



UNIVERSIDAD SANTANDER

CURSOS
DE VERANO
2007

Técnicas de
Comunicación Educativa

TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA

TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA

La presente compilación es propiedad de la Editorial. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida mediante ningún sistema o método electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito de la Editorial.

Derechos Reservados

© **Universidad Santander**

Chihuahua 112 Nte.

Col. Unidad Nacional

Cd. Madero, Tamaulipas, México. C.P. 89410

Teléfono: 833 210 10 89

www.unisan.edu.mx

e-mail: editorial@unisan.edu.mx

Primera Edición 1997.

Primera Impresión 1997.

Impreso en México. (Printed in México).

Dirección General del Derecho de Autor.

ISBN: 970-19-0058-8

Autor: Ing. Oscar Genaro Hernández Zúñiga

Colaborador: Mtro. Roberto León González Alexandre

CONTENIDO

UNIDAD I	INTRODUCCIÓN A LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA	1
	LA TECNOLOGIA EDUCATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	2
	LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION	5
	Concepto y Clasificación	6
UNIDAD II	TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS.....	8
	Noción de Sistema	9
	Sistemas Abiertos y Cerrados	10
	La Educación como Sistema	11
	ETAPAS NECESARIAS EN UN ENFOQUE DE Y POR SISTEMAS	11
	PRINCIPIOS DE LOS SISTEMAS	13
	Características de los Sistemas	15
UNIDAD III	LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA.....	16
	Tecnología Instruccional.....	19
UNIDAD IV	SISTEMAS DE INSTRUCCIÓN	21
	SISTEMAS DE INSTRUCCION Y APRENDIZAJE	22
	Componentes de un Sistema Instruccional.....	25
	EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	28
	EL PROCESO DE APRENDIZAJE	29
	Variables Cognoscitivistas del Aprendizaje	30
	Variables Neoconductistas del aprendizaje.....	35
	PROGRESION DE LA DIFICULTAD.....	40
	Generalización y Discriminación	42
UNIDAD V	EL LENGUAJE.....	45
	LA SEMIOLOGIA.....	47
UNIDAD VI	COMUNICACIÓN	53
	FUNCIONALISMO Y COMUNICACIÓN.....	53
	Funcionalismo y Comunicación.....	53
	Paul Lazarsfeld.....	54
	Wilbur Schramm.....	54
	Bernard Berelson.....	59
	David k. Berlo	63
	ESTRUCTURALISMO Y COMUNICACION.....	64
	Abraham Moles	65
	Umberto Eco.....	68
	Modelo de Análisis Estructural de los Mensajes	69
	Ronald Barthes.....	69

MARXISMO Y COMUNICACION	72
Hund D. Wulf	73
Hans Magnus Enzensberger	75
Edgar Morin	76
Armand Mattelart	79
Antonio Pascuali	81
UNIDAD VII	
LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA.....	83
LA COMUNICACION DIDACTICA	84
EL PROCESO PEDAGOGICO	85
Categorías o Modos Pedagógicos.....	87
Relaciones de Comunicación en el Proceso Educativo	89
DEFINICION DE COMUNICACION DIDACTICA	90
METODOS Y TECNICAS DE ENSEÑANZA	91
TECNICAS DE ENSEÑANZA.....	95
Técnicas Básicas en la Enseñanza	99
INTERFERENCIAS EN LA COMUNICACION DIDACTICA	100
ELABORACION DE MATERIAL DIDACTICO AUDIOVISUAL.....	101
Factores que Determinan la Elaboración de Material Didáctico Audiovisual	101
EL SABER FUNCIONALISTA: LAS TEORIAS DE LA COMUNICACION MASIVA.....	103
Poder y Saber	103
Teorías del Control Social	104
Las Técnicas de la Persuasión.....	107
LOS ESTUDIOS ACERCA DE LAS INDUSTRIAS CULTURALES: LA ESCUELA DE FRANCKFURT	108
Nuevas Redes de Saber.....	108
El Nacimiento de las Teorías Críticas	108
Alcances y Limitaciones de la Escuela de Franckfurt	111
CULTURAS Y SISTEMAS COMUNICATIVOS	113
De las Competencias de los Sujetos	113
De las Culturas	114
HACIA UNA PEDAGOGIA DE LA COMUNICACION.....	116
Antecedentes.....	116
META COMUNICACION Y REFLEXION EN LA ACCION PARTICIPATIVA.....	118
BIBLIOGRAFIA.....	122

DEDICATORIA

La recopilación de la información contenida en este manual, es una guía metodológica de alto valor para quienes cursan la asignatura de Metodología de la Enseñanza, ya que facilita su estudio, pues sus contenidos se adecuan a los programas oficiales que la División de Estudios de Posgrado de la Universidad de Tamaulipas, señala; por lo tanto, instamos a que el estudiante que lea este compendio, aproveche al máximo su información, ya que, estamos seguros, será una herramienta muy útil para hacer más eficiente su desempeño en la presente asignatura.

En el presente trabajo, se ofrecen los elementos teóricos y metodológicos para el análisis, la reflexión y la evaluación de las experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se dan en la formación docente de los profesores.

El trabajo pretende, además instrumentar la profesionalización de quienes, de una u otra manera, tienen la grata experiencia de interactuar con sus alumnos dentro de un salón de clase.

Es así como la Universidad Santander, día a día escala peldaños haciendo esfuerzos denotados por mejorar la calidad de sus textos en el Área de Estudios de Posgrado.

I INTRODUCCIÓN A LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Objetivo Cognoscitivo

Al término de la exposición el participante expresará que es la educación, los tipos de conocimiento en las ciencias sociales de la Educación, el papel de la tecnología educativa, las ventajas de los medios, y los efectos de la tecnología educativa en la educación.

Objetivo Afectivo

El participante aceptará el papel de la tecnología en la educación como una forma de elevar la calidad de la enseñanza.

Índice de Contenido

- Introducción.
- La Tecnología Educativa en el proceso E-A
- La Ciencias de la Educación.
- La Didáctica.

Criterios de Evaluación

Al finalizar la exposición el participante responderá una evaluación objetiva en la que obtendrá el 90% de aciertos.

LA TECNOLOGIA EDUCATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La Educación se enfrenta a la necesidad de encontrar paradigmas educativos que ofrezcan soluciones a tres problemas básicos.

- a) Educar a un número cada vez mayor de personas.
- b) Educar mejor y con mayor eficacia.
- c) Educar a más con menos costo.

La Escuela ha permanecido inmutable ante el avance tecnológico que ha penetrado prácticamente en todos los sectores sociales, económicos, científicos, médicos, domésticos y de diversiones. Remover la educación es ya una obligación inminente reclamada por la sociedad misma, la sociedad exige una educación adecuada a las necesidades actuales y al nivel creciente de las aspiraciones de los estudiantes tanto jóvenes como adultos; la sociedad demanda una educación más en concordancia con el mundo en que vivimos hoy.

Al visitar hoy un salón de clases, no se encuentran diferencias substanciales en el ambiente en la forma de conducir la clase y en el equipo de aquellos usados en el siglo pasado. El medio de comunicación principal es siempre la voz del maestro a la cual solo se agregan los libros de texto, el pizarrón y algunos esquemas.

Pero existe para el universo pedagógico todo un arsenal de innovaciones científicas, técnicas, sociales, culturales y administrativas capaces de modificar nuestros sistemas educativos. Avances logrados sobre el cerebro, la teoría de la comunicación, la lingüística, la psicotécnica, los modelos de análisis de sistemas, los modelos cibernéticos, etc.

La tecnología educativa ha surgido en los últimos años como una estrategia científica para abordar el quehacer educativo dándole un enfoque sistémico e interdisciplinario, cuya aplicación ofrece alternativas de solución a las deficiencias educativas que aquejan a niveles de marco y macro sistema.

Los medios incorporales al proceso de enseñanza-aprendizaje en la tecnología educativa han mostrado las siguientes ventajas:

- a) Pueden formar parte de cualquier grupo o tamaño de estudiantes.
- b) Pueden emplearse en cualquier lugar.
- c) Pueden emplearse a cualquier hora.

Henri Dreuzeide dice que la tecnología educativa es una aplicación sistemática de los recursos de conocimiento científico al proceso que necesita cada individuo para adquirir y utilizar conocimientos.

Por lo que en la medida en que un educador, sistemáticamente ordena los elementos en el medio educativo, puede ser llamado tecnólogo educativo, y puede no saber de máquinas de enseñanza, películas, t.v., y computadora y esto no lo elimina como tecnólogo educativo.

Lo que el Tecnólogo Educativo sabe, es que su función crucial como educador radica en que estructura el medio ambiente en favor de la educación y que este proceso de estructuración educativa o instructiva del medio, es la tecnología a través de la cual, aspectos reproducibles del arte de educar, pueden ser analizados efectivamente, así como imitados (Keuneth Konoski).

Si el educador, conscientemente, analiza las técnicas instruccionales, las acciones e instrumentos, reestructura el medio ambiente educativo en modelos reproducibles a fin de proporcionar y propiciar para procesos de aprendizaje efectivos, entonces estará haciendo tecnología propia para procesos autóctonos de la educación.

Es posible que con la nueva tecnología, lo que se hace bien, una vez, puede repetirse muchas veces. La Educación puede hacerse más efectiva y más factible, se puede incrementar en cantidad y calidad, por lo que a la vez se individualiza el proceso E-A se masifica.

Con la Tecnología Educativa es más posible que se reconozcan los diferentes grados de madurez del estudiante, así como eliminar el aburrimiento que causa a tales estudiantes una enseñanza lenta y limitada, y por otra parte aprovechar al máximo las capacidades del estudiante menos dotado y ágil, evitándole la frustración y pérdida de potencialidades.

En el aspecto de los contenidos de aprendizaje, existe una aceleración en la proporción y cantidad de conocimientos accesibles registrados en todo tipo de medios, que han sido acumulados en los últimos 20 años. Esto representa un factor de suma importancia para la elaboración de planes de estudio (diseño curricular) para las escuelas y universidades, puesto que no podrán estructurarse como un proceso de

secuencia para todo lo que vale la pena, saber, por lo que los educadores deberán seleccionar cuidadosamente el contexto de lo que se aprenderá y el objetivo principal será que los alumnos desarrollen competencias de alto nivel y no que acumulen enormes cantidades de información y las aptitudes a practicar serán:

1. Analizar y evaluar los conocimientos existentes.
2. Reconocer modelos que servirán en un conjunto de datos.
3. Aplicar el conocimiento a nuevas situaciones.

Utilizarlo para nuevas estrategias y soluciones de problemas.

La labor del maestro no es la de proporcionar enormes cantidades de información al alumno, sino la de despertar el pensamiento.

Sabemos que el hombre tiene un rol o papel para resolver situaciones problemáticas (emplear su inteligencia).

Al resolver sus problemas actuando gana experiencias.

Con la experiencia adquiere aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso a través del cual se adquieren conocimientos, actitudes y habilidades para...

Actuar consciente y organizadamente sobre el medio ambiente.

El aprendizaje implica una búsqueda laboriosa que nace de la propia responsabilidad del individuo.

Es más importante lo que el alumno pueda descubrir que lo que memorice.

El aspecto clave de la actividad escolar es lo que haga el estudiante para aprender.

El nuevo paradigma del proceso E-A es: **aprender a aprender**.

Por otra parte el papel del maestro se amplía considerablemente al tomar parte en la preparación de los sistemas instruccionales desde su planeación, papel que exige una mayor comprensión tanto del proceso de aprendizaje, como de los diversos aspectos de las materias enseñadas.

La inteligencia, la creatividad, el conocimiento de la realidad, la imaginación deberán ser mayormente ejercitados por el maestro. Otro beneficio de la utilización de la T.E. será que al ampliar, especializar y diferenciar las habilidades del maestro, éste elevará su potencial económico, incrementar su productividad y su competencia profesional, además ejercerá las funciones de:

- Planificador educativo.
- Diseñador de sistemas instruccionales.
- Creador y productor de materiales de aprendizaje.

El efecto de una tecnología educativa bien aplicada mejorará los sistemas de instrucción, tanto en su funcionamiento como en el logro de los objetivos académicos.

Lo que se puede esperar de la tecnología educativa no es el ahorro de fuerza humana, sino el incremento de fuerza mental, y el logro de niveles educativos más en concordancia con las necesidades de la propia cultura.

El enfoque educativo hacia el desarrollo de destrezas intelectuales hacia el saber hacer y no hacia la acumulación memorística de conocimientos, es el producto y el resultado del desarrollo de la Tecnología Educativa.

LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

En el terreno de la EDUCACION, es la clásica la insistencia de que la educación es una tarea práctica, lo que ha servido para que muchos la consideren un arte.

Existen dos **tipos de conocimiento**:

El especulativo: es aquel que persigue el conocimiento por si mismo.

El práctico: es aquel que tiene como finalidad producir algún efecto sobre la realidad.

Una tarea educativa que no se apoyara en conocimientos especulativos, sería un mero actuar, sin fines, ni sistema.

De lo anterior se derivan tres aspectos o dimensiones básicas de la educación.

1. La educación es una tarea **práctica**. No tendrá sentido un saber educativo que no fueras a desembocar en la aplicación de sus conclusiones. La realidad fáctica de la educación incluye el proceso mismo, el ambiente en quien el proceso acontece y los productos resultantes. La practicidad de la educación, ha motivado que fuera por muchos como un arte, y es arte cuando a esta palabra se le asigna este sentido, una serie de procedimientos que sirven a la producción de un cierto resultado, pero también hay que hacer mención a otro aspecto no menos importante, en que se advierte que la actividad educativa es una continua creación, donde el educador ha de emitir respuestas adecuadas a situaciones inéditas. El profesor debe tener la intuición, la aptitud para la comunicación y la creatividad.
2. El segundo aspecto de la educación, es un punto **especulativo**. La práctica sin teoría es posible, pero básicamente problemática y peligrosa en el educador profesional, se califica como irresponsable.

La teoría proporciona a la práctica los conocimientos necesarios para actuar con método. Seguridad y finalidad claramente definidas. Toda dicotomía entre lo especulativo (teórico) y lo práctico resulta siempre falsa. Un actuar sin planificación previa, sin conocimiento de los fines, ni el camino a seguir sería un actuar irracional. Cuando se contraponen teoría y práctica, lo que se contrapone en realidad son teorías.

3. La tercera dimensión básica de la educación es consecuencia directa de su carácter especulativo, pues no se satisface sólo con él el: reflexionar sobre su hacer, sino que determina el deber ser, y se convierte en **normativa**.

La educación no se detiene en su conocimiento sino que llega hasta su valoración.

Las normas surgen por síntesis de las aportaciones del hacer mismo, más los principios éticos, morales, biológicos, psíquicos, sociales, económicos, etc., que justifican la acción educativa.

Concepto y Clasificación

Debido a la complejidad del proceso educativo, existe la duda de que si existe una o varias Ciencias de la Educación, y para ello se presentan las siguientes posturas u opiniones.

1. Los partidarios de la Pedagogía como única Ciencia de la Educación. Todas las demás ciencias relacionadas con la Educación serían simples ramas denominadas Ciencias Pedagógicas.
2. Otros que consideran a la Pedagogía como la Ciencia General de la Educación, admiten la existencia de otras Ciencias de la Educación, pero sin otorgarles carácter independiente respecto a la Pedagogía.
3. Se encuentra en este nivel a quienes admiten la existencia de un conjunto de ciencias relacionadas con la Educación, pero independientes entre sí como disciplinas científicas.
4. En este último nivel están los que otorgan el calificativo de Ciencias de la Educación a Toda Ciencia relacionada con la Educación, directa o indirectamente, aunque no la tenga como objeto específico de estudio.

De todas estas posturas, la más práctica resulta la tercera, porque existe un grupo de ciencias que tienen a la educación como objeto común de estudio, pero cada una de ellas la contempla desde una perspectiva específica. El hecho de que varias ciencias converjan en un punto común, Educación no es argumento suficiente para hacerla unidad.

El terreno en donde se **materializa** el proceso educativo, es el de la **aplicación** que entraña la acción de la **enseñanza-aprendizaje** y de la cual se responsabiliza la **Didáctica**.

DIDACTICA (Del griego DIDASCO, enseñar) es la rama técnica de la Pedagogía que se ocupa de orientar la acción educadora sistemática. En su más amplio sentido es la Dirección Total del aprendizaje escolar. Abarca no sólo el estudio de los métodos de enseñanza, sino también, todos los recursos que ha de aplicar el educador para estimular **positivamente** el aprendizaje y la formación **integral** y armónica de los educandos.

La Didáctica tiene a la instrucción como objetivo a conseguir, para lo cual se preocupa de estudiar el trabajo discente congruente con el método de aprendizaje.

- La Didáctica es la aplicación de la normativa pedagógica.
- Se asigna a la Didáctica la aplicación metodológica general, educativa y no, la exclusivamente instructiva.
- La Didáctica abarca exclusivamente la metodología de la enseñanza.

II

TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS

Objetivo Cognoscitivo

Al término de la exposición el participante interpretará la teoría general de sistemas en el proceso educativo.

Objetivo Afectivo

El participante asumirá la responsabilidad de un intercambio de ideas que resulte atractivo.

Indice de Contenido

- Introducción.
- Noción de Sistema.
- Definición.
- Etapas de un enfoque de sistemas.
- Principios.

Criterio de Evaluación

Al finalizar la exposición el participante contestará un cuestionario objetivo con un 90% de aciertos.

TEORIA GENERAL DE SISTEMAS

La Teoría General de Sistemas (TGS) se ha constituido en forma definitiva a partir de los años 50. Este producto debe concebirse como resultado de la INTEGRACION de métodos y conceptos homogéneos desarrollados por ciencias de diversos contenidos, a los que unifica en modelos formales de validez generalizada.

La TGS pretende proporcionar una categoría analítica fundamental y buscar un modelo que pueda aplicarse a los grandes sectores. La TGS es el esqueleto de la ciencia en el sentido de que se orienta a proporcionar una estructura de sistemas a la que hay que recurrir con las disciplinas y los contenidos particulares de un cuerpo de conocimientos coherentes.

La TGS se ocupa de estudiar la red de relaciones. Cuando se utiliza la categoría analítica o de sistemas, es preciso formular claramente el objetivo a investigar, y luego seleccionar las variables, relaciones y atributos relacionados con dicho objetivo.

Noción de Sistema

La idea de sistema no es algo nuevo, se habla de: sistema social, sistema económico, sistema educativo, etc. Pero sí es nuevo el enfoque de INTERRELACION de los componentes del sistema, un sistema se compone de dos o más elementos. Un solo elemento no puede generar un sistema.

Un Sistema se define como:

Un conjunto de partes o elementos que se encuentran interrelacionados y que al mismo tiempo se hallan funcionalmente enfocados hacia los mismos objetivos.

Ejemplo:

Un automóvil se compone de diferentes elementos que, siendo separados y con una función específica, se interrelacionan para lograr el objetivo propuesto: el desplazamiento del vehículo. Una máquina, un reloj, el hombre, etc.

La DIFERENCIA de los sistemas la establece:

La mayor o menor exactitud en el funcionamiento, el mayor o menor número de componentes.

Existen sistemas simples y complejos

Un sistema cuya estructura tiene pocos elementos, es un sistema simple, y por el contrario, si el número de componentes es elevado será un sistema complejo. Pero un sistema simple, indica facilidad de control o facilidad en la consecución del objetivo, como una familia que es un sistema simple, pero incluye gran dificultad de control en su funcionamiento y de logro de sus objetivos.

Así también en los complejos, el mayor o menor número de elementos no influye a priori sobre la mayor o menor facilidad de control.

Sistemas determinísticos y probabilísticos

En el ejemplo del automóvil aparece como un sistema compuesto por diversas partes interrelacionadas, por eso es un sistema complejo, pero además las relaciones que existen dentro del sistema automóvil conseguirá su objetivo ante un sistema de alto valor predictivo, es decir, un sistema determinístico.

El éxito final que puede tener un sistema complejo o compuesto por dos partes principales, automóvil y conductor, no puede ser fijado sin admitir un margen de error, es difícil predecir el comportamiento de este sistema cuando el medio inmediato tiene otros parámetros como automóvil-conductor y sólo se le puede dar una predicción probabilística.

En los sistemas determinísticos, se puede conocer de antemano el funcionamiento como la consecución del objetivo final.

Los sistemas probabilísticos no están determinados de antemano ya que no existe la certeza de como va a comportarse. Por ejemplo, la sociedad.

Sistemas Abiertos y Cerrados

Resta todavía la consideración del sistema con respecto al entorno y al introno. Un sistema se denomina cerrado cuando su interacción con el ambiente inmediato es mínimo.

Todas las interacciones que se refieren al sistema cerrado actúan dentro de su propio sistema, por lo que este sistema es autónomo, porque **no** necesita del medio que lo rodea, ni influye en él.

Los sistemas abiertos, se relacionan con el ambiente inmediato.

Sistemas y Subsistemas

Las partes interactuantes de un sistema pueden constituir un subsistema, el sistema no es un elemento simple, sino un elemento compuesto por sub-elementos. Ejemplo: en un sistema social compuesto por personas y organizaciones interrelacionadas, estas organizaciones forman a su vez subsistemas, como: subsistema legal, financiero, de producción, de comunicación, educación, etc.

La Educación como Sistema

La educación entra en el campo de sistema porque posee elementos personales, materiales, y funcionales, relacionados entre sí en busca de un objetivo común. El perfeccionamiento del educando y la Instrucción se consideran sistemas, ya que poseen una serie de elementos en busca de una meta común: el aprendizaje integral.

Centrándonos en el campo más amplio de la educación y analizándola como sistema, ésta se define como un: sistema complejo, sistema probabilístico, sistema abierto y cerrado y con subsistemas.

La educación es un sistema complejo debido a la diversidad de individuos que aportan sus diferencias individuales y sociales.

La educación es un sistema probabilístico, porque el funcionamiento del proceso educativo, como los objetivos a lograr, sólo son predecibles sobre unos límites reducidos.

La educación es un sistema abierto, porque está enclavada en el medio humano, social y cultural con el que se relaciona e interactúa constantemente y es cerrado porque en sí misma tiene los recursos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.

La educación es un sistema estructurado en subsistemas, pues cada uno de sus elementos constitutivos es a su vez, un subsistema.

ETAPAS NECESARIAS EN UN ENFOQUE DE Y POR SISTEMAS

De acuerdo a la Teoría de Sistemas, existe una serie de etapas, que son necesarias, y de las cuales, ninguna es insuficiente por sí misma, por lo que se hace necesario el seguimiento de cada una de las etapas para conseguir una planificación eficaz.

Estas son las siguientes:

1. Identificación del problema y objetivo terminal.
2. Alternativas de solución.

3. Objetivos concretos y específicos.
4. Ambiente y limitaciones.
5. Recursos disponibles y disponibilidades.
6. Componentes.
7. Actividades de control y comunicación de retorno.

Identificación del Problema y Objetivo Terminal

El punto de partida es la identificación del problema, aislándolo de todo lo demás. No se plantean soluciones todavía, simplemente se enuncia el problema a resolver, pero, sin dar alternativa de solución para encuadrar perfectamente la problemática que es la necesidad; identificado el objetivo terminal que compone la base de la sustentación del sistema.

Alternativas de Solución

Para la consecución del objetivo terminal, se puede llegar por varios caminos, por lo que es necesario un análisis exhaustivo de todas las alternativas para conseguir la solución más rápida e idónea en calidad, esto hace que un sistema sea eficaz.

Para el análisis se requiere de una previa recolección de datos que tengan relación con el problema planteado, luego se pone en marcha el proceso analítico de los datos que están alrededor del objetivo terminal, y que influyen en él, naciendo así, las diversas alternativas de solución hasta elegir la más adecuada.

Objetivos Concretos

El objetivo terminal o meta está lejano, por lo que es necesario establecer controles a corto plazo para conocer en cada paso, el avance lógico hacia su consecuencia y consecución.

Cada control a corto plazo evalúa un objetivo específico, de tal forma que cuando se consigue el objetivo final, se está consciente del proceso didáctico que se ha seguido y de la eficacia de cada momento de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo concreto basa su existencia en el principio didáctico que dice: la pura ejercitación no mejora el aprendizaje, por lo que es constante disponer de ejemplos o arquetipos que proporcionen información constante por comparación.

Ambiente y Limitaciones

La educación es un sistema abierto debido a la interacción constante con el medio ambiente, por lo que la planificación de la educación tiene en cuenta el ambiente con el peligro de caer en utopías pedagógicas, pero el ambiente no resta posibilidades, sino que es coadyuvante, motivo por el cual es necesario analizarlo para aprovechar lo benéfico y eliminar lo perjudicial.

La razón de este análisis es que, ante sus conclusiones se determinan las estrategias más idóneas para ir alcanzando las metas parciales y mediante ellas, el objetivo terminal.

Recursos y Disponibilidades

El proceso educativo requiere de una constante actividad de recursos humanos, materiales y funcionales. Se deberá determinar la necesidad de recursos disponibles, tanto actuales como futuros para irlos incorporando sistemáticamente al proceso enseñanza-aprendizaje e ir incrementando la eficacia de la educación. Se deberán aumentar los recursos a corto y largo plazo convirtiéndolos en un agente para el cambio.

Los Componentes

Este es el momento de determinar los elementos que van a componer el sistema. Los cinco pasos anteriores sirven para determinar racionalmente los componentes y sus interrelaciones; en cuanto se haya elegido estará especificada la alternativa a seguir.

Actividades de Control y Comunicación de Retorno

Una de las características de la educación como sistema es la función probabilística; esta condición obliga a un constante estado de alerta y control, ya que, se actúa con elevado margen de error. Mediante la revisión se evalúa el sistema de forma continua, por lo que, se pueden introducir variables inmediatamente, de acuerdo a los medios detectados en el control.

Cuando el sistema funciona según las previsiones de eficacia, los componentes siguen actuando de la forma que en el principio se planificó pero en caso contrario, el control detecta las deficiencias, y el planificador puede introducir las reformas pertenecientes en el montaje del sistema.

La comunicación de retorno conocida como retroalimentación o feedback ha tomado mucha importancia debido a la virtualidad intrínseca que posee: el hecho de poder tener conciencia exacta del funcionamiento del sistema momento a momento, y por poner solución inmediata, evitando acumulación de error.

La evaluación continua que se aplica en los modelos instructivos actuales es una concreción de la comunicación de retorno.

PRINCIPIOS DE LOS SISTEMAS

a) Principio de subsidiariedad:

Significa que ningún sistema es absoluto sino que es subsidiario. Es delimitado, realiza y recibe aportaciones e interactúa con otros sistemas.

b) Principio de interacción:

Los sistemas se relacionan entre sí, influyen a otros sistemas y reciben influencia externa.

c) Principio del determinismo:

Los fenómenos de conjunto que se dan en los sistemas, son resultado de causas definidas y que se pueden constatar y no son producto de fuerzas desconocidas.

d) Principio de la equifinalidad:

El diseño de los sistemas debe permitir que éstos logren sus objetivos a través de medios y hechos distintos entre sí. Es decir, mediante acciones complementarias.

(Fernando del Pozo)

TEORIA GENERAL DE SISTEMAS

¿Qué es un sistema?

- Elementos
- Interrelación
- Interdependientes
- Con un propósito.
- Todo.

¿Qué es un sistema abierto?

- Interacción con medio ambiente.
- Intercambio de recursos.

¿Qué es un sistema cerrado?

- No interactúa con medio ambiente.

¿Qué es holismo?

- La concepción del todo.

¿Qué es entropía?

- Desorden.

¿Qué es organización?

- Orden.

- Jerarquía de unos elementos con otros en un sistema.

¿Qué es información?

- Conjunto de datos.
- Expresan una realidad.

¿Qué es retroinformación?

- La respuesta a la captación de la información

¿Retroalimentación? Feedback Retroacción

- Proceso de captación y regreso de información y sentimientos.

¿Homeóstasis?

- Tendencia al equilibrio o armonía.
- Mecanismo de defensa o detección de anomalías.

Características de los Sistemas:

- Todo cambio en una parte afecta a las demás del sistemas.
- Tienen mecanismos de retroalimentación.
- Tienden a la homeóstasis.
- Tienen procesos centrales.
- Tienen fronteras o límites.
- Tienen filtros.
- Tienen medio ambiente Suprasistema

III
LA TECNOLOGÍA
EDUCATIVA

Objetivo Cognoscitivo:

Al término de la exposición el participante evaluará la Tecnología Educativa en el contexto educativo regional.

Objetivo Afectivo

El participante se comenzará a formar un criterio personal respecto de la Tecnología Educativa como estrategia educativa.

Indice de Contenido

- Introducción.
- Supuestos
- Objetivos.
- Tecnología Instruccional.
- Definición de T.E.
- Fundamentos.

Criterio de Evaluación:

El participante resolverá un cuestionario objetivo con un 95% de aciertos.

LA TECNOLOGIA EDUCATIVA

“Es un proceso complejo e integrado que incluye personas, procedimientos, ideas, artefactos y organización, para analizar problemas, proyectar, aplicar, evaluar y administrar soluciones a esos problemas, relacionados con todos los aspectos del aprendizaje”.

Cuando algunos tecnólogos opinaron que el aprendizaje se podría llevar a cabo mediante programas de autoinstrucción administrados por artefactos mecánicos y electrónicos, se empezaron a producir máquinas “pensantes” para estos fines y el maquinismo llegó a sus extremos, haciendo creer que la enseñanza se podría realizar por estos programas, lo cual es erróneo. La incorporación de la tecnología educativa, se dificulta por la confusión en la interpretación de sus aspectos conceptuales.

La concepción generalizada es la de algo asociado exclusivamente con el empleo o la producción de máquinas. La realidad es que las máquinas o equipos son productos de la tecnología, pero no son la tecnología. El vocablo tecnología se deriva del griego *teckné* = arte o fin práctico y *logos* = tratado, esto es:

Tecnología: Aplicación sistemática de conocimientos de carácter científico o estético a fines o problemas prácticos.

La tecnología es un proceso y (no, necesariamente) un producto, por lo que se puede hacer tecnología sin emplear ningún artefacto.

Los medios de comunicación son componentes de la aplicación de la tecnología en la educación, pero no constituyen por sí solos una solución.

La tecnología es vista por algunas personas como una amenaza que puede acabar con el humanismo, pero el problema de la tecnología está en su utilización como proceso que permite obtener resultados óptimos independientemente de que los propósitos de sus empleadores sean buenos o malos.

El término tecnología educativa suscita el sentido de lo operacionalmente mecánico y por extensión la automatización y deshumanización. Es importante separar el concepto de tecnología y el de las máquinas. No debemos confundir el proceso con los elementos materiales que pueden intervenir en él.

Cuando planteamos que la educación es un mundo y un reflejo del mundo, requerimos cambios en las estructuras y estrategias generales y paraescolares de la gestión administrativa, cambios en los fundamentos de la organización y funcionamiento de los sistemas educativos, para emplear nuevas estrategias y modalidades que permitan la más y mejor difusión de medios y posibilidades de enseñar y aprender con mayor eficiencia y eficacia.

Kemp señala que la Tecnología Educativa es la aplicación de procedimientos organizados por un enfoque de sistemas para resolver problemas en el sistema educativo, con el objeto de optimizar la operación del mismo

Por lo que la Tecnología Educativa que se aplique debe atender las necesidades y problemas reales y propios, ya que se optimiza su empleo para fortalecer y multiplicar un sistema urgente de enseñanza. Cuando se menciona el término multiplicar se refiere a la premisa que establece que, el incremento del número de alumnos, no va en relación directa con el crecimiento del número de profesores y no decir, profesores bien preparados o buenos profesores.

En relación a esta idea, a la educación le ofrece desde muchas disciplinas: conocimientos, procedimientos e instrumentos, nuevos y poderosos, recursos ajustados a la medida de las necesidades y exigencias.

El todo organizado y estructurado de esos conocimientos, procedimientos y medios, recurren a satisfacer las demandas cada vez mayores en favor de una educación más expedita y científica que es lo que constituye la esencia de la Tecnología Educativa. Existe el *supuesto de que todos los alumnos tienen la misma capacidad de aprendizaje, pero no todos tienen la misma velocidad de aprendizaje, por lo que:*

- ⇒ El estudiante no tiene porque avanzar igual que los demás.
- ⇒ El individuo puede avanzar sus estudios a su propia velocidad.
- ⇒ Los estudiantes no tienen porque avanzar todos al mismo tiempo.

De esta manera las aportaciones de la Tecnología Educativa como el material autoinstruccional y los laboratorios de aprendizaje permiten al maestro más tiempo para el contacto personal con el alumno, para la planeación didáctica, o el diseño instruccional y evaluación. De igual forma el estudiante puede avanzar a su propio paso, profundizar e interesarse más por lo temas que le agraden, repasar cuando lo desee.

Ahora bien, la Tecnología Educativa no puede darse el lujo de ser un fin en si misma, sino que está subordinada as las necesidades que busca satisfacer la educación, por lo que cuenta con *objetivos y cuantitativos* que son:

1. Garantizar un ascenso más amplio a los diferentes niveles educativos.
2. Brindar una educación más científica
3. Ofrecer mayores oportunidades de seguir estudios independientes.
4. Brindar una gama más amplia de medios y materiales para el aprendizaje.
5. Lograr una educación más productiva.

TECNOLOGÍA INSTRUCCIONAL

Es conveniente señalar que la Tecnología Educativa es la aplicación de la Tecnología al Sistema Educativo en todas sus áreas. Cuando se aplica el proceso enseñanza-aprendizaje, esto es, a la instrucción, entonces se trata de Tecnología Instruccional que es un subconjunto de la Tecnología Educativa, así como la instrucción lo es de la Educación.

La Tecnología Instruccional es la aplicación de procedimientos organizados con un enfoque de sistemas, al diseño, realización y evaluación de la instrucción, con el objeto de optimizar su efectividad. En la Tecnología Instruccional, el aprendizaje es predeterminado y controlado.

La Tecnología Educativa ha producido un cambio didáctico revolucionario, por lo que se utiliza aquí a la didáctica como planeación tecnológica del proceso enseñanza-aprendizaje, esto es una manera determinada de conducir la acción; una forma de planificar y controlar el proceso operativo.

La Tecnología Educativa ha producido un cambio didáctico revolucionario, por lo que se utiliza aquí a la didáctica como planeación tecnológica del proceso enseñanza-aprendizaje, esto es una manera determinada de conducir la acción, una forma de planificar y controlar el proceso operativo.

Es conveniente aclarar que existen falsas obras de tecnología o de falsos "procesos tecnológicos" que se refieren exclusivamente a los modernos aparatos didácticos sofisticados que no analizan su versatilidad y relación con los restantes elementos del sistema instructivo.

Así como es posible una tecnología sin máquinas, también hay máquinas sin tecnología. Una máquina de enseñanza o un circuito cerrado de t.v., pueden ser utilizados en una forma artesanal, mientras que si el uso del pizarrón se hace de manera controlada, efectiva y racional, se emplea la tecnología.

Desde esta perspectiva la *tecnología se interpreta de modo genérico como la aplicación de la ciencia a la solución de problemas prácticos*. Por lo que el término tecnología alude a la Ciencia aplicada. Por ello, se debe relacionar con todo proceso que involucra la totalidad y complejidad de los sistemas educativos, y buscando la definición que más se identifica con los amplios propósitos de la **tecnología educativa**, se planteó ésta que la describe como:

...una manera sistemática de diseñar, producir, llevar a la práctica y evaluar el proceso total de enseñanza-aprendizaje en términos de objetivos específicos basados sobre la investigación acerca del aprendizaje y comunicación humanos mediante el empleo de una combinación de recursos humanos y materiales para lograr una enseñanza más eficaz.

La Tecnología Educativa debe fundamentalmente:

1. Reflejar una concepción sistémica de la educación; contemplarla como un organismo integrado de políticas y servicios en un contexto de responsabilidades compartidas, que garanticen la unidad del proceso E-A.
2. Contemplar una nueva concepción del hombre y del proceso E-A, centrando habilidades docentes y didácticas para enseñar a los individuos a aprender en función de sus necesidades.
3. Significar que al administrador educativo, cualquiera que sea su posición debe adquirir nuevas responsabilidades en cuanto a su formación y hacerlo más idóneo para cumplirlo en el rol que le corresponde como elemento importante en el proceso E-A.
4. Considerar los recursos materiales y técnicos en su justa dimensión: sólo como medios auxiliares para reforzar la labor del maestro.
5. Enfatizar su propósito de impulsar cambios en respuesta a nuevas exigencias que piden a la educación ser más productiva y científica.

En resumen la Tecnología Educativa en concordancia con sus objetivos afecta el mundo integrado de los sistemas correspondientes, considerando políticas, gestión, currículum, programas de estudio, plantea física y todos los conceptos y bases de la ciencia pedagógica.

IV

SISTEMAS DE INSTRUCCIÓN

Objetivo Cognoscitivo:

Al término de la clase el participante distinguirá los elementos y etapas de un sistema instruccional.

Objetivo Afectivo:

El participante aceptará la función de cambio que un sistema instruccional puede tener en la labor educativa.

Índice de Contenido:

- Aprendizaje.
- Instrucción.
- Componentes del sistema.
- Fases Operativas.

Criterio de Evaluación:

El participante elaborará un sistema de instrucción de acuerdo al nivel escolar que maneja.

