

# LA PROGRAMACIÓN TELEVISIVA DE TELESECUNDARIA Y LAS GUÍAS DE ESTUDIO

Alicia Molina Argudín\*

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio es un análisis descriptivo que evalúa los mensajes pedagógicos emitidos por el Sistema Nacional de Telesecundaria que se transmiten tanto a través de su programación televisiva como por medio de sus guías de estudio impresas.

Aunque en este trabajo se hace un estudio del mensaje en sí mismo esto no implica desconocer que este mensaje está inscrito dentro de un sistema de educación comunicación y que su evaluación tiene que tomar en cuenta, necesariamente, su interrelación con los otros elementos del sistema.

La evaluación del mensaje *per se* es una perspectiva de acercamiento metodológico que, aunque supone en un momento dado el aislamiento del mensaje del circuito al que pertenece (condiciones de producción, vinculación con otros mensajes del ecosistema, condiciones de recepción, etc.), permite la recuperación, en el análisis, de gran cantidad de elementos. Posteriormente, la ubicación de dichos elementos en el contexto de la investigación global posibilitará la formulación, fundada y específica, de recomendaciones para un uso más adecuado de los medios dentro del conjunto de las relaciones pedagógicas que constituyen la Telesecundaria. El estudio tuvo como propósito general analizar, evaluar y proponer recomendaciones en cuanto a la estructura pedagógica de los programas, a la adecuada utilización del medio televisivo como elemento del proceso educativo y a los valores sociales que se transmiten a través de los programas.

\* Colaboraron también: Marta Alcocer, Carmen Cortés, Luz Eugenia Cortés y Eugenia Urqueta.

Hay una estrecha vinculación entre estos tres elementos. De hecho, aun cuando se separen con fines descriptivos se superponen y se relacionan unos con otros. La estructuración pedagógica supone el uso de un lenguaje, que en este caso es el de los medios analizados (televisión y textos), en el que estarán cifrados los mensajes sobre valores que deberán, a su vez, estar inscritos y contextualizados en una determinada estructura pedagógica.

Esta investigación se basa en una serie de proposiciones y presupuestos que dan fundamento a la metodología de análisis y a los criterios de evaluación y que se harán explícitos en el marco conceptual del trabajo.

La metodología se concreta en una carta de registro del análisis que contempla, en relación con la estructura pedagógica, objetivos, secuencia del desarrollo de la lección, recursos expositivos del telemaestro, nivel cognoscitivo de los contenidos, grado y tipo de redundancia, promoción de la participación y necesidades del estudiante a las que se da atención mediante el mensaje. En relación con el uso de los recursos propios del medio se registran: material didáctico, recursos técnico pedagógicos, uso del lenguaje televisivo, recursos humanos y personajes.

Se han establecido indicadores específicos para cada una de estas categorías y criterios para evaluar en cada caso su pertinencia y eficacia. Hay también espacios asignados para comentarios sobre el cumplimiento de objetivos, la producción y observaciones generales sobre los programas.

## MARCO CONCEPTUAL\*

Se pretende aquí, caracterizar a la televisión educativa a partir de su confrontación con la televisión como espectáculo y en relación con cada uno de los elementos de la comunicación: el emisor, el objeto de la comunicación, el lenguaje, el receptor y las condiciones de recepción.

Esto implicaría que:

- Los recursos para la enseñanza se aprovecharan a partir de una estrategia de medios cuidadosamente planeada, que permitiera la utilización de la televisión en aquellas funciones para las que el medio es óptimo.
- El lenguaje específico de la televisión se utilizara deliberadamente para servir al proceso pedagógico.
- La decodificación grupal estuviera coordinada por un monitor experimen-

\* Al final de este apartado, se ofrecen algunos elementos básicos respecto a las características inherentes y correlativas a la televisión y los usos más apropiados que la práctica educativa ha establecido para ésta y para el texto, con el propósito de documentar una estrategia de medios para la enseñanza.

tado y con capacidad para establecer el diálogo pedagógico a partir del estímulo que ofrece el programa.

#### TELEVISIÓN EDUCATIVA VS. TELEVISIÓN COMO ESPECTÁCULO

La función social de los medios de difusión masiva (MDM) ha sido el cuestionamiento generador de las principales reflexiones de las teorías de la comunicación.

Desde la perspectiva funcionalista surge un esquema reductivo que analiza en principio al periódico y luego a todos los medios y en particular a la televisión, y les atribuye tres funciones sociales básicas: la informativa, la educativa y la de entretenimiento. Este esquema —que en algunas modalidades incluye una cuarta, la orientación— encubre procesos mucho más complejos a través de los cuales los mensajes difundidos (estrechamente vinculados a las dimensiones económicas, políticas y culturales de la sociedad en las que circulan) contribuyen a establecer y a hacer operativo el control social, esto es, la forma en que la sociedad asegura su dominio sobre los individuos y sobre los grupos.

El esquema referido define sus términos —información, educación, entretenimiento— desde el sentido común y no los somete a discusión. Un intento más riguroso de conceptualización descubriría que estas funciones no son exclusivas y distintas, pues no es fácil establecer fronteras entre los tres campos de difusión que se proponen. Partiendo del concepto globalizante de educación, que se ha asumido en este trabajo, tanto el entretenimiento —espectáculo— como la información forman parte de la trama educativa.

Una de las consecuencias del esquema de funciones ha sido el desarrollo, en la práctica, de formatos de producción, claramente definidos para cada uno de estos campos.

- El género informativo se ha ido conformando como la sucesión ágil, ininterrumpida, desestructurada y no jerarquizada de aspectos fragmentados de la realidad y cuyo valor esencial es la actualidad.
- El género educativo se ha reducido, en sus contenidos, a la información para la instrucción y, en su formato, a la reproducción de la exposición magisterial con una tendencia acentuada a destacar el contenido sobre la forma caracterizada generalmente por la pobreza de recursos.
- La función de entretenimiento en cambio ha desarrollado una amplia gama de formatos, géneros y recursos audiovisuales; este desarrollo no es gratuito. El entretenimiento es la función pivote de la industria cultural y

de la difusión de ideologías vinculadas con las necesidades del sistema de crear un público consumidor homogéneo.

Estos recursos se han desarrollado precisamente para cumplir con mayor eficacia los objetivos no explícitos de educación ideológica encubiertos por propósitos de mera diversión: "1) le dice al hombre de masa quién es, le presta una identidad; 2) le dice qué quiere ser, le da aspiraciones; 3) le dice cómo lograrlo, le da una técnica, y 4) le dice cómo puede sentir que es así incluso cuando no lo es, le da un escape".<sup>1</sup>

Los MDM y de manera particular la televisión, se han convertido, para grandes sectores de la población, en "una primera y preponderante escuela, tanto para la creación de determinados tipos de conducta, la visión que el hombre tenga de sí mismo, de la sociedad y de sus relaciones, como del modelo de personalidad adecuado a ello".<sup>2</sup>

El emisor, que detenta los medios de producción y transmisión de los mensajes, actúa en el proceso de comunicación orientado por un sentido de eficacia respecto de sus intereses. Pero, puesto que ha quedado claramente establecido que su intención es la de proporcionar al público el tipo de programas de diversión y entretenimiento que solicita y aplaude, se diluye todo tipo de responsabilidad del emisor respecto a los contenidos informativos y de educación que esa diversión ofrece. Por otra parte, el público ha sido "educado" para solicitar y aplaudir determinado tipo de programas de entretenimiento, pues al mismo tiempo que se le ofrece "diversión" se le enseña qué es lo "divertido".

Cuando este mismo emisor asume —aun cuando sea en un porcentaje reducido y en los canales y horarios menos privilegiados— algunas tareas de lo que se ha definido como "la función educativa", legitima su propia existencia y la intencionalidad de toda su práctica comunicativa.

Partir de la crítica de este esquema de funciones de los MDM no implica desconocer que existe un campo específico de lo educativo en televisión. Este campo, sin embargo, no se define por un formato, sino por objetivos y contenidos dirigidos de manera explícita a las tareas de educación formal y no formal. Sus objetivos y contenidos permiten distinguir estos procesos de aquellos otros destinados a presentar un espectáculo.

La comparación entre estos dos usos o modalidades de televisión, en relación con cada uno de los elementos del proceso comunicativo, permitirá caracterizar por semejanzas y oposiciones a la televisión educativa.

1. C. Wright Mills, *La élite del poder*.

2. Guinsberg, Enrique, *Los medios masivos de comunicación como escuela de la personalidad*. Colección pedagógica universitaria, núm. 5, enero-julio, 1978. Universidad Veracruzana. p. 76.

### *El emisor*

En el circuito de televisión comercial, y en general de la televisión como espectáculo, hay un proceso sutil de ocultamiento del emisor. Si bien se presentan insistentemente anuncios de identificación del canal, de la organización televisiva y concretamente de quienes financian la producción y transmisión de los programas. Los mensajes están diseñados para presentarse con una objetividad engañosa que muestra a “la sociedad” como la generadora y emisora de los mensajes. Por otra parte, el público no obtiene elementos suficientes para desentrañar el tipo de relación que se establece entre él y el emisor a través de los mensajes.

En la televisión educativa, por el contrario, el emisor debe estar claramente identificado para el auditorio, y la relación entre emisor y receptor no solamente está definida sino que en muchos casos está formalizada a través de la acreditación.

### *El objetivo de la comunicación*

El objetivo de la difusión en la televisión espectáculo no se hace explícito y por lo tanto el auditorio no tiene un marco de referencia para definir sus propias expectativas y objetivos respecto al mensaje y a la utilización que hará de él. En un proceso educativo, los objetivos institucionales establecidos a partir de una serie de necesidades normativas permiten al estudiante definir sus objetivos particulares, en función de su propio y personal proyecto educativo. El hecho de que no se hagan explícitos los objetivos del espectáculo televisivo imposibilita al espectador para que pueda establecer la relación entre los contenidos y los objetivos.

En la televisión educativa, como en todo proceso educativo, los contenidos se estructuran en clara relación con los objetivos. No se pretende que las actividades y contenidos estén ordenadas sólo conforme a metas, sino que los que participan en la experiencia educativa comprendan hacia dónde se orienta y cuál es el sentido de ese proceso.

### *El lenguaje*

El lenguaje audiovisual, lo dicho y lo decible a partir de la conjunción de la imagen y la palabra, ofrecen al receptor un texto nuevo, distinto del texto

icónico y del texto lingüístico. Su relación analógica con la realidad, la existencia implícita de un punto de vista desde el cual se observa el objeto y la función de anclaje del sentido que asume el texto lingüístico, son algunas de las características del lenguaje audiovisual. Si el código icónico es ya de por sí un sistema complejo, la imagen en movimiento introduce nuevas y ricas posibilidades de significación, y con ellas un código aún más complejo para cifrar y descifrar el mensaje.

