definiciones.	Expresa.	A partir de la interpretación de un texto, de la comprensión del significado, es posible identificar intenciones, parafrasearlas y comunicarlas.	Expresa un amor imposible.
13prec.		Expresar.		Aquí se quiere expresar el sentimiento tan grande que puede sentir alguien por un amor que pareciera estar ausente.
17prec.		Expresa.		Le expresa lo hermosa que es pero no entiende por qué ella es indiferente.
26preexp.		Opino que el escritor...		Opino que el escritor estaba triste porque su mujer había muerto y le (...) hablaba de forma sarcástica.
17prec.		Me pude dar cuenta de...		Me pude dar cuenta de lo triste que estaba la persona cuando se lo dedicó a su amada.
1postc.		Es descrito.		El mar es descrito, de esta manera, como feroz e incontrolable.
26postc.		El escritor refleja.		Me pareció muy interesante que le hablara así al mar, el escritor refleja muchos elementos de él.
28prec.		Expresa.		Este poema expresa el amor por su amada que está ausente y su silencio es lejano. Él está muy feliz y enamorado y tiene una ilusión.
37postc.		Define.		El poeta define al mar como una maravilla, pero también como un ser violento.
27postc.		Habla sobre.		El contenido de este poema habla sobre el mar, lo violento que es, de la fuente de alimento natural que es, que el mar es importante para los habitantes

33postc.	Habla sobre.	que viven cerca del mar, ya que es una fuente económica y alimenticia para ellos.
33postc.	Expresa.	El poema habla sobre el mar y el hombre, habla sobre la comida que el mar le proporciona al hombre, pero que es difícil conseguirla porque el mar es bravo, el hombre dice al mar que no sea malo y no se guarde los peces.
4postexp.	Explica.	Este poema expresa el cansancio de que sea siempre lo mismo con la comida, es decir, que a los hombres le cuesta conseguirla.
8postexp.	Se refiere.	Explica la valentía y el coraje de los seres humanos para sobrevivir y conquistar lo que se anhela.
40postexp.	Expresa.	El poema se refiere a un hombre y a una mujer que siente pasión a través de cómo el hombre desea controlar la naturaleza.
12postexp.	Es una manera de expresar.	Expresa que el mar es muy violento y eso dificulta la búsqueda de alimento.
28postexp.	Describe.	El poema es una manera de expresar lo que puede significar el mar para aquellos que trabajan en él, por eso le pide que esté tranquilo.
		Se describe todo lo que sucede en el mar y cómo el ser humano usa los recursos que hay en el mar, expresa sentimientos

2postexp.	Expresa.	humanos. Me transmitió cierta energía puesto que expresa la grandeza del mar y a su vez expresa la necesidad del pueblo de pedirle al mar sus peces, sus frutos para así poder alimentarse.
16postexp.	Expresa.	Expresa las ganas que tiene el autor por lograr algo y un poco la tristeza que siente porque cuesta lograrlo.
18postexp.	Habla sobre.	El poema habla de que el hombre tiene que dominar sus propios problemas y al mar para poder obtener alimentos y vivir.
8prec.	Expresa.	Expresa puntos de vista personales.
39prec.	Pienso que.	Pienso que el hombre estaba muy enamorado de una mujer encantadora que sin cruzar palabras con él se sentía orgullosa.
19postc.	Muestra.	Muestra cómo Neruda se siente frustrado por cómo el hombre trata a la naturaleza.
20postc.	Refleja.	Refleja la angustia del hombre por el mar.
21postc.	Hace ver.	El poema hacer ver el mar como una bestia salvaje que no deja al hombre conseguir lo que el mar ofrece. También pone de manifiesto el deseo del hombre por dominar al mar.
3postexp.	Muestra.	El poeta muestra su amor y

24postexp.		Muestra.		tristeza al mar. Muestra el afán del hombre por dominar todo a su alrededor.
32postexp.		Muestra.		Me gustó porque muestra la fuerza del mar y la necesidad del ser humano de dominarlo.
37postexp.		Es como un canto.		Es como un canto de súplica al mar para que no se comporte de forma violenta, para que el hombre pueda pescar y alimentarse.
39preexp.		Expresar.		Es una forma muy romántica de expresar los sentimientos ocultos hacia una persona especial.
21preexp.		Quiso expresar.		Este poema tiene algo de nostalgia con pasión, con emoción pero a la vez con rabia. Neruda quiso expresar esto en el poema.
22postc.	j) Hechos.	Saber sobre.	El conocer y profundizar en ciertos elementos permite hacer valoraciones más precisas sobre los mismos.	Me llamó mucho la atención saber sobre la vida de Pablo Neruda, me parece muy interesante.
1prec.	k) Pruebas.	Muestra -porque.	Aporta elementos claros y objetivos sobre las causas de ciertas acciones.	Muestra desesperación porque la amada no demuestra ningún interés en sus palabras.
30prec.		Muestra - al parecer.		En el poema el autor muestra un estado de melancolía que está viviendo con su pareja, al parecer él encuentra en su pareja un estado de melancolía que lo intriga, que le llama la atención y que lo hace dudar (...).
32prec.		Muestra – cuando		El poema muestra claramente el

	escribe.	valor del amor correspondido (...) cuando escribe "y estoy alegre, alegre de que no sea cierto".
2preexp.	Muestra – ya que.	Opino que el poema muestra realmente sentimientos mezclados de Neruda (...) ya que no está cargado de recursos literarios y un lenguaje tan tedioso.
19preexp.	Se muestra demuestra esto.	El autor se muestra enamorado y demuestra esto en la obra, parece que es un amor que está muy lejos de su alcance.
36preexp.	Me parece –porque.	Me parece que este poema es muy bonito pero triste, porque hace ver la resignación y melancolía del autor ante el inalcanzable amor de una mujer, esto lo demuestra en el verso (...).
11postc.	Aunque hablaba – quería en realidad lo que quería demostrar era.	Aunque el poema hablaba del mar, en realidad lo que quería demostrar son los problemas económicos y sociales en los que se encuentra y cómo quería solucionarlos o dejar atrás.
22postexp.	Muestra preocupación – muestra la angustia.	Muestra la preocupación del poeta por la situación alimenticia de la época, en este sentido, muestra la angustia en cuanto a lo que estaba pasando.
19postexp.	Intensa – por como muestra.	Es una oda muy intensa por como muestra la furia del mar (...) Muestra frustración de no conseguir nada y le implora que

le permita tener para todos los días.

l) Propósitos.

Tabla 17

Resultados para la Variable Habilidades de pensamiento crítico, dimensión capacidad de razonamiento, subdimensión orientado por criterios

Variable 2. Habilidades de pensamiento crítico					
Dimensión 2.1. Capacidad de razonamiento					
No.	Subdimensión	Indicador	Palabra clave de la respuesta	Contenido para el análisis	Texto de la respuesta
	Juicios razonables.	a) Acuerdos tras deliberaciones. b) Veredictos tras ensayos o encuestas.			
18prec.			Hay que aprovechar las oportunidades.	Se hacen sentencias, a modo de conclusión, luego de comparar una realidad con la propia experiencia o con otras realidades.	Uno debe aprovechar al máximo las cosas porque no se sabe cuándo se pueden acabar. Hay que aprovechar las oportunidades que te da la vida.
40prec.			Es interesante.	Al mismo tiempo, se le otorga un valor positivo a lo expresado por un autor.	Es interesante porque él le habla a alguien que no existe pero que para él mismo sí existe.
31postc.			Es interesante.		En el poema se expresa cómo se implora al mar, como se le describe, eso es interesante.
28postc.			Interesante y bonito.		Me pareció un poema muy interesante y bonito, también angustioso por cómo muestra al mar y le suplica que ayude al hombre a obtener el alimento.
34postc.			Interesante.		El poema es interesante, refleja la naturaleza y contiene valores del mar, el principio de los pescadores son su trabajo, etc.
6postexp.			Interesante.		Es interesante porque trata de reflejar algunos problemas sociales.
13postexp.			Suena bien.		Me gustó el poema porque suena

	Interesante.	bien y el poeta se expresa de una manera interesante, me llamó la atención.
10postexp.	Es.	Opino que este poema es un canto de súplica al mar.
14postexp.	Es como ilógico.	No me gustó porque él habla como de dominar la naturaleza y luchar contra el mar (...) es como ilógico luchar con algo que siempre va a seguir su rumbo.
21postexp.	Me parece un poco egocéntrico.	Me parece un poco egocéntrico ya que el hombre quiere dominar todo y eso no puede ser así.
41postexp.	Me parece mal.	Me parece mal porque el hombre no puede querer controlar todo, no se puede subestimar a la naturaleza, sea por lo que sea.
23postexp.	Es.	Es un poema muy profundo porque es lindo ver como el hombre reconoce todo lo bello y malo que tiene el mar de una forma delicada.
26postexp.	Después de la tormenta viene la calma.	Resalta que siempre después de la tormenta viene la calma.
31postexp.	Es muy fuerte.	Este poema es muy fuerte, con carácter impetuoso y eso no me gusta.
30postexp.	Es muy lindo.	Es muy lindo y expresivo.
33postexp.	Es muy realista.	Es muy realista, nos hace ver las situaciones culturales.
38postexp.	Es impetuoso.	Es impetuoso por la fuerza que tiene el mar al enfrentar todos los problemas que realiza el ser humano. Me pareció bien ya que

GE2	Tú puedes también decir que... Ahí ya sería...	habla de la vida cotidiana. (líneas 119 – 124) ¿Las palabras son sólo lo que dice el diccionario? Dime - No, tú puedes también decir que la lluvia puede ser fría y húmeda obviamente Ajá, lo que me produce - Entonces, ahí ya sería lo afectivo de que tú sientes frío cuando la tocas.
GE2	Era como mudo. Estaba como fastidiado.	(línea 322 – 332) - Recuerdo de que, lo que me dio más risa es el padre de Mario. ¿Por qué te dio risa el padre de Mario? ¿Que contexto había ahí que hacía que el padre de Mario?, muchachos por favor. - Que se quedaba ahí como un (...) y al momento final es que decía una palabra, era como mudo. Pero ¿Por qué sería eso? ¿Por qué esta personalidad del padre de Mario, pero en Mario también en cierta medida? ¿Verdad? Un hombre parco en cuanto a sus palabras, muy sencillo, ¿Por qué? ¿Qué ambiente había allí? - (...) Estaba como fastidiado de esa rutina de hacer siempre lo mismo.
GE2	El cartero era.	(líneas 403 – 406) ¿Qué más pasó? ¿Alguien quiere intervenir?