SISTEMAS DE INSTRUCCION Y APRENDIZAJE

El aprendizaje empieza con el nacimiento y termina con la muerte, es uno de los fenómenos más penetrantes que pueden observarse sobre la tierra. La gente aprende bajo una amplia variedad de condiciones y circunstancias. Aprendemos más o menos en forma continua: en la casa, en la calle, en la oficina o fábrica y en el salón de clases. Este aprendizaje a menudo se lleva a cabo bajo las condiciones más casuales e imprevistas; en otras ocasiones, ocurre en ambientes especialmente estructurados para provocarlo.

Aprendizaje. Etimológicamente se deriva de “aprehendere” que es adquirir, coger, tomar. Hay aprendizaje cada vez que como consecuencia de una actividad, el comportamiento o las capacidades humanas, sufren modificaciones con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo.

Desde el punto de vista didáctico, el aprendizaje es “la actividad que corresponde al alumno (discente) por lo cual capta (aprehende) los contenidos que le enseña el profesor (docente) y no es preciso que el profesor esté físicamente presente, ni que la actividad siga inmediatamente a la de enseñar y ni siquiera que los contenidos (enseñanzas) sean forzosamente seleccionadas por el profesor.

En la experiencia normal de todos los días, las consecuencias de nuestra conducta son intencionales pero nos enseñan algo. Las contingencias entre una respuesta y sus consecuencias son fortuitas.

Cuando hablamos de diseñar un sistema de aprendizaje, queremos decir que las contingencias no son accidentales. Un diseñador de un sistema de aprendizaje, ha estructurado las condiciones para provocar las conductas deseadas conjuntamente con los que se está aprendiendo. En el diseño de un sistema de aprendizaje, nos ocupamos de la estructura y organización del ambiente que provocará el aprendizaje en forma óptima.

Para Davis, Yelon y Alexander, *un sistema de aprendiza es la combinación organizada de personas, materiales, instalaciones, equipo y procedimientos que interactúan para alcanzar una meta.*

La gente que interviene en los sistemas de aprendizaje son los alumnos instructores y asistentes de los maestros o de laboratorio. Los materiales incluyen libros, pizarrones y gis, diapositivas, películas y cintas de audio y video.

Las instalaciones y equipo son integrados por salones, cubículos de aprendizaje equipo audiovisual y computadoras.

Los procedimientos incluyen programas y métodos para dar una secuencia a la información, brindar la práctica, estudiar, probar y calificar.

Esta definición tiene 3 características fundamentales de un sistema de aprendizaje.

- a) Hay un arreglo intencional de personas, materiales y procedimientos.
- b) Los elementos del sistema son interdependientes.
- c) Existe una meta que orienta el proceso del sistema.

La estrategia para el diseño de sistemas de aprendizaje es un plan para emplear en forma más eficaz los procedimientos de diseño del sistema. Un plan de diseño del sistema consta de 3 fases:

1. Análisis de los requisitos del sistema.
2. Diseño del sistema.
3. La evaluación de la efectividad del sistema.

Analizar los requisitos del sistema consideramos:

- a) Lo que debe lograrse.
- b) El estado en que se encuentra el sistema.

En el diseño del sistema se consideran:

- a) La elección de los componentes y procedimientos.
- b) La organización de los componentes y procedimientos que serán empleados.

La fase de evaluación consideramos:

- a) El desempeño actual del sistema con:
- b) El desempeño planeado.

INSTRUCCION: *Es la administración de una secuencia de eventos y de ambiente para producir un aprendizaje determinado.*

La palabra instrucción procede de: instructio, derivación del verbo “in-struere” que significa “disponer dentro, construir dentro” y se puede analizar su significado como :

- a) Producto.
- b) Proceso.

Como producto: la instrucción supone la posesión de conocimientos en forma cristalizada y firme. Una persona instruida en una materia concreta es aquella que domina su contenido.

En la instrucción educativa se está acorde con la escala de valores educativos. Esto es en la formación.

Como proceso: la instrucción es enseñanza o transmisión. Enseñar del latín “Insignare” significa etimológicamente “señalar hacia, mostrar algo”, **la acción de enseñar consiste en mostrar algo a los demás, a los alumnos.**

Aquí es conveniente señalar que enseñar puede reducirse a la proposición externa (mostrar algo) sin que los contenidos (lo mostrado) sean interpretados por el alumno, de tal manera que la intercomunicación conceptual quede bloqueada por el mismo medio, por el contenido ineficaz o inadecuado.

Por lo que obtenemos una enseñanza con efecto y una enseñanza sin efecto. La instrucción es enseñar con efecto. Recordemos que significa también un producto. Algunos de los sistemas instruccionales son:

- Sistema de instrucción personalizada (Keller, 1968).
- Sistema de instrucción personalizada con entrevistas (Fester, 1969).
- Sistema de instrucción personalizada con fechas límites (Lloyd, 1971).
- Sistema de audiotutorías (1969).
- Sistema de instrucción apoyado por computadoras (Brandon, 1967).
- Sistema instruccional cibernético (Vargas, 1974).

Este último adopta uno de los elementos más importantes: la retroalimentación (feedback) la cual es concebida como el principal proceso dentro de la enseñanza. Al seleccionar el tipo de sistema instruccional a aplicar, consideremos, la disciplina que se va a impartir y las características de sus estudiantes.

Para lograr un buen sistema instruccional es necesario una planeación del sistema. El modelo más sencillo para planeación (y por lo tanto para entenderla) es el que ofrece Popham, que destaca cuatro operaciones distintas:

- Los objetivos de instrucción son especificados en términos de la conducta del que aprende.
- El estudiante es sometido a estimación previa para precisar su situación respecto a la cual se fijan los objetivos.
- Se plantean las actividades de instrucción que deberían realizarse para lograr los objetivos.
- El logro de los objetivos por parte del alumno es evaluado.

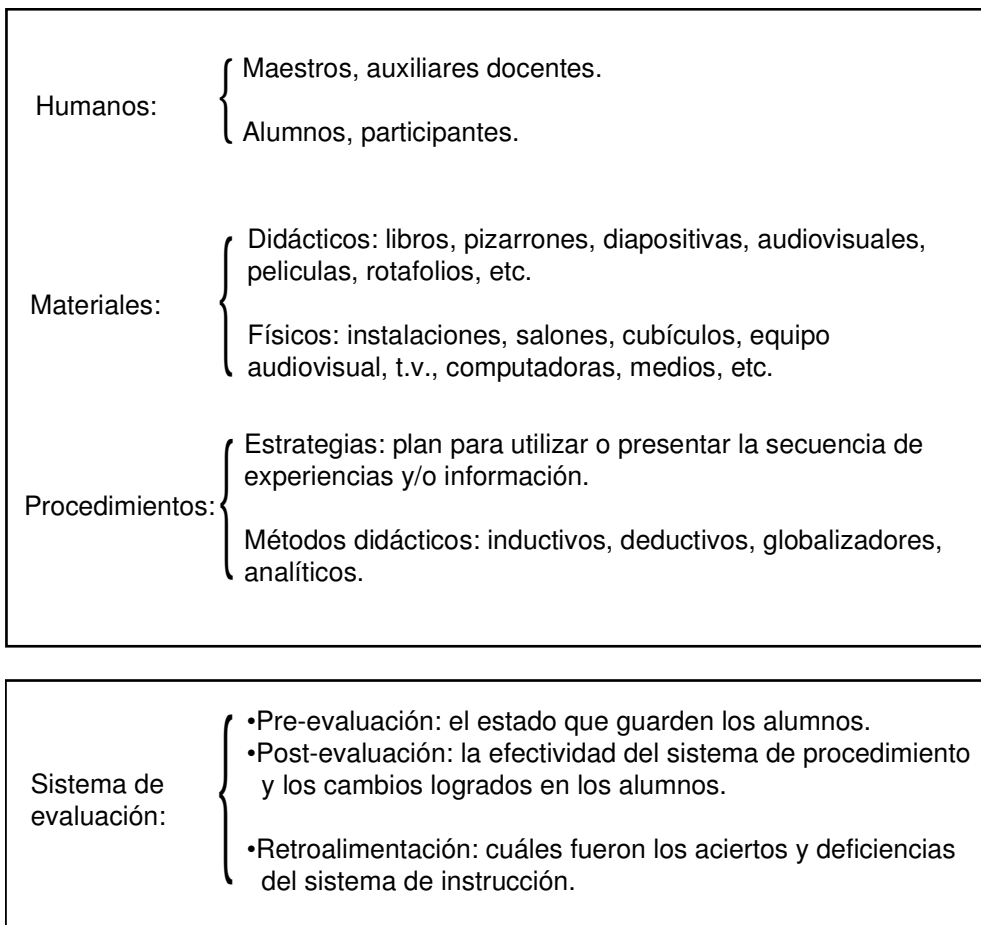
Otro modelo más completo es el que nos ofrece Jerrold Kemp cuyo objetivo principal es que los alumnos aprendan.

Componentes de un Sistema Instruccional

Un Sistema Instruccional es un conjunto de recursos humanos y materiales, organizados con un enfoque de sistemas y que establece un procedimiento sistematizado que le permite alcanzar metas predeterminadas.

Los componentes son:

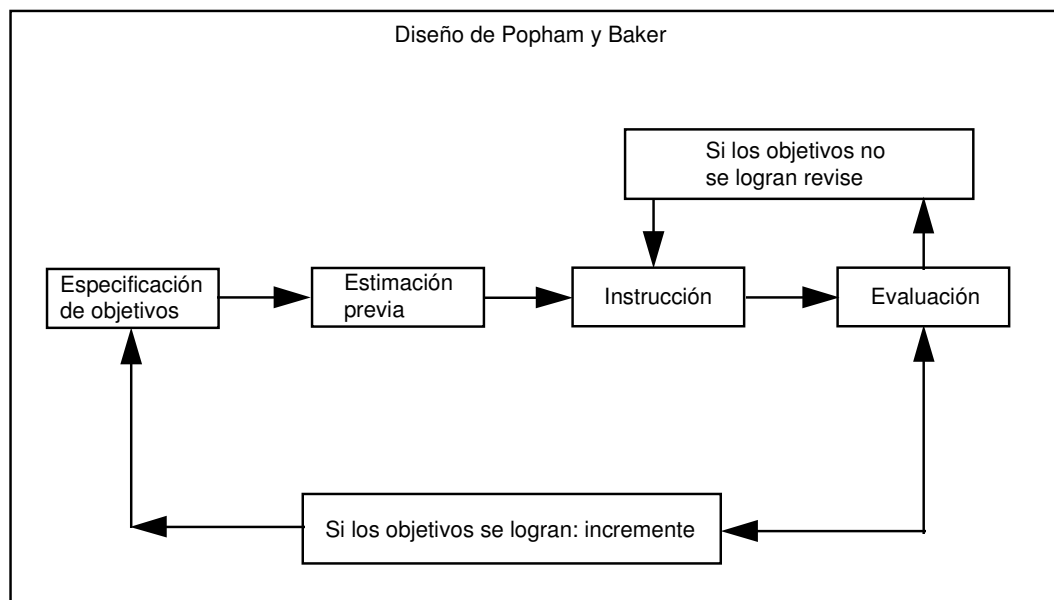
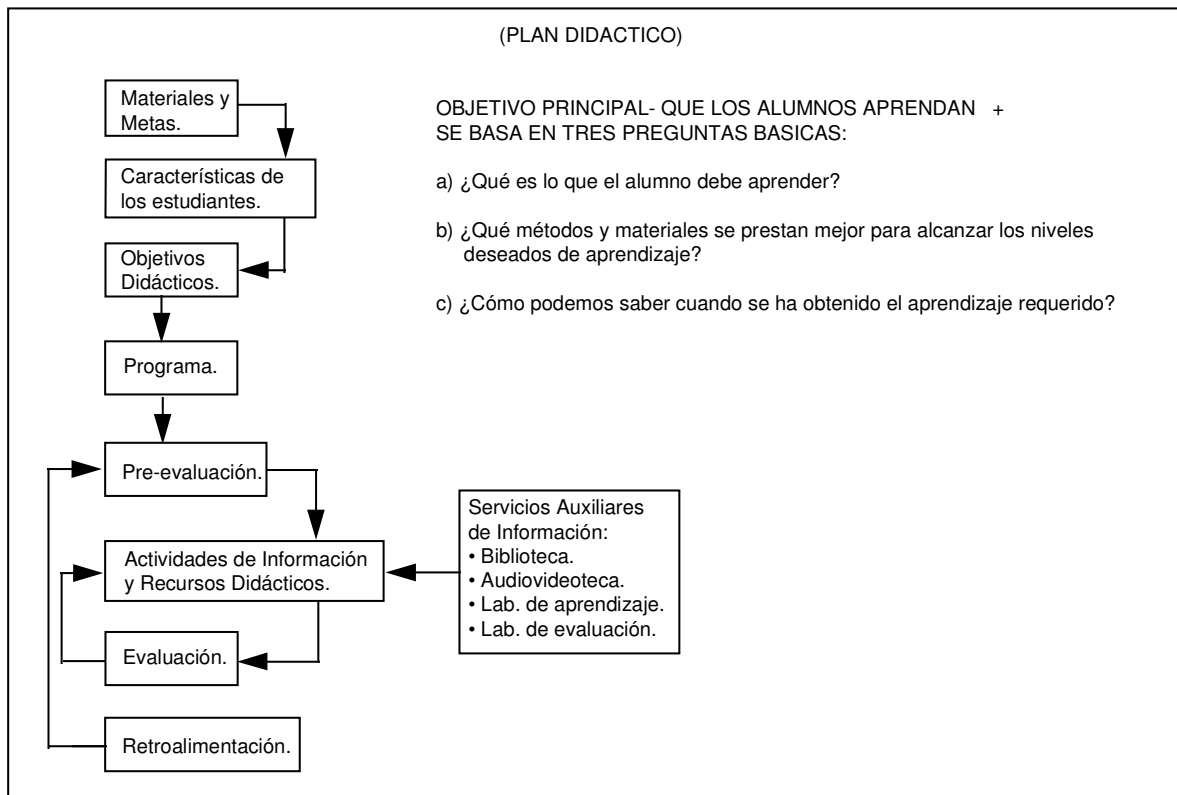
- Metas: objetivos que se pretenden alcanzar.
- Recursos: humanos y materiales.
- Procedimientos.
- Sistemas de evaluación.



Las **Fases operaciones** de un **sistema instruccional** son:

- I. Pre-presentación: son los planteamientos generales acerca del tema. Busca introducir y señalar la importancia del tema.
- II. Pre-evaluación: observación y registro acerca de qué tanto conoce la audiencia sobre el tema. Busca despertar la motivación y tener conciencia sobre lo que se conoce del tema.
- III. Presentación: es la información y/o contenidos que se presentarán a la audiencia. Aquí se incluyen en el siguiente orden:
 - a) Objetivos cognoscitivos (de naturaleza específica).
 - b) Objetivos afectivos.
 - c) Índice de contenidos.
 - d) Criterio de evaluación.
 - e) Los contenidos y/o información, esto es el mensaje elaborado por el docente.
- I. Post-presentación: resumen de lo anteriormente expuesto y la apertura a preguntas y aclaraciones.
- II. Post-evaluación: es la medición del logro de los objetivos planeados.

III. Retroalimentación: análisis de los aciertos y errores en la presentación de la información y estructura de la post-evaluación.



Las fases operacionales de un Sistema Instruccional son:

1. **Pre-presentación:** son los planteamientos generales acerca del tema. Busca introducir y señalar la importancia del tema.
2. **Pre-evaluación:** observación y registro acerca de qué tanto conoce la audiencia sobre el tema. Busca despertar la motivación y tener conciencia sobre lo que se conoce del tema.
3. **Presentación:** es la información y/o contenidos que se presentarán a la audiencia. Aquí se incluyen en el siguiente orden:
 - a) Objetivos cognoscitivos (de naturaleza específica).
 - b) Objetivos afectivos.
 - c) Índice de contenido.
 - d) Criterio de evaluación.
 - e) Los contenidos y/o información, esto es el mensaje elaborado por el docente.
1. **Post-presentación:** resumen de lo anteriormente expuesto y la apertura a preguntas y aclaraciones.
2. **Post-evaluación:** es la medición del logro de los objetivos planeados.
3. **Retroalimentación:** análisis de los aciertos y errores en la presentación de la información y estructura de la post-evaluación.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Objetivos:

A través del estudio de este tema el lector:

- a) Describirá con sus propias palabras el enunciado de algunas de las variables cognoscitivas y neoconductistas del aprendizaje.
- b) Mencionará situaciones de enseñanza en que la variable pueda aplicarse.
- c) Identificará en una lista de objetivos si se trata del aprendizaje de un concepto o de un procedimiento
- d) Clasificará los elementos de aprendizaje como básicos para el aprendizaje de conceptos o de procedimientos.
- e) Explicará el diagrama de flujo del diseño instruccional.

El aprendizaje es un hecho tan cotidiano que nos lleva a pensar que azarosa y sistemáticamente se aprende una nueva habilidad o un nuevo concepto; sin embargo, si se observan cuidadosamente las situaciones en que se aprende, se apreciará que el aprendizaje no es tan fortuito como parece.

Esta parte del material proporciona información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje: variables psicológicas que lo promueven, estrategias básicas de enseñanza-aprendizaje y elementos que deben proporcionarse al alumno para dar lugar al proceso.

EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Examine las siguientes cuestiones comunes:

- El aprendizaje siempre se da de manera intencional; se aprende lo que interesa lograr o por alcanzar una meta (como manejar un automóvil, comprender un idioma, planear un nuevo sistema de organización, etc.).
- Se aprende lo que se hace, lo que se practica (porque de otra manera se corre el riesgo de incurrir en el olvido).
- Cuando lo que se desea aprender se relaciona con lo que uno ya sabe, es más fácil que esa información se maneje e integre porque resulta familiar.
- Aquello que es premiado (por la sociedad, por los maestros, debido a los beneficios que reportará) se aprende más fácilmente.
- Es mejor aprender poco a poco, empezando por lo más fácil, para después poder entender lo difícil.

Este conjunto de afirmaciones que han surgido del sentido común han sido comprobadas experimentalmente por los estudiosos del aprendizaje. Investigadores de distintas tendencias se tomaron el trabajo de descubrir y definir las condiciones que favorecen al proceso.

En cada situación experimental manipularon dos tipos de variables: una independiente y otra dependiente. La primera correspondía a la condición que se incluía en la situación experimental para averiguar si tenía algún efecto sobre el aprendizaje; la segunda, al aprendizaje en sí.

En cada método experimental, para probar la hipótesis de que tal o cual condición era favorable al aprendizaje, se variaba un solo elemento, controlando a la vez a los otros. Las variables que efectivamente ejercían un efecto positivo en el proceso se denominaron *variables de aprendizaje*. Las que aquí estudiaremos no son las únicas, pero sí las más importantes.

Estas preguntas han sido planteadas por psicólogos de distintas orientaciones y las respuestas a ellas adquieren una diversidad extraordinaria; no obstante, es posible clasificar en dos grupos la forma en que se han resuelto. Uno de ellos considera al aprendizaje como un fenómeno íntimamente relacionado con la percepción, con la reorganización del mundo perceptivo y conceptual.

Los *cognoscitivistas* han hallado que la esencia del aprendizaje entraña un acto de conocer, de comprender la situación; por tanto, enfatizan la importancia de planificar y estructurar las condiciones del estímulo (situación de enseñanza) para facilitar la percepción y el entendimiento.

Por otra parte, otros se ocupan de estudiar la conducta observable como base para comprender el proceso del aprendizaje: los *neoconductistas* señalan la importancia de dar lugar a la respuesta en el sujeto, porque ésta modificará su experiencia.

Muchas veces no puede determinarse si verdaderamente los cognoscitivistas y los conductistas estudian aspectos distintos o si sólo los designan con diversos términos. Sea esto cierto o no, lo importante es que las contribuciones de una y otra escuela han favorecido nuestros conocimientos sobre el proceso del aprendizaje.

Variables Cognoscitivistas del Aprendizaje

1. Considérese, por ejemplo, que se pide a un grupo de maestros que lleven a cabo determinada actividad -ejercicio de ortografía- con objeto de generar en los alumnos habilidades de puntuación. Los maestros deben registrar la forma en que enseñarán "puntuación" en un periodo específico.

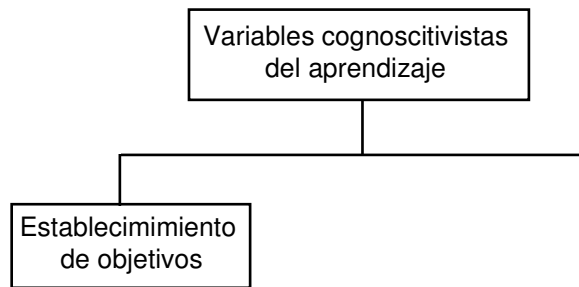
Se divide a los maestros en dos grupos. El primero (A) basa su estrategia de aprendizaje en seleccionar material didáctico adecuado -libros de texto, grabaciones, etc.- distribuir a los alumnos en pequeños grupos con distintas tareas, y seleccionar técnicas de enseñanza. Es decir, orientan sus esfuerzos hacia el procedimiento de enseñanza.

Los maestros del grupo (B) se abocan a la tarea de determinar los cambios de conducta apropiados que se deberán efectuar en el estudiante, establecen los propósitos de la enseñanza y comunican a los alumnos la utilidad práctica que les reportará su logro. En otras palabras, enfatizan los resultados que esperan, con la libertad de elegir tal o cual procedimiento que lleve a su logro. En caso de que se sometiera a los alumnos a una prueba de rendimiento, ¿cuáles estima el lector que serían los resultados con respecto a ambos grupos?

Efectivamente, los alumnos expuestos al sistema de enseñanza del grupo B obtendrán puntuaciones más altas en la prueba, puesto que el funcionamiento de un modelo de instrucción no radica en los medios o recursos seleccionados, sino en los resultados que se persiguen.

Una de las variables que determinan la orientación cognoscitiva con respecto al aprendizaje es el **establecimiento de objetivos**, debido a que

Enunciado: las actividades que se realizan con un propósito se aprenden mejor.



2. En una investigación¹ se seleccionó una población experimental de 96 mujeres y 61 hombres, estudiantes de preparatoria. El material de aprendizaje utilizado en este estudio consistía en un pasaje de 2500 palabras, especialmente diseñado, cuyo tema era el budismo. Conceptos como Dios, inmortalidad, alma, fe, salvación, moralidad y responsabilidad se elaboraron minuciosamente. El pasaje sólo presentaba las ideas significativas del budismo e ignoraba el material sobre la vida de Buda, la historia y la distribución geográfica del budismo, escuelas de budismo y budismo ritual.

Los objetivos de cualquier experiencia de aprendizaje deben expresarse en términos de actividades que se puedan evaluar².

Se eligió tal tema porque era explícitamente *no* familiar para los estudiantes; así todos partieron casi de al misma línea base al empezar el estudio del pasaje.

Dos líneas antes de estudiar el material, un grupo experimental estudió un pasaje introductorio de 500 palabras que comparaba las ideas del budismo y el cristianismo. Por su parte, otro grupo experimental estudió una introducción ajena al cristianismo y finalmente un grupo control estudió la historia (no las ideas) del budismo.

Se probó la retención del material (pasaje sobre el budismo) a los tres grupos y diez días después de la sesión de aprendizaje. Se aplicó una prueba sobre cristianismo y, de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en ella, se distribuyó a los sujetos en tres grupos: alto, bajo y medio.

Los sujetos con mayor conocimiento sobre el cristianismo tuvieron puntuaciones significativamente más altas en la prueba de retención sobre el budismo que aquellos que tenían menos información del cristianismo.

Conclusión: *el aprendizaje y la retención del material desconocido para el alumno varía positivamente con respecto a (seleccione un opción):*

- a) Número de conceptos nuevos. _____
- b) Predisposición cultural hacia distintas religiones. _____
- c) Conocimiento previo de conceptos relacionados con la nueva información. _____

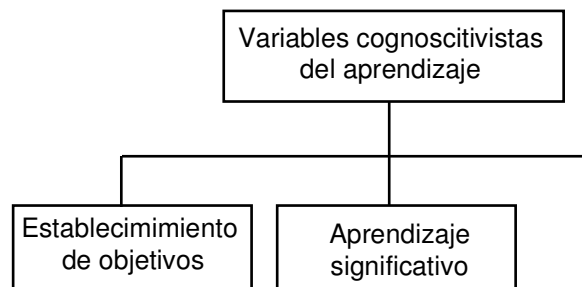
¹ Ausubel, David P., "El rol de la discriminabilidad en aprendizaje verbal, significativo y de retención", en Donald Fitzgerald, op, ciz

² Véase *Elaboración de cartas descriptivas* del curso ANUIES 10-CCBFP, unidad 10-04: Organización de la actividad docente, de Antonio Gago Hugust, *Programación de Cursos*.

La respuesta correcta es: *conocimiento previo de conceptos relacionados con la nueva información.*

De acuerdo con Ausubel³, estudioso del cognoscitvismo.

Enunciado: *el aprendizaje es significativo cuando al tarea por aprender puede relacionarse de manera no arbitraria con lo que el aprendiz sabe, con sus conocimientos previos.*



3. Supóngase que se lleva a cabo la siguiente actividad: dos investigadores tratan de comparar distintos métodos para enseñar “Teoría del circuito” a los estudiantes del primer semestre de la carrera de ingeniería. Cada experimentador dirige la experiencia de enseñanza-aprendizaje de un grupo utilizando un programa específico. El investigador encargado del grupo I organizó el material de tal forma que pudiera genera en los alumno una percepción significativa de los elementos de las relaciones entre ellos, de los elementos con respecto al todo, etc. El investigador del grupo II siguió una aproximación más segura: enfatizó la memorización automatizada y la repetición mecánica de los tres principios fundamentales del voltaje (contenido temático), para que a través de ellos pudieran solucionarse distintos tipos de problemas. Los alumnos del grupo I manejaron con mayor facilidad la teoría del circuito. ¿Cómo interpretará el lector los resultados?

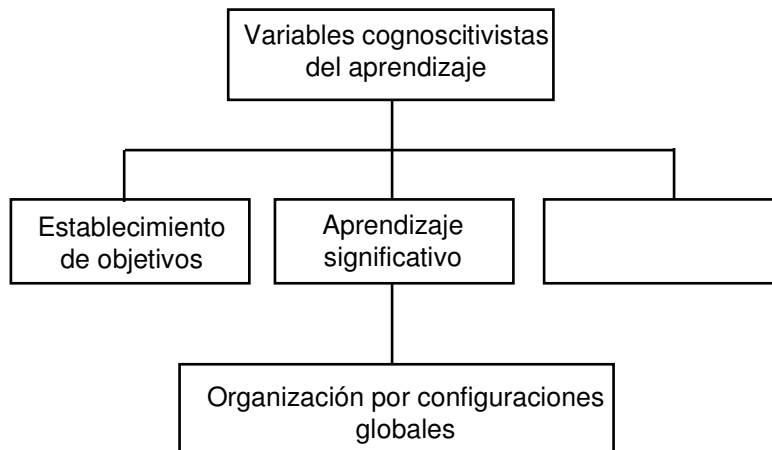
En efecto, la variable que intervino en este caso fue la organización de la situación de enseñanza. Contar con un conjunto organizado de principios explicativos e integrados facilitó al comprensión del tema.

Conoce la relación entre las partes, su organización y su estructura contribuyen a hacer coherente el aprendizaje. A esta variable, los cognoscitvistas la designan con la frase organización por configuraciones globales.

Enunciado: *prestar el contenido a aprender, organizado dentro de un contexto, favorece el aprendizaje.*

Lógicamente, esta variable se deriva de la anterior, que es el *aprendizaje significativo.*

³ Ausubel, David P., *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo.* Editorial Trillas, 1976.



4. En un estudio, se enseñó a un número de sujetos una unidad cuyo tema era el sonido desde el punto de vista de la física. Para ello, primero se llevaron a cabo exposiciones, prácticas, etc., y después se administró un pequeño cuestionario con el fin de medir la comprensión del tema.

En clase, el maestro proporcionó a los alumnos información inmediata con respecto a al propiedad o incorrección de sus respuestas, dando las razones que las sustentaban, así como la manera de corregirlas cuando se trataba de un error.

El examen final que se administró después de haber completado el programa reveló un aumento en las calificaciones.

¿Qué podemos inferir de esta situación?

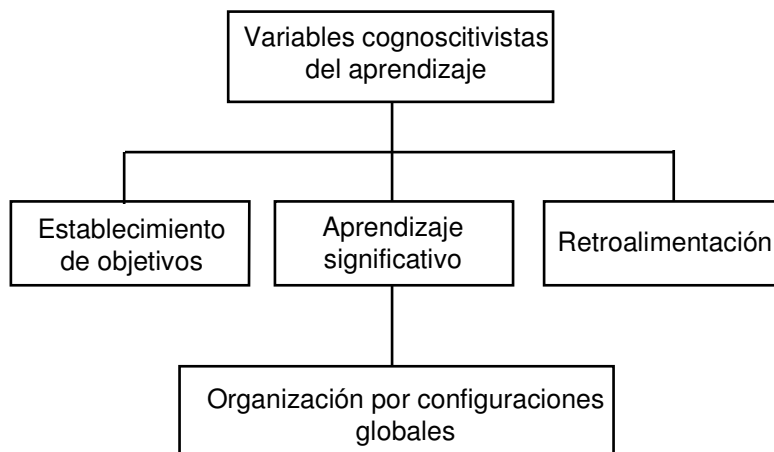
Desde luego, saber la propiedad o incorrección de la respuesta incrementa el aprendizaje.

La variable que opera en esta situación se denomina **retroalimentación**.

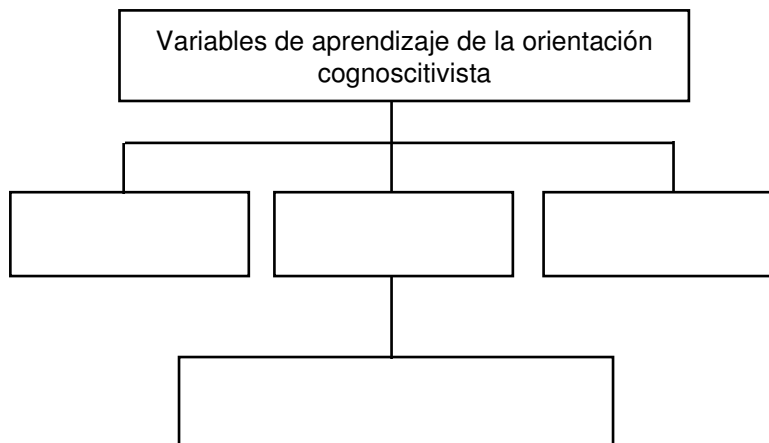
Los cognoscitivistas opinan que:

Enunciado: *proporcionar al alumno datos acerca de los aciertos a las fallas de su ejecución permite la corrección de errores y favorece el aprendizaje.*

La retroalimentación va más allá de proporcionar la respuesta correcta o incorrecta, porque da lugar al remedio en el caso de que se adviertan dificultades en el aprendizaje.



Complete el esquema:



RESUMEN

VARIABLES COGNOSCITIVAS DEL APRENDIZAJE		
	Variable	Enunciado
	Establecimiento de objetivos.	Las actividades que se realizan con un propósito se aprenden mejor.
	Aprendizaje significativo.	Cuando la tarea por aprender puede relacionarse de manera no arbitraria con los conocimientos previos se asegura el aprendizaje.
	Organización por configuraciones globales	Presentar el contenido a aprender organizado dentro de un contexto, favorece el aprendizaje.
	Retroalimentación	Proporcionar al alumno datos acerca de los aciertos o las fallas de su ejecución permite la corrección de errores e incrementa el aprendizaje.

Variables Neoconductistas del aprendizaje

En un estudio⁴ que llevaron a cabo Van Wagenen y Travers (1963) se expuso a un grupo de ocho estudiantes bajo dos condiciones de aprendizaje. Cuatro de los sujetos aprendieron interactuando con el experimentador, quien fungió como maestro. A estos sujetos se les denominó *sujetos directos*. Los cuatro restantes aprendieron la tarea simplemente observando la ejecución y la interacción de los sujetos directos con el experimentador. A éstos se les denominó *sujetos observadores*.

La tarea pro aprender era la adquisición de vocabulario alemán. El maestro presentaba palabras alemanas acompañada por dos palabras en inglés, idioma natal de los alumnos, una de las cuales era equivalente a la palabra alemana. Las palabras se imprimieron en letras claramente visibles par el grupo entero. Después de que un sujeto directo escogió por el experimentador seleccionaba una de las palabras inglesas como equivalente de la alemana, el experimentador decía “está bien”, o no decía nada cuando la palabra era incorrecta.

Se evaluó el aprendizaje de los observadores con respecto al vocabulario alemán y, aunque a ellos se les proporcionó igual cantidad de información cuando el sujeto directo respondía correcta o incorrectamente, se encontró que aprendieron mejor cuando observaron una respuesta correcta que cuando observaron una incorrecta.⁵

¿Cuál sería el factor que facilitó el aprendizaje de los sujetos observadores?

Respuesta:

La verificación proporcionada por el experimentador tuvo efectos positivos sobre el aprendizaje.

Variable del Reforzamiento

De acuerdo con Skinner y los conductistas, *si la ocurrencia de una conducta es seguida por la presentación de un estímulo reforzante, la fuerza de la conducta aumenta.*

En un experimento,⁶ los maestros modificaron la conducta académica de estudiantes de secundaria permitiéndoles realizar actividades placenteras siempre que éstos mostraran progreso en sus actividades académicas.

¿Cree el lector que proporcionar actividades atractivas después de una mejoría académica (Seleccione una opción):

a) Deteriora el aprendizaje? _____

⁴ Travers, R.M. W., Van Wagenen, R. K., Haygood, D. H. y McCormick, Mary, “Learning as a Consequence of the Learner’s Task Involvement Under Different Conditions of Feedback”, en Current Research on Instruction, Anderson Richard y col., op. cot.

⁵ No se señala la causa del error. Los datos proporcionados al estudiante acerca de su respuesta sólo se limitan a comunicarle la corrección o incorrección de la misma.

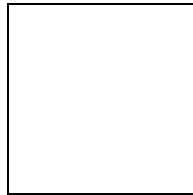
⁶ Lorge y Koch (1960), citado en Janice T. Gibson, *Psicología educativa*, Editorial Trillas, México, 1974.

b) Favorece el aprendizaje? _____

c) No influye en el aprendizaje? _____

Ciertamente:

Enunciado: *una conducta se aprende cuando va seguida inmediatamente de consecuencias agradables.*



Nótese que a pesar de la semejanza con la variable cognoscitiva *retroalimentación*, el *reforzamiento* enfatiza las funciones de premio, recompensa para aumentar la probabilidad de ocurrencia, en tanto que aquélla subraya aspectos informativos de la comunicación (si se registró o no el mensaje y dónde se localizó el error).

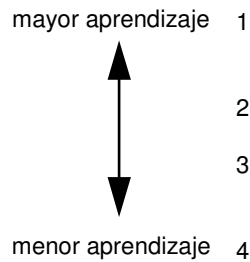
Se pidió a los sujetos de una investigación⁷ que leyeran una selección de 5000 palabras del libro de Rachel Garson, intitulado *El mar que nos rodea*. El texto describe la vida marina en las profundidades del océano. Se ideó una serie de preguntas de respuesta incompleta en las que el sujeto tenía que escribir una o dos palabras. Los sujetos se distribuyeron en cuatro grupos: dos experimentales, uno de control y otro de referencia.

El texto del primer grupo experimental contenía preguntas distribuidas uniformemente a lo largo del pasaje, en tanto que el texto del segundo grupo contenía las mismas preguntas del primero, más la respuesta correcta. El texto del grupo control carecía de preguntas; únicamente se comunicaba a los sujetos que después serían examinados sobre el material. Por su parte, el texto del grupo de referencia tampoco contenía preguntas, pero las instrucciones que se proporcionaban a los sujetos advertían que la información del texto era minuciosa y complicada, por lo cual su lectura debería realizarse de manera lenta y cuidadosa.

Inmediatamente después de la lectura se aplicó una prueba cuyo propósito era medir el aprendizaje alcanzado por los sujetos de los cuatro grupos.

Coloque en forma jerárquica el rendimiento que usted esperaría respecto a cada grupo.

⁷ Rothkopf, Ernst S., "Learning from written instructive materials: an exploration of the control of inspection behavior by test like event", en *Gurrent Research of Instruction*, *op. cit.*, Bell Telephone Laboratories Incorporated.



Resultados.

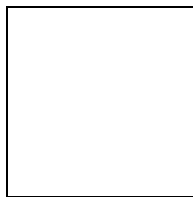
1. Grupo experimental I.
2. Grupo experimental II.
3. Grupo de referencia.
4. Grupo control.

El grupo experimental que escribió su respuesta y además pudo compararla con la respuesta correcta del texto tuvo mejor ejecución que el grupo experimental al que sólo se le pedida la respuesta correcta. El grupo de referencia al que se le advirtió que la lectura debería hacerse con cuidado excedió la ejecución del grupo control, el cual sólo sabía que se le examinaría después de la lectura.

De acuerdo con los datos experimentales obtenidos por Rothkopf,⁸ se puede aprender de material en prosa cuando en estas condiciones de enseñanza se introducen preguntas que requieren una respuesta abierta (escribir, seleccionar, etc.) y que pueden propiciar el aprendizaje.