Cada posibilidad distinta de encuadre, de movimiento; cada recurso para establecer secuencia y organizar la imagen en el tiempo y en el espacio, es un nuevo elemento de significado dentro de un código de significación sujeto a una gramática y a una sintaxis. Este lenguaje inaugurado y desarrollado por el cine (básicamente en la narrativa) va a encontrar en la tecnología de la televisión, en las condiciones específicas en que ahí se procesa, se transmite y se percibe el mensaje, modalidades propias y distintivas. El ámbito de lo decible a través del cine, difiere del mensaje posible en televisión, porque el código —que parte fundamentalmente de los mismos elementos— responde a reglas y convenciones distintas, y es ahí donde se encuentran nuevos recursos y posibilidades y se enfrenta también a sus limitaciones.

La acción, la imagen y el sonido, los tres elementos que se yuxtaponen e integran para comunicar el mensaje se resuelven a través de personajes y situaciones, contenidos, encuadres, movimientos de cámara, montaje, diálogo, música y efectos. La forma en que los signos se eligen, relacionan y organizan en un código estructurado está determinada en gran medida por aspectos de tipo tecnológico:

- El tamaño del receptor condiciona la selección de planos y ángulos.
- La situación en la que el espectador consume el programa y la necesidad del montaje directo e inmediato, determinan una forma de encadenar las secuencias que establecen el ritmo del programa.

Muchas de las reglas y convenciones establecidas para el medio televisivo han sido impuestas por una práctica comunicativa enraizada en las condiciones sociales de producción, a partir de las cuales se ha desarrollado la tecnología de la televisión comercial. El cine tiene raíces lúdicas, nace emparentado con la magia. Antes de ser cooptado por la industria de la cultura abrió un espacio para la expresión artística. La televisión, desde sus primeras búsquedas y descubrimientos, está inscrita en el circuito de la industria ideológica. Tiene un papel asignado.<sup>3</sup> Los medios dominan recursos cada vez más

3. La primera transmisión de televisión el 30 de abril de 1939, fue el discurso inaugural de la feria mundial de Nueva York por Franklin Delano Roosevelt.

La programación de los meses siguientes incluyó eventos como:

sofisticados de la retórica persuasiva para su labor “formativa”, lo mismo en comerciales que en programas informativos, series policíacas, telenovelas y programas infantiles.

Mientras tanto, de manera paralela, se ha desarrollado un concepto y una práctica de televisión educativa (formal y no formal), que es el correlato pedagógico de la relación vertical emisor-mensaje-receptor, impuesto por los *mass media*: un modelo de “ingeniería educativa” que busca multiplicar las fuentes de información para el educando con el fin de abatir el grado de “incertidumbre” y garantizar la operatividad del sistema.

Como recurso homogeneizante de educación no formal en los mensajes transnacionales, dirigidos lo mismo a preescolares que a campesinos, como uno más de los sofisticados recursos que tienden a desplazar del aula al maestro, en los países desarrollados, como solución a los problemas cuantitativos de la educación formal en los países dependientes, la televisión para la enseñanza ha utilizado el mismo lenguaje —en muchos sentidos empobrecido— resultante de la práctica de las empresas comerciales de televisión.

Trasplantar las técnicas del espectáculo a la educación, por mucha eficiencia y recursos que se empleen en ello, no hará sino convertir la educación en un espectáculo.

En un análisis comparativo entre una novela comercial de alto *rating* (*Amor prohibido*) y una “telenovela didáctica” (*Vamos juntos*, realizada en coproducción por Televisa y una serie de entidades gubernamentales), se encontró que se utilizaban modelos idénticos, los mismos estereotipos, las mismas funciones en el relato, y que se repetía también la estructura de secuencia. Las únicas diferencias percibidas estaban en el nivel de adjetivación (mucho más alto en la telenovela didáctica) y en el grado de reiteración explícita de los valores (también más alto en *Vamos juntos*).<sup>4</sup> La analogía del mensaje educativo y el de entretenimiento no hacía sino legitimar a éste último y a su emisor.

Un juego universitario de *foot-ball*, una carrera de bicicletas de 60 días celebrada en el Madison Square Garden.

Una pelea de box de pesos completos.

Una visita del Rey Jorge VI de Inglaterra y de la Reina Isabel a la feria mundial.

Un juego de *base-ball* de ligas mayores.

La estación de la UBC en Nueva York, siguiendo con la tradición ya establecida para la radio, contó entre sus principales anunciantes al jabón Ivory, que ofreció una versión para televisión del programa *Truth and consequences*.

No fue sino hasta 1953, 14 años después, que salió al aire la primera estación con fines educativos, la KUHT de Houston.

4. José Cárdenas y Alicia Molina, “Sexualidad y Medios de Difusión Masiva”. Documento de trabajo: Reporte final de la investigación. Consejo Nacional de Población.

de la difusión de ideologías vinculadas con las necesidades del sistema de crear un público consumidor homogéneo.

Estos recursos se han desarrollado precisamente para cumplir con mayor eficacia los objetivos no explícitos de educación ideológica encubiertos por propósitos de mera diversión: "1) le dice al hombre de masa quién es, le presta una identidad; 2) le dice qué quiere ser, le da aspiraciones; 3) le dice cómo lograrlo, le da una técnica, y 4) le dice cómo puede sentir que es así incluso cuando no lo es, le da un escape".<sup>1</sup>

Los MDM y de manera particular la televisión, se han convertido, para grandes sectores de la población, en "una primera y preponderante escuela, tanto para la creación de determinados tipos de conducta, la visión que el hombre tenga de sí mismo, de la sociedad y de sus relaciones, como del modelo de personalidad adecuado a ello".<sup>2</sup>

El emisor, que detenta los medios de producción y transmisión de los mensajes, actúa en el proceso de comunicación orientado por un sentido de eficacia respecto de sus intereses. Pero, puesto que ha quedado claramente establecido que su intención es la de proporcionar al público el tipo de programas de diversión y entretenimiento que solicita y aplaude, se diluye todo tipo de responsabilidad del emisor respecto a los contenidos informativos y de educación que esa diversión ofrece. Por otra parte, el público ha sido "educado" para solicitar y aplaudir determinado tipo de programas de entretenimiento, pues al mismo tiempo que se le ofrece "diversión" se le enseña qué es lo "divertido".

Cuando este mismo emisor asume —aun cuando sea en un porcentaje reducido y en los canales y horarios menos privilegiados— algunas tareas de lo que se ha definido como "la función educativa", legitima su propia existencia y la intencionalidad de toda su práctica comunicativa.

Partir de la crítica de este esquema de funciones de los MDM no implica desconocer que existe un campo específico de lo educativo en televisión. Este campo, sin embargo, no se define por un formato, sino por objetivos y contenidos dirigidos de manera explícita a las tareas de educación formal y no formal. Sus objetivos y contenidos permiten distinguir estos procesos de aquellos otros destinados a presentar un espectáculo.

La comparación entre estos dos usos o modalidades de televisión, en relación con cada uno de los elementos del proceso comunicativo, permitirá caracterizar por semejanzas y oposiciones a la televisión educativa.

1. C. Wright Mills, *La élite del poder*.

2. Guinsberg, Enrique, *Los medios masivos de comunicación como escuela de la personalidad*. Colección pedagógica universitaria, núm. 5, enero-julio, 1978. Universidad Veracruzana. p. 76.



### *El emisor*

En el circuito de televisión comercial, y en general de la televisión como espectáculo, hay un proceso sutil de ocultamiento del emisor. Si bien se presentan insistentemente anuncios de identificación del canal, de la organización televisiva y concretamente de quienes financian la producción y transmisión de los programas. Los mensajes están diseñados para presentarse con una objetividad engañosa que muestra a “la sociedad” como la generadora y emisora de los mensajes. Por otra parte, el público no obtiene elementos suficientes para desentrañar el tipo de relación que se establece entre él y el emisor a través de los mensajes.

En la televisión educativa, por el contrario, el emisor debe estar claramente identificado para el auditorio, y la relación entre emisor y receptor no solamente está definida sino que en muchos casos está formalizada a través de la acreditación.

### *El objetivo de la comunicación*

El objetivo de la difusión en la televisión espectáculo no se hace explícito y por lo tanto el auditorio no tiene un marco de referencia para definir sus propias expectativas y objetivos respecto al mensaje y a la utilización que hará de él. En un proceso educativo, los objetivos institucionales establecidos a partir de una serie de necesidades normativas permiten al estudiante definir sus objetivos particulares, en función de su propio y personal proyecto educativo. El hecho de que no se hagan explícitos los objetivos del espectáculo televisivo imposibilita al espectador para que pueda establecer la relación entre los contenidos y los objetivos.

En la televisión educativa, como en todo proceso educativo, los contenidos se estructuran en clara relación con los objetivos. No se pretende que las actividades y contenidos estén ordenadas sólo conforme a metas, sino que los que participan en la experiencia educativa comprendan hacia dónde se orienta y cuál es el sentido de ese proceso.

### *El lenguaje*

El lenguaje audiovisual, lo dicho y lo decible a partir de la conjunción de la imagen y la palabra, ofrecen al receptor un texto nuevo, distinto del texto

Respecto a los efectos pedagógicos, el ejemplo tan comentado del programa *Plaza Sésamo*, —al margen de las consideraciones ideológicas— aporta innovaciones muy interesantes respecto al uso didáctico del lenguaje televisivo. Sin embargo, la utilización del modelo de segmentos, tomado de la producción de comerciales, logra el efecto de fragmentar la atención del niño y de obligarlo a no intentar establecer conexión entre un segmento y otro. También reduce su nivel de perseverancia. Esto ha sido comprobado en las investigaciones transculturales promovidas por el mismo taller que produce el programa. “La perseverancia, más bien una cualidad que una habilidad, también experimentaba un cambio; a medida que los chicos observaban más el programa tipo mosaico, no narrativo, su tendencia a perseverar disminuía.”<sup>5</sup>

Se conocen muchos intentos de utilizar determinados formatos de eficacia comprobada en la difusión de la ideología para emitir un mensaje “alternativo”: la historieta *Avancemos*, la radionovela *Caminos de esperanza* y las ya citadas telenovelas didácticas. Todas ellas son claros ejemplos de que el lenguaje significa el código mismo y las condiciones en que se “consume”, a pesar de los mensajes explícitos yuxtapuestos. Por lo tanto, si no se modifican las condiciones en las que se produce el mensaje, no hay opción educativa posible.

### *Un nuevo lenguaje en el proceso cognoscitivo*

La utilización deliberada del lenguaje de la televisión, para servir al proceso pedagógico, constituye un amplio campo de investigación y experimentación donde apenas se ha abierto brecha. En este sentido, son muy importantes las aportaciones de Gavriel Salomon, de la Universidad Hebrea de Jerusalén. Salomon parte del presupuesto de que el desarrollo de una nueva tecnología conduce, después de cierto periodo, al desarrollo de un sistema de símbolos nuevos, el cual, al menos en parte, es único en su adecuación con esa tecnología. Con el desarrollo del nuevo sistema de símbolos se abren también potencialidades de “información agregada”. El nuevo sistema de símbolos o lenguaje ofrece una gama de nuevas posibilidades de comunicación y expresión. Para Salomon “es el sistema de símbolos más que la tecnología de transmisión lo que resulta crucial para la instrucción”.