GC2	¿Qué tema es universal?	<p>- El cartero era metiche El cartero era metiche, pero ¿Era ser metiche mal intencionado? - No (...)</p> <p>(líneas 150 – 155) ¿Qué tema es universal en la literatura? - El Amor El amor, tarde o temprano se retoma el amor, tarde o temprano se retoma la amistad, temas de política, ¿Dime? - La tristeza</p>
GC2	¿Qué es una metáfora?	<p>(líneas 180 – 186) ¿Alguno sabe que es una metáfora? ¿Qué es una metáfora? ¿Cómo? (...) - Es como una frase que busca llevarte afuera de otro significado Aja, una cosa que remite a otra, ¿Sí?, ¿Qué es una metáfora? ¿Es una palabra? - Es una comparación</p>
GE3	¿Cuáles son las características?	<p>(líneas 20 - 23) ¿Cuáles creen ustedes que son las características de la lírica vanguardista? Dicen una después dicen otra, allá atrás, levanten la mano e intervienen, allá atrás, no te oigo. - Que los poemas no riman.</p>
GE3	¿Cuál es?	<p>(líneas 81 – 85) ¿Cuál es la primera fase de la</p>

				<p>obra de Pablo Neruda? - (...) La pasión. - (...) el amor y (...) Entonces, la primera fase de la obra de Pablo Neruda ¿Cuál será? - El amor.</p>
GE3		A mí me parece.		<p>(líneas 175 – 184) Entonces vamos a escuchar un poema que se llama <i>España en el corazón</i> y que cuenta el sufrimiento de Neruda cuando ve o cuando experimenta la guerra civil española, no solo eso, hay alusión en el poema a su amigo Federico, que es García Lorca, entonces vamos a escuchar un fragmento de este poema. (Se lee el poema en voz alta) ¿Qué les pareció? - A mí me parece que entiendo más. - Se entiende. - No es profundo.</p>
4prec.		g) Evaluaciones.	Desea alcanzar pero.	Comprensión de las causas y consecuencias de ciertas situaciones.
				Pablo Neruda posee un amor imposible el cual desea alcanzar, pero su enamorada se muestra distante y fría hacia él.

14prec.		Debió haber tenido problemas.		Las palabras hacen sentir nostalgia, debió haber tenido problemas con su dama.
41prec.	h) Distinciones.	Va más allá	Se reconoce que las intenciones del autor no son sólo las aparentes y que al identificarlas se pueden hacer diferenciaciones entre los distintos elementos.	Es un poema muy profundo que contiene un sentimiento que va más allá de un simple poema.
10postc.		Con su sentido comunista busca hacer sentir.		El autor, con su sentido comunista, busca hacer sentir sus palabras de manera sencilla en las personas para permitir que se identifiquen con su mensaje.
36postc.		Aunque hablen de una casa la trata como.		Me parece un buen poema ya que aunque hablen de una cosa la trata como si fuera humano.
29prec.	i) Conexiones.	Algo incierto que surgió de.	Se interpreta que un elemento es consecuencia directa de otro o se relacionan de alguna forma.	El poeta plasmó sentimientos de melancolía, fusionando el amor y la nostalgia y representando algo incierto que surgió de su alma por el estado de ánimo en el que se encontraba.
10postc.		Lo cual se puede relacionar.		En el poema se expresa la furia con que muchas veces se siente el mar, prohibiéndonos sobrevivir, crecer o desarrollarnos, lo cual se puede relacionar con el tema político y la forma dictatorial o represiva en que se puede encontrar la población.
18preexp.		Se siente frustrado por.		Él se siente frustrado por no poder tener al amor de su vida.
12preexp.		Tiene que ver con.		Tiene que ver mucho con un amor desde el alma.
29preexp.		Me parece – porque.		Me parece muy lindo y fuerte porque es un amor imposible.
13postc.		Influencia de –		El poema expresa la influencia de

	sobre.	la naturaleza sobre el ser humano y su estilo de vida.
9postexp.	Basándose en – también a.	Basándose en la naturaleza del mar expresa también a la sociedad.
37postexp.	Analogía entre.	Hace una analogía entre el mar violento y la gente rica, los gobernantes.
2postc.	Relación del – con.	A través de sus palabras muestra la relación del mar con el ser humano.
29postc.	Relación del – con.	Muestra la relación del mar con el ser humano, presentando las dificultades que hay entre ambos y la importancia de respetar la naturaleza.
10postc.	Relación del – con.	Muestra cómo el autor hace la relación de algo simple, como el mar, con la necesidad del pueblo.
20postexp.	Es – ya que.	El poema es afectuoso ya que muestra sentimientos.
GE1	¿Qué es el pensamiento crítico? – lo que hacen las mujeres – analizar.	(líneas 16-24) Entonces ¿Qué es el pensamiento crítico en sentido general? - Lo que hacen las mujeres Explícame bien ¿A qué te refieres? - A criticar - Ellas son criticonas Pero las mujeres critican ¿Qué? ¿Qué es pensamiento crítico? - A análisis, ellas analizan Bien, esa es una de las habilidades

GE1	El arte clásico se fundamenta en el mundo real y el arte contemporáneo en lo abstracto.	<p>- Saber relacionar (líneas 84-93) Alguno puede leer lo que dice allí (se señala a la primer lamina de la presentación que está proyectada en el pizarrón acrílico). (todos hablan a la vez) A ver, dime (señalando a uno) qué dice allí "La más radical revolución que sufre el arte y la literatura en su historia". Vean que hay una obra de Pablo Picasso allí ¿a qué se deberá? ¿qué tiene que ver Pablo Picasso con la literatura? ¿Alguien puede inferir algo al respecto? ¿Qué tiene que ver una cosa con la otra? - Que el arte clásico se fundamenta en el mundo real y el arte contemporáneo se fundamenta en lo abstracto.</p>
GE1	¿A qué les suena? - A	<p>(líneas 115-118) Verán que existe un movimiento que se va a dar a conocer como "feísmo" ¿A qué les suena el feísmo? - A algo feo - Algo deforme</p>
GE1	¿Por qué? - Por	<p>(líneas 201-203) ¿Por qué creen ustedes que la gente va a las ciudades? - ¿Por encontrar mejores</p>

		condiciones de trabajo? (líneas 213-214) ¿Qué implicaciones tendrá eso? - Hacinamiento (línea 216) - Te cambia el estilo de vida (líneas 219-225) - Tienes que entrar en contacto con otra gente al trabajar en la fábrica con la que antes no tenías que tratar, si estás en tu casa eres tú sólo y ya. Ok, hay más contacto social y también hay más conflicto social ¿Qué más? - Te tienes que adaptar a los cambios. - Eres una minúscula parte de algo muy grande.
GE1	Trataba de - Porque	(líneas 266 – 269) ¿de qué trataba el poema? - De un amor imposible ¿por qué? - porque él dice que está lejano, que no se pueden hablar, no sé qué más...
GE1	¿Qué es?	(líneas 22-33) ¿Qué es pensar críticamente? Allá - Evaluar Ajá - Dar puntos de vista Dar puntos de vista, muy bien. Evaluar es como un proceso complejo, si tratamos de

		<p>desmenuzar un poco ese evaluar ¿a qué se refiere? ¿quién se atreve? ¿qué es pensar críticamente? Fíjense que no les digo solamente pensar, sino pensar críticamente ¿a qué me estoy refiriendo? - a criticar a criticar, ok, y ¿cuando uno critica sobre qué critica? - Sobre lo bueno y lo malo de algo</p>
<p>GC1</p>	<p>¿A qué les suena? - A</p>	<p>(líneas 79-90) ¿A que les suena cuando uno dice la palabra "Poesía"? - conjunto de emociones plasmadas Conjunto de emociones, ok, ¿Qué mas hay en la poesía? - Tristeza Hay tristeza, entonces forma parte de las emociones, ¿Qué mas? ¿Han leído algún poeta? ¿Alguien ha leído poesía que recuerde que haya sido significativa para su vida? - Flor ¿De que trataba Flor? - De que Flor perdió a su hija y sentía mucho dolor (...) y el dedico esa poesía (...)</p>
<p>GE2</p>	<p>¿A qué se referirá Neruda con esto? – Yo entendí que...</p>	<p>(líneas 219 – 225) "Y en los hospitales donde los huesos", muchachos por favor, "y en los hospitales donde los</p>