Otra de las variables que, según los conductistas, influyen positivamente en el aprendizaje es la **participación activa**.

Enunciado: *para que cualquier instrucción sea efectiva, debe acompañarse de alguna forma de respuesta activa por parte del estudiante.*



La actividad o respuesta del alumno puede seguir dos modalidades: manifestarse como una *respuesta abierta* y observable (hablar, escribir, señalar, etc.) o demandar una *respuesta encubierta* no

⁸ Rothopf, Ernst S., "Learning from written materials", *obra citada*.

observable (piense en la solución de un problema, resuelva mentalmente una pregunta, estudie un fragmento, observe, etc.).

Aunque algunos autores, como Skinner, insisten en que la respuesta debe ser observable, otros investigadores han demostrado en numerosos estudios que ambas modalidades de respuesta no muestran diferencias significativas en la prueba final. No obstante, la respuesta abierta presenta ventajas con respecto a la encubierta, en cuanto a la posibilidad de controlar la corrección o incorrección de la conducta que está practicando el estudiante, o incluso en el caso de correr el riesgo de que la respuesta encubierta no ocurra.

En el experimento anterior se demuestran los efectos facilitadores del aprendizaje al demandar respuestas en las que se emplea material escrito (textos, programas, etc.); estos efectos también se extienden a la enseñanza en el salón de clases.

Travers, Van Wagenen, Haygood y McCormick⁹ llevaron a cabo una experiencia de aprendizaje cuyo fin era investigar el efecto de solicitar la participación activa de los alumnos durante una discusión en clase.

El maestro intercalaba preguntas durante la exposición del tema y las preguntas deberán ser respondidas intencionalmente por algunos de los miembros de la clase. No se les preguntó a todos.

Los resultados de esta experiencia muestran las diferencias entre la conducta de los estudiantes que el maestro cuestionó durante la clase y las de los alumnos que nunca fueron mencionados.

Identifique las cuestiones que considere consecuencias de pedir al alumno una participación activa y de no hacerlo.

- _____ 1. Tendencias a eliminar la atención en clase.
- _____ 2. Tendencia a aumentar la atención durante la clase.
- _____ 3. Incrementa del rendimiento tanto en los puntos de estudio que fueron cuestionados, como en los aprendidos, como en los aprendidos mediante observación.
- _____ 4. Decremento del aprendizaje de observación (incluso cesan las respuestas encubiertas de observación, estudio, etc.).

Sea que se requiera del estudiante una respuesta abierta o una encubierta en el salón de clase, en la enseñanza extraescolar, en un texto de autoestudio, etc., numerosas investigaciones han constatado el valor de solicitar una respuesta al alumno, en el aprendizaje.

Sin embargo, se deben definir las condiciones en las cuales demandar respuestas del alumno conlleva al aprendizaje: la actividad del alumno debe ser significativa, debe constituir un paso hacia el comportamiento esperado. Muchas veces se incurre en el error de demandar respuestas que en el mejor de los casos no tienen efecto en el aprendizaje, y en el peor, lo perjudican.

⁹ "Current Research on Instruction", *op. cit.*

La respuesta del alumno es apropiada cuando forma parte de la conducta implicada en el objetivo (práctica intermedia),¹⁰ cuando es similar a la conducta del objetivo (práctica análoga) o cuando es una conducta equivalente a la que se establece en el objetivo (práctica equivalente).

En el siguiente ejercicio se presenta un objetivo. Identifique la o las respuestas apropiadas que se pueden pedir al estudiante con respecto al siguiente objetivo (proporcione las razones de su elección):

Objetivo: *el estudiante identificará con ayuda del microscopio las distintas estructuras de la célula: ribosomas, mitocondrias, complejo de Golgi, lisosomas, núcleo, etc.*

a) El maestro pide al estudiante que señale las mitocondrias en la ilustración de su libro:

a) En clase, se requiere que el estudiante mencione las partes del microscopio:

a) Se solicita al alumno que describa las distintas estructuras celulares:

a) En el laboratorio, el maestro dirige la identificación de las estructuras celulares que los estudiantes llevan a cabo con ayuda del microscopio:

Respuestas:

Respuesta apropiada. Contribuye al logro de la conducta descrita en el objetivo en tanto que forma parte de ella (práctica intermedia).

¹⁰ La terminología "práctica intermedia", "análoga" y "equivalente", se tomó de la obra de "W. James Popham y Eva L. Baker, *Planting an instructional sequence*, en la que se describe la actividad adecuada que ayudará al estudiante a lograr los objetivos propuestos.

Respuesta impropia. La conducta que se requiere del estudiante no contribuye a la conducta esperada.

Respuesta apropiada. La conducta que se solicita al alumno es análoga a la descrita en el objetivo (práctica análoga). Quien identifica es capaz de describir.

Respuesta apropiada. La conducta que se pide al alumno es idéntica a la que se especifica en el objetivo (práctica equivalente).

PROGRESION DE LA DIFICULTAD

Para facilitar al ocurrencia de respuestas correctas y por ende garantizar el reforzamiento, es necesario introducir esta nueva variable en la situación de enseñanza.

Manejar al progresión de la dificultad implica dos aspectos:

Desglosar el contenido de acuerdo con la dificultad de la información o habilidad que se enseñará.

Jerarquizar el material de tal manera que no pueda pasarse al siguiente punto si no se ha dominado el anterior. La *dificultad del material* puede apreciarse por el número de errores que se cometen en un punto de la enseñanza o por el tiempo que el estudiante tarda en adquirir un conocimiento.

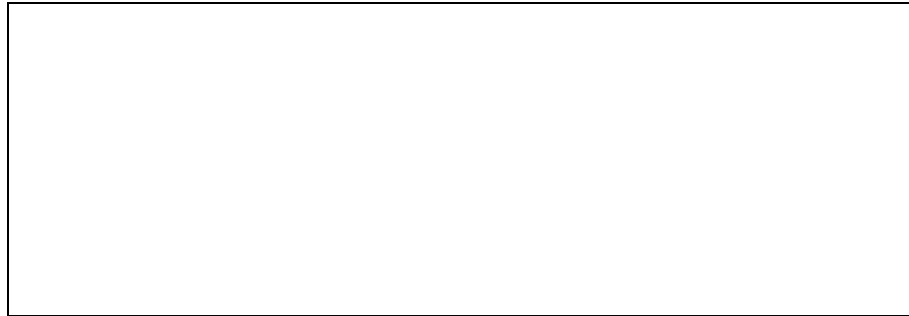
La *jerarquización del material* se puede establecer a partir de lo sencillo a lo complejo, de las partes al todo, de lo anterior a lo ulterior, de la causa al efecto, de lo conocido a lo desconocido, etc., siempre y cuando el orden seleccionado incluya la regla de que el conocimiento que se adquiriera en primera instancia sea absolutamente necesario para el conocimiento.

De esta manera, si se controlan ambos aspectos de la variable, el alumno asimilará fácilmente el contenido por aprender, cometiendo un mínimo de errores y recibiendo más reforzamiento (respuestas correctas que castigos (respuestas incorrectas).

Enunciado: *dividir el contenido o la actividad por aprender en etapas fáciles de superar y hacer que el alumno demuestre el dominio de cada una antes de pasar a la siguiente, permite mayor control del aprendizaje.*



Observe la situación: supóngase que un maestro obtuvo la siguiente estructura al jerarquizar su material de estudio (de acuerdo con el orden que va de las partes al todo) y que lo representará así:



Con respecto a la dificultad del material obtuvo los siguientes datos: a) en pruebas consecutivas aplicadas a distintos grupos, se constató que el punto de estudio **4** presenta un gran número de errores; b) en el punto de estudio **6**, los alumnos invierten mayor cantidad de tiempo para su adquisición que en otros puntos, y c) los puntos de estudio **2** y **3** son de extrema facilidad y se encuentran estrechamente relacionados. Si el maestro aplicara la progresión de la dificultad para enseñar dicho tema (poniendo una V o F en la línea de la derecha, determine la veracidad o falsedad de las afirmaciones):

- a) Establecería una secuencia de presentación de lo más sencillo a lo más complejo (a partir de los componentes se construye el todo). _____
- b) Presentaría el material en pequeños pasos o fragmentos de estudio constituidos por un limitado número de palabras. _____
- c) No permitiría que el alumno pasara al siguiente punto de estudio si no demostrara haber dominado el anterior. _____
- d) En los puntos de aprendizaje **4** y **6** proporcionaría nuevas explicaciones aclaratorias, más ejercicios, mayor número de ejemplos y, de ser posible, subdividiría en subpuntos los puntos difíciles. _____
- e) A pesar de que los puntos **2** y **3** son de extrema facilidad de acuerdo con el principio de pequeños pasos, el maestro enseñaría uno a la vez. _____

Respuestas:

a) *Verdadero*. Constituye una de las formas de jerarquizar el material. Cualesquiera de las otras que se mencionaron serían igualmente adecuadas, puesto que dependen en gran medida del tipo de materia (es muy posible que en historia, por ejemplo, se siguiera el orden de lo anterior a lo posterior), del método de enseñanza seleccionado, ya sea deductivo o inductivo (el mismo tema de historia pudo haberse iniciado a partir de lo ocurrido recientemente -lo conocido-, hasta lo más lejano -lo desconocido-), y de los requisitos escolares con que se encuentra dotada la población escolar.

Lo importante no es saber cuál de las órdenes seleccionadas, sino saber si obedece o no a una jerarquía o estructura establecida bajo el criterio de que el conocimiento anterior sea necesario para comprender el siguiente.

b) *Falso*. La magnitud de los pasos no se refiere al número de palabras o a la cantidad de la información, sino a la dificultad en la adquisición del material.

- c) *Verdadero*. La jerarquización implica un aprendizaje de dominio de cada etapa. La adquisición de cada conocimiento es un *requisito* para iniciar el siguiente.
- d) *Verdadero*. Aplicar la progresión de la dificultad significa facilitar el aprendizaje de un punto oscuro mediante el empleo de diversos recursos didácticos que lo hagan más accesible.
- e) *Falso*. El criterio prioritario para enseñar un punto por separado es su nivel de dificultad. Si el punto en cuestión no presenta mayor dificultad. Si el punto en cuestión no presenta mayor dificultad y además se relaciona estrechamente con otro, se pueden incluir ambos en la misma experiencia de aprendizaje.

Supóngase que un estudio consiste en enseñar conceptos nuevos a los estudiantes de una institución **X** mediante dos procedimientos distintos. La población experimental se divide en dos grupos, uno de los cuales se considera el grupo de tratamiento y el otro el grupo control.

Los estudiantes de ambos grupos se someten a una evaluación previa, a la presentación que les corresponde y a evaluaciones ulteriores mediante la misma sesión. El material de estudio se concreta en el dominio del concepto "paradigma". Para el primer grupo (control), el procedimiento consiste en presentar la definición verbal y la descripción del concepto.

Los paradigmas son modelos, patrones o esquemas; no son teorías, sino que corresponden a formas de pensamiento o patrones de investigación que pueden conducir al desarrollo de una teoría.

En el segundo grupo (experimental), el procedimiento consiste en presentar, además de la definición de "paradigma", una serie apropiada de instancias positivas -casos particulares que comparten los atributos críticos del concepto- y negativas del concepto- casos particulares que comparten algunos atributos críticos y otros no críticos (irrelevantes) del concepto. Cuando se evaluaron ambos grupos con respecto a la adquisición del concepto, el segundo grupo calificó significativamente mejor.

¿Cómo interpretaría el lector los resultados?

Introducir ejemplos y no ejemplos ayuda a adquirir el concepto, porque permite al alumno generalizar entre experiencias que, a pesar de presentar ciertos rasgos del concepto, no lo abarcan. De esta manera, puede conciliar la información que recibe con su experiencia cotidiana.

Generalización y Discriminación

Enunciado: *la aplicación de un conocimiento o habilidad en gran variedad de situaciones dentro de la clase favorece la transparencia del aprendizaje en la vida real.*

Complete lo siguiente:

RESUMEN

VARIABLES NEOCONDUCTISTAS DEL APRENDIZAJE		
	<i>Variable</i>	<i>Enunciado</i>
	Reforzamiento.	Una conducta se aprende cuando va seguida inmediatamente de consecuencias agradables.
	Participación activa.	Para que cualquier instrucción sea efectiva, debe acompañarse de alguna forma activa por parte del estudiante.
	Progresión de la dificultad.	Dividir el contenido por aprender en etapas fáciles de superar y hacer que el alumno demuestre el dominio de cada una antes de pasar a la siguiente, permite mayor control del aprendizaje.
	Generalizaciones y discriminaciones.	La aplicación de un conocimiento o habilidad en una gran variedad de situaciones dentro de la clase, favorece la transferencia del aprendizaje en la vida real.

Comentarios

A partir de lo expuesto, podemos observar que algunas de las variables por una y otra escuela muestran relaciones evidentes:



En lo que se refiere a la respuesta del alumno o *participación activa*, su manejo es efectivo sólo si la actividad que se pide al alumno es apropiada en términos de la consecución del *objetivo*. En consecuencia, la respuesta debe ser *significativa* en tanto pueda relacionarse con los conocimientos previos, con los demás elementos del contenido por aprender, etc.

Ambas escuelas coinciden en que la comunicación de los resultados -proporcionar al alumno la respuesta correcta acerca de su ejecución- es importante en el aprendizaje; sin embargo, se distinguen dos aspectos: el efecto del premio, *reforzamiento*, que incrementa el promedio de respuestas correctas, y el efecto informativo, *retroalimentación*, que además del reforzamiento proporciona una corrección de los errores.

Conclusión

Se puede optimizar la eficacia del aprendizaje si se introduce en la experiencia de enseñanza-aprendizaje un conjunto de variables que lo promueven y que son de extrema utilidad en la práctica didáctica.

De acuerdo con un enfoque práctico, las variables que aquí estudiamos se consideraron desde el punto de vista de la eficacia y no con respecto al postulado teórico de tal o cual orientación. No tendría sentido creer en una u otra posición como la única forma posible de explicar la realidad, porque esa posición dogmática y rigurosa obstaculizaría el aprendizaje.

V
EL LENGUAJE

Objetivo Cognoscitivo:

Al término de la exposición el participante analizará las funciones del lenguaje en la comunicación y su trascendencia en el aula.

Objetivo Afectivo:

El participante intentará determinar la relación entre el lenguaje y la comunicación con la función educativa.

Índice de Contenido:

- Introducción al lenguaje.
- La Semiología.
- Las Funciones del Signo.
- Comprender y Sentir.

Criterios de Evaluación:

Al finalizar la exposición el participante contestará un cuestionario estructurado con un 90% de aciertos.

EL LENGUAJE

El lenguaje es un sistema de símbolos -orales y escritos- que los miembros de una comunidad social utilizan de un modo bastante uniforme para poner de manifiesto su significado. Se adquiere por contacto con otros seres humanos y consiste en significados simbólicos que actúan como fuente de estímulo y mediadores de respuestas.

(Blake y Haroldsen)

Se le atribuyen 3 funciones principales:

1. Es el vehículo primario para la comunicación.
2. Refleja simultáneamente la personalidad del individuo y la cultura de su sociedad. Contribuye, a su vez, a plasmar tanto la sociedad como la cultura.
3. Hace posible el crecimiento y la transmisión de la cultura, la continuidad de las sociedades y el funcionamiento y control efectivo de los grupos sociales.

SÍMBOLO: Es una clase especial de signo. Es utilizado este término comúnmente como sinónimo de signo, no obstante, la lingüística estructural suele conferirle un contenido distinto más restringido.

LINGÜÍSTICA: Ciencia que se ocupa de la descripción y explicación de los hechos del lenguaje en sus niveles fónico (pertenece al sonido del lenguaje), léxico (vocabulario de la lengua) y sintáctico (estudia oraciones).

SEMILOGIA: Ciencia que estudia todos los sistemas de signos ideada por Saussure. Pertenecen al estudio de la Semiología los signos del lenguaje hablado, los ideográficos, fórmulas, señales de circulación, mapas, etc.

Saussure ideó esta disciplina para encuadrar en ella la lingüística.

SIGNO: Cosa que evoca en el entendimiento la idea de otra. Una entidad síquica que une un concepto (significado) y una imagen acústica (significante).

LA SEMIOLOGIA

La Semiología es la Ciencia que estudia los Sistemas de Signos como lenguas, códigos, señales, etc., por lo tanto y de acuerdo a esta definición, la lengua sería sólo una parte de la Semiología, sin embargo, considerando al Lenguaje como un status privilegiado y autónomo, define a la Semiología como. El Estudio de los Sistemas de Signos no Lingüísticos.

Otra definición de Semiología es: La ciencia que estudia a la vida de los signos en el seno de la vida social, tal ciencia sería parte de la Psicología Social y por consiguiente de la Psicología General.

Por lo tanto SEMIOLOGIA viene del griego "SEMEION" que quiere decir SIGNO, es importante hacer notar que no debe confundirse la semiología definida con la semiología MEDICA que es estudio de los síntomas e indicios naturales, por medio de los cuales se manifiestan las enfermedades.

La Semiología se concibe también como una teoría de los signos denominada SEMIOTICA, que es como un proceso en el que se induce a juicios eminentemente necesarios, relativos a lo que deben ser los caracteres de los signos empleados por la inteligencia científica.

Por lo tanto se tiene que, en estas definiciones se destaca la función social del signo y su función lógica pero los dos aspectos están estrechamente vinculados y los términos SEMIOLOGIA y SEMIOTICA denominan en la actualidad una misma disciplina.

No debe confundirse Semiología y Semiótica:

La semiología es el estudio general de los signos, especialmente no lingüísticos, y la semántica es el estudio del sentido de los significados lingüísticos.

Así la Semiología o Semiótica son consideradas como estudios sobre los sistemas de comunicación por medio de señales no lingüísticas y también se extiende la noción de signo y código a formas de comunicación sociales tales como ritos, ceremonias, fórmulas de cortesía, etc., así como el término más amplio de que las artes y la literatura son modos de comunicación basados en el empleo de sistemas de signos derivados también de una teoría general del signo.

Existen otros tipos de comunicación que son también parte de la Semiología o de la Semiótica.

- a) Zoosemiótica: Comunicación animal o entre los animales.
- b) Cibernética: Comunicación de las máquinas o por medio de las máquinas.
- c) Biónica: Comunicación de las células vivas.

Las Funciones del Signo

La función del signo consiste en comunicar ideas por medio de mensajes y para esta operación se implica un objeto o cosa de la que se habla o referente, signos y por lo tanto un código, un medio de transmisión y un destinatario.

La Función Referencial

Es la base de toda comunicación, puesto que define las relaciones entre el mensaje y el objeto al que se hace referencia, su problema reside en formular una información verdadera, objetiva, observable y verificable y evitar toda confusión entre el mensaje y la realidad codificada.

La Función Emotiva

Define las relaciones entre el mensaje y el emisor, cuando comunicamos, se emiten las ideas relativas a la naturaleza del mensaje, pero también se expresa la actitud con respecto al mismo. La función referencial y la función emotiva son las bases a la vez complementarias y concurrentes de la comunicación, por eso frecuentemente se habla de la doble función del lenguaje: una es cognoscitiva y objetiva y la otra es afectiva y subjetiva. Para neutraliza esta variante y se emplea un Código Científico y para actualizarlos y desarrollarlos, el Código Estético.

La Función Connotativa o Conminativa

Define las relaciones entre el mensaje y el receptor, pues toda comunicación tiene por objeto obtener una reacción en quien recibe el mensaje.

La conminación puede dirigirse ya sea a: La Inteligencia o a la Afectividad del receptor y se encuentra en ese nivel la misma distinción Objetivo-Subjetivo y Cognitivo-Afectivo que opone la función referencial a la función emotiva. En el primer caso (la inteligencia) derivan todos los códigos de señalización, programas operativos, de trabajo, de tácticas, etc., que tienen por objeto organizar la acción en común.

En el segundo caso (la efectividad) provienen los códigos sociales y estético que tiene como objetivo: Movilizar la participación del receptor. Esta función ha adquirido una gran importancia con la publicidad, en la cual el contenido referencial del mensaje desaparece entre los signos que apuntan a una motivación del destinatario, ya sea condicionándolo por repetición o sea desencadenando reacciones afectivas subconscientes.

La Función Poética o Estética

Se define como la relación de mensaje consigo mismo; es la función estética por excelencia en las artes, el referente es el mensaje que deja de dar el instrumento de la comunicación, para convertirse en su objeto.

Las artes y la literatura crean mensajes-objeto, que son portadores de su propia significación y pertenecen a una semiología particular que es la estilización, simbolización, etc.

La Función Fática o Fática

Tiene por objeto afirmar, mantener o detener la comunicación: éstos son los signos que sirven esencialmente para establecer, prolongar o interrumpir la comunicación, para verificar si el circuito funciona, para atraer la atención del interlocutor o asegurarse que no decaiga. Esta acentuación del contacto puede dar lugar a un profuso intercambio de formas ritualizadas, es decir, diálogos enteros, cuyo único objeto es prolongar la conversación.

La función fática desempeña un papel muy importante en todos los modos de comunicación: los ritos, solemnidades, ceremonias, discursos, arengas y conversaciones familiares, amorosas, etc., donde el contenido de la comunicación tiene menos importancia que el hecho de la presencia y de la reafirmación de adhesión al grupo.

Se repite las mismas palabras, los mismos gestos, las mismas historias, lo que la torna en una comunicación absurda para una persona extraña, pero eufórica para el sujeto que participa, que se siente aludido. El referente del mensaje fático es la propia comunicación y del mensaje emotivo, el emisor.

La Función Metalingüística

Tiene por objeto definir el sentido de los signos, que corren el riesgo de no ser comprendidos por el receptor, la función Metalingüística remite el signo al código, del cual extrae su significación. Desempeña un papel considerable en todas las artes: La escritura es una señal del código, así un retrato o pintura puede ser objeto de diversas interpretaciones según el estilo: romántico, realista, surrealista, cubista, etc.

De la función Metalingüística procede también la elección del vehículo o medio de transmisión.

Las diversas funciones, tal como acaban de ser definidas son concurrentes, se encuentran mezcladas en diversas proporciones en un mismo mensaje y una u otras dominan según el tipo de comunicación y así se constituyen los dos grandes modos de la expresión semiológica que se oponen antitéticamente, de manera que la noción de una doble función del lenguaje y puede extenderse a todos los modos de significación.

Así comprender y sentir constituyen los dos polos y corresponden a modos de percepción no solamente no solamente opuestos sino inversamente proporcionales, al punto que se podría definir a la emoción como: una incapacidad de comprender, el amor, el dolor, la sorpresa, el miedo, etc. Inhiben a la inteligencia que no comprende lo que sucede.

Los artistas son incapaces de explicar su arte del mismo modo que no se puede explicar porque nos sentimos conmovidos por una frase hermosa, un bello paisaje, etc.

La comprensión se ejerce sobre el objeto y la emoción sobre el sujeto.

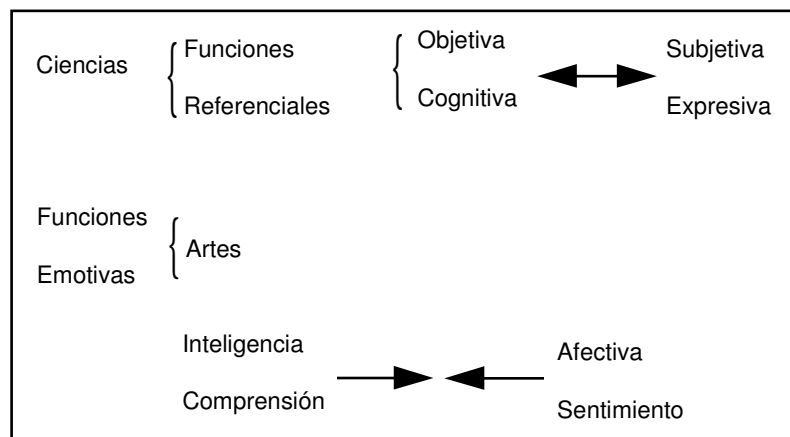
Comprender, que es también relacionar, inteligir, reunir, etc., significa una organización, un ordenamiento de las sensaciones recibidas, mientras que la emoción es un desorden y una conmoción de los sentidos; por lo tanto se trata de dos modos de percepción y consecuentemente de significación totalmente opuestos, a raíz de lo cual los caracteres del signo lógico y del signo expresivo se oponen término por término.

SIGNO LOGICO	SIGNO EXPRESIVO
Convencional	Natural
Arbitrario	Motivado
Homológico	Analógico
Objetivo	Subjetivo
Racional	Afectivo
Abstracto	Concreto
General	Singular
Transitivo	Inmanente
Selectivo	Total

Así se está en presencia de dos grandes modos de significación que opone a las ciencias y a las artes. Los modos semiológicos del conocimiento intelectual no influyen sobre la experiencia afectiva e inversamente es la causa del rechazo entre: los signos lógicos y la emoción y, entre los signos expresivo y la comprensión. Los modos semiológicos de conocimientos intelectual, no influyen sobre la experiencia afectiva e inversamente.

Comprender y Sentir

Anteriormente se analizaron las funciones en la comunicación obteniendo entre los puntos más importante, que todas las funciones de la comunicación se encuentran mezcladas en un mismo mensaje y unas u otras dominan según el tipo de comunicación.



COMPRENDER Y SENTIR. Constituye los dos polos de la experiencia y corresponden a modos de percepción no solamente opuestos sino investigamos proporcionales, los modos semiológicos del conocimiento intelectual no influyen sobre la experiencia afectiva e inversamente. Debido a esto se torna muy difícil y precario el estudio científico de los fenómenos afectivos, dado que lo expresivo es completamente imposible de definir y estructurar, es decir, comprender términos tales como pasión, deseo, emoción, etc.

En la definición de conciencia, no es posible definirla, se puede saber que por ejemplo lo que somos cada vez menos a medida que entramos gradualmente en un sueño sin sueños... y lo que somos cada vez más cuando el ruido nos despierta poco a poco, es lo que se denomina conciencia.

Esta es la incapacidad de los signos lógicos de significar la experiencia psíquica y esto es el fundamento de todas las artes que son tributarias de modos de significación icónicos y analógicos, y no tienen por función el hacernos comprender las sensaciones percibidas encerrándolas en una RED en relaciones objetivas, sino hacernos experimentar frente a una limitación de la realidad.

Esta oposición muy marcada entre la experiencia objetiva y subjetiva, entre la inteligencia y la efectividad, entre el saber y el sentir, entre las ciencias y las artes; es la principal característica de la cultura, mientras que el pensamiento popular o arcaico tiende a confundir los dos planos.

Las ciencias antiguas tales como la alquimia, son artes en la medida que su objeto es mal comprendido, la ciencia invade progresivamente el dominio de las artes, mientras estas se extienden sobre el inconsciente, así la astronomía recluye a la astrología en el campo de la adivinación y las artes desplazadas por la ciencia ganan terrenos aún vírgenes.

En este marco es evidencia el carácter mixto y ambiguo de los códigos de la vida social en este vasto dominio que abarca en la actualidad el término prematuro en ciencias humanas.

VI COMUNICACIÓN

Objetivo Cognoscitivo:

El participante diseñará una comunicación eficiente con sus compañeros, y con sus colaboradores en su área de trabajo.

Objetivo Afectivo:

El participante desarrollará el proceso de comunicación en su vida personal.

Índice de Contenido:

- Introducción.
- Un modelo del proceso de comunicación.
- Propósitos de la comunicación.
- Fidelidad en la comunicación.
- Componentes de la comunicación.

Criterio de Evaluación:

Al finalizar la exposición el participante responderá una evaluación objetiva en la que obtendrá un 90% de aciertos.

CRITICA DE LA INFORMACION DE MASAS

FLORENCE TOUSSAINT
EDITORIAL TRILLAS, SERIE: TEMAS BASICOS.
AREA: TALLER DE LECTURA Y REDACCION No. 7
SEGUNDA REIMPRESION, NOVIEMBRE 1992.

FUNCIONALISMO Y COMUNICACION

Objetivos Generales

1. Como resultado de tu trabajo en este capítulo, comprenderás los principales enunciados teóricos de los autores reseñados.
2. Deducirás que se trata de una corriente teórica, por las semejanzas que existen entre un autor y otro, en su concepción del proceso comunicativo.
3. Aplicarás sus teorías en el análisis de la información masiva transmitida por la prensa.

Funcionalismo y Comunicación

El método funcionalista ha atravesado por diversas etapas hasta nuestros días. En general, los sociólogos más representativos que dieron origen al término "funcionalismo" afines del siglo XIX, son: Stuart Mill, Durkeim, Radcliffe-Brown, Malinowski, Sorokin y Merton. A partir del funcionalismo, surge, por

primera vez en la historia de la sociología, el estudio de los medios de masas y sus efectos sobre el público. Es en Estados Unidos en donde se realizan las primeras investigaciones. Este capítulo de la ciencia social parte de una metodología que tiene su origen en 5 preguntas básicas: *¿quién dice, qué dice, en qué canal, a quién lo dice, con qué efecto?*, elaboradas en 1948 por Laswell.

Harold D. Laswell y Paul Lazarsfeld son los investigadores a quienes puede considerarse pioneros. Ellos aportan los elementos básicos de donde parten todos los estudios funcionalistas posteriores de la comunicación. Sus postulados han sido asimilados y rebasados sus concepciones.

Este primer capítulo trata las principales aportaciones que el funcionalismo ha hecho al estudio de la comunicación. Hemos empezado por lo más sencillo para ir hacia lo complejo. Reseñamos aquellas proporciones de cada autor que complementen o completen a los anteriores, tratando de no repetir conceptos. Lazarsfeld, Schramm, Berelson, Berlo, no son los únicos autores que han estudiado la comunicación desde el punto de vista funcionalista, pero en nuestra opinión son los que señalan con mayor claridad el camino para realizar un análisis de este tipo.

Paul Lazarsfeld

La caracterización funcionalista de los medios de comunicación se resume en dos grandes funciones sociales y una disfunción:

- a) *Función de conferir prestigio*: la posición social de personas, acciones o grupos se ve prestigiada y enaltecida cuando consigue atraer la atención favorable de los medios.
- b) *Función de reforzar las normas sociales*: al dar publicidad a las conductas desviadas se acorta la distancia entre la moralidad pública y las actitudes privadas, ejerciendo presión para que se establezca una moral única.
- c) *Disfunción narcotizante*: los medios disminuyen el tiempo dedicado a la acción organizada; el hombre "informado" tiende a considerarse participante, cuando en realidad no desarrolla acción social alguna: conoce los problemas pero no actúa para resolverlos.

Apreciaciones de P. Lazarsfeld acerca de los medios:

1. Los medios representan un nuevo tipo de control social que viene a sustituir sutilmente el control social brutal que antes se ejercía, y que la sociedad moderna ya no tolera.
2. Los medios son los causantes del conformismo de las masas.
3. Los medios deterioran el nivel de la cultura popular, alimentando gustos vulgares.

Wilbur Schramm

Para entender el mecanismo a través del cual se genera la comunicación, es necesario partir de sus elementos fundamentales, conocer las funciones específicas de cada uno de ellos, las relaciones que tienen entre sí y el proceso por el cual se da la comunicación.

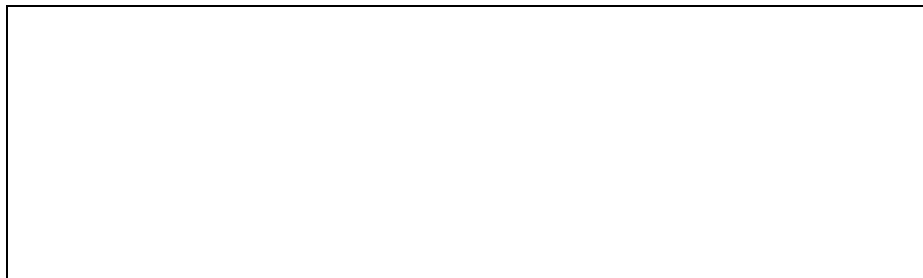
Wilbur Schramm, investigador norteamericano de los medios de comunicación en la Universidad de Illinois, para definir el proceso de la comunicación colectiva parte de algo más simple: *la comunicación interpersonal*. Hace uso de elementos mínimos que nos explican la operación continua de la comunicación. Esta comprende el aspecto de informar, en un sentido, y el de retroalimentar o responder, en otro; proceso dialéctico cuyo resultado es la comunicación.

Schramm toma como punto de partida, para explicar su esquema más simple de comunicación, los tres elementos esenciales que exige todo proceso comunicativo:

1. "La *fente* puede ser una persona (que habla, escribe, dibuja o hace gestos) o una organización informativa (un periódico, una casa editora, una estación de televisión o un estudio de cine)".
2. "El *mensaje* puede tomar la forma de la tinta en el papel, de las ondas sonoras en el aire, de los impulsos de una corriente eléctrica, de un movimiento de la mano, de una bandera que ondea, o de cualquier otra señal cuyo significado pueda interpretarse."
3. "El *destino* puede ser una persona escucha, observa o lee; un miembro de un grupo, un grupo que discute, el auditorio de una conferencia, una multitud en el fútbol o una turbamulta; un miembro del grupo determinado que llamamos el público receptor, como es el lector de un periódico o el que mira la televisión".

La fuente emite un mensaje cifrado o elaborado por un comunicador, este mensaje se dirige y envía a un receptor o descifrador, quien representa el destino del mensaje o de la señal emitida.

Podemos ver claramente, a través de esta explicación, cuáles son los pasos que se siguen para alcanzar la forma más simple de comunicación entre dos individuos.

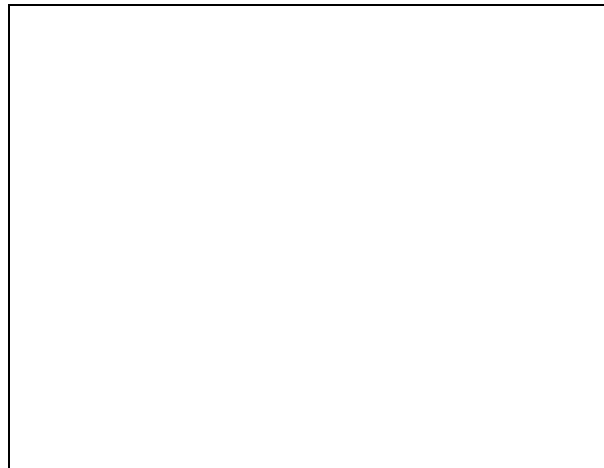


Este primer modelo que propone Schramm se refiere a la comunicación humana interpersonal; en él se aprecian las funciones específicas de cada uno de los elementos: la fuente como comunicador-cifrador, el mensaje-símbolo y el destino como receptor-descifrador.

En el segundo modelo de Schramm se integra un aspecto más en el proceso de comunicación que será determinante para la elaboración, captación y comprensión del significado del mensaje. El campo de la experiencia es la nueva característica que engloba en forma particular el área correspondiente a los

polos del proceso comunicativo: la fuente y el destino, que se entrelazan o se hacen comunes en el momento en que el mensaje emitido por la primera es captado por el segundo.

Esto significa que, para cifrar o descifrar un mensaje, se parte de un cúmulo de experiencias de información sobre algo, y mientras más cercanos o comunes sean los campos de experiencias del comunicador y el perceptor, más eficaz será la comunicación.



En el tercer modelo o esquema, el autor afirma que si una persona puede comunicar y recibir, entonces es comunicador y perceptor en sí mismo.

PERCEPTOR

DESCIFRADOR

INTERPRETE

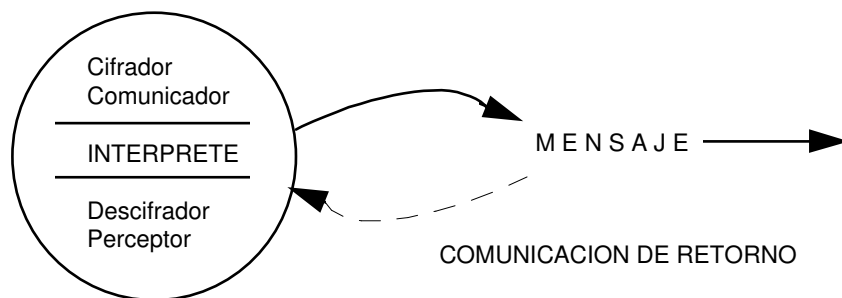
COMUNICADOR

CIFRADOR

Este esquema, que servirá de base para el cuarto modelo, nos permite ver que, por ejemplo, en el diálogo o en la comunicación le corresponde al primero que emite el mensaje; si el segundo individuo descifra la señal, cumplirá la función de perceptor o descifrador; pero si este mismo responde a su vez al mensaje y es captado y descifrado por el otro, la comunicación se convertirá en un proceso dialéctico, que hará de cada uno de ellos -como antes ya dijimos-, un comunicador y un perceptor en sí mismos.



En el quinto modelo observamos cómo se presenta el mismo proceso de la comunicación de retorno o respuesta al mensaje, cuando se experimenta una comunicación consigo mismo; es ea, aquella en que ciframos un mensaje y, antes de trasmitirlo, lo corregimos. Por ejemplo, cuando escribimos algo y los cambiamos de estilo, o si se corrigen faltas de ortografía o sintaxis, o cuando modulamos la voz para dar el tono adecuado ante un error de pronunciación.