La forma en que está codificada la información, activa diferentes procesos

5. Salomon, Gavriel, “Lo que se aprende y cómo se enseña”. *Revista de Tecnología educativa*, vol. 2, núm. 2, 1976, p. 164.

cognoscitivos para extraer y procesar la información. A partir del código se desarrollan determinadas habilidades intelectuales. “Las actividades mediadoras encubiertas (respuestas matemagénicas) convierten un estímulo nominal en un estímulo efectivo, así como determinan lo que se aprende en un momento instruccional dado. Estas respuestas encubiertas aumentan el estímulo efectivo por medio de respuestas que éste evoca. Ellos incluyen actividades encubiertas tales como: clasificación interna, ensayo interno, diferenciación, comparación, contraste, análisis, cálculo, selección, visualización y generación de hipótesis.”<sup>6</sup>

Más aún, Salomon nos dice que los sistemas de códigos externos que cumplen con los propósitos de comunicación, pueden ser incorporados o internalizados para servir a una capacidad de representación; los códigos una vez internalizados pueden esquematizarse y servir como esquema de pensamiento. Como ejemplo podemos citar las experiencias en el uso del *zoom in* y *zoom out*\* para inducir el proceso de análisis en los estudiantes; el uso de las disolvencias en la ilustración de procesos; la unificación de imágenes fragmentadas en el proceso de síntesis; la relación entre formas estructuradas y no estructuradas de edición para suscitar respuestas de integración y análisis. El uso del lenguaje televisivo, en esta función propiamente pedagógica, demanda del estudiante una atención mucho más concentrada y activa que la mera contemplación.

### *El receptor*

El espectáculo televisivo está organizado y dirigido hacia un público muy amplio y heterogéneo. Aunque se ofrecen elementos, horarios, formatos, tipos de programación para que el público seleccione y se adhiera a un esquema propuesto de una manera bastante arbitraria —lo propio para niños, adolescentes o adultos, lo propio para hombre, para mujer, para quienes gustan de lo informativo, de lo deportivo, de lo sentimental, etc.— el hecho es que el mensaje va dirigido a todos y a nadie, a un híbrido público medio diseñado con ayuda del *rating* y la estadística. El objeto de la programación es precisamente reducir las diferencias, homogeneizar la orientación hacia el consumo de ese amplísimo auditorio.

El auditorio al cual se dirigen los programas educativos, especialmente aquellos ubicados en procesos de educación formal, es un público homogé-

6. Salomon, Gavriel, *op. cit.*, p. 23.

\* Zoom in = acercamiento, zoom out = alejamiento.

neo en muchos sentidos. Es homogéneo en cuanto al rango de edad, al grado de preparación académica, y porque ha decidido incorporarse a ese sistema educativo. Asimismo, se supone cierta homogeneidad en cuanto a su ubicación dentro del proceso de aprendizaje.

### *Las condiciones de recepción*

Las condiciones de recepción también difieren. El tamaño reducido de la pantalla, su lugar en el tiempo y en el espacio del espectador, la inmediatez de las imágenes y situaciones que reproduce, el empleo reiterado de estereotipos, el supuesto de homogeneidad del que parte la televisión y el proceso de homogenización al que somete al espectador son elementos que consolidan a este medio para convertirse en un vehículo de orientación hacia el consumo de bienes, servicios y experiencias, trivializando su contenido y disminuyendo —en términos de T. Adorno— “literal y metafóricamente la distancia entre el producto y el observador”. Se impide, pues, toda distancia crítica, condenando al consumidor a mantenerse dentro de lo que él mismo acepta; es decir, no a la obra que debe ser experimentada de por sí y a la que se debe atención, concentración, esfuerzo y comprensión, sino a un mero objeto de ocasión que se le propone y que luego estimará como suficientemente agradable.

Pareciera que la tecnología y el lenguaje de la televisión han sido puestos al servicio del objeto de lograr una cohesión en el aislamiento que da la ilusión de comunicación; a una saturación de información que tenga apariencia de conocimiento de la realidad; a una fragmentación de la exposición y a una atención oscilante entre la dispersión y la fascinación que facilitan la introyección de patrones y normas de conducta, y al adormecimiento de toda necesidad de participación frente al “espectáculo” de lo social.

Para que la televisión se convierta en una alternativa real para la enseñanza debe estar inserta en un modelo educativo que plantee una relación distinta con el medio, nuevas formas de lectura del mensaje que permitan una utilización más creativa de los recursos y la tecnología de parte de quienes elaboran los mensajes, y una interrelación más comprometida, crítica, dinámica, entre quienes participan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si se acepta como base la idea de que los fines de la educación deben surgir y funcionar en el seno mismo de la acción pedagógica, convendremos en que no se puede educar en el monólogo para el diálogo; no se puede educar para la acción en la pasividad y no se puede formar para la crítica en la recepción pasiva.

La televisión educativa debiera establecer una ruptura con las formas de

producción y recepción del espectáculo televisivo de tal manera que recupere e integre aquellos elementos y recursos del lenguaje audiovisual de los que puede servirse, pero que genere asimismo una estructura del discurso televisivo distinta que promueva la participación activa del estudiante. “Los estudiantes no son el punto terminal sino el punto esencial del proceso. De ahí que haya que tomar esta fase en el sentido de la apropiación de los mensajes; pero también como el lugar donde se pueden y deben producir mensajes. Podemos, pues, pensar el proceso desde el educador al educando; pero también debemos pensar el proceso de comunicación entre los mismos educandos, en tanto se apropian de mensajes ajenos y crean los propios.”<sup>7</sup>

Modificar el papel de espectador, en el que el perceptor ha sido largamente entrenado por la programación comercial exigiría:

- Que los recursos para la enseñanza se aprovecharan a partir de una estrategia de medios cuidadosamente planeada, que permitiera la utilización de la televisión en aquellas funciones para las que el medio es óptimo.
- Que el lenguaje específico de la televisión se utilizara deliberadamente para servir al proceso pedagógico.
- Que la decodificación grupal estuviera coordinada por un monitor experimentado y con capacidad para establecer el diálogo pedagógico, a partir del estímulo que ofrece el programa.

La decodificación grupal implica una relación distinta con el mensaje y con el emisor, pues se genera un diálogo en el que el primer mensaje (el del programa televisivo) va a ser comprendido, criticado y confrontado por otros mensajes, en una comunicación que permite reelaborar el primer discurso y confrontarlo con la práctica del grupo.

### *Elementos para una estrategia de medios*

La función que ocupan los medios dentro del proceso educativo no es un aspecto que se pueda plantear como un problema de tecnología instrumental. Desde luego, esta función está determinada en alguna medida por condiciones de tipo tecnológico, por el código y el lenguaje que su uso implica, pero lo fundamental es la visión global del Sistema educativo en el que el uso de este medio está inscrito.

De los objetivos del Sistema, de la forma en que en él se articulan los medios de enseñanza, se debe derivar una estrategia de medios cuidadosamente

7. Prieto, Daniel, “En torno a la comunicación y la educación”. *Comunicación e informática*, vol. 2, núm. 3, marzo 15, 1981, p. 30.

diseñada para aprovechar de manera óptima las cualidades inherentes a cada medio. Se debe hacer de manera tal que su conjunción no sea una mera superposición de mensajes con intención didáctica sino un proceso claramente estructurado que permita al estudiante extraer la información necesaria, desarrollar las destrezas y habilidades que esto implica y participar de una experiencia educativa rica y sistemática.

“Cada medio de comunicación, si sus condiciones se aprovechan adecuadamente, revela y comunica un aspecto único de la realidad, de la verdad. Cada uno de ellos ofrece una perspectiva diferente, una forma de ser, una dimensión de la realidad, que de otra manera queda oculta; no se trata de que una realidad sea cierta y las otras sean tergiversaciones. Una nos permite ver la realidad desde aquí, otra desde allí, otra desde una tercera perspectiva; tomadas en conjunto nos dan un todo más completo: una verdad mayor.”<sup>8</sup> Esta proposición de Carpenter, claramente inspirada en la tesis de MacLuhan de que “el medio es el mensaje”, ha sido retomada desde distintas perspectivas por la investigación empírica que se planteó en primer término la cuestión de cuál de los medios es más eficiente para la enseñanza.

Las muchas investigaciones y evaluaciones comparativas que se han hecho con este propósito —y de las cuales hace una amplia reseña W. Schramm en *Big media, little media*— adolecen, según este mismo autor, de errores graves en el planteamiento. Se evalúan los medios solamente en cuanto formas de transmisión. Por ejemplo, se aplica una misma prueba de aprendizaje con dos grupos; uno ha recibido una clase directamente del profesor y el otro ha recibido la misma clase, por el mismo profesor, pero transmitida por televisión. Schramm se pregunta: ¿el maestro actuó de la misma forma en las dos situaciones? Si fue así, podemos poner en duda que haya hecho el mejor uso de las potencialidades de la televisión o de su relación con los alumnos en el aula.

La revisión sistemática de diversos estudios sobre este tema lleva a este autor a concluir que: “El criterio primario de selección de un medio para la enseñanza no debe ser el hecho de que permita presentar el material de una forma más estética o atractiva sino el tomar en cuenta si ese modo de presentación y ese sistema simbólico puede hacer que la tarea de aprendizaje que se intenta sea más fácil y efectiva que otro modo de presentación o sistema simbólico.”

El problema por tanto, requiere una formulación más fina que la que inicialmente se hacían los investigadores. Salomon plantea el problema en los siguientes términos: “Decir que los medios pueden motivar, reforzar, infor-

8. Carpenter, Edmundo, *El aula sin muros*, p. 227.

mar, guiar, ayudar a recordar, aumentar la retención y cosas similares, es decir solamente que los medios pueden emplearse para la instrucción, pero nos queda abierta la interrogante sobre cuáles características de los medios facilitan la instrucción de qué clases de áreas y para qué tipo de estudiantes.”

El propio Salomon responde a esta cuestión. “El logro de un objetivo por parte de un alumno particular se facilita cuando el medio o una de sus características inherentes” (se refiere al sistema simbólico derivado de una tecnología específica): a) afecta actividades mentales particulares; b) conduce a la extracción de información crítica; c) concuerda con los requerimientos de la tarea educativa, y d) concuerda con las características del estudiante.

El autor considera “lo que se aprende” desde dos categorías: a) la informativa o sea la adquisición de conocimientos y b) el desarrollo de destrezas. Estas categorías están unidas, pues las destrezas se desarrollan en el proceso de extracción de la información y dependen del código o sistema simbólico en el que la información se ha cifrado.

Los medios afectan a los procesos o destrezas mentales, al menos en tres formas: a) suscitan ciertos procesos de atención general; b) elaboran el sistema de símbolos utilizados, a fin de permitir su mejor empleo o bien una apreciación más crítica del medio, y c) afectan las percepciones, el conocimiento y el orden social.