		<p>huesos salen por las ventanas” ¿A qué se referirá Neruda con todo esto? ¿Alguno me puede explicar? - Yo entendí que él se cansaba de ser humano, como si, por todas las cosas que, por que tenía mal de amor, quizás, porque estaba obstinado de la misma rutina y por eso es, me imagino que ahí es que decide ir a...</p>
GE2	Yo creo que - ¿por qué?	<p>(líneas 233 – 236) - Yo creo que lo que está es molesto con todo, con él mismo. Ajá, ¿Por qué estará molesto con él mismo? ¿Qué es lo que te hace pensar que él está molesto consigo mismo? - Por lo de los espejos</p>
GE2	A mí me parece que. Obvio que	<p>(líneas 240 – 248) - A mí me parece que el está obstinado por la monotonía, del que ve cosas que no había visto antes, así como cosas malas, cosas que no, que dice ¿Esto es del ser humano? ¿Por qué el ser humano es así? Ajá, no quiero ser hombre en estas condiciones, no quiero ser una persona en estas condiciones con esta situación. - El obvio se siente solo (...) la soledad, se siente rabia consigo mismo porque él fue el que se la</p>

GE2	A mí me parece que. Es como cuando.	buscó, el fue el que la buscó (...) (líneas 351 – 359) ¿Qué simboliza ese trabajo? - A mí me parece que, que él como que buscaba preguntar tanto y hablar tanto porque como que en su casa el papá andaba tan callado, el tipo casi ni le prestaba atención, es como que cuando alguien lo escuchaba él quería como seguir preguntando y preguntaba, preguntaba y como que lo atosigaba a él, y (...) era el tipo del pueblo, el poeta del pueblo pero vivía en una colina por haya arriba montado, vivía en una colina, vivía solo con su esposa...
GC2	Yo pienso que. Quería ir más allá.	(líneas 483 – 489) ¿Qué es lo que este hombre esta viviendo en Birmania, qué le hace experimentar esta soledad, este dolor tan profundo? ¿Sí? - Yo pienso que él está cansado ya de lo que está estipulado para ser un hombre, él quería salir de esa realidad, él no quería ser el típico hombre que uno está acostumbrado a ver, o sea, quería ir más allá de lo que es ser un hombre.
GC3	Refleja.	(líneas 70 – 73) ¿Que les pareció ese poema? - Bellísimo. ¿Por qué te pareció bellissimo?

GC3

Se parece porque.

- Porque refleja sus verdaderos sentimientos.

(líneas 204 – 212)

(...) Hay por ejemplo en la música romántica que escuchamos, me recuerdo de Ricardo Arjona o La Oreja de Van Gogh, no todos los versos riman perfectamente.

- Y también se parece porque, en la literatura que estamos viendo, antes veníamos como con una línea (...) que hablaba de cosas que tenían que sonar bien, románticas y cosas así, y ahora, hoy en día, primero escuchamos canciones, todas las canciones eran bonitas y (...) tenían buenas palabras pues, ahora escuchamos un tipo de música que no tiene precisamente bonitas palabras y bueno.

j) Deliberaciones.

Capítulo V: Análisis de resultados

La presente investigación, de carácter explicativo, pretende analizar los efectos de un programa que incluya las estrategias de la educación mediática, destinado a incentivar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, en estudiantes de primer año de Educación Media Diversificada, a través de los contenidos de Castellano y Literatura.

A continuación se presenta el análisis de los hallazgos encontrados tras el seguimiento del diseño de investigación cuasi-experimental expuesto en el marco metodológico.

Se destaca que los resultados son consecuencia del efecto generado por un programa de intervención que incluye las estrategias de educación para medios, orientado a fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, en estudiantes de primer año de ciclo diversificado.

A primera vista puede observarse que los resultados del grupo experimental son superiores a los del grupo control, en la preprueba y en la postprueba, lo cual parece apuntar a la comprobación de las hipótesis definidas para este trabajo de investigación, es decir, que los sujetos que participan en programas que incluyen las estrategias de educación para medios orientados al desarrollo del pensamiento crítico -grupo experimental-, obtendrán un rendimiento diferente y mayor puntaje en una prueba de comprensión lectora que aquellos estudiantes que no participen en este tipo de programas -grupo control-, así como también tendrán un rendimiento

diferente y mayor puntaje en la postprueba en comparación con la preprueba.

Los objetivos específicos número 1 y 2 de la presente investigación subrayan la importancia de definir conceptual y operacionalmente la educación para medios y el pensamiento crítico. En este sentido, de acuerdo a lo sostenido por los autores consultados, se entiende que la educación para medios, como línea de investigación y práctica pedagógica, pretende contribuir en la educación de la persona, siendo una posibilidad para conocer la realidad a partir de los contenidos que se transmiten a través de los medios y tomar conciencia de las mediaciones que intervienen en la recepción de los mismos, con la intención de aprovechar aquellos datos que sean de interés y de desenmascarar prejuicios o distorsiones sobre los mismos.

Así mismo, la educación para medios estimula el entrenamiento de los educandos en un método para la interpretación activa de los contenidos que se transmiten a través de los medios de comunicación social, este elemento ha sido menos profundizado que el primero a lo largo de las investigaciones y, de allí, el interés por el presente trabajo de investigación. Los hallazgos presentados en esta investigación son una invitación a evaluar el diseño del Currículo Básico Nacional en cuanto al uso de ciertas estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico -elemento central del actual currículo- así como el uso de los medios de comunicación que -como se ha señalado en el marco teórico- no se muestra como contenido articulado a lo largo del mismo.

Una práctica que permita el logro de dos objetivos claramente definidos en el currículo -desarrollo del pensamiento crítico y conocimiento de los medios de comunicación social-, debería ser tomada en cuenta para su mejor aprovechamiento y logro de los mismos. La escuela, en este sentido, debe ser el lugar privilegiado para hacer confluir estas experiencias que, a fin de cuentas, sólo buscan promover la introducción de la persona en la realidad, en la comprensión de su significado y en la posibilidad de desarrollar todas sus capacidades y competencias. Incluso, como afirma Ferrés (1994b) para ayudar a los padres y representantes en su formación y continuación de estas experiencias en la vida fuera del aula.

La intervención pedagógica realizada en el grupo experimental, evidenció una mejora en los resultados de la postprueba en relación con el grupo control. Lo mismo se ratifica a través del registro de intervenciones durante las sesiones de trabajo con el grupo experimental, las cuales son superiores en cantidad a las del grupo control y a través de las cuales los estudiantes reconocían recursos empleados en el discurso transmitido, lo corregían o pedían aclaratorias y emitían juicios, entre otros indicadores de pensamiento crítico, sin embargo, en ninguna de las respuestas a la pregunta 19 de la postprueba del grupo experimental -ver Anexo E- se observó indicación alguna a los fragmentos de la película seleccionada -Il Postino dirigida por Radford (1994)- y utilizada como recurso para la implementación de la estrategia de educación para medios orientada a fomentar el pensamiento crítico.

La educación para medios pretende romper con los modelos lineales de la comunicación y con las pedagogías basadas en el paradigma estímulo-respuesta, durante la intervención pedagógica se procuró generar en el grupo experimental un clima de diálogo, cooperación y socialización del conocimiento, lo cual se evidencia en las respuestas registradas por los estudiantes frente a las indicaciones del profesor -ver anexos 15,17 y 19-.

Otro elemento que se consideró durante la planificación y ejecución de la intervención pedagógica aplicada al grupo experimental, guarda relación con el hecho de que la educación para medios toma muy en cuenta el entorno cultural y psicosocial de los participantes. Es así como se introdujeron ciertos elementos de interés como el poema *Me gustas cuando callas* declamado por el cantante Alejandro Sanz, o la utilización de imágenes en presentaciones multimedia para reforzar los contenidos que se impartieron durante las sesiones de trabajo, lo anterior, partiendo de la premisa de que la población atendida es parte activa de la cultura audiovisual y de la información. Lo que se pretendió fue combinar una serie de estrategias que permitieran la transmisión de contenidos pertinentes, así como también, proporcionar herramientas para favorecer la emisión de juicios. Como afirma Barrio (2000), la enseñanza de los contenidos teóricos no debe contraponerse al hecho de que el estudiante tome conciencia de cómo aprende, al contrario, son complementarios.

Finalmente, la educación para medios se sostiene en la necesidad de la formación de una actitud crítica, la comunicación y confrontación del

conocimiento, la problematización del saber y, como resultado, el aprendizaje. Como puede observarse, lo que Hernández (2001) propone a través de la definición de estos cuatro pilares de la educación para medios, no es más que la posibilidad de que el educando y el educador puedan implicarse con la realidad vista a través de los medios de comunicación para comunicarla, problematizarla o confrontarla, tomar conciencia y aprender, lo cual debe propiciar la emisión de juicios claros que permitan tomar decisiones, desenmascarar visiones parciales, hacer relaciones con otras realidades o puntos de vista, etc.

Por ejemplo, en la transcripción de la grabación de la sesión 1 del grupo experimental -ver Anexo N- se desprende parte del intercambio que tuvo el docente con los estudiantes, y entre ellos mismos, sobre la temática del poema trabajado en la preprueba y en la primera sesión del programa de instrucción.

(líneas 253 – 259)

¿Hay alguna duda? ¿Algo que quieran comentar?⁴

- Entonces de qué trata el poema, ¿es depende de lo que uno quiera ver?

Sí pero hay una intención en el artista y es lo uno procura también leer. Efectivamente el poema genera en ti unas sensaciones que hay que tomar en cuenta.

- claro

Antes, en la misma grabación, se había generado el siguiente

intercambio:

(líneas 136 – 153)

¿Les pareció fácil entenderlo?

- (varios) no

⁴ El guión indica la intervención del estudiante. Las frases que no tienen guión son del profesor.

Ok, tú sentiste una identificación inmediata, ¿allá atrás qué pasó? ¿cuál fue tu experiencia?

- Yo tuve que leerlo tres veces para poderlo entender

¿y entendiste?

- sí, lo entendí después y no me sentí identificada

- (otro en paralelo) no

¿Quién más?

- A mí me pareció difícil

¿por qué?

- No sé, no lo entendí muy bien

¿te pareció complicado?

- ajá

¿Por qué es complicado un poema de este tipo?