Hasta aquí, los modelos o esquemas de comunicación presentados por Wilbur Schramm se refieren a una comunicación humana, interpersonal o de grupo, en la cual no sólo se da y recibe la información, sino que aparece un aspecto más importante: la comunicación de retorno (feed-back), la respuesta abierta e inmediata, fenómeno que no ocurre de igual forma en la comunicación colectiva, donde la respuesta a un mensaje es más limitada por parte de los públicos perceptores.

- Fuente o comunicador
- Mensaje
- Destino o receptor
- Intérprete
- Campo de experiencia
- Comunicación de retorno

Pasaremos ahora a estudiar las características y el proceso de la comunicación colectiva sobre la base del conocimiento de los elementos ya enunciados para la comunicación interpersonal.

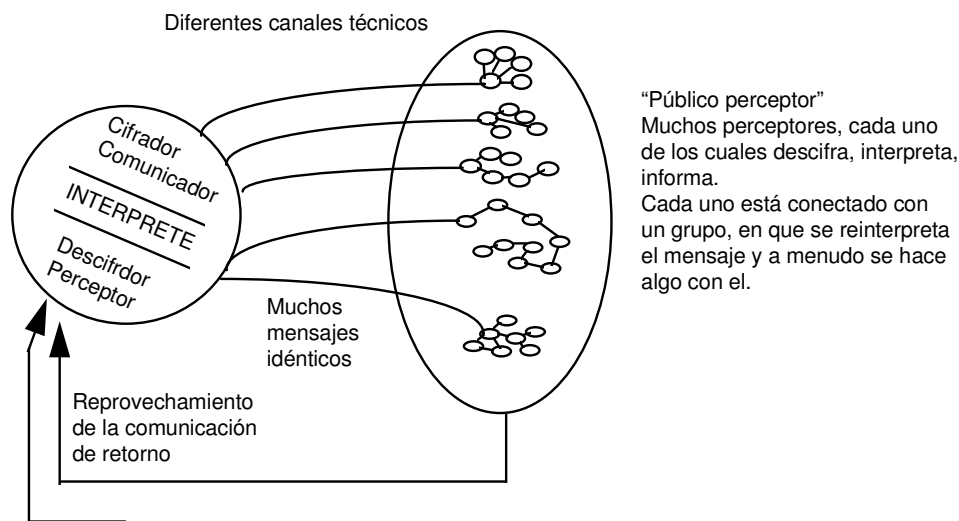
“La fuente principal en la comunicación colectiva es un órgano de comunicación o una persona institucionalizada”.

El autor entiende como órgano de comunicación un periódico, un canal o red de estaciones radiofónicas o de televisión, los estudios cinematográficos o una casa editorial. La persona institucionalizada se refiere a los representantes de los órganos de comunicación.

Ahora bien, el proceso de la comunicación colectiva se desarrolla de igual forma que la comunicación interpersonal; la diferencia es el mayor número de individuos y elementos que intervienen en ella. La fuente trasmite un cúmulo de mensajes en forma masiva, cifrado para un público distante y heterogéneo, que es el destino.

En la fuente intervienen numerosos grupos de individuos con funciones específicas y diversas, para elaborar los mensajes que serán dirigidos a un público perceptor a través de los diferentes canales. Esto significa que los emisores no corresponden en cantidad al número de receptores; por ésta, entre otras razones, la comunicación de retorno no puede suscitarse. En la comunicación colectiva sólo es posible conocer la respuesta por medio de investigaciones entre el público por medio de llamadas telefónicas, cartas en que algún receptor desee dar a conocer su punto de vista, etc. De lo contrario, la comunicación colectiva se da en un solo sentido: comunicador-receptor.

Para finalizar, ser presentan gráficamente los mecanismos de la comunicación colectiva, en el proceso de transmisión de los mensajes hacia diferentes grupos sociales.



Este esquema de la comunicación colectiva, conocido con el nombre de la “Tuba” de Schramm, es el modelo más común de este tipo de comunicación.

Este modelo nos permite ver el proceso en el cual: “...de esa multiplicidad de mensajes, el perceptor selecciona los que menor esfuerzo le ocasionan para percibir su significado, los que más llaman su atención y más despiertan necesidades de su personalidad, y los que mejor respetan el conjunto de normas de grupo y valores, ya que el perceptor es parte de un grupo social determinado.

Bernard Berelson

B. Berelson, especialista de la comunicación colectiva, concede una especial importancia a uno de los elementos del proceso de la comunicación: al contenido, o sea, al qué de la comunicación. No excluye los otros componentes, pero a lo largo de su exposición en torno a ello, resalta su interés por el estudio del contenido del mensaje. Este interés lleva al autor a desarrollar una técnica de investigación que se denomina análisis de contenido y que, junto con muchos otros investigadores, ha tratado de definir y sistematizar, pero que aún se encuentra en proceso de desarrollo.

Berelson revisa las definiciones, objetivos y características que los diferentes autores proponen en torno al método de trabajo: ser objetivo, sistemático y cuantitativo.

Finalmente, el autor propone una definición propia a partir de la cual desarrolla su método de análisis: “El análisis de contenido es una técnica de investigación que sirve para describir objetiva, sistemática y cuantitativamente el contenido manifiesto de la comunicación” .

Por contenido de la comunicación al que se refiere Berelson, “se entiende el conjunto de significados expresados a través de símbolos (verbales, musicales, pictóricos, plásticos, mímicos) que constituyen la comunicación misma, lo encontramos en toda manifestación humana, que tiene una causa y conlleva un efecto. El universo a que se enfrenta la técnica del análisis de contenido es amplio y variado: el análisis se aplica no sólo a la comunicación colectiva, al periodismo o a la sociología, sino a campos como la política, la psicología, la publicidad, la propaganda, etc.

1. De acuerdo con el primer componente del mensaje, que es su *sustancia o fondo*, el análisis de contenido puede ser aplicado para descubrir las tendencias del contenido de la comunicación, detectando el sentido de su orientación a los cambios que el contenido sufre de determinado periodo a otro.

Esta técnica se ha aplicado también para conocer el desarrollo del conocimiento académico y científico, investigando en qué momento se producen avances o estancamientos en la ciencia, a qué se atribuye mayor interés en los diferentes campos científicos, etc.

Otro tema acerca del cual se han hecho análisis amplios es el que se refiere a las diferencias internacionales en el contenido de la comunicación. Esto se logra mediante un análisis de contenido comparativo, que nos revelará las diferencias en el foco de atención del público de diversas naciones. Entre los ejemplos que presenta Berelson se encuentran los análisis de casos sobre la Segunda Guerra Mundial en los textos norteamericanos y alemanes, con el objeto de revelar las revisiones comunes y los divergentes de la historia que se presentan a los jóvenes de estos dos países.

Se puede plantear igualmente una comparación entre los medios o “niveles” de comunicación, ya que sabemos que personas de diferentes niveles culturales no comprenden de la misma manera un mismo mensaje, así como tampoco es factible transmitir de igual forma un contenido por la radio, la televisión o el cine. Estas diferencias se dan en función de que se tienen diversos objetivos, y, por tanto, se hace necesario la evaluación de la capacidad y la eficiencia con que son transmitidos.

Mediante el análisis de contenido puede hacerse también una valoración de los diferentes modelos de comunicación, utilizando tres formas de evaluación.

- a) Evaluación de la eficiencia de la comunicación con relación a modelos sociológicos construidos a priori, tales como el “equilibrio o el propósito social”.

- b) Evaluación de la eficacia de un trozo del contenido comparado con otros.
- c) Evaluación de la eficacia de trozos del contenido comparados con una fuente ajena al mismo.

Podemos señalar también que el análisis de contenido ha venido a formar parte del grupo de los diferentes métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales. A su vez, el análisis de contenido utiliza estos mismos métodos para su desarrollo, haciendo uso de estadísticas, muestreos, entrevistas, etc.

2. El otro componente del contenido es la forma, aspecto que ha llevado a aplicar el análisis de contenido al estudio de las técnicas de la propaganda y de los materiales impresos, como libros y revistas para descubrir los rasgos estilísticos de la literatura, la oratoria, y la retórica.

Berelson no descarta la participación de los emisores y de los públicos perceptores del contenido, ya que no pueden desligarse. Los emisores en los medios de comunicación desempeñan un papel determinante en la elaboración de los mensajes y por ende en la significación del contenido, en el que influye, además de las intenciones, el estado psicológico de las personas que producen los materiales simbólicos.

Por lo que se refiere al análisis aplicado a los perceptores del contenido, éste es interesante en la medida en que nos permite conocer "las actitudes, los intereses, los valores y las costumbres de la población", a partir de los cuales podemos inferir los temas de interés del público, por qué los consume, de qué manera y a través de qué medios. El efecto que produce el contenido de las sociedades modernas se da en función de la amplitud de las áreas de atención de la gente y de la orientación de los mensajes.

Los efectos que produce el contenido en las sociedades modernas pueden ser superficiales o decisivos, inmediatos o remotos, de reforzamiento o transformación de actitudes, conductas, opiniones, gustos, etc., y como afirma el autor; "en ciertas condiciones, el análisis de contenido puede contribuir a la investigación de estos efectos".

Hemos logrado una visión general de cuáles pueden ser las posibilidades del análisis de contenido, aplicado a los mensajes, pero es necesario, asimismo, que conozcamos más especialmente su técnica, sus normas y formas de aplicación.

EJEMPLO DEL ANALISIS DE CONTENIDO DE UN ARTICULO PERIODISTICO:

Por José Reveles enviado de *Excélsior*

LA HABANA, 9 de enero.- "Tenemos que ser realistas: cambios similares a los de la revolución cubana no están a la vista en los países latinoamericanos", declaró hoy Fidel Castro.

El primer ministro cubano aclaró que "existen todas las condiciones objetivas para los cambios radicales en América Latina", pero que no existe todavía las condiciones subjetivas. Y advirtió:

"No se puede copiar dogmáticamente la solución de un país para otro. Yo creo que a cada país le corresponde , por sí mismo, darle forma a su revolución".

Castro concedió una conferencia de prensa a los periodistas mexicanos, iniciada 15 minutos antes de la medianoche. Y tras de reiterar que "nosotros creemos que el

socialismo vendrá más tarde o más temprano”, aseguró que son muy positivos los sucesos que se observan en los países latinoamericanos, como es la lucha del pueblo panameño por la recuperación de la soberanía sobre el Canal.

“Son extraordinariamente positivos -agregó- los cambios políticos y estructurales que han tenido lugar en el Perú. Es de gran importancia la actual posición del gobierno de Venezuela y su objetivo de nacionalizar el hierro y el petróleo”.

Para introducirnos al método o técnica del análisis de contenido, es necesario distinguir claramente las *unidades de análisis*, utilizando algunas de sus subdivisiones. Hemos de considerar entonces, las 3 distinciones propuestas por Berelson:

1. *Unidad de registro y unidad de contexto.* La unidad de registro es “la porción más pequeña del contenido dentro del cual se cuantifica la aparición de una referencia”.

La unidad de contexto es “la porción más grande de contenido que se pueda analizar para caracterizar la unidad de registro”.

Un ejemplo: la unidad de registro sería una palabra dentro de una frase y oración, que es la unidad de contexto. O bien una frase u oración (unidad de registro) dentro de un párrafo (unidad de contexto).

2. *Unidad de clasificación y unidad de enumeración.*: Esta distinción se refiere a la forma mediante la cual se analiza o clasifica el contenido, es decir, la categoría (tema) utilizado, y la cuantificación o registro del mismo. Se refiere también el número de veces en que aparece en el texto el tema.
3. *Distinción de los niveles de análisis:* Se refiere a la relación de los ejemplares del contenido entre sí, la estructura que representan y su profundidad.

Cinco son las unidades de contenido que propone Berelson para el análisis: palabras, temas, personaje, ítems y medidas de espacio-tiempo.

- La palabra es la unidad más pequeña en el análisis de contenido.
- El tema es una oración simple, o sea, sujeto y predicado; un enunciado bimembre.
- El personaje o personajes son el individuo o individuos en torno a los cuales gira una narración.
- El ítem es la unidad “natural” que puede ser un libro, un artículo, un reportaje o un discurso.
- Las medidas de espacio-tiempo se refieren a las divisiones físicas del contenido: una línea o párrafo (en el caso de impresos), el minuto en la radio, el pie en el cine, o cualquier unidad que se seleccione según el criterio y el objetivo del investigador.

Todas estas unidades de análisis pueden ser utilizadas en forma particular o interrelacionadas entre sí, para cualquier análisis de contenido, a diferencia de las categorías de análisis, de las que

hablaremos en seguida, las cuales sólo pueden ser definidas en función de la investigación que se desee realizarse.

Instrucciones

a) Lee el texto siguiente.

b) Elige un película o novela que hayas visto o leído y clasifica la esencia de su contenido, de acuerdo con las siguientes categorías de análisis:

1. El asunto.
2. La tendencia.
3. Las pautas.
4. Los valores.
5. Los métodos.
6. Los rasgos.
7. El actor
8. La autoridad.
9. El origen.
10. El grupo receptor.

Las categorías de análisis que se refieren a la esencia del contenido son:

El asunto, la tendencia, la pauta, los valores, los métodos, la autoridad, el origen y grupo al que se dirige la comunicación.

El asunto es posiblemente la categoría más general utilizada para el análisis del contenido y se refiere al *qué* de la comunicación (de qué se trata).

La pauta es la hipótesis y la teoría que orienta la investigación

Los valores son categorías íntimamente relacionadas con las pautas, se denominan *metas* y *deseos*.

Los métodos son los medios empleados para alcanzar finalidades u objetivos.

Los rasgos físicos y psicológicos son una categoría que incluye características utilizadas para describir a la gente.

El actor es la categoría que se refiere a la persona, grupo o sujeto que aparece en posición central en una acción.

La autoridad es la categoría denominada también *fuentes*, es decir, la persona, grupo u objeto a nombre del cual se hace una declaración.

El origen se utiliza para identificar la procedencia de la comunicación.

El grupo es aquél al que se dirige la comunicación, o sea, el destinatario.

Las categorías que se refieren a la forma de expresión del contenido se definen de acuerdo con la forma o tipo de comunicación (clasificación del material), la forma de declaración (formas gramaticales o sintácticas), la intensidad (fuerza o emotividad de la comunicación), y la intencionalidad (cualidad retóricas o propagandísticas del contenido).

David k. Berlo

David K. Berlo toma los elementos de la comunicación que Berelson y Schramm mencionan, y lo integra a su teoría. Por ello, lo que Berlo aporta como específicamente nuevo es el concepto de proceso y los propósitos y objetivos que toda comunicación implica. Por esta razón encontrarás dichos conceptos destacados en este resumen.

Acto comunicativo

David K. Berlo afirma que, al comunicarnos, tratamos de alcanzar objetivos relacionados con nuestra intención básica de influir en nuestro medio ambiente y en nosotros mismos; sin embargo, la comunicación puede ser invariable reducida al cumplimiento de un conjunto de conductas, a la trasmisión o recepción de mensajes.

Ahora bien, ¿qué son los mensajes? Según Berlo son eventos de conducta que se hallan relacionados con los estados internos de las personas: garabatos en el papel, sonidos en el aire, marcas en la piedra, movimientos del cuerpo, etc. Son los productos del hombre, el resultado de sus esfuerzos para *encodificar*, es decir, cifrar o poner en clave común sus ideas. A menudo, dichos mensajes continúan existiendo aun mucho después de que sus autores hayan muerto. Los mensajes son la expresión de ideas (contenido), puestas en determinada forma (tratamiento mediante el empleo de un código). Existen muchos códigos en la comunicación: símbolos visuales, gestos, señales con las manos, lenguaje, escritura, etc. Debemos elegir uno u otro código cada vez que nos comunicamos. El código que más comúnmente utilizamos es el verbal, el lenguaje.

En la sociedad actual existen diversas formas de comunicación: escritura, visual, psicológica (consigo mismo), sociológica (entre grupos sociales por medio de sus acciones), química (la reacción que produce en el organismo el olor de un bistec), cultura (lo que nos dicen las ruinas arqueológicas), musical, táctil, etc.

El fin básico de la comunicación es alterar la relación original existente entre nuestro organismo y el medio que nos rodea. Para hacer hincapié en ello, se subraya que la comunicación se dirige a influir en los demás para provocar una respuesta: cuando aprendemos a utilizar las palabras apropiadas para expresar nuestro propósitos y obtener la respuesta deseada, hemos dado el primer paso hacia la comunicación eficiente.

Berlo indica que la comunicación deber ser:

1. Sencilla, coherente y dirigida hacia un objetivo.

2. Este objetivo consiste en provocar una determinada conducta en el que recibe nuestra comunicación.
3. No se debe divagar o establecer la comunicación ambiguamente, pues no se obtendría la respuesta de la persona que deseamos o se obtendrá a medias.
4. Esta comunicación debe hacerse en forma tal que seamos entendidos, pues no podríamos comunicarnos con alguien hablándole en idiomas distintos del que conoce.

El análisis de toda comunicación o situación comunicativa debe tener en cuenta los siguientes aspectos: 1. la forma en que la fuente de comunicación (la persona que se comunica) trata de afectar (la palabra afectar no implica en este caso “perjudicar”, en el sentido peyorativo del término, sino “influir”, “tocar en la sensibilidad”) a la persona que recibe el mensaje, y 2., el modo como el receptor trata de “afectarse” a sí mismo o a otros, incluyendo la fuente.

Es claro que no siempre se obtendrán los resultados deseables pues los receptores no siempre responden al propósito de la fuente.

ESTRUCTURALISMO Y COMUNICACION

Objetivos generales

Como resultado de tu trabajo en este capítulo:

1. Conocerás los principales enunciados teóricos de los autores reseñados en el presente capítulo.
2. Deducirás que estos autores pertenecen a una corriente teórica por las semejanzas que existen entre autor y otro.
3. Deducirás que se trata de una corriente teórica distinta a la descrita en el capítulo 1.
4. Aplicarás las teorías de dicha corriente al análisis simple de mensajes transmitidos por cualquiera de los medios masivos de comunicación.

Estructuralismo y Comunicación

El análisis de los mensajes visivo-verbales en los medios de comunicación de masas, se puede plantear desde un punto de vista estructuralista.

El método estructuralista tiene su frente en el estudio lingüístico de Ferdinand de Saussure. A partir de un modelo teórico, se ha desarrollado en Europa una disciplina que estudia la comunicación. Dentro de esta corriente general ha habido una discusión para definir y delimitar este campo teórico o como *semiología* o como *semiótica*. En el enfoque semiológico se estudian los signos como reductibles a las leyes del lenguaje. En la semiótica se rebasa esta perspectiva, para considerar también los hechos socioculturales como signos.

El capítulo se inicia con la teoría estructuralista general aplicada a la comunicación. Se reseñan, por representativos, los planteamientos de Abraham Moles. Después se presenta la teoría y práctica de la

semiología a partir de las aportaciones del teórico más destacado de esta disciplina: Ronald Barthes. Sobre semiótica se reseña la teoría y la práctica elaborada por Umberto Eco, quien es considerado uno de los investigadores más firmemente dedicados a esta área.

Abraham Moles

Abraham Moles, al estudiar los fenómenos de la comunicación humana, ha aportado una metodología original, fruto de la aplicación de las leyes estadísticas a la investigación estructuralista. El punto del cual parte Moles para sentar la base de su teoría de la comunicación, es la consideración del hombre como individuo profundamente relacionado con su medio ambiente, del cual ha recibido siempre los primeros mensajes comunicativos y con el cual mantiene estrecha relación. Como consecuencia directa, modifica su comportamiento en función de los mensajes recibidos. “La comunicación”, dice Moles, “es la acción que permite a un individuo o a un organismo, situado en una época y en un punto dado, participar de las experiencias-estímulos del medio ambiente de otro individuo o de otro sistema, situados en otra época o en otro lugar, utilizando los elementos o conocimientos que tiene en común con ellos”.

Supongamos que un individuo X vive en un determinado país y ve una transmisión televisiva que se emite desde otro continente. El programa de televisión consiste en presentar cualquier acontecimiento. El televidente participará del evento transmitido, sintiendo las imágenes que se proyectan y disfrutando de ellas. En este caso, el individuo X es un sistema determinado en su propio medio ambiente y convive con otros individuos de otro medio ambiente. Lo mismo sucede con un espectador que presencia una película histórica que lo hace remontar a los hechos sucedidos y le hace sentir que es un participante más de los mismos.

Para Moles, los elementos del acto comunicación son: un emisor (E), un receptor (R), un canal (C) y el mensaje (M).

Por su naturaleza, estos elementos pueden ser físicos o naturales, sociales o humanos, y para su estudio, el autor los divide en:

1. Estímulos materiales o fenómenos de la naturaleza física, es decir, los objetos del mundo natural.
2. Estímulos sociales o signos que son producidos por otros seres humanos, proporcionados por el contacto con la sociedad, como el lenguaje.

Ahora bien, el proceso de la comunicación sólo puede ocurrir cuando el emisor y el receptor poseen un lenguaje común. Dicho en otros términos, antes de que ocurra cualquier comunicación, el emisor y el receptor deben tener en común un cierto número de signos y de comunicaciones que denominaremos repertorio o código, es decir, ambos habrán de conocer y comprender aquello de lo que se está hablando, pues de lo contrario el acto comunicativo será trunco e ineficaz. Por ejemplo, en un curso sobre filosofía que impartiese un eminente profesor especialista en la materia, en donde además se utilizara una terminología especializada y elevada, sería difícil que un principiante, que sólo conociese elementos introductorios de la historia de la filosofía, comprendiera totalmente las enseñanzas emitidas; probablemente adquiriría conocimientos vagos, confusos y efímeros.

Para su estudio, Moles distingue dos tipos de comunicación:

- a) La comunicación interpersonal (un individuo con otro).

- b) La comunicación por difusión, en donde un solo emisor habla a un gran número de receptores, como un líder a la masa o un profesor en clase. La comunicación por difusión se amplía con los medios de comunicación masiva, en donde un emisor único, por medio de los canales técnicos (T.V., radio, prensa), difunde mensajes a millones de receptores. Con frecuencia, el emisor y el receptor no comparten realmente más que una fracción de lo que recibe y se establece una comunicación sólo parcialmente efectiva.

Abraham Moles define qué es y cómo se constituye el mensaje. En primera instancia, el mensaje es una construcción obtenida con elementos tomados por el emisor de entre todo un repertorio de signos, es decir, es un conjunto de ideas extraídas de un hecho determinado o de una realidad completa.

Para ejemplificar esta definición, imaginemos que el emisor sea el creador de un noticiero de televisión. Para elaborar su programa, los reporteros han cubierto una serie amplia de sucesos y los han estructurado.

El realizador del noticiero tiene ya un cúmulo de hechos: el programa final se construirá con estas mismas noticias, entrevistas, películas, diapositivas, efectos visuales, etc. Se organizarán hechos de forma tal que la presentación de sucesos se manifiesten a través de signos que puedan ser asimilados y comprendidos por la mayoría de los televidentes (receptores). El emisor (realizador del noticiero) emite un mensaje (las noticias) jerarquizando, simplificando y seleccionando la información para que pueda ser asimilada por los espectadores.

Esto quiere decir que, cuando el receptor (público o individuo), recibe un determinado mensaje, lo interpreta, lo compara con sus propios conocimientos, y poco a poco lo va percibiendo y agregando a sus experiencias.

El autor define cinco pasos fundamentales que concuerdan con lo que podría llamarse un método estructuralista, para seguir un proceso lógico y científico de investigación de los mensajes.

1. El primer paso consiste en delimitar el contexto común entre el emisor y el receptor, es decir, la ubicación de ambos, en el caso del emisor, el contexto político, económico y cultural dentro del cual actúa. El emisor puede ser un periódico, una estación televisiva, una radiodifusora, un escritor, una película o su realizador, etc. El receptor será el público que recibe los mensajes correspondientes, sea homogéneo o heterogéneo; se consideran siempre sus características culturales, sociales, económicas, sin perder de vista el objetivo concreto que persiga la investigación.

2. Se pasará después a analizar la naturaleza del contenido de los mensajes que se intercambian ente el emisor y el receptor. Se enunciará y descifrará en forma accesible el cúmulo de datos del contenido de los mensajes.

3. Posteriormente, el analista determinará, cuantitativamente, la permanencia de ciertos aspectos en el contenido de los mensajes, a través de un estudio estadístico o de un análisis de contenido. Esta enunciación y desciframiento se deberá regir por los pasos tradicionales del análisis de contenido. Esto quiere decir que todos los aspectos de los mensajes se clasificarán de antemano, en grupos o tipos de información (categorías), lo cual permitirá observar el panorama cuantitativo general de los términos más importantes que contiene el mensaje.

4. Tal cuantificación se basa en la repetición o redundancia misma de los aspectos o unidades de los mensajes que se intercambian, la cual ya determina una medida de los mensajes transmitidos.

La redundancia se apreciará a través de la repetición máxima o mínima de las categorías seleccionadas (categorías de asunto o categorías de temas).

5. Por último, el analista procurará enunciar y esclarecer el conjunto de leyes, convenios o acuerdos establecidos de antemano entre emisor y receptor. Si el analista llega a conocer o definir esas leyes o convenios, podrá reconstruir un modelo de los mensajes y, consecuentemente, los conocerá. En este último punto se expondrá lo que sería prácticamente la interpretación de los resultados. Un buen planteamiento de investigación, una buena codificación del contenido, el establecimiento de hipótesis constituidas por el conjunto de leyes, convenios o acuerdos a que se refiere Moles, y el conocimiento de los medios que se van a analizar, hacen más accesible la interpretación cuantitativa y cualitativa.

En resumen, si el analista está situado ante un acto comunicativo, o sea, ante una cadena emisor-canal-receptor-repertorio, puede adoptar dos actitudes:

1. Interesarse en las investigaciones del acto comunicativo, en la situación del emisor y el receptor, en la multiplicidad más o menos grande de los actos que constituyen la cadena de la comunicación y orientar su estudio al campo social de la propia comunicación.

En el caso de los mensajes con un solo emisor y una unidad infinita de receptores, el analista podrá poner en evidencia la naturaleza del emisor y de los receptores, así como de las eventuales reacciones de estos últimos frente a los mensajes y al emisor. Por ejemplo, se va a analizar la política informativa de un medio de comunicación, un periódico, o de toda la prensa en general. Según Moles, habría dos alternativas:

a) Dilucidar las características del emisor y del receptor (el periódico y su estructura; el público lector y sus características socioculturales).

Propiamente este caso se caracteriza por el análisis concreto del acto comunicativo

b) Determinar la forma como los lectores reaccionan ante tal o cual cúmulo de mensajes emitidos (efectos de los mensajes). Sería el sondeo de opinión de lo que permitirá conocer los efectos de ciertos mensajes e informaciones.

La determinación de la política informativa de un periódico se basaría en las características del contenido de sus mensajes y en el análisis real de su estructura política y económica.

2. También puede enfocar su atención sobre el objeto material del acto comunicativo: el mensaje (sonido, imagen, escritura, etc.). De esta manera el análisis podrá registrar, por ejemplo, los mensajes sonoros difundidos por una o varias estaciones radiodifusoras. Asimismo podrá estudiar un ejemplar de periódicos o libros distribuidos por millones. Investigará en ellos las características como son, la fidelidad y las distorsiones; una vez hecho esto, realizará un análisis de contenido. Tratará de utilizar y aplicar la teoría de la información partiendo del conjunto de mensajes y de percibir la naturaleza exacta del marco de referencia, experiencias o conocimientos que posee el emisor o el receptor.

En conclusión, la teoría estructuralista de Moles pretende descomponer el universo en trozos de conocimientos, y ser capaz, a partir de esto, de construir un repertorio, para luego componer un modelo o un simulacro de ese mismo universo... La filosofía de la comunicación establecerá el desciframiento del universo... al considerar que el mundo que nos circunda es una especie de emisor global de mensajes... que obedecen a un código: las leyes de la naturaleza.

Umberto Eco

Umberto Eco, partiendo de las proposiciones básicas de Ferdinand de Saussure en materia lingüística y evaluando críticamente las aportaciones de lingüistas contemporáneos como Odgen y Richards, Pierce, Hjelmslev, etc., nos propone un método nuevo para la interpretación de los mensajes visuales. Eco, pues, desarrolla más ampliamente la semiología que fue prevista por Saussure como la disciplina que habría de estudiar “la vida de los signos en el seno de la vida social”, y llega a establecer en sus estudios la *semiótica* al ir más allá y precisar: “no se trata sólo del estudio de los signos, pues en el sentido saussuriano se dejarían fuera de este campo semiológico aspectos tales como la cibernética, entre otros”.

El campo específico de la semiótica está compuesto por todos los procesos culturales en los cuales se da un proceso de comunicación; es decir, por todas aquellas manifestaciones en las que están en juego agentes humanos que se ponen en contacto unos con otros sirviéndose de convenciones sociales. En efecto, si se observa la cultura desde un ángulo antropológico, se presentan dos clases de fenómenos: comunicativos, que constituyen el núcleo primario de toda relación social, y la fabricación y empleo de objeto de uso, por un lado; y el intercambio parental (entre parientes), por otro. Ambos son fenómenos constitutivos de toda cultura, al igual que el lenguaje. Por lo tanto, desde la perspectiva semiótica, *toda cultura se ha de estudiar como un fenómeno de comunicación*.

La semiótica pretende demostrar que, bajo los diversos procesos culturales hay sistemas constantes que permanecen ocultos.

Esas constantes, en el caso de los medios de comunicación o mensajes, tienen características comunes que permanecen invisibles y se manifiestan de diferentes formas en el mensaje. Para Eco, la estructura “es un modelo construido en virtud de operaciones simplificadoras que permiten unificar fenómenos diversos bajo un único punto de vista”.

Sólo el *sistema* o forma de organización de la estructura, cuyas partes fundamentales se diferencian entre sí o se oponen por exclusiones binarias, hace comprensible y comunicable una situación originaria en la fuente, que de otra manera escaparía a nuestro control. Las *unidades del sistema* se diferencian y se reconocen por su posición en la estructura, por la manera en que se combinan unas con otras.

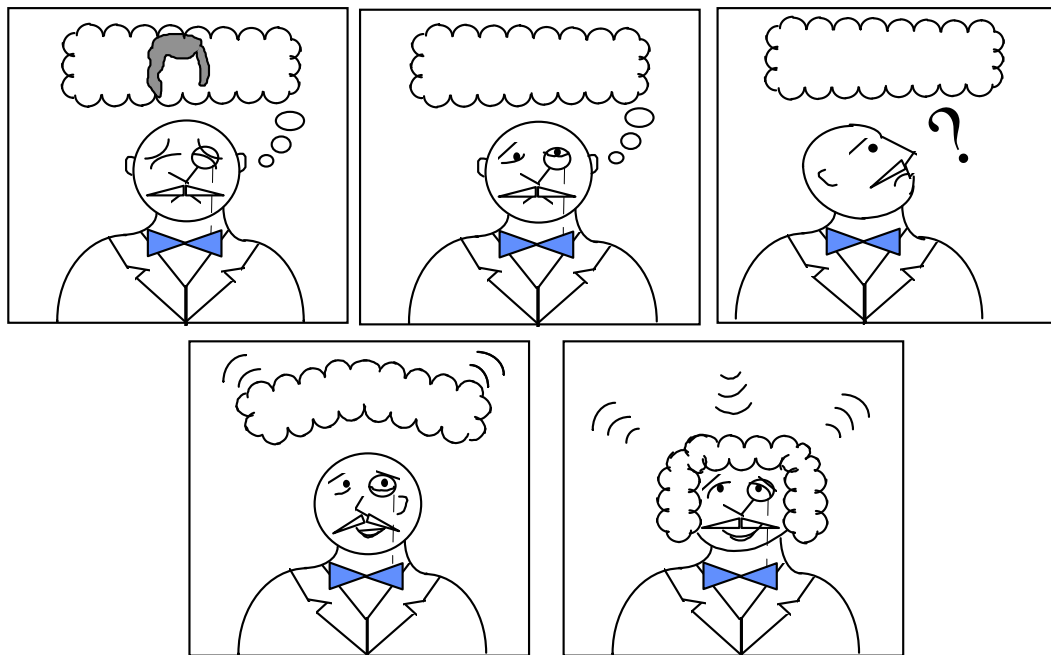
Tanto las funciones como las propiedades de las unidades, son las mismas que existen en la tradición lingüística de Ferdinand de Saussure. Para él, *la estructura es un sistema* en el que el valor de cada uno de sus componentes se haya establecido o determinado por sus posiciones y diferencias dentro del mismo.

Esta estructura sólo aparece cuando se comparan entre sí fenómenos diversos, reduciéndolos a un mismo sistema de relaciones. Su forma cambia a través de los personajes, objetos-personajes, situaciones, lugares, etc.

Independientemente de los cambios, la estructura tiene elementos que, aunque parezcan contradictorios, son iguales, permanentes e invariables, de tal manera que el todo del mensaje (radiofónico, televisivo, impreso, cinematográfico o de otra naturaleza), al tener un determinado orden, provocará diferencias y semejanzas que, cuando no aparecen, habrá que descubrirlas para encontrar, por este medio, el significado de la estructura.

Las unidades de análisis del mensaje pueden ser: todo el mensaje en cualquier medio (prensa, radio, cine, T. V., etc.), o las partes que lo integran: personajes, letras, encuadres, situaciones. Dichas partes adquirirán sentido por las relaciones que se establezcan entre ellas.

En la siguiente tira cómica encontramos cinco viñetas descritas por la imagen. Se lee de izquierda a derecha, como la lectura del periódico. Todas las viñetas tienen una coherencia lógica, y son a la vez independientes e interdependientes una de la otra. Por sí mismas o aisladas, cada una no significa nada, tienen significado sólo por relación de unas con otras.



Modelo de Análisis Estructural de los Mensajes

El libro *La estructura ausente*, de Umberto Eco nos proporciona los elementos fundamentales para el análisis de la comunicación sobre la base de “códigos” que están ya dados en la estructura visivo-verbal del mensaje y que son comunes tanto a la trasmisión del mensaje, como a su descodificación por el receptor o espectador.

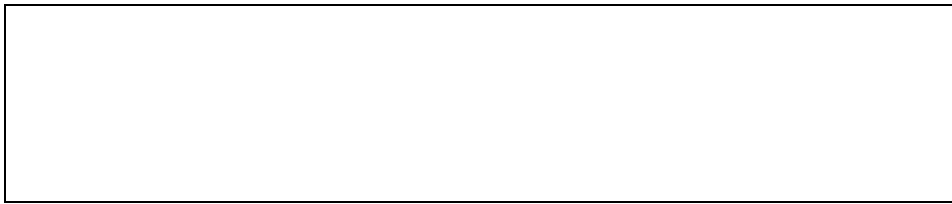
Ronald Barthes

Ronald Barthes publica *Elementos de semiología* que, más que otra cosa, son una síntesis terminológica de carácter provisional con fines didácticos. Saussure concibió la posibilidad del estudio de los sistemas de signos en la vida social, al que denominó semiología.

Con este enfoque, Ronald Barthes ha recurrido a sistemas de signos sociales que le permitieran aplicar los elementos teóricos-lingüísticos de Saussure y encauzarlos o adaptarlos a su estudio. Así, Barthes examina el sistema del vestido y trata de descifrarlo. Sin embargo, este sistema resulta muy pobre y entra a otro, éste sí pletórico de significaciones: el de *la moda*. Originalmente el vestido constituye un sistema de signos, pero no deja de ser rudimentario y comporta pocos significados. Barthes explica

que dicho sistema de signos, como otros, es paupérrimo, pero que la función del lenguaje es tomarlo a su cargo para hacer un lenguaje poético, imaginario, ideológico.

Cuando el lenguaje entra como regulador en el sistema de signos de la ropa, aparece lo que propiamente se llama la moda. Así, el lenguaje convierte a la ropa en nomenclaturas, pero sobre todo en una verdadera retórica que se despliega en los escritos de moda. Podría decirse que la moda no es un sistema semiológico puro, porque se da como un sistema de signos con mezcla de lenguaje; a este estudio de sustancias mezcladas de lenguaje se le da el nombre de *translingüística*. En el caso de la ropa y de la moda, el uso real del vestido debería determinar su compra, según el cálculo económico del consumidor; sin embargo, entre el uso real del vestido y la compra, está un campo intermedio denominado la moda.



Esto significa que dentro de la estructura de los sistema de signos que elabora la sociedad aparecen los reguladores (diríamos condicionadores) del comportamiento humano, es decir, los medios de comunicación.

En el ejemplo anterior, la moda juega el papel de publicidad, pero esta publicidad contiene necesariamente palabras, las cuales implican un lenguaje que hay que describir. Por ello, se analizan los mundos intermedios de los significados explícitos y simbólicos, es decir, *los idiolectos* que terminan formando una lengua. El idiolecto es el lenguaje hablado por un solo individuo, el juego completo de sus hábitos en un momento determinado. Ampliando el significado, el idiolecto es el lenguaje de una comunidad lingüística, es decir, de un grupo de personas que interpretan del mismo modo todos los enunciados lingüísticos; por ejemplo, la publicidad en el mundo occidental, los valores de la religión católica, las señales de tránsito, etc.

Es indudable que al acercarnos más a la palabra, el mundo con sus leyes económicas, políticas, sociales y culturales penetra en el lenguaje.

Habría que recordar aquí dos nociones teóricas que Barthes utiliza en sus *Elementos de semiología*; lengua y habla.