Desde la perspectiva de Salomon, pues, los principales factores pedagógicos a contemplar serían:

- el sistema de símbolos,
- el mensaje,
- el estudiante, y
- la tarea.

*El sistema de símbolos y el mensaje.* Si bien es cierto que la posibilidad de traducir un mensaje dado a cualquier sistema simbólico es amplia, también lo es que hay contenidos que pueden cifrarse con mayor economía y eficacia en un sistema que en otro. Si el mensaje que queremos transmitir se refiere a la experiencia estética provocada por un cuadro de Goya, por ejemplo, podemos evocarla con mayor o menor eficacia a través de la palabra escrita, si contamos con un dominio suficiente del lenguaje, un conocimiento profundo de la obra, el espacio necesario para el discurso y con un estudiante que haya tenido previamente experiencias que le permitan comprender esta tarea de doble traducción. Naturalmente este mensaje se transmitiría más fácilmente si el estudiante tuviera acceso a la imagen.

Cuando el mensaje se refiere a un proceso que se da en el tiempo y en el es-

pacio, puede mostrarse de forma más directa, si se utiliza un medio en cuyo código simbólico pueda representarse el movimiento en el tiempo y el espacio.

*El sistema de símbolos y el estudiante.* Como ya se ha dicho: “El sistema de símbolos que domina una presentación guía y modela la extracción de la información dada. Se trata en realidad de un proceso circular en el que la información obtenida tiene un efecto de retroalimentación sobre las actividades mentales.” Este proceso implica, por parte del estudiante, un dominio básico del sistema simbólico del medio. Es en este sentido donde cobra fuerza la proposición de Salomon y de otros autores, —que parten de perspectivas distintas— respecto a la importancia de la “alfabetización” en el lenguaje de los medios.

El estilo cognoscitivo es otra variable muy importante, respecto a la relación entre el medio y el estudiante. “Koran y Snow (1971) encontraron que los alumnos menos ‘dependientes de campo’ se benefician más con una presentación visual al natural que aquéllos más dependientes, al aprender a formular preguntas analíticas.

”El procesamiento mental requiere la decodificación de una imagen compleja y descomponer una situación compleja y volver a codificarla. Los sujetos ‘dependientes de campo’ tienen menos habilidad para este tipo de respuestas.”<sup>9</sup>

La presentación escrita —y su codificador verbal— realiza una “función de suplantación”; esto es, provee a los estudiantes de operaciones que no pueden realizar por sí mismos. El aprendizaje depende, de que se les ofrezca una estructura clara de articulación de los elementos del mensaje. Olson y Burner<sup>10</sup> también hacen una aportación a este tema. Un medio puede ser más apropiado para la transmisión de cierta información a un alumno en particular, porque utiliza un sistema simbólico que es isomórfico al modo simbólico del pensamiento de ese alumno. El empleo de otro sistema de símbolos requeriría procesos mentales adicionales para convertir la información al modo simbólico preferido del alumno.

*El sistema de símbolos y la tarea.* En este punto es necesario distinguir entre la naturaleza observable de la tarea de aprendizaje y las operaciones mentales que están detrás de ella, pues son precisamente éstas el elemento de relación entre el sistema simbólico del medio y la tarea. Por ello, citamos algunos ejemplos tomados de las investigaciones del propio Salomon.

9. Salomon, Gavriel, *op. cit.*, p. 58.

10. Salomon, Gavriel, *op. cit.*, p. 54.



- El orden secuencial o el orden espacial en una presentación visual pueden implicar variaciones significativas en los efectos educativos. El colocar dos imágenes lado a lado activa mecanismos de comparación y discriminación. La información recogida en tales casos es bastante diferente de la que se obtiene cuando las imágenes se presentan sucesivamente.
- Las láminas facilitan el aprendizaje en aquellos casos en los que una imagen es un mediador necesario del aprendizaje. El aprendizaje de la lectura básica no requiere de esa mediación. En realidad la lámina sirve sólo para permitir al niño adivinar la palabra que corresponde a la imagen, sin mirar siquiera las letras.
- Una película editada al azar conduce a los alumnos a generar muchas hipótesis acerca del significado, mientras que limita su memorización de los detalles del contenido; y sucede lo contrario cuando se muestra una película bien estructurada. La incertidumbre que suscita una película editada al azar obliga al estudiante a tratar de extraer información que le permita interpretar el sentido de las películas. Cuando la película está bien organizada provee una estructura a partir de la cual se pueden recordar los detalles. Salomon inaugura una veta de investigación muy rica por sus implicaciones y aportaciones para la utilización más adecuada de los recursos inherentes a cada uno de los medios al proceso educativo. Sin embargo, al poner el acento en el sistema simbólico de los medios deja de lado las características correlativas al medio, y minimiza la importancia que para una estrategia de medios tienen otros aspectos, como la potencialidad de transmisión y el costo.

### *Uso de la televisión*

Un comité de la Universidad Abierta Británica (UAB) identificó algunos usos particularmente apropiados:<sup>11</sup>

- Mostrar experimentos o situaciones experimentales, especialmente: a) cuando el objeto o el fenómeno que se va a observar es grande, costoso, inaccesible o difícil de observar sin equipo especial; b) cuando el diseño experimental es complejo; c) cuando la medición del comportamiento experimental no es fácilmente reductible a una sola escala o dimensión (v.g. el comportamiento humano), y d) cuando el comportamiento experimental puede verse influido por variables observables, pero no controlables.
- Ofrecer a los estudiantes material de primera mano; por ejemplo filmaciones o videgrabaciones de situaciones actuales, que a través de una selec-

11. Citado por Schramm en *Big media/little media*, p. 96.

ción y edición cuidadosas puedan demostrar principios expuestos en las unidades de aprendizaje. Este material puede usarse con numerosos propósitos: a) filmar situaciones que ocurren naturalmente; por ejemplo, situaciones de enseñanza, casos médicos, desórdenes mentales, reconocimiento de categorías, síntomas, etcétera; b) filmar situaciones que ocurren naturalmente, para permitir a los estudiantes analizar situaciones, utilizando principios o criterios establecidos en lecciones anteriores, y c) para ofrecer a los estudiantes una selección de fuentes de comprobación para analizar; también se puede incluir, además del material contemporáneo, material filmico histórico o de archivo.

- Grabar especialmente situaciones, experimentos, especies, lugares, personas, edificios, etcétera, que, siendo cruciales para el contenido de la materia de estudio, estén en riesgo de desaparecer, morir o ser destruidas en lo futuro.
- Ofrecer a los estudiantes los puntos de vista y el conocimiento de personas eminentes que frecuentemente están dispuestas a ser filmadas o videograbadas pero no a escribir material especialmente para la televisión.
- Modificar las actitudes: a) presentando material de una manera novedosa o desde un punto de vista original, y b) permitiendo a los estudiantes identificarse estrechamente con algún personaje del programa, que supera problemas o cambia de actitud como resultado de los hechos presentados en el programa o ejercicio televisivo.
- Explicar o demostrar actividades que los estudiantes llevan a cabo; por ejemplo, experimentos, encuestas, entrevistas.
- Devolver a los estudiantes los resultados totales de actividades o encuestas llevadas a cabo por ellos mismos.
- Demostrar principios que implican cambio dinámico o movimiento.
- Demostrar principios abstractos a través del uso de modelos físicos, especialmente contruidos.
- Ilustrar principios que incluyen dos, tres o  $n$  dimensiones espaciales.
- Demostrar cambios en el tiempo usando animación, cámara lenta o filmación acelerada.
- Ofrecer a los estudiantes muestras relevantes de ejecución artística, —teatral, musical—. (Sin la experiencia afectiva esencial de la ejecución, la actividad cognoscitiva tiene un valor restringido en el proceso de aprendizaje.)
- Mostrar métodos o técnicas de producción dramática o de diferentes interpretaciones de obras dramáticas a través de la ejecución.
- Mostrar métodos de ejecución de instrumentos y la relación entre la música, los músicos y los instrumentos.

- Mostrar los procesos mediante los cuales se toman decisiones, a) filmando u observando la decisión mientras ocurre, b) a través de la dramatización, y c) por simulación.
- Sintetizar y condensar en un todo coherente una amplia gama de información, que en forma impresa ocuparía mucho espacio y no tendría la riqueza de los antecedentes necesarios para que los estudiantes comprendan la situación.
- Demostrar cómo se aplican principios básicos en la vida real, cuando sea necesario presenciar la aplicación en el ambiente original para comprender la forma en que el principio ha sido empleado y las dificultades encontradas.
- Probar la habilidad de los estudiantes, pidiéndoles a) que apliquen conceptos aprendidos durante el curso, o b) que expliquen o analicen situaciones de la vida real, presentadas a través de la televisión.
- Demostrar el uso o efecto de instrumentos y equipo.
- Aumentar la sensación de pertenencia de los estudiantes, su identificación con los diseñadores del curso, haciendo la enseñanza menos impersonal.
- Reducir el tiempo requerido por los estudiantes para dominar los contenidos.
- Establecer un ritmo general de estudio.
- Atraer nuevos estudiantes.
- Interesar al auditorio en general en las materias que se imparten.
- Establecer la credibilidad académica del curso en el “mundo exterior”.

### *La utilización del texto*

Cinco siglos de imprenta han hecho casi tan natural a nuestra cultura el texto como el lenguaje oral. Prácticamente, sus limitaciones como medio de enseñanza son las limitaciones de quien escribe. Sin embargo, confrontando las características del texto con los usos más apropiados que la UAB ha señalado para la televisión podríamos asignar los siguientes:

- Condensar la estructura de relación de los contenidos de un tema. (El texto es permanente; está ahí para revisarse y consultarse en cualquier momento del proceso educativo.)
- Registrar los datos, conceptos, definiciones, etcétera, que deban ser retenidos por los estudiantes, por su condición de esenciales para la comprensión de un fenómeno o actuación.
- Subrayar y destacar las conclusiones de un experimento o una experiencia.
- Relacionar las reglas y convenciones con las instrucciones.
- Establecer procedimientos de observación, respecto al material que otros medios ofrecen.

- Ofrecer experiencias estéticas, afectivas, axiológicas a través de la literatura.
- Promover la ejercitación de las destrezas adquiridas.
- Ofrecer alternativas al ritmo individual de trabajo de los estudiantes.
- Dar instrucciones y sugerir actividades complementarias.
- Dar criterios y procedimientos de evaluación y de autoevaluación.
- Proporcionar modelos de redacción y de enriquecimiento del vocabulario.
- Motivar el ejercicio de la consulta bibliográfica.
- Condensar el contenido en esquemas e ilustraciones, como recursos mnemotécnicos.
- Concretar un orden y una jerarquía en los contenidos del material que facilite la extracción de información por parte del estudiante, mediante los recursos del diseño, la tipografía y el formato.

Desde luego este listado no abarca todas las posibilidades que ofrece el texto para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, hemos sintetizado algunos elementos que nos parecen especialmente significativos para enfrentar el reto de documentar una estrategia de medios dentro de un sistema.