(intercambian comentarios en voz baja)

- Por las palabras que usa, porque no se entiende bien el significado de las palabras y entonces se hace tedioso leerlo, no sé.

A lo anterior hace también referencia Martínez-de-Toda (1998) quien, a través de la definición de los elementos orientados a la evaluación de resultados en la educación para medios, sostiene que existen seis dimensiones fundamentales que contienen indicadores sobre resultados en esta disciplina, a saber, que la persona sometida a un programa de educación para medios esté alfabetizada mediáticamente, consciente, activa, crítica, social y creativa.

La intervención realizada para comprobar las hipótesis de la presente investigación, apuntó a identificar sólo algunas de estas dimensiones - fundamentalmente por la corta duración de la misma-: activo, crítico y social. Efectivamente, los jóvenes se mostraron activos, ya que procuraron descifrar y reelaborar el significado de los mensajes que se le presentaron a través de los diferentes recursos, como cuando en la transcripción de la grabación de la sesión 2 del grupo experimental -ver Anexo P- un estudiante responde de la siguiente manera:

(línea 322 – 332)

- Recuerdo de que, lo que me dio más risa es el padre de Mario.

¿Por qué te dio risa el padre de Mario? ¿Que contexto había ahí que hacía que el padre de Mario?, muchachos por favor.

- Que se quedaba ahí como un (...) y al momento final es que decía una palabra, era como mudo.

Pero ¿Por qué sería eso? ¿Por qué esta personalidad del padre de Mario, pero en Mario también en cierta medida? ¿Verdad? Un hombre parco en cuanto a sus palabras, muy sencillo, ¿Por qué? ¿Qué ambiente había allí?

- (...) Estaba como fastidiado de esa rutina de hacer siempre lo mismo.

También se manifestaron críticos, ya que cuestionaron los mensajes que se le presentaron y compararon los contenidos con su propia cultura y experiencia de vida. Esto se puede observar en las siguientes intervenciones extraídas de la grabación de la segunda sesión del grupo experimental -ver

Anexo P-:

(líneas 233 – 236)

- Yo creo que lo que está es molesto con todo, con él mismo.

Ajá, ¿Por qué estará molesto con él mismo? ¿Qué es lo que te hace pensar que él está molesto consigo mismo?

- Por lo de los espejos

(líneas 240 – 248)

- A mí me parece que él está obstinado por la monotonía, del que ve cosas que no había visto antes, así como cosas malas, cosas que no, que dice ¿Esto es del ser humano? ¿Por qué el ser humano es así?

Ajá, no quiero ser hombre en estas condiciones, no quiero ser una persona en estas condiciones con esta situación.

- El obvio se siente solo (...) la soledad, se siente rabia consigo mismo porque él fue el que se la buscó, el fue el que la buscó (...)

(líneas 351 – 359)

¿Qué simboliza ese trabajo?

- A mí me parece que, que él como que buscaba preguntar tanto y hablar tanto porque como que en su casa el papá andaba tan callado, el tipo casi ni le prestaba atención, es como que cuando alguien lo escuchaba él quería como seguir preguntando y preguntaba, preguntaba y como que lo atosigaba a él, y (...) era el tipo del pueblo, el poeta del pueblo pero vivía en una colina por haya arriba montado, vivía en una colina, vivía solo con su esposa...

(líneas 483 – 489)

¿Qué es lo que este hombre está viviendo en Birmania, qué le hace experimentar esta soledad, este dolor tan profundo? ¿Sí?

- Yo pienso que él está cansado ya de lo que está estipulado para ser un hombre, él quería salir de esa realidad, él no quería ser el típico hombre que

uno está acostumbrado a ver, o sea, quería ir más allá de lo que es ser un hombre.

Finalmente, la variable social estuvo presente durante la intervención entre los miembros del grupo experimental, en especial, porque intercambiaron ideas sobre los contenidos presentados, tomaron posición sobre ciertos planteamientos transmitidos a través de los recursos empleados y procuraron influir en la opinión de los otros estos contenidos. Lo anterior está plasmado en los anexos 17 y 19 del presente trabajo de investigación.

De acuerdo con lo anterior, el diálogo con un maestro, con una autoridad, y con iguales -tal y como lo ha propuesto Vygotski citado por Romo (2004)- debe favorecer el alcance de lo que Barrio (2000) ha definido como “dar referencias de sentido en el contexto sin sentido”. Así también, el estudiante debe haber adquirido una serie de competencias, tal como se ha expuesto a través de diversos autores citados en el marco teórico del presente trabajo de investigación, entre ellas, analizar, inferir, comparar, etc., habilidades que se manifestaron en las sesiones de trabajo con el grupo experimental -ver anexos 15, 17 y 19- y en la respuesta 19 de la preprueba y la postprueba.

Por otra parte, en la presente investigación se confirmó la hipótesis que relaciona la educación para medios y el desarrollo del pensamiento crítico. Así lo demuestran los resultados obtenidos en la preprueba y en la postprueba realizadas al grupo experimental. Estas evidencias cuantitativas

se ven reforzadas por las respuestas desarrolladas por los estudiantes en la pregunta 19 de los instrumentos, así como también, en los diálogos registrados en las grabaciones de audio y video durante las sesiones de trabajo, ambas plasmadas en el apartado de resultados del presente trabajo y en los anexos 11, 13, 15, 17 y 19.

De acuerdo a lo anterior, para que el educando pueda ser crítico frente a los contenidos mediáticos debe también ser expuesto a éstos y acompañado por un educador. Esta afirmación válida para la educación para medios fue asumida también para la variable *pensamiento crítico*, ya que se consideró fundamental que los estudiantes dominaran el contexto histórico, social, artístico y cultural al cual pertenecía la obra de Pablo Neruda, antes de invitarles a emitir cualquier tipo de juicio. Esta indicación habla también de la necesidad de que se fomente una relación profesor-alumno basada en la confianza y el diálogo, en donde no se censure y se procure abordar los temas propuestos por el docente y los alumnos, considerando todos los factores involucrados. Es ideal introducir al joven, no sólo en los contenidos, sino también en el modo en que se elaboran o las intenciones subyacentes, lamentablemente, la intervención diseñada y el alcance de la investigación no han permitido ahondar más en estos aspectos.

La práctica que se introduce con la educación para medios y el desarrollo del pensamiento crítico, debe favorecer la generación de un hábito de vida, que ayude al educando a relacionarse adecuadamente con la realidad más allá de los muros de la escuela. Un ejercicio diario de este tipo,

una propuesta educativa diseñada sobre estas bases, debe tener presente primero a la persona que está adelante, con toda su experiencia, y, sobre todo, con la conciencia de que esta propuesta debe favorecer que el joven sea capaz de emitir un juicio sobre criterios o razones adecuadas gracias a que otros -el educador, sus padres-, que van más adelante, le han indicado a dónde mirar y le han enseñado un método.

El pensamiento crítico, según Watson y Glaser (s/f, citado por Ramos, Ríso y Sanz, 1982) consiste en un grupo de actitudes, conocimientos y destrezas que incluyen tres elementos, el primero, la búsqueda de pruebas que confirmen las opiniones o conclusiones antes de aceptarlas como verdaderas, el segundo, un conocimiento de los métodos de investigación lógica que permitan determinar el valor relativo de los diferentes tipo de prueba y llegar a conclusiones fiables y, el tercero, la habilidad para servirse de tal actitud y conocimiento. Sin embargo, otras definiciones apuntan más a la alfabetización crítica desde una postura ético-política, como se ha indicado en el marco teórico del presente trabajo de investigación, ambas visiones lejos de contraponerse se complementan, ya que la una es condición para la otra.

Una segunda consideración es la que hace Lipman (1998) cuando afirma que la aplicación de este conjunto de actitudes, destrezas y conocimientos debe tener por resultado los juicios. El autor diferencia *los juicios de los buenos juicios*, énfasis que ha sido colocado también en la corrección de los instrumentos empleados a lo largo de la investigación y los

diálogos entablados en las sesiones de trabajo. Los buenos juicios, en última instancia, deben estar sustentados en criterios, que no son sólo razones, sino razones adecuadas, porque realmente son pertinentes frente a la materia tratada. Los criterios pueden ser de diversa naturaleza y son expresados por Lipman (1998) en las categorías empleadas en el análisis de contenido realizado a las respuestas de la pregunta 19 de la preprueba y la postprueba, así como para los diálogos generados a lo largo de las sesiones de trabajo, a saber, autocorrección, sensibilidad al contexto, orientado por criterios y juicios razonables, todas ellas ampliamente expuestas a lo largo del marco teórico.

En lo relativo a la *autocorrección*, por ejemplo, pudo evidenciarse la presencia de respuestas relacionadas con esta categoría cuando en un momento del diálogo, los estudiantes se corrigen entre ellos para elaborar una conclusión sobre el tema tratado, o cuando en las pruebas -en este caso del grupo control- un estudiante manifiesta no entender el problema porque no le gustan los poema, así mismo, cuando en una sesión de trabajo con el grupo experimental, un alumno pide que se dé explicación sobre la utilización de la cámara de video durante la clase, o cuando una alumna trata de ubicar el origen de un hecho evaluando varias posibilidades.

De acuerdo a lo anterior, pudo observarse que en la subdimensión *autocorrección*, definida por Lipman (1998), se encontraron respuestas para los indicadores: sitúan errores en el pensamiento de los otros; son conscientes de los errores de su propio pensamiento; clarifican las

expresiones vagas de los textos; piden razones y criterios cuando no se han dado y se cuestionan sobre la correcta aplicación de los procedimientos de investigación.

Sobre la subdimensión *sensibilidad al contexto*, se encontraron respuestas relacionadas con los indicadores que se señalan a continuación.