La *lengua* es un contrato social. El individuo por sí solo no puede crearla ni modificarla; es, en síntesis, un *sistema*.

Por el contrario, el *habla* es un acto individual de selección y actualización; el individuo utiliza todos los elementos de la lengua que necesita para expresar su pensamiento personal; es decir, la lengua posee las normas, leyes o reglamentos que instituyen o facilitan el habla; posee los elementos para la expresión, en tanto que el habla realiza la combinación de esos elementos.

Respecto al *significado*, Barthes nos dice que no es una cosa, sino una representación psíquica de la cosa. El significado de la palabra buey no es el animal, sino una imagen psíquica. Por otro lado, el *significante*, dice Barthes, es un mediador cuya definición no puede ser separada de la del significado. Al

significante le es necesaria la materia o sustancia, es decir, el significante sería precisamente la imagen acústica.

La semiología trata de estudiar el modo de organización de los componentes de un objeto, esto es, de sus significantes y, consecuentemente, de sus significados.

Ahora bien, surge un problema teórico-práctico en el análisis semiológico de los objetos: la delimitación de los objetos mismos que se van a analizar. Según Barthes, existen dos niveles generales en el estudio de los problemas: el que se refiere a la selección propia del objeto de entre todo un cúmulo posible de objetos de estudio y la delimitación interior del objeto, que, según el estructuralismo y la semiología, tiene por finalidad señalar diferencias y semejanzas, para lo cual hay que dividir el todo de la estructura en elementos que permitan el estudio dicotómico de sus partes. En el primer problema, dice Barthes, el criterio de delimitación propiamente dicho puede dejarse guiar, en principio, por la *unidad de sustancia*, en segundo, la delimitación interior del objeto, parte de conceptos teórico-metodológicos apuntados en los *Elementos de semiología*, y que serán ejemplificados para su mejor asimilación y utilización.

Supongamos que se quiere analizar un objeto-mensaje emitido por cualquier medio de comunicación visual. Para este caso específico, habría que partir de lo que el autor en cuestión dice en "La retórica de la imagen", donde explica que existen tres mensajes en los códigos visuales: el lingüístico, el denotativo y el connotativo.

1. *Mensaje lingüístico o literal*. Actualmente en las comunicaciones de masas parece evidente que el mensaje lingüístico está presente en todas las imágenes: como título, como leyenda, como artículo de prensa, como diálogo de película, como fumetto*. Las funciones del mensaje lingüístico son:

- a) *de anclaje*, es decir, el mensaje lingüístico hace que el observador elija una de las múltiples significaciones que puede ofrecer la imagen.
- b) *de relevo*, es decir, el mensaje lingüístico releva al lector de la necesidad de elegir uno de los significados. El mensaje lingüístico debe hacer que el lector elija ciertos significados e ignore otros; ayuda a identificar pura y simplemente los elementos de la escena que le interesa destacar al autor del mensaje visual. Quizá por ello, dice Barthes, aún estamos en una sociedad no de la imagen, sino de la escritura. La importancia fundamental del mensaje, es su función ideológica.

2. *Mensaje denotado o denotativo*. El mensaje denotado es la composición plástica, la descripción verbal o enunciación de los elementos que conforman todo el objeto de análisis; es la abstracción de todos y cada uno de los componentes, sin ampliarlos con significaciones, simbolismos o lo que el mensaje pudiera significar para un espectador en un momento determinado; es la descripción de los objetos contenidos en un mensaje visual. Para el espectador este mensaje no es manifiesto, sino latente, ya que el consumidor común no separa el mensaje denotativo del mensaje connotativo; se concreta asimilarlo a partir de la connotación y se fija un poco en la pura denotación.

3. *Mensaje connotado*. Este mensaje, por el contrario, contiene todos los significados posibles del contenido, los cuales se pueden enunciar con expresiones como: "esto me da la sensación de tal cosa", o

* Globito en que aparece el texto en las historietas.

“esto parece decir tal”. Es la interpretación de los elementos presentes en la imagen. Es un mensaje compuesto: simbólico y cultural.

Barthes, en su artículo “La retórica de la imagen”, explica estos tres mensajes a partir del análisis práctico de un contenido publicitario.

MARXISMO Y COMUNICACION

Objetivos Generales

Como resultado de tu trabajo en esta unidad:

1. Conocerás los principales enunciados teóricos de los autores reseñados en el presente capítulo.
2. Deducirás que se trata de una corriente teórica por las semejanzas entre un autor y otro al abordar el estudio de la comunicación.
3. Deducirás que se trata de una corriente teórica distinta a las descritas en los capítulos anteriores.
4. Aplicarás las teorías de dicha corriente al análisis de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación.
5. Aplicarás las teorías de dicha corriente al análisis de los medios de comunicación como fuentes transmisoras de mensajes.

Marxismo y Comunicación

En el campo de la teoría marxista, los puntos de vista existentes para abordar el fenómeno de la comunicación no pretenden elaborar una ciencia de la comunicación ni plantear los problemas como explicables en sí mismos. Se considera así la comunicación como un hecho social que tiene su origen y se desarrolla en la superestructura, es decir, en el ámbito de las ideas y las representaciones del mundo, pero que participa también del orden económico y se encuentra históricamente determinado por él. De ahí que los medios de comunicación se toman como instituciones caracterizadas por el modo de producción en que se dan: capitalista, socialista, dependiente.

Lo que estas instituciones o empresas de la comunicación producen, es algo muy específico: el mensaje. Su producción las vuelve objeto de análisis particular y las interpretaciones sobre la comunicación se convierten en una parte integrante de la ciencia que estudia a la sociedad.

Los diversos autores dirigen su atención, a su vez, hacia las diferentes partes del objeto de estudio: el mensaje como mercancía, como vehículo ideológico, como generador de cultura de masas; los medios de comunicación como empresas, etc.

Los postulados teóricos de Hund, Enzensberger, Mattelart y Morin, así como sus análisis concretos, han sido resumidos en el presente capítulo. Ciertamente hay diferencias entre las tesis de cada uno. Sin embargo, lo importante es que todos han utilizado un método común: *el materialismo histórico*. Habrá que tratar de descubrir este método y aplicarlo a investigaciones propias sobre la realidad de los medios de comunicación y su producto: el mensaje masivo.

Hund D. Wulf

En una sociedad capitalista como la mexicana, donde el consumo ha adquirido un alto grado de desarrollo, donde todo se ha mercantilizado, la noticia no está fuera de este proceso, sino que se transforma en mercancía, de acuerdo al interés del productor del mensaje en alcanzar un máximo de público, y no de acuerdo al valor del uso del mensaje. El beneficio trasciende el interés económico, es decir, su capacidad para satisfacer necesidades; esta mercancía especial, que es el mensaje, lleva inherentes claras manifestaciones de enajenación destinadas al público consumidor de parte de la clase dominante, tanto de los poseedores de los medios de producción como de las personas o grupos políticos que usan para su beneficio los mensajes.

Los medios masivos que tratan a la noticia como mercancía, no pretenden el aumento del conocimiento de sus lectores, sino tener la mayor influencia posible en su comportamiento.

El control de la clase dominante no se limita al contenido de las noticias (mercancías), sino que adquiere mayor importancia en la manipulación de los medios, donde la intervención consciente en las técnicas de difusión constituye un acto político llevado a cabo por la misma clase dominante. La manipulación en el proceso de producción de noticias, incluye desde la elección del medio, la grabación, el corte, la sincronización, etc., hasta la distribución.

En la sociedad de clases, la clase dominante, de acuerdo con su capacidad económica, utiliza los medios masivos para transmitir mensajes con la finalidad de conservar y reforzar su situación sobre la clase dominada, la cual mantiene una condición precaria de subsistencia, ya que la situación económica no le permite disponer de los medios masivos y utilizarlos en sus beneficios, puesto que carece de una organización consciente que manifieste sus condiciones reales de existencia.

La manipulación se efectúa sobre la masa o su conciencia: esto ocurre cuando el grupo dominante, las facciones de poder o los "grupos de presión", tienen necesidad de transmitir una información (aclaratoria, propagandística o impositiva); para ello seleccionan los medios (prensa, cine, radio o televisión), y si se trata de una información pagada, ésta se coloca en el espacio y tiempos comprados. Cuando uno de estos grupos posee un propio medio de información, lo utiliza de acuerdo con sus intereses.

La comunicación, en sentido amplio, significa todo intercambio de noticias entre dos o más personas. En esta relación emisor-receptor, en la cual uno de ellos posee instalaciones de emisión y el otro de recepción es indispensable, para que puedan entenderse, que ambos tengan el mismo repertorio de señales. El repertorio de señales está formado por todos los conceptos o palabras cuyo significado es comprendido por los miembros de un grupo o de toda una sociedad.

En todo sistema comunicativo existen perturbaciones que reciben el nombre de *ruido*

Cuando un hecho noticioso es de gran importancia y no sólo se informa de él aisladamente, sino que se le relaciona con otros acontecimientos previos o con implicaciones posteriores, toda esta información, que gira alrededor del hecho relevante, en la *información incondicionalmente necesaria*. La información adicional para estabilizar la innovación recibe el nombre de *redundancia*.

El repertorio de señales se adquiere a través de un sistema innato, en el caso de los animales, en donde la emisión y la recepción de la señal, la intención del emisor y la reacción del receptor, se presentan como una relación causal. Otra forma de adquirir el repertorio de señales (en el caso de los

hombres), es a través de un sistema donde los factores del contenido de la comprensión son aprendidos esencialmente en la sociedad humana.

Las señales son diferentes de los signos; son unívocas porque solamente pueden designar algo por convención o dependencia y no desarrollan su significación. Por el contrario, los signos son equívocos ya que tanto pueden designar algo como significar; no sólo son convencionales y naturales, sino que están históricamente condicionados, es decir, surgen y se desarrollan con el lenguaje.

La información, tal como se presenta en el sistema de la comunicación humana, está formada por tres componentes articulados entre sí: la innovación, la redundancia y el contexto.

Se entiende por *innovación* lo específicamente nuevo de una información, lo cual le da el carácter de noticia. La innovación necesita de un margen de referencia, o sea, de previo conocimiento o *preconocimiento*, lo que hace posible comprender correctamente la totalidad de los hechos transmitidos al receptor a través del mensaje. Para que haya innovación se necesitan elementos mínimos que permitirán la comprensión del mensaje; por ejemplo, para decir algo, deberán tenerse las palabras suficientes para hacerlo.

La *redundancia* es el uso excesivo de elementos no indispensables para informar sobre un hecho de un texto que se determina tanto en relación con el texto mismo, como en relación con el receptor, en cuanto a exceso cognoscitivo-ideológico. Este consiste en que, un individuo tenga capacidad para reconocer e interpretar un hecho con datos escuetos pero el mensaje agregue información adicional.

El *contexto* se constituye con todas las relaciones no internas de una información; sus componentes se llaman *códigos*. Estos pueden ser de tipo textual, estático, histórico, etc. Pero el código de mayor influencia y el más importante es el código social, ya que está formado por todos los elementos sociales del lenguaje, es conocido por todos los miembros de un grupo o sociedad y les permite relacionarse entre ellos. En la lengua, la relación entre los conceptos que forman conjuntos de frases, recibe el nombre de texto. En el habla, el uso de los conceptos para expresar un pensamiento se llama discurso.

La comunicación se da en dos formas:

1. La comunicación interpersonal, en la que existe una relación bilateral entre emisor y receptor usando el lenguaje como medio, y en la que resulta difícil desligar o percibir la redundancia y el contexto en el plano del discurso. Esta relación bilateral se refiere a la interacción que establecen el emisor y el receptor.
2. En la comunicación social existe una relación unilateral entre emisor y receptor a través de medios técnicos audiovisuales, y una relación compleja intermediaria entre la innovación, la redundancia y el contexto. Es una relación unilateral, ya que el emisor no recibe una respuesta inmediata del receptor, donde sea posible observar la innovación, la redundancia y el contexto, ya que los mensajes se dan con relación a espacio y tiempo.

Hund entiende por comunicación de masas, cualquier forma donde las señales se facilitan públicamente por medios técnicos de difusión indirecta y unilateral a un público disperso. Los principales medios masivos son la palabra impresa, el disco, el filme, la radio y la televisión.

Hans Magnus Enzensberger

Para Enzensberger los medios de comunicación son producto del desarrollo industrial y su creación se explica por la necesidad de este mismo desarrollo, de crear nuevas formas de control de las conciencias y métodos más eficaces para la transmisión de información. Debido a sus características de alcance masivo, los medios de fuerzas productivas de un gran potencial liberador. La manipulación de la conciencia social por unos pocos es producto de la división del trabajo, pero si bien los medios de comunicación masiva sirven para la manipulación, este concepto no es suficiente para explicar la acción y utilidad social de dichos instrumentos.

“Hay en general, cuando la gente habla de manipulación, un lamento subyacente que apunta esperanzas idealistas, como si la clase enemiga se hubiese atenido alguna vez a las premisas de ‘Fair Play’, de juego limpio, que ocasionalmente emite.” Manipulación quiere decir *tratamiento tecnológico de un material dado con una meta particular en mente*. Cuando la intervención posee una importancia social inmediata, la manipulación es un acto político. La cuestión no es si los medios son manipuladores, sino quién los manipula y para qué. Por eso hay que apreciar la industria cultural como lo que es: la industria clave del siglo XX, situación que se hace patente en las grandes conmociones sociales en donde los medios de comunicación masiva constituyen el punto más estratégico.

El objetivo central de la “industria de la manipulación de la conciencia”, tal como se da en las sociedades hoy existentes, es la explotación inmaterial. Esta consiste en imponer ciertas formas de pensar que eliminen la conciencia de ser explotado y las facultades y alternativas políticas de los individuos, para que la mayoría acepte voluntariamente la situación establecida.

Enzensberger dice que para que esta industria pueda existir, necesitan darse ciertos presupuestos históricos, que pueden resumirse de la siguiente manera:

1. En lo *filosófico*: que se suprima el imperio de la religión y se sustituya por el de la razón.
2. En lo *político*: que cada individuo piense que tiene el derecho a decidir sobre su propio destino y sobre el de la comunidad.
3. En lo *económico*: que la acumulación primitiva de capital se haya logrado para que el nivel de vida aumente, y la jornada de trabajo se reduzca y aparezca el tiempo de ocio.
4. En lo *tecnológico*: que exista las bases tecnológicas (el aparato de televisión, por ejemplo), para que la difusión de ideas pueda ser masiva.

Enzensberger piensa que el producto de esta industria, que en manos de unos cuantos individuos, los poseedores del capital, se orienta hacia el mantenimiento del orden establecido, puede en un momento dado (cuando las masas y la izquierda se organicen y aprecien el potencial de los medios masivos, revertirse en contra de los mismos productores y provocar el cambio social. Ello es posible gracias a la materia con que trabajan dichos medios: la cultura, el pensamiento y la imaginación humanas por un lado, y por otro, sus características técnicas, que convierten a las masas en comunicadoras potenciales y creadoras de nuevas formas culturales.

En su forma presente, equipos como la televisión no sirven a la comunicación, sino que la previenen. No consienten la acción recíproca entre el emisor más bajo compatible con el sistema. La distinción técnica entre receptores y transmisores refleja la división social del trabajo en productores y consumidores, que en la industria de la conciencia se vuelve de peculiar importancia política.

El aspecto revolucionario de los medios se encuentra en la negación de los valores establecidos por la cultura burguesa. La revolución cultural, dentro de la producción ideológica, vuelve inútiles las categorías estéticas tradicionales, por ejemplo, la categoría de ficción. La relación entre sujeto y objeto ha sido radicalmente alterada. Enzensberger cita a Walter Benjamín como el único teórico que ha hecho un análisis materialista-dialéctico del problema. Las principales proposiciones de este autor, anotadas por Enzensberger, son las siguientes: debido a los medios electrónicos, el criterio de autenticidad desaparece de la obra de arte; ésta es reproducida una infinidad de veces y se relaciona con miles de poseedores. La obra de arte es, incluso, elaborada en función de la reproducción. El ejemplo más representativo de esto es el filme.

En consecuencia, señala Enzensberger, “debemos analizar los resultados de los medios <<artísticos>> tradicionales desde el miraje de las condiciones modernas de producción”.

Uso represivo de los medios masivos	Uso liberador de los medios masivos
Programación controlada centralmente.	Programación descentralizada.
Un transmisor, muchos receptores.	Cada receptor es un transmisor potencial.
Inmovilización de seres aislados .	Movilización de las masas.
Conductas pasiva del consumidor.	Interacción de los involucrados, retroalimentación.
Despolitización.	Un proceso de enseñanza política.
Producción a cargo de especialistas.	Control social por medio de una organización autónoma.
Control de capitalistas o de la burocracia.	

Edgar Morin

La concepción que Edgar Morin tiene de la cultura de masas, conlleva una visión que se apoya en la teoría marxista. Este autor, basándose en esta teoría, ha hecho aportaciones importantes dentro del campo de la comunicación. Sus investigaciones exploran la cultura de masas sin prejuicios, sin desdén ni desprecio, preguntándose, por el contrario, si se trata de una cultura verdadera o simplemente de una diversión, de un opio para el pueblo.

Morin muestra en sus trabajos cómo surgen históricamente los medios de comunicación masiva. En las primeras etapas del capitalismo el hombre no disfruta ni dispone de tiempo libre (ocio), debido a las extenuantes jornadas de doce y dieciocho horas diarias (las vacaciones pagadas y los domingos y días obligatorios de descanso no se conquistaban aún), que agotan su fuerza de trabajo. El tiempo restante lo utiliza para sus necesidades más inmediatas, como comer y así pues ¿quién, que ha trabajado una jornada mayor de doce horas, por ejemplo, puede pensar en la lectura o en ver una película o un partido de fútbol por la televisión? Esa época -finales del siglo XIX y principios del XX- sólo permite que un grupo reducido tenga acceso a algunas manifestaciones de carácter colectivo y artístico, como lo son el teatro, los conciertos, la ópera: tales son los burgueses. Pero el proletariado, los artesanos y pequeños comerciantes, sólo viven para trabajar.

Se inicia casi simultáneamente la lucha por las reivindicaciones del proletariado organizado, que arranca a la burguesía (propietarios de los medios de producción) prestaciones de carácter social

importantes (jornada máxima de ocho horas, un día de descanso obligatorio por semana, vacaciones, horas extras, etc.), de las cuales disfrutará también la naciente y pujante clase media.

El hombre se encuentra repentinamente con tiempo libre a su disposición. Surgen los medios masivos de comunicación que tratarán de cubrirlo y llenarlo.

Obsérvese, por ejemplo, de qué manera emplea su tiempo en la actualidad un obrero, oficinista o profesional: utiliza generalmente ocho o menos horas en su jornada de trabajo; dos o más para marchar o regresar del mismo; el tiempo restante para divertirse y descansar, pero casi nunca se encontrará solo; al salir hacia el trabajo, posiblemente adquirirá su diario o revista favorita para leerla en el trayecto, si es que no lleva su radio o grabadora bajo el brazo para escuchar las canciones que están de moda o el noticiero radiofónico; en el intermedio de la jornada tal vez leerá rápidamente una historieta y escogerá algún programa de cine o televisión al que asistirá una vez terminada su jornada de labor diaria.

El hombre contemporáneo está siendo constantemente bombardeado por una serie de mensajes que en apariencia sólo lo distraen, lo entretienen o lo divierten. Esta concepción implica, sin embargo, la autonomía de contenido de los mensajes, acierto que no cuenta con fundamento científico ni racional. El contenido de los mensajes responde, a los intereses específicos de quienes poseen los costosos equipos de emisión (rotativas, estaciones de radio y TV).

Los mensajes, en realidad, son mercancías producidas por industrias ultraligeras. El mensaje se trasmite en “una hoja de periódico y en una cinta cinematográfica, vuela en las ondas radiofónicas y en el momento de su consumo se convierte en impalpable, puesto que este consumo es psíquico”.³ La industrialización genera una concentración técnico-burocrática y los medios de comunicación no escapan de ella; aparece la despersonalización del mensaje, la creación, en tanto se entienda como autonomía y aportación, se pierde en aras de la producción serial de mensajes (técnicos, comerciales o políticos) que provoca la desintegración del poder cultural.

En otras palabras, la emisión de un mensaje no depende de una sola persona, sino que se fabrica colectivamente; en la actualidad no hay producción impresa, de radio o cine en la que la producción no esté sometida a presiones económicas, y el creador (director de cine o radio o, incluso, el escritor) sólo es un coordinador de aportaciones que depende de la imagen que de él formen los publicirrelacionistas o de la sugerencias del camarógrafo o del experto en sonido, según el caso.

Frente a este panorama, no hay que lamentarse ni espantarse: los medios de comunicación masiva no son ni opio del pueblo ni invención revolucionaria.

Hay que ir más allá del periodo en que las viejas clases, empeñadas en mantener invariables y permanentes sus valores, ven el surgimiento de los medios de comunicación y de sus mensajes con desprecio. Los intelectuales no los miran de manera diferente; ante la irrupción histórica de lo nuevo, lo más fácil es el rechazo, el cual, evidentemente, no impide el surgimiento de manifestaciones culturales exitosas e impresionantes, hechas no por intelectuales o miembros de la élite, “sino por hombres de feria o cómicos de barraca”.⁴ Los pioneros del cine, el radio o la televisión no fueron aceptados en el Olimpo sino hasta después de haber demostrado su poder e influencia.

³ El espíritu del tiempo. De. Taurus, Madrid, 1966, pág. 53.

⁴ Cfr. Ibid., pág. 33.

Los Lumiere, Chaplin, Emilio Fernández, María Félix, etc., en sus inicios, se desarrollan al margen de las “gloriosas” esferas de la creación literaria de la inteligencia (directora), que ha sido desposeída del liderazgo de las concepciones estéticas y culturales, por hombres que, merced a las necesidades sociales, han creado un modo de decir, un modo de ganarse la vida. Después, los intelectuales, ante el poder e influencia de los medios se acercan y colaboran en ellos como guionistas, editorialistas o asesores; esto sucede en los últimos tiempos. La élite ya no tendrá un escenario propio, “el capitalismo instala sus oficinas en el corazón de la gran reserva cultural”,⁵ convierte a los intelectuales en asalariados, industrializa las imágenes y los sueños: es la industria de masas, la tercera cultura, en tanto que, como cultura verdadera, “está constituida por un cuerpo de símbolos, mitos e imágenes que se refieren a la vida práctica y a la vida imaginaria, un sistema específico de proyecciones e identificaciones”.⁶

No quiere decirse que las distintas manifestaciones culturales, religiosas, políticas o folklóricas, o de cualquier otro tipo, sean desplazadas por la cultura de masas; todas estas manifestaciones conviven y se interrelacionan en una misma sociedad: vivimos en una sociedad “policultural”. Así, por ejemplo, la universidad imparte cultura en el sentido tradicional del concepto, en tanto que en la misma localidad, un grupo étnico (por ejemplo el de los emigrantes chinos o italianos en Estados Unidos), mantendrá los hábitos y las tradiciones de sus ancestros, al mismo tiempo que un grupo político o religioso se pretenderá dueño de la verdad. Todos ellos (universitarios, militares, inmigrantes) leen la misma revista, diario o libro, ven la misma película o la serie de TV., o están con el mismo equipo de fútbol.

Cada una de esta manifestaciones, con sus propios mitos, símbolos e imágenes, genera una cultura específica: Morin, en su libro *Las estrellas del cine*⁷ ilustra su concepción: el cine crea mitos que generan expectativas de conducta e imponen modas y comportamientos: la estrella ha impuesto toda una concepción del amor, de la aventura, del modo de vivir la vida: los receptores toman como modelo a los héroes cinematográficos y se proyectan en ellos: las estrellas han exaltado e introducido el beso en la boca, que no es sólo el elemento indispensable en los filmes occidentales, sino en “la significación erótica que en el rostro funde el alma y mitifica el cuerpo”.⁸

Morin no anatematiza ni exagera los valores de la cultura de masas, simplemente es riguroso en la aplicación del método con el que aborda el estudio de los medios de comunicación y, con Marx, afirma que “la producción afirma al consumidor... la producción produce no solamente un objeto para el sujeto, sino también un sujeto para el objeto”, para decir más adelante que “efectivamente, la producción cultural crea el público universal, pero al mismo tiempo redescubre algo de permanencia subyacente: un tronco humano común al público de masas”.⁹ Sin embargo, en las sociedades desarrolladas de los países occidentales, se considera, en la actualidad, a los hombres como consumidores y se les sumerge en la lógica del sistema industrial, cuyo objetivo es el lucro: “la lógica del máximo consumo”.¹⁰

Es aquí donde se resaltan las características de la cultura de masas, no homogeniza al hombre como consumidor, sino que penetra en la conciencia del hombre, lo marca y le crea una estructura imaginaria de pensamiento que generalmente lo aleja de la realidad en que vive e impide que se le acerque y la comprenda. Es así como los medios de comunicación, una vez emitidos sus mensajes y habiendo logrado afectar a los receptores, se jactan a los cuatro vientos de su ayuda y participación en la promoción de la comunicación entre los hombres, y pregonan el diálogo continuo y permanente con éstos.

⁵ Ibid. pág. 25.

⁶ Ibid. pág. 22.

⁷ Cfr. Morin Edgar. *Las estrellas del cine*, Buenos Aires, Eudeba, págs. 210-211.

⁸ Ibid. pág. 22.

⁹ Op. cit. pág. 58.

¹⁰ Ibid. pág. 45.

Pero se ha olvidado que “es el producto de un diálogo entre una producción y un consumo. Este diálogo es desigual; es, a priori, un diálogo entre un charlatán y un mundo”.¹¹ Es decir, en tanto que los productores o propietarios de los medios sigan teniéndolos en sus manos, no es posible el establecimiento de una relación de carácter retroalimentativo con los públicos. Mientras los medios de comunicación masiva continúen con las estructuras actuales de operación, únicamente colaborarán al sostenimiento del *status quo*. Esta característica, según Morin, no se presenta sólo en el sistema capitalista, se da también en los regímenes socialistas.

En regímenes capitalistas, los medios y sus propietarios se plantean como objetivo central el lucro (son negocios que buscan ganancias), vendiendo diversión y entretenimiento, aunque anuncien que buscan “elevar” los niveles educativo y cultural de los receptores.

Los medios, sobre todo la TV y la radio, que se encuentran en manos del Estado en los regímenes socialistas y también en algunos capitalistas, quieren convencer, educar, tienden a propagar una ideología, y por otra parte -como no buscan el lucro-, proponen valores de “alta cultura”: charlas científicas, música y obras de teatro clásico, etc.

Ambas tendencias, la estatal y la privada, tienen un objetivo común: la búsqueda de un gran público, de las mayorías. Para lograrlo, en ambos bloques hay quienes sostienen la tesis de: “al público, lo que quiera” es decir, parten de la visión simplista y burda de que el público hace los medios, o manejan la idea contraria (igualmente burda y simplista), de que los medios hacen, crean el público. Ambas posturas niegan y evaden el problema específico de los medios, niegan “la dialéctica entre el sistema de producción cultural y las necesidades culturales de los consumidores”.¹² “Esta dialéctica es muy compleja, pues, por una parte, lo que se llama público es una resultante económica abstracta de la ley de la oferta y la demanda, y por otra, la coacción del Estado (censura), y las reglas del sistema industrial capitalista, pesan mucho sobre el carácter mismo de este diálogo”. “La cultura de masas es pues, el producto de una dialéctica de producción-consumo en el seno de una dialéctica global que es de la sociedad en su totalidad”.¹³

Armand Mattelart

Toda actividad y todo producto de la sociedad capitalista participan del mundo y de la lógica de la mercancía.¹⁴ La comunicación es parte de este mundo y sigue su lógica a través de la fetichización. La comunicación es un proceso fetichizante. En el fetichismo los hombres vivos se vuelven “cosas” y las cosas viven. Por ejemplo, en la publicidad, las llantas son unas zarpas de tigre, y las mujeres las cosas decorativas. El vocablo *fetich* corresponde a lo que Roland Barthes denomina mito, y la palabra ideología a lo que se llama mitología.

La ideología es la reserva de signos que son utilizados por una clase para imponer la idea de sociedad que conviene a sus intereses. La ideología, al penetrar en las diversas esferas de la actividad individual y colectiva, cimenta y unifica el edificio social. La forma de operar del proceso ideológico es silenciar los orígenes del sistema, de tal manera que los individuos puedan vivirlo como un orden natural. El medio de comunicación de masas es un mito en la medida en que se le considera como una entidad

¹¹ Ibid. pág. 58.

¹² Ibid. pág. 60.

¹³ Ibid. pág. 60.

¹⁴ Para un conocimiento del concepto mercancía, ver Marx Karl, *El capital*. Capítulo “La mercancía”. De. F.C.E. México, 1973.

dotada de autonomía sin relación con la sociedad. Entonces, los medios de comunicación pueden ser “culpados” de crear o fomentar la violencia, la pornografía, etc.

Los medios de comunicación de masas dominados por la burguesía, funcionan de la siguiente manera: cuando aparece en la sociedad un fenómeno susceptible de revelar las contradicciones del sistema, el mito no calla el hecho empírico; por ejemplo, no deja de reseñar en la prensa, radio, o TV, una huelga de obreros, sino que hace desaparecer el sentido de ese fenómeno como realidad social. Siguiendo con el ejemplo, no explica el carácter de lucha de clases de la huelga ni las causas estructurales que llevan a los obreros a oponerse a los patrones.

El medio de comunicación controlado por la burguesía está empeñado en desvirtuar la teoría del enlace entre la base económica y la superestructura ideológica, tratando de extender las representaciones colectivas, las aspiraciones, las imágenes y los valores que circulan en la sociedad desarrollada hacia la sociedad dependiente. Para el imperialismo que maneja el medio de comunicación, fiel al mecanismo del fetichismo, la unión o comunidad de los hombres es una unión o comunidad de las cosas; el común denominador de la homogeneización cultural es el refrigerador, el auto, la revista, etc.

La ideología que los medios transmiten, ya no está basada en el proyecto político de la burguesía: igualdad, libertad, fraternidad, sino en el moderno proyecto tecnocrático: neutralidad y objetividad de la “ciencia”. “Con el tecnocratismo universalizante resulta más difícil identificar socialmente el emisor de los mensajes”.

En la sociedad capitalista, el medio de comunicación neutraliza y desorganiza a las clases dominadas. Se encarga de hacer funcionar diariamente la norma del individualismo. La transmisión de las noticias es anárquica y sensacionalista. La ley de organización de la noticia es aquella que privilegia los intereses de la clase en el poder. El análisis de las noticias revela cuáles son los frentes en los que trabaja la burguesía; el hecho noticioso es la materia prima a partir de la cual trata de crear representaciones colectivas, imágenes, estereotipos.

Libertad de prensa

1. La defensa de la libertad de prensa es la defensa de la propiedad. Los dueños de los medios de comunicación defienden, al abogar por la libertad de prensa, sus intereses de propietarios.
2. La burguesía utiliza lo internacional como factor de convulsión y de solidaridad imperialista.
3. La burguesía es incapaz de llevar a sus últimas consecuencias la libertad de prensa. Se contradice al aceptar la censura y la autocensura.

Objetividad

El código de la objetividad quiere emparejar al periodismo con la ciencia, haciendo creer que los juicios de valor, la ideología y la lucha de clases no interfieren en la redacción y transmisión de la información.

Autoritarismo

El medio de comunicación obedece a una dirección; desde un emisor que trasmite la ideología del modo de producción capitalista hacia un receptor que constituye una mayoría que no ve reflejada su forma de vida y sus aspiraciones. Un grupo de especialistas imponen un mensaje a un auditorio que no participa en su elaboración. El mensaje refleja la práctica social de la burguesía, jamás o raramente la práctica social del pueblo.

Manipulación

Utilización de un lenguaje que encarcela a los protagonistas del proceso social entre dos polos irreconciliables; divide al mundo en dos esferas (los buenos y los malos) y utiliza la justificación del orden, la armonía y la tranquilidad para llamar a la represión.

Antonio Pascuali

Antonio Pascuali es un investigador venezolano. Su teoría de la comunicación fue publicada como marco teórico del libro *Comunicación y cultura de masas*. El enfoque de Pascuali retoma el esquema clásico de la comunicación emisor-receptor y lo sitúa en el ámbito social. La originalidad de Pascuali reside en el tratamiento filosófico que da al problema de la comunicación. Este autor distingue entre lo que es la información y el concepto de comunicación. Una vez que esclarece las diferencias señalando su base filosófica, nos remite a la sociedad, a los medios y a la situación imperante en una sociedad de masas.

Pascuali afirma que hay sociedad (estar uno con otro), donde hay un consaber, y sólo hay consaber en donde existen formas de comunicación. Esta primera premisa permite decir que los tipos de sociedad en lo cultural están dados en función de un saber: y que dicho saber, a su vez se encuentra condicionado o está en función de los medios comunicantes que tal sociedad posea.

El grado de cultura de una sociedad es equivalente a las interrelaciones entre la sociedad y sus medios de comunicación.

Pascuali define sus conceptos. Al hablar de comunicación señala que ésta es tal cuando produce una interacción biunívoca del tipo del consaber, lo cual sólo es posible cuando entre los dos polos de la estructura rige una ley bivalente: todo trasmisor puede ser receptor, todo receptor puede ser trasmisor. La comunicación descansa en la conservación de un contacto trascendental no fusionante, de una presencia alejada o presencia-ausencia. Es la acción recíproca entre agente y paciente.

La comunicación, en el terreno de los medios, se reconocerá en el intercambio de mensajes con posibilidad de retorno no mecánico entre polos igualmente dotados del máximo coeficiente de comunicabilidad. ¿A qué se refiere Paoli por coeficiente de comunicabilidad? A la carga potencial trasmisor-receptor presente en cada campo relacional: carga que puede ser tipificada e incluso cuantificada: Es decir, se trata tanto de las posibilidades como de la capacidad de respuesta del destinatario ante un mensaje. El máximo de coeficiente es cuando existe una paridad entre el que emite y el que recibe y además no hay ningún obstáculo que dificulte la interacción entre ambos.

Pascuali dice también qué entenderá por medios de comunicación. En sentido amplio son todos los lenguajes que poseen signos. La función de todo signo es la de "hacer referencia" a un concepto y subsidiariamente la de comunicarlo.

En cambio, un medio de comunicación transporta materialmente signos previamente convenidos y que anteceden a la elección de dicho medio, o sea, son los canales artificiales que sirven de vehículo a los mensajes.

El autor distingue entre los diversos tipos de canales. Habla de canales audiovisuales que sólo pueden transmitir signos icónicos o acústicos que sean directamente interpretables. Por otro lado están los

canales lógicos o discursivos, los medios de transportación de la palabra, o de repertorios de signos de extracción conceptual.

El concepto de información para Pascuali es el reverso del de comunicación, su opuesto. El término connota la principal diferencia específica de la comunicación: aquella relación que se establece entre polos con bajo coeficiente de comunicabilidad. El concepto designa la relación causa-efecto.

Al referirse a la información, Pascuali la relaciona con categorías de la filosofía existencialista. Dice: "la información constituye la traslación sociológica del concepto filosófico de la mirada enajenante del otro, de Sartre. La relación de información reemplaza al diálogo característico de la comunicación, por la alocución. Alocución significa discurso unilateral, decir ordenado. Es la tentativa de sustraer, empequeñecer, adueñarse y alinear al otro. Cuando alguien establece una relación de información conmigo, me está suplantando, está hablando por mí. No oye más que a sí mismo. Los ejemplos de la literatura son abundantes. Kafka y Camus retrataron el problema a través de sus personajes. Cuando en los medios de comunicación sólo una posibilidad se efectúa siempre, se pasa a atrofiar la capacidad de respuesta del destinatario. Entonces dichos medios se vuelven medios de información y dan lugar a la paulatina configuración del público como masa. Receptores que no pueden contestar, en los cuales se va acumulando una gran dosis de frustración y de represión colectivas.

La masificación es un proceso cultural, dice Pascuali, que configura la sociedad y la divide en masas alienadas de su posibilidad de diálogo, frente a los hablantes activos, a la élite que informa.

Al llegar a este sitio de su análisis, Pascuali introduce otras categorías históricas y sociales. Señala: "ningún aspecto de la masificación tendría suficiente peso para constituir un problema moral o sociológico si se tratase de una ineludible contingencia histórica y de una pura y anónima espontaneidad del con-ser, sin causas agentes identificables ni informadores institucionalizados. Las ventajas de la relación informativa y masificante son sistemáticamente preordenadas y explotadas por concretos agentes transmisores. Como no hay ignorancia o ceguera no aprovechada por alguien, tampoco existe en la realidad histórica, una sociedad de masas exenta de élites explotadoras".

Paoli propone como método de investigación, averiguar a quién corresponde en concreto el papel de élite informadora, para saber a qué intereses favorece la masificación de una sociedad. El Estado o la iniciativa privada, son mencionados por Pascuali como los agentes informadores de mayor peso en la realidad cultural latinoamericana, y a la masificación la llama también atrofia cultural.

VII
LA COMUNICACIÓN
DIDÁCTICA

Objetivo Cognoscitivo:

Al término de la exposición creará un sistema de comunicación educativa en su aula de clases.

Objetivo Afectivo:

El participante manifestará su preferencia por la comunicación educativa en su vida profesional.

Índice de Contenido:

- La Educación como sistema y sistema de comunicación.
- El Proceso Pedagógico.
- Definición.
- El método de la educación nueva.
- La exposición oral como técnica de enseñanza.
- La enseñanza de la imagen y por la imagen.