Al iniciar este capítulo se hacía referencia a que los medios no pueden evaluarse aisladamente, sino en función del sistema en el que están integrados. La Telesecundaria cuenta con cuatro elementos básicos que entran en relación con el proceso:

- el maestro,
- el estudiante,
- la programación de televisión y
- la guía de estudio.

No es parte de nuestro objeto la relación educando-educador, sino la relación entre los programas de televisión y las guías, y los elementos que esta relación ofrece para la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, la función que se asigne a los medios depende en gran medida de las características y necesidades de las personas que integran el proceso educativo. En este caso, las características del maestro, particularmente su carácter de maestro no especializado en las distintas áreas, que se describen ampliamente en el estudio sobre aprendizaje, lo hacen depender de la información que ofrecen los medios. Asimismo, las características del estudiante, también tratadas en el estudio de referencia, deben ser estudiadas para que el material sea adecuado a su capacidad de trabajo con los medios.

Las proposiciones que hemos tomado como base son pues simplemente elementos de reflexión y no pueden tomarse en un sentido prescriptivo, ya que parten de experiencias surgidas de sistemas diferentes.

## METODOLOGÍA

### PROGRAMACIÓN TELEVISIVA

Para abordar el problema de la investigación se hizo indispensable el diseño de instrumentos metodológicos que, vinculados al marco conceptual que se desarrolló en el apartado anterior, facilitarían la observación sistemática y la evaluación de los aspectos de la programación que en un inicio se señalaron como objetos específicos de este estudio:

- La estructura pedagógica.
- El uso de los recursos del medio.
- Los valores sociales que las lecciones vehiculizan.

La revisión de la bibliografía sobre análisis de contenido aportó al estudio algunos lineamientos generales sobre la forma de establecer categorías taxonómicas referidas a los indicadores adecuados a nuestro problema de estudio. Sin embargo, no se encontró ningún trabajo que se acercara al medio televisivo, y menos aún a la problemática de la televisión educativa desde esta perspectiva.

Se procedió a definir el problema de estudio y, a partir de esa definición, se establecieron los indicadores más consecuentes para hacer viable la observación sistemática y la evaluación fundada en criterios explícitos. Como resultado de este trabajo, se obtuvo una carta de registro para el análisis que contempla los tres objetos de estudio (estructura pedagógica, uso de los recursos del medio y valores sociales).

#### *Estructura pedagógica*

La forma de articular, organizar y jerarquizar los elementos de contenido de un tema o lección se define a partir de a) la orientación hacia un objetivo pedagógico, b) el carácter de los contenidos mismos, c) los recursos propios del medio y d) las necesidades de los estudiantes.

Buscar una estructura pedagógica propia del medio de transmisión es poner sus recursos y su lenguaje al servicio de un propósito educativo específico y de las necesidades del estudiante, tomando como punto de partida el carácter de los contenidos, su nivel de dificultad y su grado de abstracción. Ello debe hacerse de tal manera que la articulación lógica de la presentación ofrezca una adecuada jerarquización de los contenidos de la lección; facilite la comprensión de cada elemento del contenido y de la relación entre ellos; facilite la retención de los detalles en función de su ubicación en el conjunto;

provea a los estudiantes de un esquema básico a partir del cual incorporar nueva información sobre el tema, y dé al estudiante el sentido de orientación hacia el objetivo de la lección, como un elemento de confrontación con su propio proyecto de formación personal y con su proceso individual de integración de los conocimientos.

La secuencia del desarrollo de la lección es la acción externa de organización que da cuerpo a esta estructura. Gagné y Briggs llaman a esto "eventos de la instrucción". Aunque esta secuencia puede ser un auxiliar importante en la organización de una lección o una sesión de trabajo, su sola presencia no es significativa si no refleja una adecuada estructuración interna de contenidos y medios, y si no parte de las necesidades del estudiante para orientarse al objetivo de aprendizaje.

La estructura pedagógica, por su relación con las características inherentes y correlativas del medio que la vehiculiza, no es transplantable de un medio a otro. Una lección televisada no es (como ya se ha apuntado) lo mismo que una lección televisiva y exige una estructura diferente a la que sólo se puede llegar a partir del dominio y del uso pedagógicamente intencionado de las posibilidades del medio.

Hay otro nivel de estructura pedagógica que resulta fundamental para el Sistema educativo y para el proceso de enseñanza-aprendizaje que en él se genera. Es la forma en que se vinculan y se complementan los distintos medios dentro del proceso. Aunque este es un aspecto que se tratará con más precisión en la investigación sobre aprendizaje, desde la perspectiva de la evaluación de los medios es fundamental la revisión del tipo de articulación que se da entre los elementos ofrecidos por la programación de televisión y los ofrecidos por las guías de aprendizaje impresas para el cumplimiento de los objetivos pedagógicos de la lección.

Del uso combinado de las estructuras pedagógicas, propias de un medio y de otro, debe resultar una estructura global más compleja y rica. Esto supone, naturalmente, una planeación minuciosa para el aprovechamiento de los recursos del medio, un análisis de los objetivos específicos y generales, que cada medio puede realizar con mayor eficacia, y la valoración de las necesidades del estudiante, respecto a los estímulos para el aprendizaje.

Con base en las reflexiones anteriores, se establecieron categorías de análisis e indicadores para la carta de registro, que permitieron la agrupación de los resultados relativos a la estructura pedagógica de la siguiente manera:

- Identificación del programa.
- Cumplimiento de los objetivos.
- Secuencia de desarrollo pedagógico.

- Recursos del telemaestro.
- Redundancia.
- Necesidades del estudiante.
- Promoción de la participación.
- Contenidos.

### *Uso de los recursos del medio*

Ya se ha dicho que tanto los recursos inherentes como los correlativos al medio deben ponerse a disposición del proceso educativo. En los incisos desarrollados sobre el lenguaje de la televisión y en los elementos para una estrategia de medios, se presentaron los criterios generales a partir de los que se evaluó el uso de los recursos. Las observaciones que se registraron comprendieron los aspectos que se enlistan a continuación:

- Tratamiento o género de tratamiento que se da al tema.
- Material didáctico.
- Recursos técnico pedagógicos.
- Recursos humanos y personajes.
- Producción.

### *Valores sociales*

Si el sistema educativo pretende la formación de los estudiantes y no su mera instrucción, si “el desarrollo es de las personas y no de las cosas”, los valores y el sistema axiológico que sustenta el conocimiento tienen una función medular. Es en ellos donde se apoyan los criterios para juzgar y transformar la realidad. Así, cabe señalar los puntos hacia los que está orientada nuestra política educativa:

- La toma de conciencia, la comprensión del ser en la historia y en el mundo, del poder del hombre sobre la naturaleza, de sus posibilidades de transformar el entorno social.
- La superación del individualismo en la construcción de la democracia.
- La unidad nacional, la afirmación de la soberanía y la preservación de la unidad cultural.
- El sentido de solidaridad social.
- El desarrollo de la capacidad de organización.
- La productividad en el sentido de la capacitación para el trabajo.
- La formación, en fin, de personas críticas, responsables y creativas.

Estas orientaciones básicas no pueden divorciarse del proceso de enseñan-

za aprendizaje, pues son el fundamento y el sentido del conocimiento. Tampoco deben ser simplemente enunciadas al margen del desarrollo de los contenidos; es necesario mostrar su vinculación orgánica con el conocimiento y su traducción concreta en normas y modelos de conducta.

En un primer planteamiento metodológico de esta investigación se pretendía hacer un registro de la presentación de los valores enunciados por la SEP, como los valores en que se funda y que busca promover, para proceder a una evaluación cualitativa de su tratamiento. Para esto se planteaba la utilización de algunos instrumentos desarrollados por la semiología para hacer un análisis de los *atributos* señalados respecto a cada valor, de su *vinculación explícita* con otros valores y de la *función* que se les asignaba a estos valores en la acción concreta. Sin embargo, una vez iniciado el trabajo de análisis, nos encontramos con que las referencias a valores son escasas en la programación y se dan a un nivel de mera enunciación.

En estas condiciones, no resultaba operativa ni la selección de valores a analizar ni la metodología propuesta. De este modo, se tomó la opción de consignar y comentar todos aquellos valores a los que se hiciera referencia en los programas, distinguiendo entre lo que se presenta como valor y lo que se presenta como antivalor; lo que se sanciona como positivo o como negativo. Asimismo, se señalaron en cada caso aquellos valores que hubiera sido necesario tratar en la lección, según el desarrollo del tema, y que se omiten; esto es, las ausencias significativas. La organización final de los resultados, en cuanto a valores, se hizo en función de las distintas áreas de conocimiento que abarca la Telesecundaria (español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, etcétera).

#### GUÍAS DE ESTUDIO IMPRESAS

Es importante señalar que para el análisis de las guías de estudio se emplearon indicadores y categorías pertinentes a este medio impreso, por lo que se procedió a agrupar los resultados en los siguientes aspectos:

- Presentación.
- Actividades.
- Autoevaluación.
- Secuencia de desarrollo.
- Recursos.
- Necesidades del estudiante.
- Contenidos.
- Esquemas e ilustraciones.



- Presentación del material.
- Valores.

### SELECCIÓN DEL *CORPUS*

El propósito de realizar un análisis descriptivo evaluativo hizo que se privilegiaran los criterios cualitativos sobre los cuantitativos, tanto en el diseño de los instrumentos metodológicos, como en la integración del *corpus* de análisis. La extensión de éste estuvo determinada por la intención de profundizar en el análisis; esto es, de tener oportunidad de aplicar un método de observación sistemático, riguroso y minucioso y, también, de abarcar una serie de aspectos que desde nuestra perspectiva resultan fundamentales.

#### *Criterios empleados*

- Incluir en el *corpus* programas dirigidos a cada uno de los tres grados de secundaria.
- Incluir programas que cubrieran los contenidos de cada una de las materias.
- Tomar como unidad de análisis tres lecciones seriadas, de manera que no se aislara la lección de su antecedente y de su consecuente inmediato.

Con estos criterios, se seleccionaron tres programas de cada grado escolar, de cada una de las materias básicas (español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales) y tres programas seriados del resto de las materias (inglés, educación física, educación estética y educación tecnológica). Además se incluyeron tres programas del noticiero Albricias. Así, inicialmente, el *corpus* quedó integrado por 51 programas.

Una vez iniciado el análisis, se obtuvo información en el sentido de que la Telesecundaria había modificado sus criterios de producción y renovado su programación; los programas seleccionados inicialmente de las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales e inglés correspondían a la programación antigua. Se decidió entonces ampliar el *corpus* con 21 programas más: tres de cada uno de los tres grados de las materias de ciencias naturales y ciencias sociales, y tres programas nuevos de inglés.

Esta ampliación nos permitió analizar el sentido de las modificaciones, que introdujo la nueva programación.