Distinguen matices de significado provenientes de distintos puntos de vista, cuando los estudiantes sostienen que los poemas pueden interpretarse de varias formas, se pueden leer desde distintos puntos de vistas o su significado depende de lo que uno quiera ver.

Reconocen diferencias debido a la pluralidad, al afirmar que los poemas son confusos a simple vista, abstractos, difíciles de comprender con precisión, extraños y enredados, fundamentalmente por el uso de un vocabulario distinto o de recursos como metáforas, entre otros.

Defienden la autenticidad e integridad de las interpretaciones de los textos, cuando los estudiantes logran identificar y valorar el uso de ciertas palabras clave dentro de los textos.

Exigen precisión en las traducciones, los estudiantes aprecian el que se describa un hecho con pocas palabras o palabras sencillas, esto fue especialmente interesante ya que manifestaron mayor agrado por el poema *Oda al mar*, incluido en la postprueba, que *Me gusta cuando callas*, esgrimiendo razones de sencillez en el uso del lenguaje y mayor comprensión de los significados.

Finalmente, se observaron respuesta relacionadas con el indicador *reconocen que los cambios de significado resultan de variaciones en las intenciones de los hablantes* -los estudiantes identifican la necesidad de analizar y profundizar en los contenidos propuestos por el autor para comprender el significado último de lo que desea expresar-.

En cuanto a la subdimensión *orientado por criterios*, se presentaron respuestas relacionadas con los siguientes indicadores:

Valores compartidos, cuando se afirma que Neruda es un modelo a seguir, que retoma contenidos relacionados con lo espiritual, que tiene ética, así mismo, al identificar virtudes o valores como el amor, la conservación del medio ambiente, el respeto, entre otros.

Principios, los alumnos afirman que las cosas son por una razón y así lo ha planteado el poeta, o cuando reconocen que una cosa depende de otra por una razón formal.

Definiciones, identificadas con las expresiones el poeta expresa, define, describe, etc., y *hechos*, al valorar el conocimiento de ciertos hechos para afirmar el interés o no sobre los mismos.

Por último, se pudo identificar el indicador *pruebas* cuando el estudiante se da cuenta de la importancia de una afirmación y procura encontrar las razones de la misma a través del discurso esgrimido por el poeta.

La última subdimensión, *juicios razonables*, presentó respuestas para los siguientes indicadores:

Veredictos tras ensayos o encuestas, se observó que los estudiantes catalogaron de interesante, bonito, ilógico, egocéntrico, realista, entre otros, algunas expresiones de Neruda tras preguntárseles sobre las mismas, igualmente, sentenciaron de la siguiente manera sobre algunos de los fragmentos del poema “hay que aprovechar las oportunidades”, “después de la tormenta viene la calma”, etc.

Así mismo, se observaron los indicadores *evaluaciones* -al identificar las causas y consecuencias de ciertas afirmaciones-; *distinciones* -cuando se evidencia que el poeta desea ir más allá de lo aparente- y *conexiones* -los estudiantes identifican que un hecho depende de otro, por ejemplo, cuando afirman que el poeta se siente frustrado por alguna razón, o que algo tiene que ver con otra cosa-.

El pensamiento crítico, por su parte, se sostiene en una figura de autoridad que enseña un método, es sensible al ambiente y se deriva de un contenido, no puede tratarse en abstracto, por lo cual se ha hecho mucho énfasis en diseñar un programa de instrucción y unos instrumentos de medición acordes a la propuesta de Lipman (1998), que no sólo expongan al estudiante a emitir juicios, sino que aporten elementos de interés y sustento para que puedan generar efectivamente buenos juicios -como apuntan los autores consultados- gracias a que reconocen y se apoyan en criterios o razones adecuadas para emitirlos.

Se hace énfasis, entonces, en el contenido, en el ambiente y en la figura del docente, tanto es así, que se ha reafirmado el hecho de que el

pensamiento crítico, al final, es más útil para abordar situaciones existenciales, exigencias fundamentales de la vida del ser humano, que planteamientos técnicos, por lo que la recomendación gira en torno a que el pensamiento crítico y, en la misma medida la educación para medios, sea contenido transversal del currículo de educación, con la finalidad de colocar todos los esfuerzos en ayudar al educando a comprender la importancia de alcanzar independencia cognitiva, no para alejarse de la realidad, sino para introducirse en ella con un mayor compromiso y capacidad de acción.

Durante las distintas sesiones de trabajo con el grupo experimental resultó trascendente la utilización de algunos elementos del algoritmo de Dewey presentado por Lipman (1998) y comentado en el marco teórico del presente trabajo de investigación. Así, tras cada recurso utilizado -imagen, poema, audiovisual-, se procuraba la expresión de sensaciones y sentimientos, con la finalidad de identificar las causas de éstas, así como las posibles soluciones, medios, alternativas y la evaluación de los resultados. De igual forma, se procuró -por parte de la investigadora- favorecer la activación de algunos procesos cognitivos a través de preguntas para recordar información básica que invitaran al parafraseo por parte de los estudiantes, la interpretación, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación, tal y como lo proponen Guzmán y Sánchez (2006).

Lo anterior responde también a la necesidad de facilitar en el educando el desarrollo de ciertas habilidades asociadas al pensamiento crítico como el análisis, la inferencia, la interpretación, la evaluación, la

explicación y la autorregulación. Estas habilidades deben ser enseñadas por medio de estrategias, tal y como lo ha expuesto Poggioli (1997), de modo intencional por parte del docente y evitando incurrir en los errores comunes sobre la enseñanza del pensamiento crítico que sugiere Lipman (1998).

Los errores antes mencionados se centran en suponer que la enseñanza para el pensamiento es similar a la enseñanza para el pensamiento crítico -en este sentido debe hacerse la relación por analogía sobre que no es lo mismo un juicio que un *buen* juicio-, que la enseñanza crítica producirá necesariamente un pensamiento crítico -esto puede depender de muchas variables, entre ellas, la libertad del alumno para adherirse a la propuesta que hace el educador-, que la enseñanza sobre el pensamiento crítico enseña para el pensamiento crítico o incluye el entrenamiento en habilidades de pensamiento -en todo caso aporta información pero no necesariamente se invita a aplicarla-, que el pensamiento lógico es equivalente a la enseñanza para el pensamiento crítico, o que, finalmente, la enseñanza orientada al aprendizaje es igual de efectiva que la enseñanza para el pensamiento crítico.

Todo lo anterior apunta a una complejidad en la enseñanza que introduce, a su vez, a un cambio de concepción en la educación percibida ya por la educación para medios y por tantas otras corrientes de pensamiento, lo cual también ha sido plasmado en la propuesta para el análisis crítico de un filme expuesta por Ferrés (1994a). Para el autor, refiriéndose a la televisión, es fundamental educar en el medio y con el medio, evitando

prejuicios y considerándola como una oportunidad para dialogar sobre la realidad e introducirse en ella, a través de la lectura narrativa del filme, el análisis formal y la lectura valorativa de la obra. Esta propuesta es entendida como la estrategia fundamental de la educación para medios para el desarrollo del pensamiento crítico, presentado en esta investigación y vale la pena destacar que la misma no ha sido aplicada en toda su extensión y profundidad, por cuestiones de alcance de la investigación.

Continuando con el análisis cuantitativo de los resultados, uno de los elementos que queda en evidencia tiene que ver con la presencia de homogeneidad en la varianza entre los grupos control y experimental que participaron en el estudio, lo cual reafirma que los grupos son susceptibles de comparación estadística, en este sentido, la dispersión de los datos y, por ende, las diferencias de los grupos en las distintas fases del diseño de investigación no son significativas.

Tras comparar el rendimiento de los grupos control y experimental en la preprueba y la postprueba a través de la técnica *t de student*, se entiende que ambos grupos no presentaron diferencias significativas en la preprueba, lo cual es de interés ya que demuestra estadísticamente que ambos grupos iniciaron la observación e intervención pedagógica en igualdad de condiciones, sin embargo, las diferencias del grupo experimental frente al grupo control son evidentemente superiores en la postprueba, la cual midió los resultados del programa de intervención que incluyó estrategias de

educación para medios orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, a través de los contenidos de Castellano y Literatura.

Otro elemento de interés lo constituye el hecho de que la significancia estadística presentada en la Tabla 11 ($p = 0\%$ en el grupo experimental) expresa que el azar no pudo intervenir en la mejora registrada entre la preprueba y la postprueba del grupo experimental, la misma se adjudica directamente a la inclusión de estrategias de educación para medios orientadas a fomentar el pensamiento crítico.

Ahora bien, a partir de la observación de los resultados también es clara la diferencia que se produce en el grupo control entre la preprueba y la postprueba -Figura 4-, lo cual indica una mejoría no esperada en este grupo ya que, en teoría, no se incluyeron factores -como estrategias de enseñanza- distintos a los usualmente aplicados en clase, sin embargo, sí se incorporaron elementos que se consideran pudieron influir en el rendimiento del grupo, tales como el uso de tecnologías y dinámicas, los cuales pudieron ser factores intervinientes, no controlados, en la mejoría del grupo.

Se entiende, por otra parte, que el programa de intervención diseñado para la comprobación de las hipótesis definidas para esta investigación, es de muy corta duración -3 sesiones- por lo que se infiere que esta variable pudo haber influido en el cambio observado entre el grupo experimental y el grupo control ($\Delta_{\text{exp}} = 0,89 > \Delta_{\text{con}} = 0,52$). Se sostiene que un programa de más amplia duración podría resultar en una mayor diferencia entre ambos

grupos, propiciando resultados superiores en el grupo que reciba el tratamiento -grupo experimental-.