Criterio de Evaluación:

Al finalizar la exposición el participante enunciará un juicio sobre la actitud del docente en la comunicación educativa.

LA COMUNICACION EN LA ENSEÑANZA

MARIA TERESA ESCUDERO YERENA
EDITORIAL TRILLAS, SERIE: CURSOS BASICOS PARA FORMACION DE PROFESORES.
AREA: LENGUAJE Y COMUNICACION No: 5
PRIMERA REIMPRESION, DICIEMBRE 1990.

LA COMUNICACION DIDACTICA

Generalidades

Aprender no es una operación convencional. Aprendemos de nuestros padres, amigos y compañeros, tanto como de nuestros profesores; sin embargo, la enseñanza es indispensable para adquirir el caudal de conocimientos que exige nuestro mundo científico e industrializado. Nuestros progresos sucesivos, desde la infancia, no son más que nuestras reacciones frente a los objetos que nos rodean y los acontecimientos cotidianos. Los resultados positivos o negativos de estas reacciones se inscriben en nuestro cerebro a través de un proceso de asociación. El cerebro humano posee una capacidad de asimilación y memorización casi ilimitada. El aprendizaje del niño se realiza por etapas; éxito juicio; fracaso juicio. Es decir, el niño emprende un acto y si tiene éxito, más tarde se forma un juicio sobre ese acto. Igualmente, si su acción fracasa, esta situación irá seguida de la formación de un juicio en él. Este proceso se complica por las diversas reacciones sociales, como la aprobación o la desaprobación de la situación y la recompensa o castigo que fijan y sancionan los actos del niño.

Así, desde la niñez y después a lo largo de nuestra vida, la aprobación por parte de los demás, las satisfacciones materiales, de prestigio o de amor propio y otras recompensas tienen una importancia enorme, pues actúan como estímulos que impulsan al hombre a estudiar durante gran parte de su existencia.

El continuo proceso de educación está constituido por varias etapas, dentro de las cuales el aprendizaje por imitación es la forma más completa de comunicación. Esta primera etapa del aprendizaje, que antecede a la del razonamiento, a la de formación de juicios, puede ejemplificarse de la siguiente manera: un bebé de un año y meses puede sostener a la perfección un cigarrillo entre sus dedos y llevárselo a la boca con un auténtico ademán de fumárselo. Esto lo ha aprendido por imitación, copiándolo del padre o de la madre; sin embargo, sería absurdo pensar que por el hecho de que el bebé se lleve de manera tan atinada el cigarro a la boca, él ya sepa fumar. El aprendizaje para realmente fumar tendrá que ser posterior y en él intervendrán otros juicios, y no la simple imitación. En esa etapa, la comunicación que hará posible el aprendizaje será diferente de la que se da en la primera fase.

El proceso comienza por la mímica y las gesticulaciones simples del bebé. Posteriormente, el niño emplea el lenguaje de sus padres y suele caer en las faltas gramaticales y el código oral del nivel social de sus padres. Esta educación indirecta es casi inconsciente, y la enseñanza propiamente dicha no se hace posible hasta el momento en que el niño es capaz de fijar su atención; entonces el aprendizaje del vocabulario cede el paso al de las investigaciones, las causas y las explicaciones y el maestro ya puede abordar el razonamiento lógico.

En esta etapa interviene la lectura, la cual, por una parte, ha dado acceso al escolar a múltiples fuentes de información y, por otra, permite al educador consagrar más tiempo a las ideas generales y dar una importancia capital a estimular el interés de sus alumnos, pues cabe recordar que una materia o tema que interesa se retiene mejor.

Por cuanto a los medios auxiliares en la enseñanza, como las lecturas, se puede decir que la instrucción debe mucho a la imprenta, pues al aportar el libro una enseñanza adaptada, independiente de la memoria del profesor y de su nivel de conocimientos, el maestro puede confiar al libro ejercicios y revisiones que de otra manera le absorberían mucho tiempo.

Las nuevas técnicas audiovisuales, valiosos ayudantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, no harán perder jamás su primer lugar al libro. Las cartas y croquis de los volúmenes son complementos de las diapositivas y los filmes, y viceversa.

La televisión, las cintas magnéticas, las máquinas de enseñar y en general todos los medios de comunicación que aquí se tratan, y después con más detenimiento, son los factores de la educación, ya que de ellos dependerá incluso la elección del salón de clases más adecuado para efectuar la enseñanza. Además, el conocimiento del mundo, de la historia y de las ciencias aumenta gracias a la multiplicidad de documentos, ya sean éstos de tipo impreso o audiovisual.

EL PROCESO PEDAGÓGICO

Para entender lo que es la comunicación didáctica y llegar a una definición concisa del término, ha sido necesario hacer referencia al aprendizaje en general y ahora al proceso pedagógico en particular. Sobre este último apartado, se expondrá el punto de vista de Abraham Moles, teórico de la comunicación dedicado a estas cuestiones.

Moles dice que el proceso pedagógico es un “*sistema de comunicación* cuya meta, de manera general, es modificar por repetición los actos de comunicación, el repertorio de signos, rutinas, técnicas y formas de comportamiento, que se encuentran a disposición del receptor (educación pasiva) o del emisor (educación activa)”¹.

Explica que el proceso educativo se puede considerar como la adquisición de cierto caudal de elementos culturales. Estos elementos deben ser tan semejantes como sea posible a los establecidos y valorados como tales en el seno de una sociedad global dominante, de la que el educador y el propagandista son los transmisores de esos valores. Sin embargo, en la práctica el sistema educativo, que generalmente tiende a abarcar a todos los sectores sociales (colectividad), descansa sobre mecanismos institucionales de difusión.

Es decir, la distribución de la información se encuentra altamente centralizada y obedece a las necesidades de quien la trasmite, a fin de asegurar mayor comunicación, jerarquizada o igualitaria entre los individuos, que acelere la producción de bienes (culturales, económicos) siempre bajo una “política” deliberadamente hecha o reconocida como dominante. Este sistema de comunicación -difusión- está establecido con miras a adaptar al individuo al medio social y material en que vive.

Basándose en lo anterior, Moles divide los sistemas de educación, que se dan dentro del proceso pedagógico, según:

1. El tiempo disponible y la distribución que de él hace el individuo que va a adquirir los elementos culturales y los suscribirá en su sistema nervioso para utilizarlos posteriormente (desde saber destazar un durazno, hasta saber usar una regla de cálculo).
2. Y el tipo de comunicación: *interpersonal* (cara a cara entre un emisor y un receptor), *colectiva* (un emisor y muchos receptores en un mismo espacio físico) o *anónima* (un emisor y muchos receptores o público anónimo, a través de los medios masivos de comunicación).

Más tarde, estos sistemas de educación se distinguen por la naturaleza de la retroalimentación ejercida entre el receptor (alumno) y el emisor que le envía los mensajes.

- a) La retroalimentación con pregunta/respuesta que demanda una respuesta directa; por ejemplo “¿Ha comprendido usted bien?”.
- b) La retroalimentación a través de un ejercicio o del trabajo práctico; por ejemplo, la nota obtenida por un alumno que haya sido calificado a través de un trabajo sobre un ejercicio de matemáticas.
- c) La retroalimentación a través de un proceso activo; es decir, cuando el estudiante realiza personalmente un trabajo autónomo controlado por el sistema educativo, como sería una tesis de doctorado u otro trabajo de investigación sobre una situación específica que el alumno elija.

¹ Moles, Abraham, Zeltman, Claude y otros, *La communication et les mass média*. Les Dictionnaires. Processus Pedagogique. Marabout Université, Gerard & Co., 1973.

- d) Otro tipo de retroalimentación es la satisfacción experimentada por el alumno al llegar a la conclusión de un ejercicio de tipo estructural e integral de respuesta fácil, pero que se presenta en forma complicada; por ejemplo, acertijos y enseñanza programada.

La naturaleza de cada una de estas retroalimentaciones, dice Moles, es una aplicación de la teoría de la comunicación a la idea de "relación". Esto quiere decir que, según la retroalimentación que se dé en el proceso de comunicación, así será el tipo de relación que exista. Por ejemplo, la naturaleza de la retroalimentación con pregunta respuesta que demanda una respuesta directa sería un tipo de *relación personal*. En el caso de la retroalimentación a través de un trabajo autónomo, como una tesis doctoral, se daría un tipo de relación individuo-libro.

Moles explica que en el proceso pedagógico se conciben diferentes tipos de relaciones, las cuales permiten una clasificación de los modos educativos. Estos tipos de relaciones son:

- a) *Las relaciones personales* entre dos individuos (en las que el sistema del maestro es probablemente el mejor, más de un código extremadamente elevado).
- b) *La relación individuo y libro o texto.*
- c) *La relación audiovisual*, en la que el individuo recibe las imágenes fijas acompañadas de un comentario en una sala semioscura.
- d) *El cine o televisión educativa*, donde, por el tipo de relación, en la que el emisor está lejos y es inaccesible, el mensaje, preparado de manera estereotipada, se repite a ritmo constante.
- e) *La relación con retroalimentación* (sonora o visual), por ejemplo, la educación programada por pregunta-respuesta y la inscripción de las respuestas exactas, acompañada de una evaluación posterior.
- f) *La relación hombre-máquina*, en la que la computadora reemplaza totalmente al profesor, estimulando al individuo, que se encuentra como un centro rodeado de opciones, hacia una serie de conocimientos que le ayudarán a preparar un esquema o plan de trabajo o una investigación personal en función de respuestas hechas. Todo el universo de conocimientos está presentado en el interior de la computadora, la cual los distribuye sin *ningún tipo de sanción social o moral*.

Categorías o Modos Pedagógicos

Una vez catalogados los distintos tipos de relaciones que existen en los modos educativos, Moles señala las tres *categorías o modos pedagógicos*, que generalmente se distinguen y que corresponden a la primera división que él hace de los sistemas educativos.

1. La educación de adolescentes.
2. La educación de adultos.
3. El autodidactismo.

La exposición de cada una de estas categorías será un ejemplo viable para entender posteriormente cualquier proceso pedagógico situado en cualquiera de ellas, como un proceso especial de comunicación que nos lleve precisamente al logro de una comunicación eficaz.

La Educación de Adolescentes

Se lleva a cabo fuera del círculo familiar y la mayor parte del tiempo presupuestado para obtenerla, consagrado a una operación especial que consiste en asistir a la escuela. Es decir, los jóvenes tienen todo su tiempo disponible para asimilar un conjunto de conocimientos, provisto por las instituciones educativas, tal como lo ha establecido la sociedad.

Por otra parte, el número de estudiantes directamente beneficiados por la escuela varía según el nivel de evolución de la sociedad, al tiempo que este número constituye un factor determinante para lograr dicha evolución.

La Educación de Adultos

Quienes la observan lo hacen descontando o deduciendo una pequeña parte de su tiempo disponible y distribuido o ya asignado a una labor determinada, para aumentar o modificar la orientación del campo de sus conocimientos y sus aptitudes.

Precisamente en esta categoría pedagógica o modo educativo se ubica el profesor a quien va dirigido este volumen, por lo cual se abundará más en el tema y en la importancia del mismo, dado que el concebir este modo educativo como una forma especial de comunicación y el estar basada su clasificación en el tipo de retroalimentación ejercida dentro de él, nos ayudará a comprender mucho mejor, el papel que desempeñan esas retroalimentaciones y, en general, todo el proceso de comunicación dentro del sistema educativo.

La educación de adultos es una *educación permanente* (cuya importancia no es necesario recalcar en este momento) en la que las actividades de juego, distracción y tiempo libre son de gran importancia, ya que contienen cierto número de elementos repetitivos que van a inscribirse en el lenguaje del individuo y, en general, en su campo de conocimiento.³

La educación permanente es un factor determinante para la evolución de la sociedad, ya que los individuos integrados al proceso de producción deben adaptarse constantemente a la curva del progreso, y el conjunto de conocimientos técnicos de una sociedad no puede permanecer estático o fijo, pues, de suceder así, constituiría un freno para la evolución ambiental.

Dentro del marco de este tipo de educación, que puede ser secuencias de reciclaje o recapacitación, fases de formación complementaria o seminarios permanentes, se encuentra una fracción importante de la población económicamente activa, sobre todo de los sectores secundario y terciario, la cual le consagra una vigésima parte de su tiempo de trabajo, pues de lo contrario podría perder el empleo o descender dentro de la jerarquía social. Sin embargo, este reciclaje, dista mucho de alcanzar su nivel óptimo, ya que el sujeto de la educación necesitaría pasar tres horas diarias leyendo e informándose, sólo para mantenerse al corriente y varias más para encontrarse en un estado más avanzado.

³ *Quince estudios sobre la educación permanente*. Consejo de Europa, 1971, citado por Moles.

Por otra parte, existe el inconveniente de creer que todos estos reciclajes profesionales, la cultura ocasional y el autodidactismo suelen ser signos de un sistema de enseñanza incompleto e inadecuado, considerando además que es la escuela institucionalizada la que debería englobarlos y asumir su responsabilidad. Sin embargo, las razones, y más aún las causas de la educación permanente, son por demás indiscutibles y la instrucción de adultos en la modalidad de enseñanza abierta o extraescolar, al igual que todos los niveles de educación, *debe ejercerse*, descartando en la medida de lo real, los prejuicios acerca de la deficiencia de la escolaridad anterior y de la ineficacia del tipo de enseñanza fuera de las aulas.

El Autodidactismo

Es la tercera categoría pedagógica. En ella, el individuo estructura su tiempo y su vida para dar acceso a elementos de comunicación. El autodidacta puede ir adaptando, según su nivel cultural básico, elementos de su autoperfeccionamiento a los circuitos de difusión (televisión, radio, cine o texto impreso) y servirse de la publicidad (aprender a encender elegantemente el cigarrillo de su compañera, por ejemplo) y de la propaganda (la manera en que son presentadas las informaciones lo llevan a forjarse un juicio a priori) para obtener conocimientos y aptitudes.

Algo de autodidacta tiene también el profesor de todos los niveles de enseñanza y debe aprender a usar los beneficios de este modo educativo.

Relaciones de Comunicación en el Proceso Educativo

Hemos expuesto que los sistemas educativos se dividen de la siguiente manera:

1. Según el tipo de tiempo disponible para educarse.
2. Según el tipo de comunicación que haya en ellos.

Los distintos tipos de relación (segunda división de los sistemas educativos) a través de los cuales se crea un canal de comunicación son:

Comunicación Interpersonal

En ella, el emisor y el receptor tienen funciones sensiblemente iguales, ya que, por ser sólo dos personas, las posibilidades de interacción son mayores y la retroalimentación se da plenamente y con menos posibilidades de interferencia.

Educación Pasiva Tradicional

En este tipo de relación, el profesor se encuentra de pie distribuyendo oralmente sus conocimientos a 40 alumnos sentados (un emisor-muchos receptores).

Una de las características de este tipo de organización educativa tradicional es la fijación de los conocimientos, ya que el profesor -un emisor- es formado aproximadamente en 20 años y después, durante 40, enseña ese mismo repertorio que le fue dado, a grupos limitados de 20 a 40 alumnos en

promedio. De hecho, el profesor obtiene su rendimiento máximo al principio de estos 40 años y la inversión que constituye su formación específica es amortizada al principio de su carrera. Se trata de un sistema de rentabilidad a largo plazo; y durante ese tiempo, su reciclaje (contenido y métodos) no es necesario.

Educación Anónima

Es aquella en la que un solo individuo está en telecomunicación de difusión (relación a distancia, casi sin retroalimentación o muy directa) ya sea por radio o televisión, al mismo tiempo que una masa anónima que él ignora.

En general, los sistemas educativos que utilizan al profesor o instructor humano como base activa del proceso educativo son esencialmente conservadores, debido al tipo de técnicas que utilizan. Por lo contrario, esta llamada educación anónima utiliza los medios de comunicación masiva porque presentan una mejor y más rápida amortización de los mensajes pedagógicos. Por ejemplo, una serie de emisiones de televisión que correspondan a la misma cantidad de información que un profesor da en un año, es transmitida en menor tiempo y a un mayor número de individuos de lo que haría ese mismo profesor en 40 años.

En este tipo de educación, el mensaje pedagógico puede ser archivado y completamente rehecho o adaptado al nuevo estado de la cuestión tratada y/o a la manera de manejarlo. Se trata, en este caso, de una rentabilidad "a largo plazo". Por otra parte, este sistema está dominado en su producción y en su recepción.

El empleo de medios técnicos de comunicación va frecuentemente acompañado de la adopción de un nuevo lenguaje, comúnmente llamado *audiovisual*, cuyas características se verán más adelante al hablar del uso de estas técnicas en la enseñanza.

DEFINICION DE COMUNICACION DIDACTICA

Con todos los elementos expuestos en los puntos anteriores, tales como el que señala y explica que el proceso pedagógico es un sistema de comunicación y exponiendo que la meta de la comunicación pedagógica "es modificar el estado del saber, del saber hacer o del comportamiento del receptor, lo cual le hará comprender y posteriormente lograr cualquier cosa (que es el objeto de la enseñanza)", se puede dar ya una definición específica y adecuada del término comunicación didáctica.

La comunicación didáctica es una forma particular de proceso de la comunicación, que se realiza entre el profesor y el alumno.

Miguel Fonseca dice:

"Es parte medular del proceso de enseñanza-aprendizaje, un fenómeno cultural cuya realización persigue el logro de un objetivo didáctico determinado".⁵

Jaime Goded explica:

⁵ Fonseca, Miguel, *Imagen y enseñanza*. Deslinde número 3, Serie Nuevos Métodos de Enseñanza. UNAM, pág. 3.

Una comunicación didáctica cualquiera... se caracteriza por la necesidad, la conciencia, la voluntad y la intención explícitas de alcanzar determinado objetivo didáctico.⁶

La comunicación didáctica puede efectuarse cara a cara, mediante un texto, usando como vehículo a los medios audiovisuales, con cualquier otro auxiliar técnico o utilizando la combinación de todos o algunos de ellos.

Para lograr un objetivo didáctico, es decir, para establecer la comunicación didáctica, se requiere cumplir las siguientes etapas mínimas:

- a) Establecer las características de los alumnos y del grupo a quienes se destinará el curso, partiendo del análisis de los participantes y de las condiciones en que se efectuará la comunicación didáctica.
- b) Se deben analizar, estructurar, adaptar, determinar y exponer los objetivos, los subobjetivos, los objetivos generales, los particulares, los principales y subordinados, los inmediatos y mediatos, los previos y los que deben alcanzarse en forma gradual. (La definición de cada uno de estos objetivos deberá consultarse en la unidad 10-05, "Realización de experiencias de aprendizaje").
- c) Determinar la estrategia y la táctica didácticas a seguir en la enseñanza-aprendizaje.
- d) Seleccionar y comprobar los medios didácticos más apropiados y oportunos para efectuar la comunicación didáctica.
- e) Experimentar el curso.
- f) Calificar y medir el aprendizaje alcanzado, es decir, en qué medida se han logrado efectivamente los objetivos propuestos.
- g) Revisar, evaluar y reformular el curso, con base en los resultados obtenidos en la experimentación del mismo.
- h) Aplicar sistemática y operativamente el curso.

METODOS Y TECNICAS DE ENSEÑANZA

Hasta ahora, para hablar de cada tema, se ha empezado por definirlo. Así, al hablar de métodos de enseñanza se partirá de la definición de *método* y después de la de método de enseñanza específicamente.

⁶ Goded, Jaime, *El mensaje didáctico audiovisual producción y diseño*. Deslinde número 12, Serie Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM, pág. 4.

Método significa el modo consciente de proceder para obtener algún fin. Existen dos tipos de fines y, por tanto, de métodos: uno, que busca una verdad no conocida y que se denomina *análisis o método de resolución*; y otro, que sirve para explicar a otras personas la verdad hallada o conocida, denominado *síntesis o método de composición*.

Por ejemplo, cuando un científico se encuentra experimentando qué posibilidades existen para que determinado fruto se reproduzca en un clima que no es el propio, necesita tener en cuenta:

- Qué tan diferente es el clima.
- En qué aspectos específicamente radica la diferencia.
- Cómo variarán la calidad del producto, en caso de que lograra reproducirse en ese clima, etc.

Al hacer lo anterior, el científico se encuentra descomponiendo en partes su estudio. A esta división o fragmentación del todo se le denomina análisis y tiene como finalidad lograr el conocimiento de algo ignorado, a partir del estudio de cada parte del fenómeno, específicamente.

Ahora bien, cuando el científico ha completado todos los datos posibles sobre cada parte, los reunirá en una sola explicación, que sin todos los detalles resultantes del estudio de cada fragmento llegue a la conclusión completa y clara acerca de lo descubierto. Esta reunión del estudio de las partes del todo se llama *síntesis*.

Por lo anterior, nos damos cuenta de que el método se refiere siempre al orden que se sigue en la investigación, sistematización y exposición de los conocimientos. De esto se desprenden los nombres que configuran estas funciones del método:

- a) El método inventivo o de investigación.
- b) El método sistemático o de clasificación.
- c) El método expositivo o de trasmisión, llamado también *instructivo o didáctico*.

Enseguida se expondrá brevemente cada método y se dará un ejemplo, con el fin de clarificarlos.

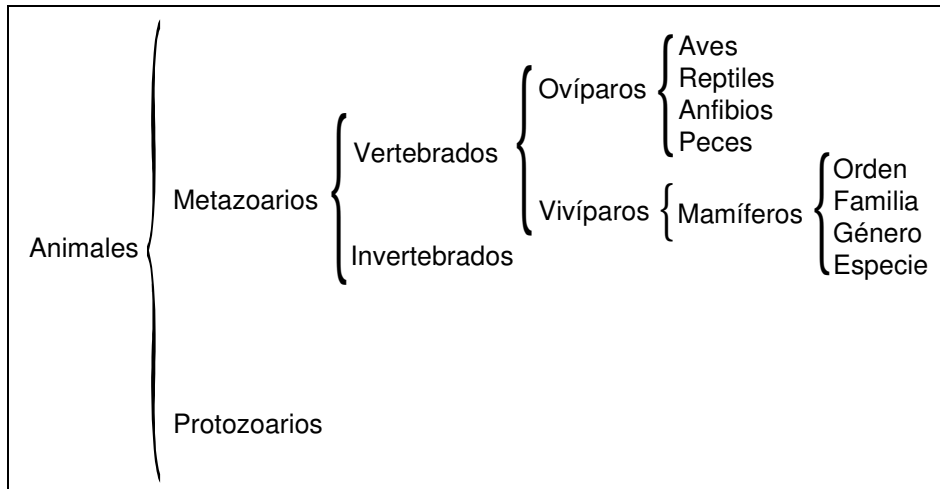
El Método de Investigación

Es la manera de hacer un trabajo científico reflexivo, ordenado y crítico, para indagar algo que se ignora, como puede ser la solución a un problema existente. Por ejemplo, si se quiere saber cuáles fueron las causas de la caída del Imperio Romano, se tendrá que indagar cuál fue el origen de dicho imperio, es decir, cómo se formó y cuál fue su desarrollo. Con base en ello, se irá deduciendo cuáles fueron las principales causas y de qué tipo (económicas, políticas, sociales, etc.).

Ir paso a paso, analizando cada aspecto de la vida del Imperio Romano, hará que se llegue a la conclusión adecuada, es decir, a indagar las causas de su deterioro y desaparición.

El Método Sistemático o de Clasificación

Consiste en separar las cosas atendiendo a sus semejanzas o a sus diferencias, a su género, a su especie, en fin, a alguna característica específica, con el objeto de hacer más accesible la información hallada durante la investigación. Un ejemplo de ello es la clasificación de los animales, que se presenta en seguida en forma de cuadro sinóptico.



La primera clasificación de los animales en *metazoarios* y *protozoarios* es partir de su constitución celular. Los primeros están constituidos por numerosas células organizadas, los segundos por una célula. Una vez hecha la clasificación con base en una característica, se hace una segunda clasificación de uno de los grupos (en este caso, los metazoarios) a partir de otra característica específica que los divide en *vertebrados* (animales con esqueleto interno formado por huesos) o *invertebrados* (animales que no tienen huesos).

Después de esta clasificación, se puede hacer una nueva de los vertebrados, atendiendo a su forma de nacimiento, que sería: *ovíparos* (animales que nacen a partir de un huevo que termina de madurar fuera de la madre) y *vivíparos* (animales que se crean totalmente dentro de la madre hasta su nacimiento).

Dentro de los primeros se encuentran las *aves*, los *reptiles*, los *anfibios* y los *peces*; dentro de los segundos, los *mamíferos*, los cuales se han clasificado así teniendo en cuenta otras características específicas.

A su vez, cada una de estas clases se divide en órdenes, familias, géneros y especies.

La clasificación puede seguir adelante si se atiende a las características que los asemejan o distinguen y según sea el estudio de las características que interesen.

El Método Didáctico o de Enseñanza

Es la dirección del aprendizaje y, como cada situación, asunto o tema se vuelve una complejidad diferente para cada individualidad, porque cada una tiene un modo distinto de percibir y comprender, no es posible concebir al método como instrumento único exterior que se impone uniformemente. El método de enseñanza debe basarse, en la medida de lo posible, en las características esenciales de los individuos.

Al hablar de individuos y al concebir a la educación como la tarea de desarrollar a seres no formados y en crecimiento, a través de un ser ya formado, se está implicando que en la educación existe una relación y que está implicando que en la educación existe una relación y que ésta es una relación de comunicación.

Entre los métodos de enseñanza más generalizados están:

El Método Interpersonal

En éste existe un profesor (emisor) y un alumno (receptor), en el cual las posibilidades de retroalimentación son muy altas, ya que el método se constituye precisamente de la pregunta-respuesta interpersonal inmediata; el emisor (profesor) interroga al receptor (alumno) y éste responde de inmediato, retroalimentando al emisor. Asimismo, el receptor o alumno tiene grandes posibilidades de desempeñar también su papel de emisor e interrogar al profesor, que originalmente era emisor y pasa a ser receptor en esta nueva situación.

Esta relación de comunicación, que se utiliza a diario y en las más diversas circunstancias, se considera un método de enseñanza no sólo por ser aplicable a niveles institucionales, sino también porque en esas diversas circunstancias existe un aprendizaje que se realiza a través de esta manera o método de hacer las cosas.

El Método Tradicional o Clásico

En éste hay un emisor (profesor) y muchos receptores (alumnos). Se denomina también *pasivo tradicional*, porque en él las posibilidades de retroalimentación, sobre todo directa, son mínimas. En él, generalmente es el profesor quien desde el frente del salón reparte una serie de conocimientos a los alumnos, cuyo número mínimo es de 40. El profesor imparte un repertorio de conocimientos adquirido desde años, sin que éstos sean renovados con cierta periodicidad.

Este método de enseñanza se basa en los siguientes principios:

- a) Estructura piramidal.
- b) Formalismo y memorización.
- c) Esfuerzo y competencia.
- d) Autoridad.

Estructura piramidal. Quiere decir que el método consiste en ir de lo simple a lo complejo, pues considera al educando incapaz de captar la complejidad, por lo que las asignaturas que se enseñan se descomponen en un determinado número de elementos fácilmente asimilables. Así, la enseñanza piramidal consiste en ir reiterando conocimientos de un curso a otro, aumentando poco a poco nuevos elementos.

Formalismo y memorización. La simplificación de los conocimientos lleva a encadenamientos lógicos que se manifiestan en clasificaciones difíciles de ser realmente razonadas y asimiladas por el alumno; por tanto, éste aprende sólo a través de la memorización, la cual manifiesta a través de

exámenes, “dar la lección” que pregunta el maestro, que son casi los únicos tipos de retroalimentación que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje que utiliza este método.

Esfuerzo y competencia. Para que el alumno demuestre sus conocimientos, los cuales ha adquirido bajo un gran esfuerzo de memorización, se le estimula a través de la competencia con los otros educandos y también mediante reforzamientos negativos, como los castigos.

Autoridad. Desde la aparentemente simple posición física que ocupa el maestro dentro del salón de clases, hasta las pocas posibilidades que tiene el alumno de interrogar a aquél o de expresar sus propias ideas (las cuales generalmente no se han formado, pues la memorización se lo impide), se condiciona al estudiante para que respete a la autoridad que representa el maestro y acepte pasivamente cualquier presión que se ejerza sobre él, pues el profesor representa, además, a toda la sociedad adulta y debe ser respetado.

El Método de la Educación Nueva

Se basa en el principio de que la necesidad o el interés son el motor a partir del cual se crean las técnicas adecuadas para satisfacer ese interés o necesidad, que en este caso son equivalentes. El interés o necesidad de satisfacción lleva a la participación, la cual significa tomar parte por el placer de hacerlo (o el interés de hacerlo) y no por el deseo de ser recompensado.

El párrafo anterior muestra diferencias diametrales entre este método y el tradicional, pues sus principios son opuestos. Los iniciadores de esta educación nueva parten del principio de conocer los intereses reales del niño, creando un clima apropiado para que éstos se manifiesten tal como son. A través de este conocimiento se descubre que la actividad del niño es sintética, lo que conduce a abandonar uno de los principios fundamentales de la educación tradicional: separar cada facultad del niño (memoria e imaginación), y la idea de ir de lo simple a lo complejo pasa a ser inversa en este método, o sea, ir de lo complejo a lo simple, partir de la experiencia del niño, de lo concreto.

Al hacer esto, surge un nuevo concepto de la disciplina, pues al responder a los intereses del niño no es necesario coaccionarlo ni sancionarlo, cambiando la disciplina por *autodisciplina*, ya que sólo se obedece a intereses propios y de la comunidad, lo que conduce además a una nueva noción dentro de este nuevo sistema: la *cooperación*. Esta se opone una vez más a otro de los principios en que se basa la educación tradicional: la competencia.

En la actualidad, la educación nueva considera que las transformaciones escolares van ligadas a las sociales y rechaza la idea de una aceptación pasiva del futuro, pues pretende formar hombres conscientes y capaces de afrontar un mundo en constante evolución, haciendo coherente su método de enseñanza con estos principios. Para ello, es necesario que en la relación de comunicación siempre esté presente la retroalimentación, la cual parece factible de lograrse si realmente se efectúan los principios de esta educación.

En esta educación nueva, el profesor tiene la misión no de comprobar aptitudes en sus alumnos, sino de crearlas, intentando mejorar las condiciones de vida, organización escolar, métodos y técnicas pedagógicas, por lo cual la actividad de investigación se encuentra estrechamente ligada a la de docencia.

TECNICAS DE ENSEÑANZA

La Exposición Oral como Técnica de Enseñanza

Después de exponer los métodos de enseñanza más generalizados y más novedosos, es indispensable señalar cuáles son las técnicas de enseñanza, también más adecuadas, que complementan a estos métodos y dan al profesor una visión global de lo que es la enseñanza, para que verdaderamente estas exposiciones o señalamientos puedan ser útiles y se logre el objetivo planteado en este libro.

Para lograr tal meta, se empezará por exponer estas técnicas, dividiéndolas en dos grandes ramas:

1. Las que se basan totalmente en la expresión oral y para las cuales no es indispensable ningún tipo de instrumento manual o mecánico, y
2. Las técnicas que, además de la exposición oral, se complementan o tienen como su principal elemento a la imagen o la percepción visual, y cuyo uso se caracteriza por la necesidad de utilizar instrumentos complementarios para su difusión.

La Enseñanza de la Imagen y la Enseñanza por la Imagen

Antes de describir el uso de los auxiliares audiovisuales en la enseñanza, que es la segunda gran rama en que se ha dividido a las técnicas de enseñanza, cabe dar una explicación suficientemente clara coherente del por qué de tal división y, más aún, dar los fundamentos sobre los cuales se erige la segunda ramificación, ya que incluso éstos son mucho menos conocidos que los argumentos en que se basa la primera (la expresión oral).

Si para hacer la clasificación mencionada se señaló que la característica principal era “la imagen”, entonces se debe partir de la definición y explicación de la misma. Para tales fines, se citarán fragmentos del ensayo “Imagen y enseñanza”, de Miguel Fonseca. Este autor expone:

La imagen es siempre una realidad en sí misma, pero distinta de la realidad que refleja. La imagen no es la realidad; tampoco un sustituto de la realidad. La imagen es únicamente representación, reproducción, copia o modelo de la realidad.⁸

La imagen no es palabra y su lenguaje no es el verbal. Asimismo, la imagen y su lenguaje no son sustitutos de la palabra ni del lenguaje verbal, así como éstos no son sustitutos de aquéllos. “La imagen, la palabra y sus respectivos lenguajes se complementan mutuamente”.⁹

La imagen y su lenguaje están presentes cotidianamente en los procesos comunicativos; su presencia responde a necesidades impuestas por la realidad y una enorme influencia sociocultural; sin embargo, a diferencia del lenguaje verbal y de la palabra, su estudio y su aprendizaje es poco común. Esto lleva a que frecuentemente sean confundidas las funciones de la imagen y su lenguaje con las de la palabra y el lenguaje oral, o a que se usen inadecuadamente. La confusión de funciones o el uso inadecuado de la imagen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden llevarnos a consecuencias graves dentro del mismo, tales como frenar el aprendizaje o desviar nuestros objetivos: por lo que deben evitarse.

⁸ Fonseca, Miguel, *Imagen y enseñanza*. Deslinde número 3, Serie Nuevos Métodos de Enseñanza, CNME, UNAM, pág. 3.

⁹ Fonseca, Miguel, *obra citada*, pág. 4.

Atendiendo a estas razones y ya que nuestro objetivo es contribuir en todo y con todos los elementos posibles al logro de una comunicación eficiente entre el profesor y el alumno, se señalarán y explicarán aquí algunos de los elementos básicos de la imagen y su lenguaje, tomando como base los ensayos de Metz y Fonseca.

Christian Metz explica que la característica esencial de la imagen es su *iconicidad*, es decir, “su semejanza perceptiva global con el objeto representado”.¹⁰ Por tanto, la imagen de un árbol se asemeja a un árbol.

Fonseca, basándose en la iconicidad de la imagen, hace la siguiente clasificación y dice que la imagen puede ser:

- a) *Icónica*: cuando la integran elementos visibles y se percibe visualmente (dibujo, fotografía, filme mudo, etc.).
- b) *Iconofónica*: cuando la integran elementos visibles y elementos audibles y se percibe visual y auditivamente (montaje audiovisual, filme sonoro, televisión, etc.).

Para aclarar aún más estas dos formas que puede tener la imagen, Fonseca dice que la palabra puede ser oral o escrita y que, además, “la palabra puede ser imagen o parte integrante (elemento) de la imagen, ya que en su forma escrita es icónica y en su forma oral es fónica”, dándose el caso de que imagen y palabra integren una sola unidad, aunque no necesariamente siempre sea así.

En los casos en que se fusionan imagen y palabra en una sola unidad, se crea, se produce un elemento nuevo, una nueva imagen: la imagen iconofónica, la cual no es simplemente la yuxtaposición de elementos visibles y audibles (icónicos y fónicos), sino su síntesis, creándose un nuevo elemento con sus propias características, posibilidades y limitaciones. Por tanto, el lenguaje de la imagen, no es tampoco la yuxtaposición de dos lenguajes (el icónico y el iconofónico), sino uno nuevo y particular, diferente del verbal y cuyo ejemplo más palpable es el lenguaje cinematográfico. Por otra parte, debe señalarse que tanto la palabra como la imagen, con sus respectivos lenguajes, permiten o sirven para comunicar; sin embargo, lo hacen de manera cualitativamente distinta, es decir, a través de estructuras y mecanismos diferentes.

Es necesario, en primer lugar, tener algunas ideas acerca de las relaciones existentes entre la imagen y *la posibilidad de enseñar*, es decir, y *la cultura*, entendida como una especificación histórica geográfica del amplio trabajo que el hombre realiza sobre el mundo y sobre sí mismo; trabajo que lo aleja de la naturaleza.¹¹

Esto se debe a que la mayoría de las veces se trata de enseñar la imagen de la misma manera que se enseña la lengua; sin embargo, esto no es posible, ya que:

La lengua es un objeto cultural en su totalidad y sólo se apoya débilmente en la percepción sensorial; en cambio, la imagen y todos los lenguajes de la imagen (cine, televisión, etc.) tienen en su *punto de partida* un amplio apoyo en la percepción visual.¹²

¹⁰ Metz, Christian, *Análisis de las imágenes. Más allá de la analogía, la imagen*. Ed. Tiempo Contemporáneo, 1972, pág. 2.

¹¹ Metz, Christian, *Análisis de las imágenes. Imagen y Pedagogía*. Ed. Tiempo Contemporáneo, 1972, pág. 206.

¹² *Ibidem*, pág. 206.

La razón por la que se señala como imprescindible conocer las relaciones entre la imagen y la cultura, se explica fácilmente con un ejemplo que Metz incluye en su texto:

Un niño que reconoce un auto en la calle, lo reconoce también en una fotografía; en cambio, el niño que no lo identifica en esta imagen (fotografía), tampoco lo reconoce en la calle, es decir, no lo conoce.¹³

Aclaremos más: la idea principal es que no se puede enseñar mediante imágenes si el marco de conocimientos del individuo no corresponde, por lo menos en parte, a los representados en esas imágenes; no se puede, simplemente a través de ellas, enseñar cosas que están por completo fuera del conocimiento del individuo educado, pues no tendrá ninguna perspectiva para relacionar lo que ve en la imagen con la realidad en que vive.