#### *Criterios de selección de las lecciones*

En una primera instancia, se pretendía hacer una selección aleatoria del ma-

terial de estudio; sin embargo, esto se replanteó en función de que la metodología permite la formulación de conclusiones y recomendaciones particulares para cada programa, y a que en el proceso de modificación constante de la programación de Telesecundaria, dichas recomendaciones podrían aprovecharse para la producción de programas posteriores. Con esta finalidad, se establecieron en principio los siguientes criterios de selección:

- Que los programas transmitidos correspondieran al primer semestre de actividades escolares de Telesecundaria. Esto, por la fecha en que se tenía prevista la evaluación del aprendizaje que tomaría en cuenta los mismos contenidos.
- Que los objetivos de los programas fueran relevantes respecto a los objetivos generales de cada materia del plan de estudios.
- Que algunos de estos programas estuvieran vinculados de manera explícita con los valores sociales que nos interesaba estudiar.

El primer criterio se vio modificado con la ampliación del *corpus*, pues de acuerdo con el plan de Telesecundaria, durante el primer semestre se produjeron los programas nuevos de español, matemáticas, educación física, educación artística y educación tecnológica; y para el caso de ciencias naturales, ciencias sociales e inglés, la modificación de la programación se realizó a partir del segundo semestre. Respecto al segundo criterio, de la relevancia de los contenidos, se procuró la asesoría de personal especializado del Consejo Nacional Técnico de la Educación para obtener criterios en las materias de ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas. En cuanto al tercer criterio, para seleccionar material vinculado expresamente a los valores sociales, se tomaron como base los objetivos formulados para cada lección en las guías de estudio.

Los programas que corresponden a la ampliación del *corpus* y los del noticiario Albricias debido a la premura fueron seleccionados por la propia dirección de Telesecundaria. Finalmente el *corpus* quedó integrado por 72 programas.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES GENERALES SOBRE LA PROGRAMACIÓN TELEVISIVA

### ESTRUCTURA PEDAGÓGICA

#### *Identificación del programa*

Todos los programas se inician —o deben iniciarse— con una breve presentación que indique el área de que se trata, el grado al que va dirigido, la unidad

de aprendizaje, el número de la lección y el objetivo. La presentación suele ser idéntica para los programas de una serie, lo que permite que los estudiantes reconozcan inmediatamente la materia de la que se tratará en el programa.

De 48 programas, sólo 18 identifican todos los elementos en su presentación; 30 no lo hacen. El elemento que se omite con más frecuencia (23 omisiones) es el objetivo. En 39 casos los datos de identificación son claramente legibles y en seis no, debido a que los letreros se superimprimen en un fondo inadecuado.

### *Cumplimiento de los objetivos*

El primer elemento que obstaculiza el cumplimiento de los objetivos son los objetivos mismos, ya que no están especificados en 27 casos, por lo que para la evaluación se tuvo que recurrir a los que se señalan en la guía. Otra dificultad es la poca precisión en su formulación y la falta de coherencia pedagógica en los niveles de complejidad de unos objetivos a otros.

Las áreas que ofrecen más elementos para el cumplimiento de los objetivos que se proponen son matemáticas, ciencias naturales, educación física e inglés. En el caso de matemáticas (6 programas), hay un buen nivel de estructuración para la explicación y la problematización; los recursos de la televisión, en estos programas se aprovechan adecuadamente, aun cuando falta espacio para la ejercitación, todos los elementos están ordenados hacia el objetivo. Sin embargo, hay 3 programas que no cumplen con lo propuesto, pues tienen un ritmo muy rápido y la explicación y la ejemplificación no son suficientes para la comprensión de los conceptos clave.

En cuanto a los seis programas de ciencias naturales, cuatro cumplen muy bien los objetivos y logran además propiciar el razonamiento y la actitud analítica. Otro programa se puede considerar que cubre el objetivo aunque la jerarquización no está suficientemente enfatizada. Y en otro caso es la simplicidad del objetivo lo que permite su cumplimiento. Se consideraron ineficaces los programas en los que se percibe la falta de estructura y superficialidad de los contenidos. En relación con los tres programas de educación física, se observó que cumplen con los objetivos propuestos en las guías, que son muy simples. La televisión, sin embargo, no parece el medio más adecuado para enseñar cómo se hace el paso redoblado. En el caso de esta materia, el medio debiera aprovecharse para motivar a los estudiantes a través de entrevistas con deportistas sobre su disciplina, y ofrecer elementos de identificación haciendo reportajes sobre actividades deportivas de los estudiantes de Telesecundaria.

Por lo que toca a inglés, se encontró que los tres programas de esta serie están bien estructurados y emplean recursos que los hacen amenos; sin embargo, cabe la duda de si están adecuados al nivel de dominio del idioma de los estudiantes.

Respecto a las áreas restantes, los programas son muy pobres en cuanto al desarrollo estructurado del tema y los recursos del medio, más que ayudar, entorpecen. Un ejemplo evidente son los programas de educación tecnológica, donde la imagen (grabada en locaciones, pero sin un plan de producción) no se refiere a lo que se explica y distrae o confunde. Esto determinó que en ningún caso se cumplieran los objetivos.

En ciencias sociales, sólo un programa cumple con el objetivo. El resto de los programas ofrece una gran cantidad de información descontextualizada y no cumplen el objetivo —implícito, pero primordial en esta área— de ofrecer elementos para la comprensión de la realidad nacional.

Los programas de español no cumplen, en primer término, debido a la falta de investigación de los temas. Hay errores de contenido imperdonables. Entre otras cosas, se presentan muchos cartones con faltas de ortografía (en inglés no hay un solo error de este tipo). En estos programas se revela claramente la falta de planeación pedagógica, sobre la base de una producción rudimentaria. Hay tres programas bien estructurados en esta área que cumplen su objeto; uno de ellos rebasa el objetivo y ofrece más elementos que la guía.

En cuanto a la programación de actividades artísticas, el programa sobre música es excelente, pero los dos restantes no cumplen los objetivos. El de arte dramático propone un ejemplo contraproducente, por rudimentario; el de danza ofrece los elementos básicos de esta forma de expresión, pero no su estructura que es el requerimiento establecido.

### *Secuencia de desarrollo*

En 35 casos los programas se inician con una llamada de atención que, generalmente, se hace con la presentación de la lección. Los objetivos se explicitan sólo en 21 programas, generalmente después de fijar la atención. Hay nueve programas en que se dan antes, lo que hace que este elemento fundamental se pierda. En 27 programas se hace una recapitulación sobre los contenidos presentados en la clase anterior. No se trata de que en este punto se dé un resumen completo de la lección, sino, simplemente, de recordar a los alumnos los antecedentes que deben tener presentes para abordar el estudio del nuevo tema; debiera estar presente en todas las lecciones. Otro elemento

con el que sólo se cuenta en 27 programas es la guía de aprendizaje. La ausencia combinada, en 21 programas, de recapitulación y guía habla de una falta de preocupación por parte de los diseñadores de los programas, sobre la orientación que el estudiante requiere para extraer e integrar la información que se le ofrece.

El desarrollo del tema o presentación del nuevo material es naturalmente una constante, salvo en dos programas que se centran en la recapitulación, pues su objetivo es repasar los contenidos de la unidad.

En muy pocos casos (7)\* se asignan tareas o se sugieren actividades; debieran aprovecharse más los recursos del medio para motivar el trabajo de investigación concreta de los alumnos. Esto serviría, por una parte, para suplir las deficiencias que los programas tienen en cuanto a vinculación con la realidad y, por otra —si se establecen adecuadamente canales de recuperación del material de los estudiantes— abriría un camino de retroalimentación, aspecto que parece no contemplarse en los programas. El programa de ciencias naturales, da un buen ejemplo de cómo se puede manejar este elemento.

Solamente en 12 programas hay resumen de la lección. Una breve síntesis, especialmente si se usan elementos gráficos, contribuiría a fijar la estructura de relación de los elementos del contenido.

### *Recursos del telemaestro*

El desarrollo de las lecciones se basa en la explicación (43), que no puede realizarse adecuadamente más que cuando hay un principio estructural que la sustente (26). Las explicaciones se sirven como apoyo de aclaraciones (28), reiteraciones (35) y énfasis (21), generalmente eficaces para aclarar dificultades o para jerarquizar los contenidos. Un índice de la falta de planeación pedagógica en algunos programas es la presencia —no pertinente— de 3 aclaraciones y 4 énfasis.

En pocos programas se recurre al análisis de fenómenos y situaciones; se emplea generalmente en matemáticas (5), español (5), ciencias naturales (5) y muy escasamente en ciencias sociales (2).

Sólo en 12 programas el maestro hace uso de la síntesis como recurso didáctico, y son aquéllas en que se da al alumno un resumen de la lección. Más, aun en estos casos, es notable su mal empleo (sólo en 2 está bien lograda), sobre todo por cuanto que se corre el riesgo de que los alumnos tomen estos desaciertos como modelos para el trabajo de síntesis que a ellos se les pide.

\* Los números entre paréntesis se refieren a la frecuencia con que se presenta el caso que se trata.

Y, de los 8 casos en que se utilizan los recursos visuales para apoyar gráficamente las síntesis, sólo 2 son adecuados.

La ejemplificación, para la que el medio televisivo es especialmente propicio, es ineficaz en 17 de 36 programas; esto evidencia falta de planeación pedagógica (3 ejemplos no son pertinentes y constituyen errores de contenido) y falta de dominio en el uso de los recursos.

Por otra parte, la experimentación en los programas es muy pobre; sólo se recurre a ella en ciencias naturales (3), que es la materia que más lo facilita y lo requiere. En 2 de los casos está muy bien lograda.

El escaso empleo del recurso de la problematización (7) indica un grado de superficialidad en el conocimiento. Este recurso sólo se utiliza una vez en ciencias sociales, lo que denota la falta de vinculación con la realidad, de la que ya se había hablado.

### *Redundancia*

En 6 programas se encontró que no hay redundancia, en 10 la redundancia es pobre y en 3 excesiva. Hay un grado de redundancia adecuado en 29 casos. Se usa la redundancia o repetición idéntica en 8 casos; esto sólo resulta eficaz y recomendable con aquel material que se propone para la memorización. En 32 programas hay redundancia diversa. Se utilizan recursos audiovisuales en 30 programas, auditivos en 12 y sólo visuales en 2. La redundancia de tipo visual podría utilizarse como un recurso para que el estudiante trabaje el análisis o la síntesis de conocimientos ya explicados.

### *Necesidades del estudiante*

Se registran en este rubro aquellos aspectos de la programación que evidencian el interés de atender a alguna de las necesidades del estudiante que se incluyen en la carta de registro. Los resultados revelan, una notable falta de eficacia. Esto como ya se explica en la metodología no está evaluado en términos de eficacia real (de la que sólo podría dar cuenta una investigación de campo), sino de la eficacia técnico pedagógica.