En cuanto a la homogeneidad de los grupos -control y experimental-, la Figura 5 manifiesta el hecho de que el grupo experimental era más homogéneo, en cuanto al rendimiento obtenido en la preprueba y la postprueba que el grupo control, lo cual describe un grupo constante y uniforme, adecuado para el tipo de análisis que se deseaba realizar.

En relación a la temática abordada en el programa de intervención - Pablo Neruda y Lírica Vanguardista- vale la pena destacar que fue la sugerida por la institución educativa en la que se realizó el programa de intervención. Al consultar en otras instituciones la posibilidad de introducir el programa de intervención diseñado en esta investigación, se encontró que, por la etapa en la que se encontraba el calendario académico, sería la misma temática la que debía abordarse.

Si bien esta temática proporcionó elementos de interés para el diseño del programa de intervención, ya que existía un filme -Il Postino dirigida por Radford (1994)- que facilitaba la introducción de estrategias relacionadas con la educación para medios, también es cierto que la lírica se presta a interpretaciones muy variadas y muchas veces contradictorias, lo cual podía dificultar la comprobación de las distintas hipótesis. Así lo hizo saber el experto en Literatura, aunque finalmente no se vio como impedimento para la realización de la intervención y la medición de resultados. Se considera conveniente diseñar un programa de intervención, que incluya las estrategias

de educación para medios para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, mucho más amplio en cuanto a temática -lírica, narrativa, etc.- y duración, con el objetivo de reafirmar los resultados obtenidos en la presente investigación.

Así mismo, los instrumentos –preprueba y postprueba- diseñados para medir los resultados a partir de la aplicación del programa de intervención propuesto en esta investigación, podrían ser más extensos y contener mayor cantidad de preguntas abiertas con la finalidad de favorecer la expresión de indicadores de pensamiento crítico por parte de los estudiantes.

Una de las críticas más insistentes realizadas por algunos expertos que validaron los instrumentos, giró en torno a que la primera y segunda parte de la preprueba y la postprueba no medían exactamente el desarrollo del pensamiento crítico, sin embargo, se consideró oportuno sostener este tipo de instrumento ya que las posturas de los expertos no eran del todo firmes sobre una posición negativa en cuanto a las posibilidades que brindaban los instrumentos de medición y, por otra parte, la intervención realizada era muy corta, lo cual no favorecía el poder hacer una medición más extensa o detallada.

De acuerdo a lo anterior, Lipman (1998), tal y como se ha expresado anteriormente, afirma que el pensamiento crítico debe estar circunscrito a un contenido y contexto específicos, con el objetivo de poder emitir juicios sustentados en criterios o razones adecuadas. Frente a este señalamiento, se consideró necesario observar el dominio de los estudiantes sobre ciertos

contenidos, así como favorecer la medición de un proceso tan complejo como lo es el pensamiento crítico, a partir de una secuencia que llevara al alumno de lo más sencillo a lo más complejo, permitiéndole adquirir elementos que le ayudaran progresivamente en la realización de ciertas actividades.

Vale la pena señalar que a partir del presente trabajo de investigación realizado dentro de la Maestría de Procesos de Aprendizaje de la Universidad Católica Andrés Bello, se sugiere por primera vez la inclusión de las estrategias propuestas por la educación para medios con la finalidad de desarrollar procesos de pensamiento que promuevan el aprendizaje en jóvenes. Los resultados arrojados por la investigación muestran que efectivamente estas estrategias pueden favorecer el desarrollo, en este caso, del pensamiento crítico, lo cual se espera sea un incentivo para profundizar, en futuras investigaciones, sobre las fortalezas y limitaciones de las mismas en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una de las variables que la mayoría de los autores consultados presentan como fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, guarda relación con la actitud de los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación no midió esta variable, sin embargo, se infiere que es necesario tomarla en consideración para futuras investigaciones. De hecho, tras las observaciones realizadas a partir de las grabaciones de audio y video, se constatan ciertos indicadores que pudieran mostrar que el grupo experimental carecía de las condiciones actitudinales

propicias para generar mejores resultados de los obtenidos. Es así como, frente a las actividades propuestas, los alumnos se mostraban distraídos o indiferentes, provocaban desorden o dificultaban en la comunicación de las ideas del profesor o de sus propios compañeros. Con todo, igualmente se asocia la mejora del grupo experimental -entre la preprueba y la postprueba y en relación al grupo control- gracias al tratamiento implementado.

Tomando en cuenta la pregunta 19 de la pre y post prueba -ver anexos 10 al 13-, se observó la dificultad en varios estudiantes, para expresarse adecuadamente por escrito, lo cual dificultó la comprensión de lo que querían dar a entender en su respuesta, así como los criterios sobre los cuales fundamentaron sus opiniones. Esto fue más evidente en la preprueba, en la que el poema a analizar -*Me gusta cuando callas*- contiene un vocabulario mucho más denso y amplio que el poema contenido en la postprueba -*Oda al mar*-. Se sostiene que la dificultad en el manejo del idioma y la expresión escrita obstaculizan también la interpretación de la información y, por ende, la emisión de juicios. De hecho, varios estudiantes consideraron que la dificultad en la interpretación surgía por el uso de múltiples recursos literarios, como las metáforas, por parte del poeta.

Por otra parte, se observa una relación entre lo comentado por el docente y los alumnos durante las sesiones de trabajo y las respuestas obtenidas en la preprueba y en la postprueba, lo cual confirma la importancia del papel del docente como autoridad frente a los alumnos y al cual ya se ha hecho referencia. Ferrés (1994a) señala que los niños pequeños

generalmente elaboran sus opiniones sobre el medio a partir de las opiniones que emiten sus padres, pudiera inferirse que un fenómeno similar se ha presentado en este caso.

Finalmente, las sesiones de trabajo con el grupo control fueron mucho más estáticas y magistrales que las sesiones realizadas con el grupo experimental (ver anexo M-19). Esto responde a las estrategias que se utilizaron con cada grupo de acuerdo al programa de intervención diseñado para el desarrollo del pensamiento crítico a partir de las estrategias de educación para medios. La educación para medios, a fin de cuentas, requiere mucha más actividad en el aula, actividad que se orienta fundamentalmente en el diálogo, en comparación con la propia experiencia, en la socialización del conocimiento y en aprender habilidades para la vida.

Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones y recomendaciones más importantes obtenidas a partir de la realización de la presente investigación:

- Lo primero que puede concluirse es que se comprueba la hipótesis que señala que los sujetos que participan en un programa que incluya las estrategias de educación para medios orientado al desarrollo del pensamiento crítico -grupo experimental- obtendrán resultados superiores, en una prueba de comprensión lectora, frente aquellos sujetos que no participen en la misma -grupo control-.
- Igualmente, los sujetos que participan en un programa que incluya las estrategias de educación para medios orientado al desarrollo del pensamiento crítico obtendrán un rendimiento diferente y mayor puntaje, en una prueba de comprensión lectora realizada después de participar en el programa -postprueba- que antes -preprueba-.
- Se entiende que la educación para medios es una práctica que estimula el entrenamiento de los estudiantes en la percepción crítica de los contenidos que se transmiten a través de los medios de comunicación y que esto, sumado a otras áreas de conocimiento, puede facilitar el desarrollo del pensamiento crítico.
- Pudo observarse, en la respuesta 19 de la postprueba del grupo experimental, que ningún alumno hizo referencia a los fragmentos de la película visualizada en la tercera sesión de la intervención

pedagógica, sin embargo, las discusiones durante esa sesión fueron extensas y enriquecidas por los comentarios del profesor y los estudiantes, por lo que se infiere que los mismos tomaron como punto de referencia, entre otros elementos, los criterios aportados en dichas discusiones.

- La educación para medios, como práctica pedagógica o educativa, ofrece ventajas si se desea aplicar un modelo de enseñanza-aprendizaje orientado a la participación activa de los factores involucrados, la socialización de conocimiento, la cooperación y el diálogo, ya que se aleja de los modelos lineales de la comunicación y del paradigma estímulo-respuesta de la educación, acercándose al modelo constructivista propuesto por Ausubel, Vygotski, Piaget y Bruner.
- Se observó que los jóvenes que participaron en el programa que incluyó las estrategias de educación para medios orientado al desarrollo del pensamiento crítico, generaron respuestas en las cuatro subdimensiones del pensamiento crítico propuestas por Lipman (1998), a saber, autocorrección, sensibilidad al contexto, orientado por criterios y juicios razonables.
- Se desprende de lo anterior que se evidenciaron más las dimensiones activo, crítico y social de Martínez-de-Toda (1998) para la evaluación

de resultados en educación para medios. Las otras dimensiones no pudieron ser apreciadas debido al corto alcance de la investigación.

- La educación para medios es una posibilidad para conocer la realidad, para introducirse en ella, valorándola y desenmascarando visiones parciales y prejuicios. La misma requiere la generación de un hábito que, como se ha dicho, no se aprende en soledad, sino gracias a la compañía activa de otros que ayudan a comprender los factores involucrados en una situación específica, planteada a través de los medios de comunicación social.
- Lo anterior es válido también para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que, como se ha apuntado, los autores señalan la importancia de este conjunto de habilidades para tratar los temas fundamentales de la vida, más que aspectos técnicos. Lo que se pretende, en el fondo, es una nueva manera de abordar la realidad educativa para verdaderamente innovar y abrazar las necesidades del otro.
- Por otra parte, el desarrollo del pensamiento crítico requiere la comprensión de los contenidos que son objeto de análisis. Frente a esta necesidad, la intervención pedagógica sugerida, así como la evaluación de los resultados a través de la preprueba y la post prueba, han incluido elementos que parecieran apuntar a la memorización de información, sin embargo, tal y como lo apunta Lipman (1998), son

datos indispensables para la emisión de buenos juicios, sustentados en criterios o razones adecuadas.