Ante esto último, la única posibilidad de que el profesor de imágenes sirva para algo, será transformarse en un profesor de civilización, debiendo esforzarse en aumentar la cantidad de objetos culturales (una cafetera, una cortadora, etc.) u objetos denominados naturales -es decir, que sólo son identificables culturalmente (por ejemplo, un león marino)- que sus alumnos puedan reconocer (o sea, nombrar) de esta forma.

Partiendo de esta consideración tan importante, y *nunca antes de ella*, se puede pasar a una enseñanza de la imagen que empiece por cursos de "imágenes fijas", de televisión, de cine. Dentro de éstos, comenzando por los géneros más fáciles y suponiendo, además, que el alumno ya está en condiciones de descifrar gran cantidad de objetos del mundo que lo rodea y, gracias a esto, en posibilidades de descifrar también las imágenes más simples, literales de estos objetos, debe aprender dos cosas que lo llevarán a descifrar correctamente las imágenes que son:

1. Aprender "a reconocer cierto número de configuraciones significantes específicamente *icónicas*, esto es, comunes en mayor o menor grado a todas las manifestaciones icónicas (imágenes), pero sólo específicas de ellas"; es decir, elementos que son característicos y específicos de las imágenes, como el color, la forma, la posición; por ejemplo, las configuraciones significantes de las imágenes de los personajes Mafalda y Charlie Brown serían:

- a) Ambas viñetas tienen un fondo y éste tiene un color.
- b) Los personajes también están coloreados.
- c) La forma burda de sus cuerpos; en este caso, por ser caricaturas.

2. Aprender "a reconocer cierto número de símbolos ampliamente culturales que, en sus principios, remiten más a la sociedad global que a los lenguajes de la imagen, pero cuyas realizaciones revisten, muchas veces, la forma de imágenes";¹⁵ es decir, símbolos culturales que son representados a través de imágenes; por ejemplo: la imagen de una mujer representa a la patria.

Ahora bien, como este curso se refiere no exclusivamente a la enseñanza de la imagen, sino además a la enseñanza por la imagen, pero la segunda se verá seriamente afectada de manera negativa si no se efectúa la primera, se debe colocar en esta última no sólo al alumno, sino también al profesor en

¹³ *Ibidem*, pág. 207.

¹⁵ *Ibidem*, pág. 209.

general, a quien va dirigido este curso y quien será el que después comunique a través de imágenes, para que al tener los conocimientos mínimos sobre el medio que está utilizando en el proceso pedagógico, lo haga obteniendo el mayor provecho. Las siguientes recomendaciones tienen como fin contribuir a que el profesor logre su cometido como tal cuando utilice las imágenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metz propone que la enseñanza de la imagen contenga temas como “iniciación a la sintaxis del cine”, “iniciación a la retórica de la imagen”, etc., cuyo objetivo consistirá en que el alumno de estos temas (en nuestro caso, alumno-profesor y alumno-alumno) se sensibilice a un vasto dominio de elementos culturales. No será difícil llegar a este estado requerido, ya que en general el alumno se encuentra sometido a una educación salvaje pero eficaz, en su ambiente cotidiano y expuesto a los medios masivos de comunicación, lo que le dará muchos de los elementos requeridos, disminuyendo considerablemente la cantidad de explicaciones y aumentando su capacidad para interpretar por cuenta propia muchos de los elementos significativos de la imagen, como el *flash-back*. Esto lo llevará a una segunda etapa del aprendizaje, en la que deberá saber no sólo lo que es el *flash-back* técnicamente, sino que sepa por qué lo comprende y sume a su conocimiento otro más avanzado, en el que incluso se entiendan otros aspectos que son transmitidos a través de imágenes sin que sean evidentes, como los estereotipos y muchísimos aspectos de tipo ideológico, que aquí no se estudiarán.

Ahora bien, todo lo dicho manifiesta que el estudio de la imagen es un requisito previo a la enseñanza por la imagen; sin embargo, estas actividades deben ser desarrolladas simultáneamente, y no es conveniente ni necesario aplazar el uso de la imagen en la comunicación didáctica. Más aún, al tiempo que se avanza en el conocimiento de la imagen, en el uso de la imagen icónica simplemente, se debe avanzar en el empleo de la imagen iconofónica, como el cine y la televisión.

Por otra parte, la eficacia del uso de la imagen y su lenguaje en la comunicación didáctica depende, en gran medida, de la conciencia que se tenga acerca de la capacidad de sugerencia de este medio; además, de saber limitar esa capacidad de acuerdo con los objetivos didácticos que se quieran alcanzar. Así pues, no se debe olvidar que para lograr un objetivo didáctico se necesitan controlar todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, por tanto, controlar los poderes de la imagen quiere decir que ésta y su lenguaje expresen y sugieran precisamente lo que se desea expresar y sugerir para lograr el objetivo de enseñanza-aprendizaje y no otra cosa.

Técnicas Básicas en la Enseñanza

Antes, durante su empleo y en el momento mismo de elegir el tipo de ayuda a que se acudirá, el profesor debe cumplir las etapas que se mencionan a continuación:

1. *Selección.* Al escoger el auxiliar que empleará en su clase, el profesor debe preguntarse cuál es el que se ajusta mejor a los propósitos y el tema de su clase, cuál de estos aparatos podrá obtener (y para esto deberá preguntar de qué recursos dispone la escuela, consultar catálogos, etc.) y cómo lo conseguirá.

2. *Previsión.* Es frecuente que en el momento de utilizarlo durante la clase, el profesor se encuentre con que no puede manejar el auxiliar visual que ha elegido. Por tanto, el maestro tiene la obligación de revisar cuidadosamente, antes de la clase, el equipo y el material que empleará. No basta con esperar que una película o una colección de diapositivas lo explique todo. Conviene que el maestro conozca el material que habrá de mostrar, para evitar sorpresas que pueden ser desagradables.

3. *Guión.* El profesor no puede confiar en su inventiva para desarrollar la clase, aunque la imaginación espontánea es siempre una buena ayuda. Es preciso que cada etapa de la clase se prepare

con anterioridad a ésta y que se establezcan los momentos en que se emplearán los recursos visuales. Al llevar un guión previamente estudiado, el profesor tiene la posibilidad de avanzar o retroceder en su exposición según las necesidades e inquietudes de los alumnos y, al final, resumir los aspectos esenciales para que la enseñanza sea más provechosa. En el guión que elabore, el profesor tiene que contemplar la preparación del alumno, la presentación del material auxiliar, la evaluación del curso y la enseñanza posterior a éste, etapas que se describen en las siguientes líneas.

4. *Preparación del alumno.* El empleo de cualquier instrumento auxiliar es siempre novedoso y atractivo para el estudiante. Para que éste obtenga un completo beneficio de tales recursos, se le debe anunciar con anticipación o conducir la clase hacia el empleo de esos auxiliares. Es conveniente que al principio de la clase, el profesor exponga en pocas palabras los temas que explicará, así como los métodos que empleará. De esta manera se evitarán preguntas innecesarias y, conociendo el programa que seguirá la clase, el alumno podrá planear su propia atención. En todo momento, el profesor tiene que explicar los términos y palabras que resulten oscuros o confusos.

5. *Presentación.* La presentación de toda la clase, y en especial del material auxiliar, define en muchas ocasiones el resultado de la exposición del profesor. Una buena introducción ayuda para que el entusiasmo, y por tanto el aprovechamiento del estudiante sea mejor.

6. *Evaluación.* Al terminar la clase, conviene que el maestro resuma la exposición que ha presentado y se pregunte si ha cumplido los objetivos que se marcó previamente. Es útil que se pregunte si la presentación fue correcta, si la información que reunió fue suficiente, si el auxiliar visual cumplió su objetivo y si fue capaz de responder a las inquietudes expresadas por los estudiantes. De la discusión entablada en el salón de clases, de las preguntas y opiniones externadas por los alumnos, se deducirá si la clase fue útil o no.

7. *Enseñanza posterior.* Los conceptos aprendidos en el salón de clases, especialmente cuando se ha contado con auxiliares visuales, pueden reafirmarse o extenderse si se programan diversas actividades a desarrollarse después de la sesión normal. La elaboración de nuevos materiales visuales, la instalación de exposiciones, las discusiones en grupos, etc., ayudan a reiterar la enseñanza que se ha tenido en el salón y, por tanto, a complementar de manera firme y efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje.¹⁹

INTERFERENCIAS EN LA COMUNICACION DIDACTICA

Se ha explicado ya lo que son las interferencias en el proceso de la comunicación y lo que es la comunicación didáctica; por tanto, será fácil entender que las interferencias en la comunicación didáctica son todos aquellos obstáculos que, originados en este tipo especial de proceso comunicativo, lo distorsionan, lo desvirtúan o lo impiden. Estas interferencias son originales de cada situación concreta de la enseñanza-aprendizaje.

En general, existen dos tipos de interferencias más comunes en el momento de transmitir información:

1. La primera se debe a que la posibilidad y capacidad para utilizar los recursos disponibles o deseables en el logro de los objetivos propuestos, o sea, en el logro de la comunicación didáctica, son variables, lo que interfiere de manera constante en el proceso.

¹⁹ Cable, Ralph, *obra citada*, pág. 95.

2. La segunda es que en el caso de disponer de los recursos deseados, si éstos se utilizan de manera incontrolada o el control que se ejerza sobre ellos no es suficiente, corren el riesgo de convertirse en obstáculos para las intenciones del profesor en vez de ayudarlo, provocando distorsiones en la comunicación.

Por otra parte, las interferencias originales en el momento de la trasmisión, condicionan o causan interferencias en la recepción de información; por ejemplo: al no haber una comprensión suficiente por parte del alumno acerca de cómo opera la comunicación didáctica, el profesor recibe de manera limitada o parcial la respuesta, la retroacción o la retroalimentación del alumno. Por ello, es importante explicar a éste todas las etapas de que consta el logro de un objetivo didáctico o realización de la comunicación didáctica. Así podrá responder de la forma más acertada y dar al profesor los elementos necesarios para seguir adelante en la evaluación de la comunicación didáctica.

Debe quedar claro que la comunicación didáctica, al ser una forma específica de proceso de la comunicación, es, al igual que éste, un fenómeno global y que el contexto donde se manifiesta proporciona y genera, de manera continua, informaciones que condicionan a la comunicación didáctica, propiciándola o interfiriéndola. Por ello, el profesor debe estar consciente de la situación real y concreta del salón de clases o contexto particular donde se realiza la enseñanza-aprendizaje, ya que esta situación o este contexto se encuentra en constante evolución.

Es importante señalar que la omisión de una etapa en el desarrollo de la comunicación didáctica, así como el uso inadecuado de un auxiliar audiovisual, son interferencias al proceso especial de comunicación del que hablamos y que, por tanto, no debe ponerse en práctica si éste no ha sido suficientemente asimilado y controlado, pues de lo contrario, el obstáculo puede ser de tal magnitud que impida totalmente la comunicación, en vez de propiciarla.

ELABORACION DE MATERIAL DIDACTICO AUDIOVISUAL

Factores que Determinan la Elaboración de Material Didáctico Audiovisual

Utilizar la comunicación audiovisual en la comunicación didáctica quiere decir no sólo saber usar aparatos de proyección o láminas y pizarrones, sino también investigar los lenguajes, las técnicas y los medios de la comunicación audiovisual, así como la capacitación del personal académico en estos aspectos para que puedan definir, planear, diseñar, elaborar, realizar y aplicar materiales, documentos, instrumentos y programas audiovisuales con fines didácticos. Por ello, es importante producir cualquier tipo de mensaje, tener en cuenta que la producción del mismo estará determinada, esencialmente, por tres factores: la naturaleza didáctica, la significación y el conocimiento.

1. *La naturaleza didáctica* se refiere a la finalidad que se tiene al elaborar un mensaje didáctico y que consiste en “una comunicación consciente y voluntaria que proporciona los medios para alcanzar ciertos objetivos de enseñanza-aprendizaje; se trata de expresar audiovisualmente un contenido didáctico”.¹

2. El mensaje está determinado también por *la significación* de las imágenes, por la intención al crear imágenes iconofónicas claras, unitarias y pertinentes; es decir, la significación se caracteriza por la

¹ Goded, Jaime, *El mensaje didáctico audiovisual: producción y diseño*. Deslinde número 12, Serie Nuevos Métodos de Enseñanza, CNME, UNAM, 1976, pág. 6.

intención de “organizar y componer, de montar una estructura audiovisual en función de un discurso didáctico”.²

3. El conocimiento específico de los lenguajes de la imagen, ya sea fija o en movimiento.

La elaboración y uso de material audiovisual en la educación superior tiene tres objetivos esenciales:

- a) Que el profesor utilice adecuadamente los mensajes audiovisuales que se encuentran disponibles dentro de su campo de actividad docente.
- b) Que el profesor produzca sus propios mensajes audiovisuales, de acuerdo con los recursos humanos, materiales y económicos de que disponga o sea posible disponer.
- c) Que esa producción de material didáctico para la enseñanza de las ciencias, las humanidades, los métodos, las técnicas y demás medios que constituyen los conocimientos de las distintas carreras universitarias se haga organizada y sistemáticamente para las instituciones educativas.

Para lograr estos objetivos se requiere de la formación, preparación y adiestramiento de los profesores e investigadores, en los temas de la enseñanza de la imagen y de la enseñanza por la imagen, para que al tiempo que se le capacita, éste las vaya aplicando de manera más eficaz que si lo hiciera sin un estudio previo, suficientemente apropiado.

Para ello, he aquí algunos indicadores que Christian Metz considera importantes para iniciar la preparación de los profesores en este campo. Ahora se enumerarán algunos otros elementos que Goded señala como necesarios para esta enseñanza de la imagen y que deben preceder a la elaboración de material didáctico audiovisual:

3.1. Una *introducción técnica* a los diversos soportes e instrumentos de registro, montaje y reproducción audiovisuales: manipulación de aparatos y materiales fotográficos, audiovisuales, cinematográficos, etc.

3.2. Una *preparación tecnológica* suficiente acerca de los métodos, medios, sistemas y procesos de la producción audiovisual y de sus características didácticas: concepción-realización y preparación-producción de mensajes audiovisuales:

3.2.1. Insertos en un contexto educativo particular.

3.2.2. Que respondan a objetivos precisos de observación, información, creación, analogía, discurso y narración.

3.2.3. Destinados a públicos determinados.

3.2.4. Que correspondan a situaciones concretas de recepción.

3.2.5. Inscritos en un conjunto de actividades que se desprendan de un sistema.

² *Ibidem*, pág. 6.

3.2.6. Susceptibles de evaluación, tanto del aprendizaje como de la estructura de los propios mensajes.

3.3. Una información semiológica suficiente sobre los procesos de significación (codificación-decodificación) de los lenguajes audiovisuales y su organización en secuencia a partir de materia gráfica, fotográfica o electrónica a las que se imponen diferencias y oposiciones significativas.³

INTRODUCCION A LA PEDAGOGIA DE LA COMUNICACION

MABEL PICCINI Y ANA MARIA NETHOL
EDITORIAL TRILLAS, SERIE: BIBLIOTECA UNIVESITARIA BASICA
SEGUNDA EDICION (PRIMERA POR EDITORIAL TRILLAS) ENERO 1990.

EL SABER FUNCIONALISTA: LAS TEORIAS DE LA COMUNICACION MASIVA

Poder y Saber

El poder que despunta y se consolida con las modernas tecnologías y prácticas comunicativas origina simultáneamente un saber que intenta sistematizar sus formas de existencia, de ejercicio y de funcionamiento. Saber que surge en Estados Unidos, entre la Primera y la Segunda Guerra Mundiales, y se caracteriza por ligar sus exploraciones a la publicidad y a los estudios de mercado, por un lado, y por el otro lado a la necesidad de la sociedad estadounidense de evaluar su capacidad de lograr el consenso social en torno a su proyecto histórico nacional y transnacional.

En este sentido Denis McQuail, un investigador inglés de inscripción funcionalista, corrobora este aserto con una expresiva caracterización del origen de las investigaciones sobre comunicación social:

Se han llevado a cabo investigaciones científicas en un contexto modelado por el interés práctico de los productores de medios por alcanzar sus metas específicas o por una ansiedad existente en la sociedad de impedir efectos "nocivos". Los "efectos" de los medios que no se relacionan con ninguno de estos extremos, no siempre han sido examinados con igual celo.

Las llamadas "teorías de la comunicación social" surgen como ramas específicas de la sociedad funcionalista estadounidense, cuyos supuestos teóricos se inscriben dentro de las corrientes del positivismo europeo del siglo XIX. Esta inscripción define desde el inicio las perspectivas, tendencias y lineamientos generales del funcionalismo, dentro de lo que podríamos definir como una "teoría del orden social", en la medida en que sus objetivos consisten, fundamentalmente, en obtener el conjunto de evidencias necesarias para legitimar la supuesta racionalidad intrínseca del sistema social capitalista. Por ello el campo de estudio se organiza en torno a los hechos, fenómenos o acciones que ayudan a consolidar o tienden a disgregar y deteriorar la cohesión social.

Por un lado se evalúan las funciones que coadyuvan a la integración de los actores sociales al sistema consagrado de roles y, por el otro, las disfunciones o desviaciones de las normas establecidas que pudieran producir efectos de perturbaciones en el orden social vigente.

Es Talcott Parsons el sociólogo que a partir de los años treinta sienta las bases de una "teoría de la acción social", mientras constituye a lo largo de las décadas siguientes los dispositivos generales de un aparato teórico que permita sustentar la perspectiva ideológica social que hemos esbozado. Su enfoque centra el análisis particularmente en los procesos de socialización, a través de los cuales los actores

³ Goded, Jaime, *obra citada*, pág. 8.

sociales internalizan las normas, valores y reglas adecuadas para ajustarse y adaptarse de manera eficaz a las tareas asignadas en el proceso de reproducción de las relaciones sociales de producción capitalistas.

Según Parsons, la sociedad es un sistema que se caracteriza por su capacidad de reproducción y regulación autosuficientes. Constituida por la interacción de miembros individuales, éstos tienen, sin embargo, metas y objetivos colectivos que comparten con la mayoría de los grupos sociales del sistema.

El carácter colectivo de las metas y la permanencia de los objetivos comunes son, para Parsons, el resultado del mayor o menor equilibrio cultural, sistema encargado de estructurar el consenso público a través de mecanismos específicos de socialización. El papel de este dispositivo no sólo consiste en universalizar y consolidar normas, reglas y valores, sino también, y a partir de ellos, en establecer sistema de gratificaciones y sanciones que deberán ser aplicadas a los desempeños individuales, según se ajusten o no a las prescripciones culturales en vigencia.

Este es el marco teórico de referencia en el que se inscriben las denominaciones “teorías de la comunicación social”. ¿El objetivo de la nueva disciplina? Sistematizar un saber que procese y evalúe el potencial liberado por el vertiginoso desarrollo de las modernas técnicas comunicativas que configuran un nuevo campo de dispositivos culturales, donde el sistema social tiene que poner a prueba su fortaleza y su cohesión interna. Un saber que permita diagnosticar y precedir los cambios que podrían producirse en los procesos de socialización de los actores sociales, del nuevo esquema comunicativo que introduce en la esfera pública renovados mecanismos de producción de consenso y formas, antes desconocidas, de integración social.

Teorías del Control Social

No es casual, que dentro de las corrientes generadas por la **comunicación research**, la que concitó mayores adhesiones haya sido la que estudia la repercusión y la influencia de los medios de comunicación sobre sus públicos. Ciertamente, el esquema de Lasswell (“para describir adecuadamente un acto de comunicación es necesario responder a las siguientes preguntas: quién/dice qué/por qué canal/con qué efecto”) no fue atendido en todas sus dimensiones, excepto para privilegiar aún más la de los efectos. Como lo confirma De Fleur, son escasos los estudios que se han preguntado las condiciones políticas, económicas y culturales que rigen y determinan el funcionamiento de los medios, y también aquellos que cuestionan los rasgos específicos de estos procesos comunicativos. Las razones ya han sido esbozadas. Las completaremos analizando cómo se ha manifestado esta tendencia en investigaciones concretas. Tendremos en consideración dos tipos de estudios: 1. El análisis de contenido de los mensajes masivos, y 2. los estudios relativos a los “efectos” de medios y mensajes sobre distintos grupos sociales.

1. El llamado “análisis de contenido” (estudio específico de los mensajes) se constituyó en torno a lo que los investigadores de la escuela de sociología empírica de Chicago designaron como “lenguajes persuasivos”. En efecto, la construcción de técnicas analíticas específicas estuvo fuertemente marcada por la necesidad de evaluar la repercusión y el impacto de discursos publicitarios y políticos. Lo decía por entonces, y sin ningún rodeo, Robert Merton: “una de las primeras misiones de análisis de contenido es proporcionar pistas para las reacciones probables a la propaganda”. Por lo tanto, los objetivos explícitos de esta corriente consistieron en medir los efectos de un tipo particular de discursos: aquéllos cuya principal tolerancia es la función conativa, es decir, la que expresa, según Jakobson, la intención deliberada del emisor de influir en el receptor a través de mecanismos de persuasión. Para los analistas de Chicago se trataba de evaluar si dichos discursos lograban modificar las “representaciones de los destinatarios, orientar su comportamiento social o definir pautas de acción individual o colectiva, en la línea social o definir pautas de acción individual o colectiva, en la línea de la reproducción social.

Este tipo de investigaciones se generalizaron, pretendiendo constituirse en un cuerpo de técnicas de valor universal y, por consiguiente, de rango “científico”. Berelson, uno de los principales exponentes de esta corriente, definía los objetivos del “análisis de contenido” como “la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones.

Como se deriva del mismo enunciado, estas investigaciones no superaron los primeros pasos de un intento de clasificación de las distintas tipologías de los lenguajes masivos desde una concepción prelingüística de funcionamiento del lenguaje. Sus limitaciones estaban contenidas en las pretensiones expresadas: estudiar los contenidos **manifiestos** de los discursos, cuantificar frecuencia de temas, palabras; reducirse, en definitiva, a los hechos explícitos que aparecían en la superficie discursiva, a los que se les otorgaba el valor que emanaba de su propia y reducida literalidad.

2. Los estudios relativos a la influencia y los “efectos” de medios y mensajes fueron en sus comienzos, el producto de la confluencia de la sociología funcionalista y la psicología conductista. Para el desarrollo y evolución de estas teorías seguiremos el esquema de tendencias propuesto por De Fleur. El modelo inicial que organiza buena parte de estos estudios, aunque con sucesivas modificaciones, es la ecuación estímulo/respuesta (E/R). Los hechos de comunicación se conciben como estímulos que provocarán cierto tipo de reacciones que es preciso evaluar. Los supuestos teóricos que sustentan esta concepción son básicamente las ideas sobre la uniformidad de la naturaleza elemental del hombre, por un lado, y sobre el orden social concebido como sociedad de masas, por el otro.

Los primeros estudios producidos dentro de esta perspectiva partían de la base de que los modernos medios de comunicación configuraban un nuevo campo de estímulos cuyo poder y magnitud determinaba y definía el comportamiento, las emociones y la adhesión a valores de los destinatarios, a los que se concebía como sujetos uniformes y sin control sobre los mensajes.

Teorías posteriores, sin abandonar definitivamente el esquema E/R, intentan enriquecerlo con el agregado de variables: se trata de refinar la concepción de estímulo (las formas persuasivas) que los medios pueden producir, de estudiar las mediaciones entre los “medios y la masa”, y de caracterizar distintos tipos de efectos. Entre ellas, De Fleur menciona la teoría de las diferencias individuales, la de las categorías sociales, la de las relaciones sociales y la teoría de las normas culturales.

La “teoría de las diferencias individuales” pretende romper con la idea de la uniformidad de los públicos, diferenciado en los destinatarios principios de atención y de percepción selectivas, condicionados por la estructura de su personalidad. De otro modo, los efectos de los medios sobre el auditorio masivo, ya no son considerados uniformes, sino variables de una persona a otra como consecuencia de las diferencias individuales de estructura psicológica.

La teoría de las categorías sociales introduce otras variables en el esquema E/R, fundamentalmente las que remiten a la pertenencia social de los destinatarios: edad, sexo, estatus económico, nivel educativo, filiación religiosa, residencia urbana o rural.

A estas variables se agregó posteriormente, a partir de la llamada teoría de las relaciones sociales (o del “flujo de comunicación en dos etapas”), la consideración de las relaciones informales y su peso específico sobre las respuestas de los individuos ante los mensajes masivos.

Esta corriente intentaba estudiar los efectos evaluando la mediación de líderes de opinión, que reciben la noticia de primera mano y luego la retransmiten a conocidos y amigos con una interpretación ya realizada de acuerdo con sus intereses.

Finalmente, la “teoría de normas culturales” postula:

Los medios masivos, a través de una presentación selectiva y del énfasis que ponen en ciertos temas, crean en su público impresiones de que las normas culturales comunes referentes a dichos temas, están estructuradas o definidas en determinada forma específica. Puesto que el comportamiento individual es generalmente guiado por normas culturales (o por las impresiones de actor de lo que son las normas) respecto de una idea o situación determinada, los medios servirían indirectamente para influir sobre la conducta.

De Fleur distingue tres posibles maneras mediante las cuales los medios pueden influir sobre las normas: 1. pueden reforzar las pautas existentes; 2. pueden crear nuevas convicciones compartidas con respecto a temas poco conocidos; 3. pueden, finalmente, cambiar normas preexistentes.

Desde otra perspectiva, Denis McQuail distingue tres fases en los cincuenta años de historia de la investigación sobre efectos de las comunicaciones masivas. Una primera etapa se desarrolla desde principios de siglo hasta finales de la década de los treinta y está regida particularmente -dada la precariedad de las ciencias sociales en esa época- por la observación empírica que registra, sin demasiadas consideraciones teóricas, la arrolladora evolución de las modernas tecnologías de comunicación a distancia y la repercusión global que parecían tener en sus públicos. El supuesto poder de los medios, señala McQuail:

Fue promovido por los anunciantes, los propagandistas de gobierno durante la Primera Guerra Mundial, los propietarios de periódicos, los gobernantes de estados totalitarios, y esto era aceptado defensivamente por casi todos como la mejor concepción en las circunstancias existentes.

Una segunda fase se extiende desde finales de 1930 hasta principios de la década de los sesenta. Los principales estudios oscilaron entre el análisis de la efectividad de los medios en procesos de elecciones presidenciales (Lazarsfeld, 1944; Berelson, 1954), y el análisis de la influencia de las comunicaciones masivas -medidas con métodos psicosociales- sobre el incremento de la violencia, la agresión, el delito y el desarrollo de ciertas actitudes raciales. Los resultados de estas investigaciones particulares parecieron fortalecer una opinión que comenzaba a generalizarse: la de que los medios no producen una influencia considerable si no se tienen en consideración otras variables de la realidad social que afectan, afianzando o disminuyendo las posibilidades de persuasión. La superficialidad de muchos de los resultados está bien descrita por J. T. Klapper:

La investigación en el campo de las comunicaciones ha señalado uniformemente que las personas tienden en su generalidad a leer, mirar y escuchar las comunicaciones que presentan puntos de vista hacia los cuales ellas experimentan simpatía, y tienden a evitar las comunicaciones de tonos diferentes.

Finalmente en la tercera fase, desde 1960 hasta la fecha, se tiende a replantear el problema de los efectos desde nuevas perspectivas. Al enjuiciar métodos y puntos de vista de la anterior etapa, preocupa particularmente por cuantificar los cambios individuales en el corto plazo; McQuail concluye:

Otros enfoques de la investigación pueden necesitar mayor espacio de tiempo, prestar más atención a la gente en su contexto social, mirar lo que sabe la gente (en su sentido más amplio) más que a sus actitudes y opiniones, tener en cuenta que los usos y motivos de cada espectador mediatizan cualquier efecto, aplicarse a las estructuras de convicción y opinión y al comportamiento social más que a los casos individuales, y dar mayor importancia al contenido,

cuyos efectos se tratan de estudiar. En pocas palabras, puede decirse que estamos solos en los inicios de la empresa y que hasta ahora sólo hemos examinado muy pocas de las cuestiones relacionadas con los efectos de los medios masivos; especialmente de las que se manifiestan en fenómenos **colectivos**.

Las Técnicas de la Persuasión

Buena parte de estos estudios tienen una frontera común en la que se reafirma el pragmatismo: es el vínculo que une las llamadas “teorías de la comunicación social” con las disciplinas que intentan conceptualizar (y a la vez controlar) los procesos de persuasión masivos. La noción de persuasión se concibe, en la mayoría de los casos, como un efecto cuantificable, a partir de las variables de emisor/mensaje en su acción sobre el receptor. Es así que muchos de estos estudios tratan de precisar y evaluar el modo en que los medios de comunicación puede actuar, persuadiendo, para reforzar o cambiar la conducta de los actores sociales en determinadas coyunturas, con el fin de mantener la integración global del sistema.

De Fleur plantea con notable claridad la manera en que se organiza una “estrategia persuasiva”. En primer lugar, señala, es preciso tener en consideración las normas sociales, los roles, los controles, los valores, creencias y expectativas de los grupos de pertenencia de los actores sociales a quienes van dirigidos los mensajes persuasivos. A partir de allí se trata de definir el rol que se desea imponer o reforzar; plantear el carácter normativo de dicho rol dentro del o de los grupos en cuestión; destacar las sanciones sociales para quienes no lo aceptan (disidentes o “no conformistas”) y las gratificaciones (recompensas y aprobación social) para quienes lo acepten; explicar que la adopción del mensaje (propuesta de acción) favorece la integración grupal y que la conducta que se asume en consecuencia es conforme a los valores aprobados por el grupo.

Estas citas son suficientemente claras en relación con las bases teoricoideológicas de estas corrientes. Su carácter disciplinario y pragmático indica la racionalidad específica de un tipo de saber que se construye y articula sobre las necesidades de reproducción del poder constituido. Saber, por lo tanto que no oculta en ningún momento sus vínculos explícitos con el control social, y que teoriza en ese sentido sobre las disciplinas y vigilancias requeridas para conseguir el acuerdo -individual y colectivo- respecto de las supuestas virtudes del sistema establecido. Por estas razones, la investigación funcionalista, que sólo tiene en cuenta fenómenos sociales y culturales dotados de permanencia y regularidad, no analiza las causas que los originan, sino los efectos, estabilizadores o desestabilizadores, que tales hechos producen con respecto a una sociedad determinada.

Por lo demás, no existe ocultamiento en lo que toca a la estrecha vinculación saber/poder que estas corrientes llevan hasta sus últimas consecuencias, por lo menos en sus manifestaciones más ortodoxas. Lo dicen, con una apreciación lúcida y categórica, dos de sus máximos exponentes:

El poder económico parece haber reducido la explotación directa y haberse vuelto hacia un tipo más sutil de explotación psicológica, logrado en gran parte mediante la diseminación de propaganda a través de los **mass-media**. Este cambio en la estructura del control social merece un examen a fondo (...) En Estados Unidos la coerción directa ha sido reducida a un mínimo (...) Quienes desearían controlar las opiniones y creencias de nuestra sociedad, recurren menos a la fuerza física y más a la persuasión masiva. El programa de radio y el anuncio institucional ocupan el lugar de la intimidación y de la coerción. La manifiesta preocupación por las funciones de los **mass-media**, se basa en parte en la observación válida según la cual tales medios han asumido la labor de lograr que los públicos masivos se amolden al **status-quo** social y económico.

LOS ESTUDIOS ACERCA DE LAS INDUSTRIAS CULTURALES: LA ESCUELA DE FRANCKFURT

Nuevas Redes de Saber

Las redes de saber que se van constituyendo alrededor de las modernas tecnologías y los nuevos espacios de comunicación colectiva no se agotan con las teorías funcionalistas. Al igual que estas investigaciones, emergen otros discursos, otro saber se va consolidando a medida que se construye, desde un paradigma teórico, una nueva perspectiva para interrogar los complejos fenómenos nucleares alrededor de la llamada comunicación de “masas”. Este es el caso de los estudios socio-filosóficos de inspiración marxista de la escuela de Franckfurt.

En el campo que comienza a dibujar este nuevo saber tiene contornos y límites más amplios, y en muchos sentidos presenta características menos estructuradas que aquellas que definen el orden funcionalista. En particular porque las nuevas reflexiones sobre los *mass-media* tienden progresivamente a constituir un dominio complejo donde se articulan distintas disciplinas que solidariamente recomponen a través de asedios parciales, a veces fragmentarios, las diversas dimensiones del objeto de estudio. Las nuevas redes de saber tratan de reconstruir y explicar distintos aspectos de fenómeno: la estructura del poder económico sobre los medios y el análisis de la progresiva concentración de las corporaciones de la industria cultural; el carácter complejo que asume la nueva racionalidad tecnológica; las modalidades que presentan los sistemas de dominación política e ideológica a partir de las modernas comunicaciones de masas; la naturaleza de las ideologías y, sobre todo, la manera en que se materializan en la multiplicación de discursos y mensajes masivos. Por último, tratan de explicar las formas que asume, a partir de la expansión de las industrias culturales, el consumo de mensajes y bienes simbólicos, ese capítulo que la sociología funcionalista reduce a la investigación acerca de los “efectos”.

Lo que se ha operado con la extensión de las redes de saber y la constitución, a partir de la escuela de Franckfurt, de las llamadas -quizá de manera bastante ambigua- “teorías críticas”, es una inversión del discurso funcionalista a partir de un enfrentamiento radical con sus principales concepciones. Como lo veremos inmediatamente, el pivote conceptual de la mayoría de estos estudios sigue siendo, al igual que en las teorías funcionalistas, la exploración en torno a industrias culturales/comunicación colectiva/control social y el horizonte teórico más general, el relativo a los procesos de reproducción y legitimación de las sociedades de clase. Sin embargo, los contenidos teóricos y la perspectiva ideológica son básicamente antagónicos en uno y otro caso: legitimación del orden constituido por parte del funcionalismo, crítica radical de las desigualdades materiales y simbólicas de clase por parte de las llamadas “teorías críticas”. El control social como modalidad de dominio y de poder en las sociedades capitalistas es visto, pues, con signos opuestos. En las corrientes funcionalistas, la noción de control social es justificada por la necesidad de asegurar la estabilidad y el equilibrio del sistema; en las teorías críticas se concibe como uno de los instrumentos con que el Estado y sus principales instituciones garantizan el ejercicio pleno de poder en su doble dimensión: la coerción directa que se aplica en circunstancias de transgresión abierta contra el orden social, y la persuasión, mediante la hegemonía, como forma de elaborar el consentimiento de la mayoría de las clases sociales en torno al proyecto de dominación.

Veamos ahora cómo se organiza la reflexión sobre la producción cultural, el sistema de dominio y el control social, desde la perspectiva de la escuela de Franckfurt.

El Nacimiento de las Teorías Críticas

La escuela de Franckfurt puede situarse como la expresión crítica del marxismo en la década de los veinte, en ese sentido, tuvo la intención de constituirse en una variante filosófica del economicismo soviético. Se opuso a éste del mismo modo que al positivismo empirista de la tradición estadounidense de la *comunicación research*. Sus componentes: Marx Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin y

Herbert Marcuse, entre otros, comenzaron sus investigaciones en Franckfurt, Alemania, en 1924, cuando fundaron el Instituto de Investigación Social que se trasladó, con el advenimiento del fascismo, a los Estados Unidos (1933). En este país produjeron un conjunto de trabajos, los primeros en su género de orientación marxista, sobre la naturaleza de las nuevas industrias culturales y el papel que las modernas tecnologías comunicativas desempeñan en la época del capital monopolista.

El punto de partida de todos estos trabajos es un análisis global del desarrollo capitalista en las sociedades industriales avanzadas, desarrollo concebido como una suerte de maquinaria autorregulada a la que rigen relaciones económicas y tecnológicas inflexibles. Monopolio económico y reacionalidad tecnológica producen niveles radicales de alineación en los individuos y los grupos sociales que pasan a ser integrados, más allá de toda iniciativa autónoma, en un mundo automático, racionalizado y totalmente dominado por reglas y poderes que escapan a la voluntad de sus mismos creadores.

Dentro de esta perspectiva general, en su libro *Dialéctica del Iluminismo* (1944) Horkheimer y Adorno acuñan el concepto de industria cultural, designación con la que tratan de sustituir la de “cultura de masas”, en la que advierten una ambigüedad semántica que induce a creer que se trata de una cultura producida por las propias masas. El concepto de industria cultural vertebrada y organiza sus principales exploraciones sobre las nuevas formaciones culturales que se imponen en procesos de generalizada expansión dentro de las sociedades capitalistas.

Industria cultural/alienación de las masas es el binomio teórico a partir del cual intentan explicar la tendencia progresiva de las superestructuras culturales hacia el control de los diferentes grupos sociales y en particular de las clases subordinadas, integrándolos a un modelo mecanizado de sometimiento a las pautas dominantes. Lo que Horkheimer y Adorno advierten es la creciente atomización de la estructura social y de las instituciones socializadoras tradicionales (en especial la familia) frente a la expansión económica y tecnológica en el campo de la producción cultural, que impide la libre autodeterminación de los grupos y los individuos en la misma medida en que cercena sus posibilidades de transformar las mismas estructuras que los esclavizan.