La necesidad que se pretende atender prioritariamente es la de información, esto se hace con eficacia en sólo 25 programas, debido fundamentalmente a errores en la estructuración de contenidos que determinaron la dispersión de la información y una utilización poco adecuada de los recursos de apoyo visual. La estructuración de los contenidos es fundamental, ya que si

no hay una investigación profunda del tema, como base de planeación de cada programa, se corre el riesgo de multiplicar y legitimar, a través del medio, una gran cantidad de errores. La integración de conocimientos —cuyo logro depende del grado y tipo de articulación que se alcance en la estructura— es fallida en 18 de 39 programas que la pretenden.

La motivación (40), recreación (34) y reforzamiento (22) no son eficaces en la mayor parte de los casos por falta de calidad en la dirección y en la producción. Es el caso, por ejemplo, de las dramatizaciones que pretenden ser un elemento que motive y divierta y que fallan, cuando se sustentan en un guión pobre y cuando la dirección no logra un buen ritmo ni un desempeño adecuado de los actores.

La ejercitación sólo se promueve en 20 programas y sólo se facilita en 10. Esto se vincula con la falta de elementos para generar una actitud activa en los estudiantes. La ejercitación en el mejor de los casos, se sugiere para otros momentos del proceso.

La identificación se pretende atender a través de la participación en los programas de alumnos que interactúen con el o los maestros. Además de que el modelo de interrelación maestro alumno que se propone no es el más adecuado, los actores estudiantes no desarrollan bien su función en algunos casos, lo que da por resultado que sólo 13, de los 20 intentos, sean eficaces. Debiera buscarse la identificación, también a través de la inclusión en algunos programas de secuencias grabadas en telesecundarias con estudiantes reales. Esto sólo se hace en los programas de educación física.

La carencia más grave es la desvinculación con la realidad. En 33 programas los contenidos se dan socialmente descontextualizados. No sólo faltan alusiones y reflexiones sobre la realidad del país, y especialmente las de las áreas rurales, sino que muchas de las ilustraciones y películas de archivo (*stock shots*) que se utilizan, debido a la falta de planeación, aluden e ilustran formas de vida ajenas a nuestra cultura. Es una carencia generalizada, pero resulta especialmente sorprendente en el área de ciencias sociales, dónde sólo se presenta una eficaz vinculación con la realidad en 3 programas. En ciencias naturales tampoco se vinculan los temas con la realidad nacional; ni siquiera se hace referencia a ella en el programa en el que desarrolla el tema de la nutrición.

### *Promoción de la participación*

Este punto resulta un indicador esencial respecto a si se intenta o no establecer una ruptura con las formas de recepción del mensaje propias de la televi-

sión espectáculo, en la programación de Telesecundaria.

En general, los programas se proponen como algo que el estudiante debe ver y no como material que debe trabajar durante la transmisión. De ahí también, la escasa ejercitación y problematización, los pocos elementos de contenido en el nivel de razonamiento, la falta de guías de aprendizaje y la falta de eficacia al atender la necesidad de integración de los conocimientos. Encontramos algunas llamadas explícitas como elementos dispersos en 16 programas, que en 9 casos no eran eficaces por falta de consistencia. Se usan recursos interesantes —pero de manera aislada y poco sistemática— que exigen de modo implícito que el estudiante trabaje, o por lo menos participe, en el proceso de razonamiento que se le muestra en 24 programas, con buena realización técnico pedagógica en 14.

### *Contenidos*

El nivel cognoscitivo preponderante de los contenidos de la programación se ubica en los datos y la terminología. La insistencia en estos dos renglones habla de una concepción memorística de la educación y de que la falta de estructura no permite integrar los datos en otros procesos. La falta de pertinencia de los datos también se relaciona con este aspecto.

La ubicación espacial, generalmente buscada a través del uso de mapas, no se consigue en 7 de 14 programas. Este es un recurso de fácil manejo y la ineficiencia en este caso habla de falta de planeación.

La ubicación temporal es un aspecto para el que en el aula se recurre generalmente a las fechas, mientras que la televisión ofrece muchas alternativas para lograr una buena ubicación de hechos y fenómenos en el tiempo. Sin embargo, estos recursos sólo se emplean en 2 de los 8 programas. En un programa en el que era indispensable no se ofrece ni a nivel de datos.

La contextualización —que debiera estar presente en los programas de todas las áreas para ubicar el sentido de datos, definiciones y procesos— se intenta en 16 programas con una marcada ineficiencia (8). En por lo menos 6 casos se requería contextualización para la correcta comprensión de la información y no se dio.

La definición de conceptos es también pobre; sólo se da en 18 programas y en 13 de éstos se resuelve bien. Además de que falta en el resto de los programas, su ausencia es significativa en 3 casos.

Las clasificaciones, claramente visualizables con el uso de esquemas, se trabajan con eficiencia en 8 de 9 programas.

Las descripciones que pudieran ser enriquecidas con el uso de la imagen



sólo se intentan en 24 programas; la pobreza de recursos la hace ineficiente en 9. Hubiera sido indispensable en 2 más.

El nivel de análisis se presenta en sólo 16 programas en 13 adecuadamente, y se omite en 6 que lo requerían. Este es uno de los niveles para los que el medio resulta idóneo pues su propio lenguaje lo faculta para descomponer y reintegrar las partes de un todo.

En cuanto al razonamiento, se logra de manera adecuada en los programas de matemáticas, pero una programación planeada pedagógicamente y realizada con calidad debiera alcanzarlo en cada lección. De los 14 programas mejor estructurados que recurren al razonamiento, 12 consiguen emplearlo de manera eficaz.

La televisión es ideal para mostrar procesos pues su lenguaje le permite señalar cambios en el tiempo y en el espacio. Se muestran procesos en 8 programas de los cuales 6 tienen éxito. En otros programas los procesos se ven reducidos a datos dispersos.

La ausencia de normas en las que se basan el discernimiento y la evaluación es notoria; sólo se presentan en 7 programas y en 4 de ellos son ineficientes. Se requerían en 4 más, en los que por falta de criterios el contenido se reduce a instrucciones. No se puede formar estudiantes críticos si no se les ofrecen criterios.

La superficialidad general de los contenidos puede verse también en lo escaso de la aplicación de metodologías (5) y de la explicación de teorías (5), aunque cuando se abordan se emplean con eficacia.

Se dan instrucciones en 9 programas, pero en 5 no son claras ni suficientes. Las experiencias estéticas de los programas son muy pocas, algunas secuencias de películas de archivo, por su belleza plástica, fueron consignadas en este rubro. En total, se pretende disfrutar de las bellas artes en 11 programas y sólo en 5 se consigue. Entre los que fallan, están 6 de las lecciones de español, por lo que no se puede esperar que esos programas hagan que los estudiantes se acerquen a la literatura. Es en un programa de esta misma serie, donde se analiza y describe la belleza expresiva de un cuadro que no aparece en pantalla.

Las experiencias afectivas se buscaron en 10 programas, a través de situaciones dramatizadas, pero como este tratamiento está mal manejado, no funciona en el sentido que se le quiere dar.

Las reglas y convenciones se explican adecuadamente en los 11 programas que lo requieren.

Como a los valores se les dedica un inciso especial, aquí basta con señalar que se alude a valores en 20 programas y en 6 casos estas alusiones no resultan pertinentes.

## USO DE LOS RECURSOS DEL MEDIO

*Tratamiento*

El hecho de que en la mayoría de los casos, la producción de los programas sea en el estudio limita las formas de tratamiento. No se utiliza el reportaje, que hubiera sido un instrumento útil para acercar a los estudiantes a la realidad nacional; tampoco se usa la encuesta. Sería interesante que algunos temas de ciencias sociales o naturales incluyeran encuestas entre los propios estudiantes de Telesecundaria; esto daría pie para una mayor identificación. No se hacen entrevistas, ni informativas, ni de semblanza. Esto permitiría aprovechar para el proceso pedagógico los conocimientos y experiencias de personajes mexicanos destacados en las diversas áreas de estudio.

Dentro de los tratamientos que se pueden emplear en el estudio, no se usa la mesa redonda que facilita la exposición de diversos puntos de vista en torno a un tema o asunto. El desarrollo de las lecciones descansa básicamente en la exposición, que en 13 de 31 casos no es eficaz por deficiencias, en algunas ocasiones de los expositores y en otras de la estructura pedagógica y de la producción. La exposición compartida (9) no logra eficacia (4) cuando las funciones de los personajes no están claramente delimitadas y la asignación indistinta de las partes de la exposición a unos y otros no responde a un criterio pedagógico.

El diálogo como tratamiento didáctico se usa en 10 programas; en este caso, tienen gran importancia el guión y la naturalidad con la que actúen los interlocutores. Se logra con eficiencia en 7 casos. La pantomima se emplea en 7 programas, pero en casi todos es un recurso más ornamental que pedagógico (en 2 programas no es eficaz).

El teatro es un recurso que no se puede utilizar sin contar con un buen trabajo escénico de director y actores. El programa de actividades artísticas en el que se representa al Rey Lear resulta grotesco y antipedagógico. La presentación de la obra de teatro no resulta adecuada por la rudimentaria puesta en escena que se usa como modelo. En el otro extremo la ejecución en el programa de música es un buen ejemplo de las posibilidades didácticas de este recurso. De las 10 dramatizaciones que se utilizan en distintas materias, 6 no se justifican y 8 no son eficaces por la ausencia de dirección y por el pobre desempeño de los actores.

La lectura de textos, como tratamiento, sólo es pertinente cuando la calidad literaria o testimonial del texto lo justifican. La brevedad, calidad y pertinencia determinan en este caso la eficacia, conjuntamente con la claridad de la lectura. De 4 programas que lo utilizan, 2 están bien logrados. La lectu-

ra está bien justificada en una dramatización donde la alumna lee un resumen, pero no tiene un buen nivel de realización. En algunos otros programas la exposición es una especie de lectura camuflada del libreto. Esto debería evitarse pues denota improvisación y falta de dominio del tema por parte del maestro.

La conferencia de un invitado especial, que es un buen recurso para desarrollar un tema, sólo se usa en dos programas. En estos casos el invitado se tomó además el trabajo de adecuar su exposición al objetivo propuesto y al nivel y necesidades de los estudiantes, haciendo referencias a la realidad nacional. En este caso, la paupérrima producción —una sola cámara fija durante 20 minutos en el conferencista, sin ningún otro apoyo visual— es lo que hace ineficaz este tratamiento.

Como ejecución se consignaron los elementos de “realización práctica” de los ejercicios de educación física y de los ejemplos mostrados en los programas de educación artística.

Las prácticas en el laboratorio (2) en los programas de ciencias naturales resultan muy adecuadas.

El juego se utiliza como tratamiento en 3 programas de ciencias sociales, pero aunque es una buena idea, le falta dinamismo y se insiste demasiado en la competencia, por lo que de alguna manera pierde su valor pedagógico.

La visita al museo es otro recurso que agilizaría la realización de algunos temas; sin embargo, en el único caso en que se utiliza, la experiencia resulta fallida, debido a la carencia de un objeto pedagógico claro.