- Se puede entender, entonces, que el pensamiento crítico se fundamenta en razones, criterios, hipótesis-consecuencias, a través de la formulación de un discurso, que se inserta en un contexto y se produce desde un contenido, por lo que requiere observación y análisis de una realidad en particular para generar juicios y se incentiva por la orientación de la autoridad.
- Pudo observarse que los estudiantes, tanto del grupo control como del experimental, tenían dificultades para expresarse verbalmente y por escrito, lo cual obstaculizó la emisión de juicios durante las sesiones de trabajo y la elaboración de la preprueba y la postprueba. Adicionalmente, varios estudiantes resaltaron la dificultad para comprender el significado de los contenidos propuestos en las diferentes fases de la investigación, lo cual refuerza la idea de la importancia de conocer los contenidos para poder emitir juicios.
- Los grupos que participaron en la investigación -control y experimental- resultaron susceptibles de comparación estadística de acuerdo al indicador de Levene $-L=0,626-$, no siendo significativas las diferencias de los grupos a lo largo de las distintas fases del estudio.
- Tanto el grupo control como el grupo experimental mostraron diferencias poco significativas en los resultados de la pre prueba, por

lo cual se demuestra que estadísticamente iniciaron la observación e intervención pedagógica en igualdad de condiciones.

- Por otra parte, la significancia estadística presentada en la tabla 11 expresa que el azar no puede ser considerado como variable para explicar la mejora registrada entre la preprueba y la postprueba del grupo experimental, lo cual se adjudica a la inclusión de las estrategias de educación para medios.
- La mejoría registrada entre la preprueba y la postprueba del grupo control es producto de factores intervinientes, no controlados, tales como el uso de tecnologías y dinámicas distintas a las usualmente aplicadas por el docente de aula.
- Finalmente, se entiende que la educación para medios es una posibilidad para el desarrollo real del pensamiento crítico que podría generar nuevos espacios diálogo, más atractivos, que permitan tratar algunos temas fundamentales de la vida de los jóvenes en la escuela y en el hogar, a la vez de favorecer la profundización de los contenidos propios de cada asignatura.

Limitaciones y recomendaciones

Entre las limitaciones y recomendaciones presentadas a lo largo de la investigación se encuentran:

- Se considera, tal como apunta Ferrés (1994a) que la escuela puede ser un ámbito que acoja no sólo a los alumnos sino también a los padres y representantes en la educación para medios. Si bien a lo largo del estudio no se involucró a las familias, sería de interés tomarlas en cuenta para próximas investigaciones en relación a la influencia que ejercen sobre la opinión que emiten los jóvenes acerca de los contenidos transmitidos a través de los medios de comunicación.
- De acuerdo a lo anterior, la educación para medios constituye una posibilidad de implicación entre docente y alumnos, ya que sostiene la necesidad de tomar en cuenta el entorno cultural y psicosocial de los mismos, así como la presencia de una figura de autoridad -que entendida en su sentido original es aquello que hace crecer, es autor- que favorezca la conducción de los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera de interés conocer, en próximas investigaciones, las percepciones de los docentes sobre los contenidos mediáticos y la educación para medios.
- Tanto la educación para medios como el pensamiento crítico deben verse como ejes transversales del currículo, ya que son aspectos que,

combinados en diferentes contextos, pueden facilitar el aprendizaje de los alumnos de los distintos contenidos, así como de sus capacidades de análisis, inferencia, comparación, interpretación, evaluación, explicación y autorregulación, habilidades propias de quien piensa críticamente.

- Para alcanzar el aprendizaje, la educación para medios señala que es necesaria la formación de una actitud crítica, la comunicación y confrontación del conocimiento y la problematización del saber. Estos elementos deben sostenerse en el tiempo, considerando la intervención realizada en esta investigación, de muy corta duración para analizarlos en profundidad.
- Se recomienda el diseño de un programa de intervención más extenso, en cuanto a duración, y amplio, en cuanto a temática abordada -sólo se trabajó la lírica vanguardista, pero podrían incluirse otros géneros literarios-, así como de instrumentos que incluyan mayor cantidad de preguntas abiertas, con la finalidad de propiciar un mayor diálogo, pilar fundamental de la educación para medios y el desarrollo del pensamiento crítico, así como mayores evidencias con respecto a los hallazgos realizados a partir de esta primera investigación.
- Adicionalmente, se recomienda medir, para próximas investigaciones relacionadas a este tema, la variable actitudinal, con el objetivo de obtener mayor información acerca de su influencia real.

Referencias

- Alvarado, M. (2004). Educación para los Medios: Perspectivas desde Venezuela [Versión electrónica], *Quaderns Digitals*. Recuperado el 10 de octubre de 2006, de:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7903
- Ángel, B. (2000). *Castellano y Literatura. I E.M.D.P.* Caracas: Actualidad Escolar.
- Ángel, B. (2000). *Castellano y Literatura. I E.M.D.P. Cuaderno de actividades*. Caracas: Actualidad Escolar.
- Banco de Venezuela Grupo Santander. (2001). Artes mención Cine. *Universia*. Recuperado el 31 de diciembre de 2006, de:
http://servicios.universia.edu.ve/redisenio/contenidos/sencillos/detalle.php?id_content=4136
- Barrio Maestro, J. (enero-abril, 2000). Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista. *Revista de Educación*, 321.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Bisbal, M. (2005). Pórtico. Advertencia preliminar para entender la televisión o... el pan nuestro de cada día. En Bisbal, M. (Ed.), *Televisión pan nuestro de cada día* (pp. 9-25). Caracas, Venezuela: Alfadil Ediciones.

Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

Borguesi, M. (2002). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Ediciones Encuentro.

Bravo, R. (1979). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.

Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1967/1972). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally & Company.

Carrel, A. (1953). *Rifessioni sulla condotta della vita*. Bompiani, Milán.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37 – 46.

Convenio de Cooperación entre el Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela y la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana. (2005). Recuperado el 8 de diciembre de 2005, del sitio Web del Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela:

<http://www.me.gov.ve/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=200>

Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica.

Primera etapa. (s.f.). Recuperado el 12 de octubre de 2006, del sitio

Web del Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela: <http://www.me.gob.ve/PrimeraEtapa/cbn1index.htm>

Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica.

Segunda etapa. (s.f.). Recuperado el 12 de octubre de 2006, del sitio

Web del Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela: <http://www.me.gob.ve/SegundaEtapa/cbn2index.htm>

Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*. Recuperado el 4 de abril de 2007, de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART00325>

Difabio, H. (2003). Promoción del pensamiento crítico desde la lógica informal o aplicada. Una experiencia entre especialistas en Educación. / *Congreso Internacional de Mediación Cognitiva*. Argentina: Universidad de Mendoza.

Educación Inicial. Bases Curriculares. (2005). Recuperado el 27 de octubre de 2006, del sitio Web del Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela: <http://www.me.gov.ve/basescurriculares.pdf>

Ferrés, J. (1994a). *Televisión y educación*. Barcelona, España: Paidós.

Ferrés, J. (1994b). Televisión y escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 231, 72 - 73.

Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

Fuentes, M. (2007). *Instrumento para la validez de contenido a través del juicio de expertos*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

- Giussani, L. (1991). *Educación es un riesgo*. Madrid, España: Ediciones Encuentro.
- Grassi, H. (2001). *Educación hoy para una calidad bien entendida*. Documento presentado en el encuentro organizado por la Asociación para la Renovación Cultural y Pedagógica ARCyP en la Universidad San Pablo-CEU, Madrid, España. Recuperado el 10 de octubre de 2006, de http://www.profesionalesetica.com/descargas/downloads/downl_102_1.d
[OC](#)
- Goodwin, L. D. y Leech, N. L. (2003). The meaning of validity in the new standards for educational and psychological testing: Implication for measurement courses. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 36, 181 – 191.
- Guzmán, S., Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México. *Revista electrónica de investigación educativa*. Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado el 4 de abril de 2007, de <http://redalyc.vaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15508202&iCveNum=0>
- Hernández, G. (2003, junio). Teoría de la Educación para los medios de Mario Kaplún. *Anuario ININCO. Investigaciones de la comunicación*, 13, vol. 2, 11 – 49.

- Hernández, G. (2001, junio). Introducción a la teoría de la educación para los medios. *Anuario ININCO. Investigaciones de la comunicación*, 13, vol. 1. Recuperado el 11 de noviembre de 2005, de http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Introducci%F3n_a_la_Teoria_de_la_Educaci%F3n_para_los_medios.pdf?revision_id=56379&package_id=56305
- Hernández, G. (1998). *Teleniños y Televiolencias*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela.
- Hernández, G. (1997). La educación para los medios. Una preocupación internacional. *Anuario ININCO. Investigaciones de la comunicación*, 8. Recuperado el 30 de noviembre de 2006, de <http://www.ucv.ve/ftproot/anuario-ininco/ininco8/contart8.htm#>
- Hopson, K. (2006). Los niños que ven más de dos horas de televisión son más propensos al sobrepeso. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, vol. 160.
- Izquierdo, P. y García, C. (1968). *Informaciones y muestras de literatura. 1 Ciclo Diversificado*. Caracas: Editorial Salesiana.
- Janson, H. y Olsson, U. (2004). A measure of agreement for interval or nominal multivariate observations by different sets of judges. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 62 – 70.
- Jung, C. (1992). *Lo inconsciente*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Jungmann, J. (1939). *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Herder, Freiburg im B.

Kane, M. T. (2000, April). Current concerns in validity theory. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (New Orleans, LA. April 24 – 28, 2000).

Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Ecuador: CIESPAL-CESAP-Radio Nederland.

Ley Orgánica de Educación. (1980, 28 de julio). Gaceta oficial N° 2.635.