Los temas principales de estos escritos son básicamente aquellos que han motivado a los principales estudios dentro de esta área: el nuevo carácter mercantil de la cultura; los procesos de racionalización tecnológica y el poder que generan las nuevas tecnologías; la enajenación de los públicos, debido a la masificación de la producción cultural, que a la vez invade el tiempo de la cotidianidad (territorio habitualmente considerado como “privado” y dominio de una cierta libertad subjetiva) y la naturaleza de los nuevos lenguajes, de corte “totalitario”, de la industria cultural, entre otros que se pueden citar.

La estandarización y uniformación del horizonte cultural es según Horkheimer y Adorno, el resultado de lo que llaman “el poder absoluto del capitalismo”, que marca objetos y bienes con un mismo sello: el de la mercancía. Los objetos estéticos y los bienes simbólicos en general pierden su singularidad debido a la imposición de modelos mecanizados y repetitivos en los que la fórmula predomina sobre la forma, y el estereotipo sobre el estilo. Es por esto que la dominación tanto social como cultural, ya no se oculta; sino que sucede todo lo contrario.

Y con la consolidación de los poderes opresivos se afianza a la vez la articulación profunda de los campos culturales despojados, en este movimiento de homogeneización, de sus particularidades y de sus posibilidades de ser expresión diversa y plural:

El cine, la radio y la revista informativa componen un sistema que es uniforme en su conjunto y en cada una de sus partes. Incluso las actividades estéticas de orientaciones políticas opuestas coinciden en su entusiasta obediencia al ritmo del férreo sistema.

Por consiguiente, el espacio de la cultura de “masas” se concibe como una totalidad articulada como un sistema regido por las leyes del mercado que informan lo diverso, estandarizan y cohesionan lo intrínsecamente heterogéneo, y regulan la pluralidad de las expresiones culturales. Cada parte del sistema, cada eslabón de la cadena simbólica, cada mensaje remite a otros y todos, a su vez, a las reglas del poder.

Otro aspecto relevante dentro de esta perspectiva del poder creciente de las sociedades industriales avanzadas es el del análisis de la nueva racionalidad tecnológica, concebida como un nuevo frente de opresión y dominación sobre los hombres. Contra la euforia de los funcionalistas, que sostenían la neutralidad de la ciencia y de la técnica, la tesis de los investigadores de Frankfurt se sitúa en el borde opuesto. Las técnicas se consideran como un proyecto histórico y social en el que se materializan los propósitos de la clase dominante de una determinada sociedad con respecto a la organización social, a la regulación de bienes e individuos y al dominio metódico, científico y calculado. Dominación y técnica son hechos indisociables en las sociedades contemporáneas porque no se trata, como lo señala Herbert Marcuse en *El hombre unidimensional*, de que la intención de dominio se sobreañada a la técnica desde afuera, sino que tal intención es parte constitutiva en la construcción del mismo aparato técnico. Adorno y Horkheimer llevan este postulado hasta las últimas consecuencias:

La racionalización de la tecnología es la racionalización de la dominación misma; es la naturaleza coercitiva de la sociedad alienada. Automóviles, bombas y películas cinematográficas funcionan como factores de cohesión del sistema, hasta que su elemento nivelador manifiesta su fuerza en los mismos males que ha provocado. Ha creado la tecnología de la industria de la cultura y ha conseguido, asimismo, la normalización y la producción en cadena, sacrificando cuanto implica una distinción entre la lógica del trabajo y la del sistema social.

La lógica de la dominación que se manifiesta en todas y cada una de las dimensiones del proceso de producción simbólica se expresa asimismo en las estrategias de captación de públicos y de organización del consumo cultural. Esta organización también es metódica y sistemática: se trata de diversificar la producción de los objetos culturales, con el fin de cubrir las necesidades -también construidas e impuestas- de los más amplios sectores y, en un mismo movimiento, procurar las ganancias de la industria cultural, la legitimación del sistema social y político, y la captura masiva de los públicos dentro de las redes de la ideología dominante.

La unidad implacable de la industria cultural es presagio de lo que ha de suceder en política, las diferenciaciones marcadas tales como entre películas A y B o entre narraciones publicadas en revistas de diversos niveles de precio, no dependen tanto de los temas respectivos como de la clasificación, organización y clasificación de los consumidores. A todos se les proporciona algo, de modo que ninguno pueda evadirse.

En este contexto, la red interminable de mercancías culturales no sólo reduce y empobrece la capacidad imaginativa y la libre espontaneidad de los hombres sino que, al mismo tiempo, se convierte en el objeto del deseo de las “masas engañadas”. Estas son las modalidades a través de las cuales el sistema se extiende y posesiona del cuerpo y del alma de los dominados, hasta el punto que los que caen dentro del orden de la cultura dominante no aspiran sino a recaer en “la misma ideología que los esclaviza”. La dominación es tal porque saca su poder de esta capacidad de producir los sujetos adecuados para vivir el orden establecido y, a la vez, para desear y preservar este orden que los oprime.

El poder de la industria cultural, según estos autores, habita en las aspiraciones profundas de los públicos masivos porque logra prolongar las condiciones de trabajo enajenado en la enajenación que prevalece durante el tiempo libre. Continuidad, pues, entre los distintos espacios de la vida social: el trabajo/el ocio son dos momentos, fuertemente articulados, de la producción capitalista y, por consiguiente, las dos caras de una misma moneda de la explotación de las masas.

En la organización capitalista más reciente, la diversión es la prolongación del trabajo; el solaz se procura como evasión del proceso mecanizado del trabajo, con el fin de restaurar las fuerzas y así poder afrontarlo nuevamente, pero, a la vez, la mecanización ejerce tal poder sobre el ocio y la felicidad del trabajador, y determinan tan profundamente la elaboración de productos de pasatiempo que, inevitablemente, las experiencias de ese hombre son imágenes consecutivas de la propia mecánica del trabajo (...). Sólo es posible evadirse de lo que ocurre en el trabajo, en la fábrica o en la oficina por aproximación a ello durante los ratos de ocio.

Finalmente, las mercancías culturales -es decir, los mensajes producidos por la industria cultural- representan la aparición de nuevos lenguajes dentro de este dominio. Si el arte del pasado y la experiencia estética representan momentos de sublimación y liberación de los hombres ante la vida, la sociedad o el destino; el objeto cultural -en la época de la reproducción técnica- es la presencia multiplicada de los estereotipos y los clichés. Las historias y los relatos de la cultura de masas son la apariencia de la variación del sentido: en ellos todo varía, mediante recursos que procuran un efecto de novedad, para que cada elemento siga en su sitio.

El campo de la cultura se convierte así en promulgación vigorosa del **status-quo**. La industria cultural tiende a encarnar pronunciamientos autoritarios y se erige así en profeta del orden dominante.

En este proceso de fabricación en serie de nuevos lenguajes, los artefactos culturales se acercan cada vez más a los rituales de los mensajes publicitarios; las palabras se deterioran y vacían progresivamente de sentido y adquieren, por el contrario, la solidez de las cosas petrificadas. Este es el nuevo orden "totalitario" donde las palabras no dicen ya nada, donde el sentido -la significación- no tiene otra realidad que la de la insignificancia. El totalitarismo es, pues, el íntimo engranaje que permite explicar la dinámica -la naturaleza profunda- de las sociedades industriales avanzadas.

Alcances y Limitaciones de la Escuela de Frankfurt

La obra de Adorno y Horkheimer, tiene una importancia sustancial dentro del área de estudio de las industrias culturales y del papel que los medios de las industrias culturales y del papel que los medios de comunicación colectiva desempeñan en las sociedades contemporáneas. Sin duda alguna, representa un salto cualitativo con respecto a las que hemos denominado teorías del control social a las que enfrenta, en su mismo terreno, con una visión antagónica del lugar que ocupan los fenómenos culturales en la vida y la reproducción de las formaciones sociales capitalistas.

Desde otro punto de vista, sin embargo, las perspectivas de la escuela de Frankfurt presentan aspectos discutibles que es preciso revisar. En general, las tesis de los trabajos de Adorno y Horkheimer son excesivamente globalizadoras en lo que concierne, por lo menos, a los siguientes aspectos: a) carácter indiferenciado y uniforme de las mercancías culturales en la época de la reproducción técnica, b) la capacidad generalizada de manipulación por parte de la industria cultural, c) la alienación colectiva y el consumo indiferenciado de objetos culturales, y d) la pobreza sustancial de la producción simbólica industrial en comparación con el arte del pasado. Veamos estos aspectos.

a) En primer lugar, la tesis de que la industria cultural constituye un “sistema” en la medida en que los procesos de mercantilización de la cultura homologan a todos los objetos y bienes simbólicos bajo la ley es una apreciación excesivamente extensa que impide ver las diferentes dimensiones del fenómeno. Más que “industria cultural” -designación que apela a una singularidad engañosa-, sería preciso utilizar, tal vez, la de “industrias culturales”, puesto que de este modo podemos empezar a distinguir, dentro de un campo complejo, la diversidad de los hechos comunicativos. En relación, son fenómenos diferentes los que presentan, desde distintos puntos de vista, el cine o la televisión, la radio o la prensa. Para empezar, son distintas las condiciones económicas y sociales de producción en cada uno de los medios, como diferentes las tecnologías que sirven de soporte a los distintos mensajes a los que constituyen también desde la perspectiva de la significación. Asimismo, cada canal establece vínculos particulares con los públicos, redes de relaciones sociales irreductibles a la homologación. Y finalmente, no es posible borrar la especificidad de los mensajes, cuya pluralidad es evidente si se tiene en consideración que operan con materias significativas (acústicas, lingüísticas, visuales, etc.) y códigos diversos. La naturaleza de un **comic** es radicalmente diferente de la de una telenovela, como lo es también la prensa escrita en relación con la información televisada, por citar algunos ejemplos.

b) La idea de la centralidad de la industria cultural y de los medios de comunicación en los procesos de manipulación de los públicos, por su parte, nos remite a dos aspectos cuestionables: por un lado, a la capacidad omnipresente de las industrias culturales para constituir públicos homogéneos sobre la base de su poder de persuasión masiva y, por el otro, a la radical alineación de las masas en la etapa del capital monopolista que reduce sus posibilidades de crítica, imaginación y ejercicio reflexivo de la autodeterminación. En la actualidad, ciertamente sigue teniendo vigencia esta visión sobre la importancia de los medios de comunicación en los procesos de socialización y en la construcción de la “opinión pública”, dada la notable expansión de las tecnologías comunicativas sobre los espacios nacionales y transnacionales. Pero es necesario mediatizar la idea global de la manipulación de los aparatos de comunicación y de las industrias culturales. En primera instancia porque si estos aparatos, como sostenían Adorno y Horkheimer, forman sistema, no lo hacen solamente con los restantes medios de comunicación sino, de manera más general, con las otras instituciones especializadas en la producción de consenso y en la constitución de redes de acción simbólica e ideológica (la familia, la iglesia, la escuela, los partidos políticos, etc.). Sólo teniendo en cuenta estas variables es posible explicar las características que asume la formación de la subjetividad -y la naturaleza de estas subjetividades- en las sociedades actuales. Y esto nos conduce al otro aspecto.

c) Sólo es posible concebir el ejercicio de la manipulación social si se concibe, a la vez y simultáneamente, la existencia de masas reflexivas o, como lo planteaban Adorno y Horkheimer, sumidas en total enajenación. A la estandarización de la producción cultural en su fase industrial se suma, desde esta perspectiva, la concepción de un consumo también estandarizado de los productos de la industria cultural. Y esto nos remite a la idea de públicos y espectadores reducidos por la racionalidad dominante, como unidades intercambiables, a actitudes, disposiciones y expectativas similares frente a los bienes de consumo. Es posible, sin embargo, sostener una posición distinta, como surge con nitidez de diversas investigaciones empíricas desarmadas que imaginaban los investigadores de Frankfurt, y los procesos de consumo cultural presentan un cierto grado -relativo- de heterogeneidad. Las lecturas posibles de un mismo mensaje o el consumo de los mismos bienes son tan diversificados como diversa, desigual y contradictoria es la sociedad de clases.

d) Finalmente, un último punto acerca del carácter de uniformación y trivialización de la producción cultural en la fase de la reproducción en serie. El fenómeno de la mercantilización de la cultura es, para nuestros autores, el fin de una época en la que el arte y las realizaciones estéticas cumplían altas funciones catárticas y liberadoras para la sociedad. Es visible en esta concepción una visión aristocrática y elitista de la cultura de pasado:

La obra de arte, al integrarse en la necesidad, priva engañosamente a los hombres precisamente de esa liberación del principio de utilidades que debería propugnar. Lo que podría llamarse valor de uso en la recepción de los productos culturales es sustituido por el valor de cambio; en lugar de goce, hay visitas a museos y conocimiento facticio: el buscador de prestigio reemplaza al conocedor.

La negación de la actual industria cultural o del proceso que designan como la "integración de la cultura en la -esfera de la administración-" es de algún modo el resultado de una mirada nostálgica a otras épocas y a otras realidades culturales, en las que prevalece una concepción sagrada de la producción estética. Esta perspectiva les impidió advertir el advenimiento de una estética nueva, de nuevos y originales sistemas de producción simbólica.

CULTURAS Y SISTEMAS COMUNICATIVOS

De las Competencias de los Sujetos

Desde un punto de vista lingüístico y a partir de los estudios de N. Chomsky, entendemos por competencia lingüística la capacidad que todo oyente-hablante posee en relación con las reglas de su lengua. Según Chomsky, dicha capacidad permite reconocer y producir una infinita cantidad de enunciados con base en un número finito de reglas.

De esta propuesta teórica, y en función de los planteamientos que hacíamos anteriormente (el contrato comunicativo, las situaciones que son objeto de ciertos intercambios y no de otros, las anticipaciones de los sujetos en los actos comunicativos, etc.), adoptaremos algunas sugerencias y descartaremos otras; en primer lugar, rescatamos la posibilidad de existencia de una competencia lingüística que permite al hablante la comprensión y producción de signos en relación con un número finito de reglas del idioma. Rescatamos también la existencia de capacidades, que tanto en forma de reglas como de perspectivas psicolingüísticas permiten al hablante desarrollar procesos de reconocimiento, comprensión y producción lingüística. Descartamos algunos elementos de la propuesta, por lo menos en términos de lo que nos interesa poner de relieve en esa actualización. Por una parte, el concepto de oyente hablante (ideal) en la medida en que:

1. Este concepto cuestionaría producciones del lenguaje o lenguajes que no se estructurarán dentro de una norma establecida por el analista de esa producción. Es así como una formación poética o discursiva cotidiana puede quedar fuera de la normalidad; los intercambios basados en presuposiciones, en el diálogo; las formas apoyadas en lo gestual o ritual, los procedimientos deícticos o demostrativos, el orden y léxico poético, etcétera.
2. Establecería también una especie de "creencia" en la infinidad posible de habla, situación que nos colocaría en la aceptación de un registro ilimitado, independientemente de las condiciones que permiten la producción de un número restringido de enunciados y, lo que es más, de un número finito de actos comunicativos.

Si reflexionamos acerca de la noción de competencia, homologándola a capacidad y conocimiento, acercándola a rangos más amplios que el propiamente lingüístico, podríamos ampliar su radio hacia capacidades que se estructuran con los aspectos culturales y comunicativos.

Un sector social, una comunidad, un sujeto, en fin, poseerían, además de un sistema de reglas lingüísticas determinadas, es decir, aquellas que les permiten el reconocimiento de la organización léxica y sintáctica de su lengua, una serie de convenciones de interacción e intercambio que alude, como hemos

dicho antes, a las posiciones y situaciones de sujetos en determinados actos de su vida comunitaria, grupal, intersubjetiva, afectiva, productiva, etc. Dentro del marco de los intercambios y contradicciones en el ámbito de la vida cultural cotidiana, y por ello en un sentido relativo dialéctico, encontramos sistemas que atañen a los sujetos en sus procesos comunicativos.

A estos sistemas los llamaremos (quizá provisoriamente) capacidades o competencias comunicativas, haciendo la salvedad de que no creemos que se comporten de manera unívoca en las diferentes culturas: la competencia comunicativa depende de una serie de rasgos que diferentes grupos han adquirido en su desarrollo cultural e histórico. Insistimos, por lo tanto, en su relatividad. No se trata de un sistema homogéneo, sino plural.

Cada cultura habrá establecido un sistema adecuado a sus necesidades y procesos, y aún en esa cultura determinada existirán prácticas diferenciales.

Estos dos aspectos de la competencia, la lingüística y la comunicativa, forman parte constitutiva de la cultura. En este sentido, podemos hablar de una competencia cultural de orden más general, ligada a los sistemas cognoscitivos y de acción de diversos grupos.

No podríamos decir actualmente que los mecanismos de interacción de diferentes culturas y, por lo tanto, sus capacidades y competencias comunicativas, no están de un modo u otro ligados a los macropoderes de la acción instrumental: es frecuente observar y compartir en grupos juveniles y adultos de distintas poblaciones y sectores, la creciente y nueva actividad comunicativa, masificada y consumista que se manifiesta en los lemas publicitarios que trivializan y estereotipan el lenguaje; en la incorporación de nuevos hábitos sonoros y gestuales en las festividades; en la inclusión de la caja televisiva como huésped necesario en los hogares; en el desmantelamiento de las capacidades reflexivas, que son sustituidas por la razón de un agente externo, ajeno a las culturas invadidas. Es más, estas observaciones son parte del mismo problema y comprueban una misma realidad; los hábitos homogeneizadores provenientes de la legitimación de las técnicas están ahora en todas partes; el modelo transnacional, ahistórico, cumple cuidadosamente su cometido y es finalmente mirado como el bienestar de una dinámica "salvadora".

Cuando aludimos a la existencia de una competencia comunicativa, no quiera verse en ello una manifestación intelectualizada de alarde y de conocimiento o búsqueda de términos complicantes: tratamos de hacer ver, a quien está tratando temas comunicativos, que estas habilidades forman parte de patrimonios históricos, de memorias de saberes, de sentidos diversos que adquieren las convivencias y las acciones éticas y pragmáticas cotidianas; en suma, las interacciones simbólicas.

Así como descartamos un concepto ligado al oyente hablante ideal en términos lingüísticos, obviamos también la idealidad en referencia a las competencias comunicativas, pero hay un componente que sí juzgamos ideal: el mantenimiento de las relaciones reflexivas y de las capacidades que vuelven la interacción una actividad ética, de normas intersubjetivamente vigentes.

De las Culturas

Decíamos que dos aspectos de la competencia de sujetos, el lingüístico y el comunicativo conformarían, entre otras múltiples capacidades y acciones, un campo más vasto o general: el de la competencia cultural. En general, las diversas concepciones acerca de la cultura están ligadas a la compartimentación (disciplinaria) en que se desenvuelven las ciencias sociales.

En primer lugar, es vigente una concepción **pancultural** donde el significado de “cultura”, desde ciertas perspectivas antropológicas, incluye desde las respuestas elementales a la naturaleza hasta todo lo que está dotado de sentido.

Por otra parte, existe una concepción “residual” de cultura, ubicada en el campo sociológico y donde la noción recoge todo aquello que no es asimilable por las disciplinas económicas, demográficas, etc.: retoma como cultura todo aquello que se encuentra en el dominio psicoafectivo, en la sensibilidad, en sistemas más refinados de conocimiento, próximos a lo que puede denominarse “cultura culta”.

Otra concepción de cultura, también vigente, sobre todo a partir del estructuralismo, es aquella que la considera como un modelo codificado, como una estructura de significaciones. Además existe otra concepción que, apoyándose en los modelos “consagrados” del pensamiento, identifica la cultura con las humanidades clásicas y el gusto literario artístico. Esta última concepción se encuentra fuertemente valorizada: lo cultivado se opone a lo inculto, el hombre “culto” al “inculto”.

En todo caso, en todas estas concepciones está presente la idea de un saber constituido.

Por otra parte, Michel de Certeau apunta un concepto focalizado hacia lo existencial:

Lo que hoy se llama cultura no es más que la totalización de procesos, de diferentes estadios, de diferentes categorías, de diferentes niveles. Todos van adoptando un sentido tanto subjetivo como estético, así como imaginario.

Siguiendo los planteamientos de Edgar Morin, y teniendo en cuenta además las diferentes nociones de cultura, diríamos que el campo de la existencia o de la experiencia se complementa con el de un saber constituido y con el establecimiento de un proceso de mutua alimentación. Es decir, la cultura constituiría un sistema que haría comunicar un campo de experiencia con un saber.

Esta concepción de intercambio entre la existencia, los saberes y los códigos aporta una visión dialéctica, procesual de la cultura:

Se trataría de un sistema indisoluble donde el saber, el stock cultural, sería registrado y codificado, asimilable solamente por aquellos que poseen el código; el saber estaría al mismo tiempo constitutivamente ligado a los patrones y modelos que permiten organizar, canalizar, las relaciones existenciales, prácticas o imaginarias. De este modo la relación con la experiencia resulta bivectorizada: por una parte, el sistema cultural extrae de la existencia la experiencia que él permite asimilar y almacenar; por otra provee a la existencia de marcos y estructuras que asegurarán la práctica, lo imaginario, la conducta operacional, la participación, el placer, el éxtasis.

Esta aproximación nos remite a ciertas interpretaciones:

- a) Nos acerca al problema de la diversidad de las culturas; los saberes, códigos y modos de existencia constituyen formas variables que implican a su vez identidades y procesos diversos.
- b) Permite disentir con posiciones elitistas o residuales, y revisar las nociones totalizantes que no tienen en cuenta la relación entre saberes, código y existencia.

- c) Permite también descartar la idea de supremacía de un concepto de cultura sobre otro y reflexionar acerca de la cuestión del pluriculturalismo.
- d) Ubica a la cultura como un hecho vivo cuyo sentido se encuentra en una práctica de intercambio entre formas de existencia y acción, confrontadas permanentemente con un patrón interno de conocimiento.
- e) Contrapone una visión estática con una visión dinámica que permite refutar las concepciones que ubican a las culturales, especialmente las populares y subalternas, como hechos dignos de estudios etnográficos.

Estas aproximaciones están implicando “internamente” hechos comunicativos que dependen de la interacción de saberes con realidades de existencia. El problema reside en que al postular un concepto abierto de la noción de cultura (excepto en casos de comunidades que rechazan todo tipo de inherencias, aún la alfabetización), es bastante evidente que las acciones de los poderes que se articulan en torno a la impronta tecnológica vayan adquiriendo un espacio en el “stock” del conocimiento y existencia de sectores, grupos o comunidades que poseen un sistema de integración e interacción “diferente” del que promueven las industrias culturales.

El dilema se encuentra entonces ubicado -y para nada resuelto- en la capacidad de cierre y resistencia que diversos tipos de cultura puedan oponer a esa razón, que no sólo se convalida a sí misma, sino que también tiene la capacidad de ser convalidada por quienes están elaborando su propia destrucción, cediendo a la concepción instrumental racional las posibilidades de sus intercambios históricamente adquiridos.

En la actualidad son pocas las formas de protesta que reivindican la propiedad de su capital simbólico contra el avasallamiento de sus hábitos y modos de interacción; quizá algunos casos nos permiten forjar esperanzas: la lucha intelectual por un nuevo orden discursivo comunicativo, los intentos políticos de protección ecológica de los territorios, las reivindicaciones de la mujer como sector cultural y, por qué no, un pequeño grupo de niños, que parapetados en las columnas del monumento a los Niños Héroes coreaban: “¡Vivan los Niños Héroes! ¡Abajo el Pato Donald!”.

HACIA UNA PEDAGOGIA DE LA COMUNICACION

Antecedentes

En nuestros días, como dijimos, las relaciones simbólicas comunitarias, grupales, intersubjetivas, van cediendo paso a la presión de elementos, mitologizantes, exteriores a la interacción de los sujetos, a su vida afectiva, práctica, productiva. La industria cultural, como un Maquiavelo, asume la posibilidad de disgregar la memoria, reemplazándola por memorias tecnológicas; asume la posibilidad de introducir la legitimación del “no pensar, del no decir”, del no tener capacidad de réplica. En nombre de la “comunicación” se abre el telón a la “incomunicación”. Curiosa situación, donde en nombre de una palabra se destruye el sentido que la misma palabra implica.

Como hemos dicho, aquí se produce un doble sentido que cuestiona, una vez más, la arbitraria pureza del signo. Sin embargo, alertados en este problema, quizá podamos imaginar un lugar utópico, es decir, por el momento un “no lugar”, un lugar aún inexistente para alguien, donde las palabras se resignifiquen y hagan posible una acción emancipadora.

En la práctica textual de muchos comunicadores y filósofos ha comenzado a abrirse esta intuición. Marike Finlay comenta a Habermas:

No hay que perder de vista la aproximación de Habermas en lo que tiende a una teoría de la comunicación y de la sociedad donde la posibilidad de una democracia emancipatoria reposa sobre un discurso comunicacional que tendrían que practicar los protagonistas, a fin de decidir, por consenso, en una discusión sin restricciones, las reglas de comunicación a seguir en grupos y situaciones diversas (...) Esta práctica constituiría una práctica democrática en tanto que diálogo e interacción más que un elemento instrumental, lineal, monológico, como el que ha practicado la teoría tradicional de la comunicación.

En una lista escalofriante que da este mismo autor, tomada de Heman Kahn ("**Towards the year 2000**") encontramos, entre otros, los siguientes "descubrimientos técnicos", basados en un gran número de técnicas de control del comportamiento y modificación de la personalidad: nuevas y persuasivas técnicas para observación, control y monitorización de individuos y organizaciones, nuevas y más confiables técnicas reeducativas y de propaganda para afectar la conducta humana, pública; uso práctico de la comunicación electrónica directa y estimulación de la comunicación electrónica directa y estimulación de la inteligencia; control genético sobre la constitución básica del individuo, etc. Habermas anota:

Un pronóstico de este tipo es extremadamente controvertible. Pero de todos modos indica un ámbito de futuras oportunidades de dissociar el comportamiento humano de un sistema de normas vinculadas a la gramática de los juegos de lenguaje, e integrarlo en lugar de eso en sistemas autorregulados de tipo hombre-máquina por medio de una influencia psicológica inmediata.

En América Latina geminan poco a poco ideas y discursos que se focalizan en este sentido: ¿cómo contrarrestar a partir de opciones y contrapuestas este fenómeno que alcanza un nivel mundial, a partir de la transnacionalización ideológica? Fenómeno que amenaza terminar con los más básicos estilos de vida y, lo que aún es peor, tramsutar las relaciones entre hombres por la relación (persuasiva) de hombres con máquinas.

No existe, creemos, ninguna respuesta dada por decreto; no hay decreto que pueda definir un quehacer diferenciado, sino los estímulos que se desarrollen hacia los ámbitos donde las fisuras y los espacios posibles permiten alguna reflexión y orientan algunas acciones.

En el campo de la comunicación tampoco es posible manejar una especie de decreto del debe ser. Los individuos involucrados en esta esfera habrían de proceder a una reflexión profunda, que es la única forma de garantizar prácticas diferenciadas de las concepciones masificadoras.

Los planteamientos que anteceden en la primera y segunda partes tienen como característica la de constituirse en una serie de apoyaturas analíticas y teóricas no homogéneas, pero sí encaminadas en una misma dirección: intentan destacar aspectos que nuestra propia reflexión ha situado como relevantes. En ese sentido, podemos decir que a partir de la propia experiencia y de algunas consideraciones generales hemos intentado transmitir un saber que pensamos como pertinente para provocar la reflexión e interpretación de un escucha, de un lector que está más allá de nosotros a distancias diferentes y en espacios de relativo alejamiento. Por otra parte, nuestras formas de acercamiento a los problemas que mencionamos tienen en cuenta la posibilidad de acciones pedagógicas que pueden producirse en la lectura, la discusión, la pregunta, las interrogantes que promueve, etc., en contextos institucionales o informales. En este sentido, podemos decir que sus contenidos se orientan hacia la acción pedagógica, aunque no se desarrolla el problema pedagógico como tema central.

Al mismo tiempo hemos dejado entrever, especialmente en esta segunda parte, la importancia que la meditación y la práctica adquieren debido a la necesidad de instaurar espacios de reflexión-acción en torno a la problemática comunicativa. Nos situamos entonces, ahora, en una dimensión diferente: la dimensión que concierne a la cuestión de transmisión y construcción de conocimiento en el marco de una actividad educativa, es decir, de enseñanza-aprendizaje.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el terreno de la comunicación, como ocurre en diversos terrenos del saber, se apoyan básicamente en lo que podemos llamar transmisión de contenidos; dada una situación educativa, los maestros, en el marco de sus rituales institucionales, “disertan” acerca de un tema apoyándose en gran medida en la validez de los contenidos, dejando a un lado la validez pragmática en que éstos se transmiten.

Hasta ahora, todo esto constituye una observación general, válida para un proceso que puede tener lugar en diferentes ámbitos del saber.

En el caso de la instauración de procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la comunicación, se presenta una situación compleja, semejante a la que ocurre con el conocimiento del lenguaje o los lenguajes: se tiende a olvidar que en la misma situación pedagógica se está viviendo un proceso de comunicación, y que los sujetos allí implicados poseen una serie de competencias comunicativas y capacidades de interacción.

Se tiende a soslayar también, en qué medida es aplicable una reflexión acerca de las condiciones de producción en que se encuentran los sujetos protagonistas en el acto de elaboración de conocimiento. Se olvida, por lo tanto, la dimensión real de la situación comunicativa, y se le reemplaza por un conjunto de contenidos elaborados a priori.

Algunos de los problemas que estamos planteando en este trabajo, a saber: la actividad crítica sobre las teorías, modelos y esquemas funcionalistas; la relevancia de la cultura y las competencias comunicativas; la posibilidad de aplicación de modelos que den cuenta más fehacientemente de la producción de hechos de comunicación y su relación con el campo social; sólo pueden internalizarse en el desarrollo de una acción cognoscitiva en la medida en que se promueva una reflexión donde estos sujetos se sientan implicados y puedan dar respuestas en su propia actividad y en el conocimiento que de ella tienen.

Por otra parte, hemos centrado cierta expectativa en la posibilidad de desarrollo de actividades críticas englobadas en conceptos más generales que hacen de la comunicación un campo privilegiado y, a su vez, proclive a las sanciones del control social. Esta situación implica la necesidad de poner especial énfasis en la construcción de instancias clarificadoras que vayan abonando el camino para una transformación conceptual y práctica, que abra brechas y espacios en la perspectiva de un discurso emancipador, aquel donde los hombres en diferentes ámbitos puedan elegir un tipo de comunicación acorde con sus necesidades afectivas, prácticas, grupales y comunitarias.

META COMUNICACION Y REFLEXION EN LA ACCION PARTICIPATIVA

Con arreglo a algunas de las consideraciones que planteamos más arriba en cuanto a la extensión del concepto de comunicación, podemos estar de acuerdo en que en una situación escolar o grupal se produce un hecho comunicativo; también podemos reconocer que en el trabajo sobre comunicación se está produciendo algo más complejo; se trata de una situación de comunicación (en la que se da una determinada interacción) donde el referente tratado es la comunicación misma. Esta característica en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la que diferencia la comunicación de otros

procesos de conocimiento en distintos campos de saberes. ¿Qué ocurre entonces? El conocimiento está constitutivamente vinculado al hecho que se está gestando: se establecería entonces una acción lingüística metacomunicativa.

Así como para Jakobson la función metalingüística consiste en una instancia de lenguaje que habla del lenguaje para el reaseguramiento del código, en nuestro caso nos encontramos con una situación de comunicación cuyo tema es la comunicación misma, es decir, con un tipo de discurso reflexivo, autorreferido. Si un maestro pregunta: ¿qué es la comunicación?, seguramente habrá un número considerable de respuestas vinculadas a las competencias comunicativas de cada estudiante y sus saberes al respecto. Claro está, que no toda competencia comunicativa es transparente en términos de verbalización. Esto nos lleva a pensar que la cuestión de la competencia comunicativa pertenece básicamente al ámbito de las relaciones prácticas, más que a las capacidades de razonamiento. Algo parecido ocurre con el lenguaje: ha sufrido una naturalización tal que todo intento de pensarlo desde dentro para promover la reflexión, se vuelve una empresa muy dificultosa.

El problema que podemos intuir en una instancia comunicativo-educativa es que la disquisición metacomunicacional, si bien puede clarificar una serie de aspectos relativos a la competencia, no es suficiente en términos de procesos de adquisición de nuevas capacidades y de incremento del conocimiento. Podemos decir entonces que la actividad metacomunicacional operaría permanentemente como una suerte de constante motivador (o detonador) de procesos de reflexión más abarcadores, tendientes a la transformación (colectiva) y al desarrollo de metas de acción en una acción participativa.

Nos encontramos aquí frente a dos términos: participación y reflexión. El segundo se ha empleado dentro de este texto en diversas circunstancias, para hacer alusión a la necesidad de considerar o poner en consideración algunas de las afirmaciones del trabajo. Ambos términos sobrepasan o se encuentran en relación de intersección con la actividad comunicativa. Sin embargo, si tenemos en cuenta que toda actividad de conocimiento colectivamente construida se establece en una relación de comunicación, ambos términos adquirirán una significación particular, relativa a los mecanismos de interacción grupal.

Si nos ubicamos en una relación de enseñanza-aprendizaje cuyo tema es la comunicación, la participación colectiva en la conformación del conocimiento es uno de los puntos medulares. Una situación grupal que habla de comunicación construye los referentes con base en el intercambio de conocimientos. La reflexión constituye el proceso grupal e individual que posibilita las sucesivas transformaciones de sujetos en la toma y aprehensión de conocimientos.

La reflexión no constituye un puro pensar, ni una meditación aislada: estaría ligada a las perspectivas de acción y a la determinación de objetos; dada una situación grupal donde se reflexiona acerca de la comunicación, tenemos diferentes posibilidades que se dan en el orden del proceso de conocimiento:

- a) Operación metacomunicacional (que se entiende por algo vinculado con la interacción, con los hechos comunicativos).
- b) Operación de intercambio grupal (el tema puede tener varias dimensiones, o ser visto desde diferentes ángulos).
- c) Operación de análisis de los diferentes planteamientos (según el contexto, esto supone el reconocimiento de diferentes dimensiones para proceder a su ordenamiento).

- d) Operación de clasificación (grupalmente, tienden a ordenarse los elementos planteados).
- e) Operación taxonómica (los elementos se ordenan según criterios que van surgiendo del proceso).
- f) Operación interpretativa (se explican los elementos aludidos, según su relación y pertinencia; se interpreta un concepto, un hecho o un fenómeno).

A partir de estas posibilidades cabría considerar la opción de un salto hacia otro conocimiento.

Esta situación es, por lo demás, doble; implica que en una instancia grupal pedagógica a nivel endógeno (es decir, interna al grupo) se está gestando una toma de conocimiento basada en las interacciones y, por otra parte, una posibilidad exógena (del grupo hacia el exterior), donde pueden generarse procedimientos semejantes en el orden de las capacidades y reflexiones producidas en el endogrupo.

Esto nos conduce a la cuestión de capacidad de expansión y desarrollo de las competencias adquiridas: es de suponer que la adquisición de hábitos grupales de construcción de conocimientos, unidos a la posibilidad de instaurar instancias de reflexión produciría, además de cierto grado de autonomía grupal, la perspectiva de multiplicación hacia otros ámbitos donde el sujeto se encuentre implicado. Llamáramos a esto capacidad de expansión de la participación en la construcción de conocimiento.

Digamos entonces que en el mecanismo endógeno que se produce en el grupo (escuela, comunidad, sector), el factor comunicacional constituye una instancia que es constituida de un proceso conjunto que, apoyado en una acción pedagógica, produce conocimiento. Esta propuesta significa asimilar los procesos educativos a formas de comunicación, y vincularlos con elaboraciones de conocimiento desde una perspectiva epistemológica "no cientificista", es decir, adecuada a las necesidades del grupo de trabajo, a sus competencias culturales y a su nivel de conciencia en un momento determinado.

BIBLIOGRAFÍA

- CRITICA DE LA INFORMACION DE MASAS
FLORENCE TOUSSANT
EDIT. TRILLAS, SERIE: TEMAS BASICOS
AREAS: TALLER DE LECTURA Y REDACCION No. 7
SEGUNDA REIMPRESION, NOVIEMBRE 1992
- LA COMUNICACION EN LA ENSEÑANZA
MARIA TERESA ESCUDERO YERENA
EDIT. TRILLAS, SERIE: CURSOS BASICOS PARA
FORMACION DE PROFESORES. AREA: LENGUAJE Y COMUNICACION No. 5
- INTRODUCCION A LA PEDAGOGIA DE LA COMUNICACION
MABEL PICCINI Y ANA MARIA NETHOL
EDITORIAL: TRILLAS, SERIE: BIBLIOTECA UNIVERSITARIA BASICA
SEGUNDA EDICION (PRIMERA POR EDIT. TRILLAS) ENERO 1990
- TEORIAS DEL APRENDIZAJE Y TECNOLOGIA DE LA ENSEÑANZA
JAUME CRUZ FELIU
EDIT. TRILLAS, PRIMERA EDICION 1986
- TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA EL DOCENTE
CLIFTON B. CHADWICK
EDIT. PAIDOS EDUCADOR, 2da. EDICION REVISADA
Y AMPLIADA, 1987
- COMUNICACION E INFORMACION
PERSPECTIVAS TEORICAS
I. ANTONIO PAOLI
EDIT. TRILLAS, SERIE: CASA ABIERTA AL TIEMPO
OCTAVA REIMPRESION, ABRIL 1996