Recuperada el 30 de diciembre de 2005, del sitio Web de la Defensoría del Pueblo de la República Bolivariana de Venezuela:

<http://www.defensoria.gov.ve/detalle.asp?sec=150411&id=275&plantilla=1>

Ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente. (1998, 2 de octubre). Gaceta oficial N° 5.366. Recuperada el 31 de octubre de 2006, del sitio Web del Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela: <http://www.me.gov.ve/LOPNA.pdf>

Ley Orgánica de Telecomunicaciones. (2000, 28 de marzo). Gaceta oficial N° 36.920. Recuperada el 25 de octubre de 2006, del sitio Web del Tribunal Supremo de Justicia de la República Bolivariana de Venezuela: http://www.tsj.gov.ve/legislacion/LT_ley.htm

Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión. (2005, 12 de diciembre). Gaceta oficial N° 38.333. Recuperado el 20 de octubre de 2006, del sitio Web de la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela:

<http://www.asambleanacional.gov.ve/ns2/leyes.asp?id=532>

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones La Torre.

Martínez-de-Toda, J. (1998). Las seis dimensiones de la educación para medios. *Comunicación*, 103.

Mendoza, N. y Gutiérrez, T. (2005). *Castellano y Literatura. Expresión Literaria. I año de Educación Media Diversificada y Profesional*. Caracas: Editorial Excelencia.

Merielles, A. (2005, agosto). *Niños y consumo televisivo en América Latina. Televisión de Calidad*. Documento presentado en la IV Muestra y Seminario Internacional Compromiso por una Televisión de Calidad para la Infancia en Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado el 30 de octubre de 2006, de:

<http://www.comminit.com/la/tendencias/tendencias2004/tendencias-95.html>

Ministerio de Educación y Deportes (2003, mayo). *Lineamientos para la discusión curricular. Educación Básica*. [Papel de trabajo sujeto a revisión]. Recuperado el 15 de noviembre de 2006, del sitio Web del Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela:

<http://me.gob.ve/modules.php?name=Conteni2&pa=showpagina&pid=1>

[39](#)

- Morles, V., Muñoz, L., Valbuena, A. (1978). *Manual sobre las pruebas de rendimiento escolar. Guía para su preparación ejecución y análisis*. Caracas: Colegial Bolivariana.
- Peña, R. y Yépez, L. (2005). *Lengua y Literatura. Primer año ciclo diversificado, área común*. Caracas: Distribuidora Escolar.
- Pereira, J. (2006). Enseñanza de la Historia de Venezuela y Desarrollo del pensamiento crítico en sexto grado. *Trabajo para obtener el título de Licenciado en Educación mención Integral*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007*. (septiembre 2001). Recuperado el 22 de octubre del sitio Web del Ministerio de Planificación y Desarrollo de la República Bolivariana de Venezuela: <http://www.mpd.gov.ve/pdeysn/pdesn.pdf>
- Poggioli, L. (1997). *Estrategias cognoscitivas: Una perspectiva teórica*. Recuperado el 5 de abril de 2007, de: <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio01.htm>
- Programa de Articulación del Nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional. 1er. año de Ciencias. *Programa de Lengua y Literatura*. (1972). Caracas: Ministerio de Educación.
- Programa de Estudio de Educación Básica. Noveno grado. *Programa de Castellano y Literatura*. (1987). Caracas: Ministerio de Educación.
- Radford, M. (Director). (1994). *Il Postino* [Cinta cinematográfica]. Italia: Miramax Films.

Ramos, E., Ríos, A., Sanz, Y. (1982). Estudio psicométrico de la prueba de evaluación del pensamiento crítico de Watson-Glaser en una muestra de estudiantes universitarios del área metropolitana de Caracas. Requisito parcial para obtener el título de Licenciado en Psicología. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Red Escolar Nacional. Tercera etapa. (s/f). Recuperado el 28 de diciembre de 2006, de: <http://www.rena.edu.ve/terceraetapa.html>

Reglamento de la Ley Orgánica de Educación. (1999, 15 de septiembre). Gaceta oficial N° 36.787. Venezuela: Ministerio de Educación.

Reglamento de radiodifusión sonora y televisión abierta comunitarias de servicio público, sin fines de lucro. (2002, 08 de enero). Gaceta oficial N° 37.359. Venezuela: Consejo de Ministros.

Romo, F. (2004). El constructivismo como planteamiento educativo: sus presupuestos epistemológicos y su utilización en las reformas de la educación. *Tesis de doctorado.* Madrid: Universidad San Pablo CEU.

Salazar, O. y De Risi, C. (s/f). *Castellano y Literatura. 1er. año Educación Media Diversificada y Profesional.* Caracas, Venezuela: Colegial Bolivariana.

Silva, M., Guglietta, L., Valdivieso, M. Gómez, M. (2003). *Examen de Admisión. Post-Grado.* Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Universidad Católica Andrés Bello. (2005). *Ciencias Pedagógicas.*

Recuperado el 26 de octubre de 2006, de:

<http://desarrollo.ucab.edu.ve/%7Ermorales/tripticos/pedagogicascurvas>

Universidad Católica Andrés Bello. (2005). *Coordinación de Tecnología*

Educativa. Recuperado el 30 de diciembre de 2006, de:

<http://www.ucab.edu.ve/ucabnuevo/index.php?seccion=2510>

Universidad Católica Andrés Bello. (2005). *Educación Integral*. Recuperado

el 26 de octubre de 2006, de:

<http://desarrollo.ucab.edu.ve/%7Ermorales/tripticos/integralcurvas.pdf>

Universidad Católica Andrés Bello. (2005). *Educación Preescolar*.

Recuperado el 26 de octubre de 2006, de:

<http://desarrollo.ucab.edu.ve/%7Ermorales/tripticos/preescolarcuvas.pdf>

Universidad Católica Santa Rosa. (2005). *Facultad de Ciencias de la*

Educación. Recuperado el 30 de diciembre de 2006, de:

http://www.santarosa.edu.ve/ciencias_edu.asp

Universidad Central de Venezuela (s/f). *Educación para el uso creativo de la*

televisión. Especialización. Recuperado el 8 de diciembre de 2005, de:

<http://www.postgrado.ucv.ve/curso/curso.asp?id=0705614>

Universidad José María Vargas. (2006). *Educación*. Recuperado el 30 de

diciembre de 2006, de:

http://www.ujmv.edu/cepd_net/ujmv_net/Educaci%C3%B3n/tabid/62/Default.aspx

Universidad José María Vargas. (2006). *Cursos*. Recuperado el 30 de

diciembre de 2006, de:

http://www.ujmv.edu/cepd_net/ujmv_net/LaUniversidad/Autoridades/tabid/94/Default.aspx

Universidad Metropolitana. (s/f). *Escuela de Educación*. Recuperado el 30 de diciembre de 2006, de:

<http://www.unimet.edu.ve/escuelas/educacion/index.html>

Universidad Monteávila (s/f). *Educación. Pensum*. Recuperado el 26 de octubre de 2006, de: http://www.uma.edu.ve/e_pensum.html

Universidad Nacional Abierta. (s/f). *Educación Integral*. Recuperado el 26 de octubre de 2006, de: <http://www.una.edu.ve/educIntegral.htm>

Universidad Nacional Abierta. (s/f). *Educación Preescolar*. Recuperado el 26 de octubre de 2006, de: <http://www.una.edu.ve/educpreescolar.htm>

Universidad Nacional Abierta. (2005). *Catálogo de cursos y programas de educación continua*. Caracas, Venezuela.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. (s/f). Venezuela.

Recuperado el 30 de diciembre de 2006, de: <http://www.unesr.edu.ve/>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (s/f). *Educación Integral*.

Recuperado el 30 de diciembre de 2006, de:

<http://150.187.142.39/pedagogia/integral/index.html>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (s/f). *Educación mención Castellano, Literatura y Latín*. Recuperado el 30 de diciembre de 2006,

de: http://150.187.142.39/cast/cast_lit_lat/index.html

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (s/f). *Maestría en Educación mención Tecnología y Desarrollo de la Instrucción*.

Recuperado el 30 de diciembre de 2006, de:

http://150.187.142.39/tecnologia/m_tecnol/index.html

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (s/f). *Educación*

Preescolar. Recuperado el 30 de diciembre de 2006, de:

<http://150.187.142.39/pedagogia/preesclr/index.html>

Wilkinson, L. y The task force on statistical inference (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54, 594 – 604.

Anexos

Anexo A:

Formación en EPM en las Escuelas de Educación de las Universidades de la
zona metropolitana de Caracas

Anexo B:
Contenidos del Programa de Lengua y Literatura. Educación Media
Diversificada, 1er. año de Ciencias

Anexo C:

Propuesta Metodológica para el análisis crítico de series televisivas y filmes
en niveles superiores de enseñanza

Anexo D:
Preprueba

Anexo E:
Postprueba

Anexo F:
Presentación Lírica Contemporánea

Anexo G:
Presentación sobre la Vida y Obra de Pablo Neruda

Anexo H:
Poemas de Pablo Neruda

Anexo I:

Instrumento para la validez de contenido a través del juicio de expertos

Anexo J:

Respuestas a la pregunta 19 de la preprueba del grupo control

Anexo K:

Respuestas a la pregunta 19 de la postprueba del grupo control

Anexo L:

Respuestas a la pregunta 19 de la preprueba del grupo experimental

Anexo LL:

Respuestas a la pregunta 19 de la postprueba del grupo experimental

Anexo M:
Sesión I Grupo Control

Anexo N:
Sesión I Grupo Experimental

Anexo O:
Sesión II Grupo Control

Anexo P:
Sesión II Grupo Experimental

Anexo Q:
Sesión III Grupo Control

Anexo R:
Sesión III Grupo Experimental