### *Material didáctico*

Si se considera que la mayor parte de la producción se realiza en estudio y el tratamiento preponderante es la exposición, puede concluirse que el material didáctico es pobre, poco variado y en el 30% de la programación, ineficaz.

Los cartones, el material didáctico más utilizado, contienen en general letreros, para ayudar al alumno en el aprendizaje de terminología o síntesis gráficas, y para el desarrollo de fórmulas matemáticas. En casi todos los casos (23) su utilización es eficaz. Hay que destacar el papel que desempeñan en los programas de matemáticas donde, combinados con recursos técnico pedagógicos, constituyen un apoyo visual adecuado a la exposición.

Las ilustraciones (grabados, pinturas y fotografías) que se emplean en 20 programas, sólo son eficaces en 7 ocasiones y pertinentes en 12. En numerosos casos son elementos que distraen, porque no ilustran lo que se pretende,

o bien no se presentan de manera sincronizada con el audio (en ciencias sociales esto ocurre con frecuencia).

En la serie que se refiere a los mayas se podrían haberse presentado fotografías de calidad que ilustraran las espléndidas muestras de su cultura, pero no fue así; pudimos apreciar transparencias borrosas de las pirámides de Uxmal y Chichén Itzá. También se detectó la utilización inapropiada de fotografías que no se referían a la realidad nacional y presentaban tipos humanos anglosajones. Por otra parte, las piezas museográficas que pretendieron ilustrar la cultura maya se eligieron y presentaron sin responder a criterio pedagógico alguno.

Los mapas utilizados parecen haber sido diseñados con una finalidad diferente a la de permitir al alumno localizar con precisión; de los 8 programas en los que se utilizó, el empleo es eficaz sólo en 3 casos.

En la mayoría de los casos (5), se consideró adecuado el material de laboratorio que sirvió de apoyo didáctico en 7 programas de ciencias naturales, aunque pudo haber sido más variado en una serie dedicada a los minerales depositados y disueltos en el fondo del mar, que se ilustró con *stock shot* de peces y animales marinos.

Los dibujos y caricaturas, empleados en cinco programas, si se elaboraron expresamente para cumplir con los objetivos pedagógicos. Las gráficas tuvieron la calidad que se requería en 3 de los 5 programas en que se incluyeron.

En español fueron más significativas las omisiones que el material al que se recurrió. No se presentaron libros de consulta ni grabados que ilustraran la vida de los novelistas, y faltaron ejemplos de fichas bibliográficas. En un programa, nunca apareció en pantalla un cuadro de Degas que se estaba describiendo.

Otra serie, en la que es necesario señalar ausencias significativas en cuanto a la utilización de materiales de apoyo visual, es la de actividades tecnológicas. En los tres programas, se recurre a material grabado que no corresponde al tema (fertilizantes inorgánicos y selección de semillas) o que no permite ilustrar las instrucciones sencillas para elaborar un fertilizante orgánico. Con material didáctico simple y barato se podía haber apoyado eficazmente la exposición.

### *Recursos técnico pedagógicos*

Se pueden englobar en los siguientes rubros:

- *Stock shot* o material filmico de archivo.
- Material de archivo grabado en video.

- Lenguaje de la televisión con una función ilustrativo pedagógica: movimientos de cámara, encuadres, disolvencias, efectos especiales (sobreimpresiones, rotafolio, dibujos animados, animación de mecanografía directa en pantalla, palabras intermitentes).
- Escenografía.
- Música.
- Identificación de los programas.
- Otros.

El *stock shot* o material filmico de archivo se utiliza en 17 de los 48 programas; sólo en 10 es eficaz y cumple una función secundaria en la mayoría de los casos. El desaprovechamiento de este recurso denota la improvisación en la producción de los programas de Telesecundaria. Un archivo filmico bien organizado no sólo ayudaría a ilustrar o a desacartonar la producción en estudio, sino que enriquecería de manera eficaz los contenidos, con un recurso más adecuado al medio de la televisión.

El material de archivo grabado en video se utiliza sólo en 7 programas y en 4 es ineficaz. Esto se debe a que no fue grabado en función de un objetivo pedagógico. De ahí que se llegue a aberraciones como ilustrar un programa que habla de la elaboración de fertilizantes orgánicos e inorgánicos casi únicamente con imágenes de puercos en una zahurda, sin considerar las ilustraciones ni las descripciones que se hacían en el texto. Es importante señalar que sin un criterio pedagógico claro, de nada sirve salir del estudio a locaciones.

Por lo que toca al empleo del lenguaje de la televisión con una función ilustrativo pedagógica, se encontraron más fallas que aciertos. Los movimientos de cámara son pocos, particularmente en las dramatizaciones a las que darían agilidad si se usaran para seguir la acción. En 10 de los 15 programas en que se utilizan, los movimientos de cámara son eficaces. En relación con los encuadres, se observó que en la mayor parte de los casos, se usan con una finalidad descriptiva o ilustrativo pedagógica. Los errores de encuadre más frecuentes están vinculados a la selección apresurada de material que no ha sido diagramado específicamente para la televisión. De los 8 programas en que se presentan encuadres definidos, 4 muestran ineficacia en su utilización. Las disolvencias se usan con eficacia en 7 de 8 programas; su utilización es ejemplar en la serie de matemáticas y en un programa de ciencias naturales de segundo grado.

En relación con los efectos especiales, se encontró que no existe un criterio

sistemático para su empleo. Así, las sobre impresiones resultan eficaces sólo en la mitad de las 26 ocasiones en que se usan. Éste es uno de los recursos más elementales de la televisión y no está debidamente utilizado. En contados casos ayuda a la jerarquización; tampoco se usa para destacar terminología para el alumno, ni tampoco presenta palabras de difícil ortografía.

Los efectos de rotafolio y animación de mecanografía directa en pantalla se usan en un promedio de 5 programas, uno de los cuales no es eficaz, porque no hay una sincronía adecuada entre texto e imagen. Estos recursos aparecen en matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Se desconoce la razón por la que no se emplean en un mayor número de casos. Las palabras intermitentes, que pueden ser un extraordinario elemento de énfasis, sólo se presentan en 3 casos, uno de los cuales las emplea incorrectamente, para poner la palabra síntesis en un programa de matemáticas. Asimismo, la caja negra o cuerpo de marioneta en fondo negro con la cara de la actriz, que es un recurso muy atractivo, sólo se utiliza en el área de inglés.

En general, los efectos especiales se usan con una finalidad meramente ornamental, sobre todo en la presentación de las series, y aunque se utilizan algunos recursos interesantes integrados al proceso de enseñanza aprendizaje, se hace de manera aislada, no sistemática, por lo que no constituyen un código didáctico estructurado. El uso de efectos especiales requiere de una planeación muy rigurosa, ya que si no cumplen una función específica, se convierten en elementos de distracción.

El recurso de la escenografía se presenta en 11 programas, de los cuales en 5 no es pertinente y en 7 resulta ineficaz, pues más que nada es un elemento de distracción. Entre los casos más inadecuados están los que se refieren al área de español, en primer y tercer grados.

En 5 de los 12 programas en que se detectó música, se encontró que es ineficaz, pues apoya pausas largas que entorpecen la continuidad del texto.

Los recursos que se usan para identificar los programas sólo en 29 casos son eficaces\* en diez ni siquiera son pertinentes; vale la pena mencionarlos para que no se vuelvan a repetir:

En ciencias naturales, tres programas correspondientes a la unidad de la atmósfera se identifican en la correspondiente al agua —incluso aparecen la palabra agua y el dios Tláloc—. Para segundo grado en el área de ciencias sociales 3 programas sobre los mayas se identifican con maquetas de la gran Teonochtitlan. También en ciencias sociales, 2 programas, de primer gra-

\* Se consideran eficaces porque ayudan a la identificación, pero no en todos los casos son un buen elemento para fijar la atención.

do, sobre las características socioeconómicas del Golfo se identifican con material de noticiero (torres, fútbol, charros y hasta un restaurantero). Dos programas de primer año pertenecientes al área de matemáticas, se identifican sobre el fondo de figuras geométricas de la escenografía, con juegos de cámara que resultan excesivos y además desenfocados.

La edición también puede ser un recurso importante para la producción en estudio; sin embargo, se encontraron errores en 15 de 27 programas, destacando los errores de concordancia entre la imagen y el texto, contraproducentes al propósito didáctico que persiguen. Sólo en 8 casos la edición tiene una intención ilustrativa, que en uno resulta fallida.

En conclusión, se puede decir que el desaprovechamiento de los recursos técnico pedagógicos se debe a una evidente improvisación en la producción de la mayoría de los programas, y a una falta de dominio del tema por parte de los directores, lo cual no les permite valerse del lenguaje de la televisión para apoyar la estructura pedagógica.

### *Recursos humanos y personajes*

Del total de 56 personas y personajes que aparecen en los programas analizados, hay 21 que no se identifican ni a través de los créditos ni a lo largo del desarrollo del programa. No hay una política clara a este respecto, pero se debería especificar, pues es un elemento fundamental para establecer un clima de relación con los estudiantes.

En total, aparecen 28 hombres, 23 mujeres y cinco marionetas caracterizadas como masculinas. Hay una afirmación de la división de los papeles sexuales, evidente en algunos programas: los hombres para las ciencias y las mujeres para las letras. En inglés y en español, las maestras son mujeres; en matemáticas, son hombres y cuando aparecen mujeres lo hacen en papeles poco relevantes. En ciencias naturales no aparece ni una sola mujer aun cuando tratan aspectos de la sexualidad femenina que requieren su presencia. En ciencias sociales, los expositores son hombres; aparece una mujer como presentadora y otra como conductora de los juegos. En actividades tecnológicas, sólo hay hombres, mientras que en artísticas, de 11 personajes, nueve son mujeres. Todas las marionetas son masculinas, aun Gibsi que tiene rostro y voz de mujer.

Las marionetas constituyen un elemento didáctico y recreativo pero son poco expresivas. Se deberían mantener en pantalla durante lapsos cortos y evitar que tengan el peso de la exposición. El personaje Gibsi, de los progra-

mas de inglés, es el que está mejor manejado. Se trata de un muñeco gracioso logrado con el efecto de caja oscura, para el que se ha desarrollado una personalidad atractiva. En cambio, Gusanín, de actividades tecnológicas, resulta demasiado infantil.

Se percibió que en 28 casos las caracterizaciones son adecuadas a los personajes, mientras en 23 resultan inadecuadas y hasta chuscas, a causa de la improvisación, sobre todo en las dramatizaciones. En estas últimas, además, se hace evidente la falta de ensayos y de dirección. En algunos casos, buenos elementos tienen una mala actuación, por carecer de guión y equipo. En general, el desempeño de los personajes es adecuado en 30 de 56 casos.

Por otra parte, algunos maestros y presentadores no están familiarizados con la técnica de la televisión, por lo que aparecen rígidos, sin haber estudiado su exposición, y leen o repiten de memoria; y cuando usan apuntador, no se expresan con naturalidad. En este caso, también se deben considerar las fallas de producción, pues es difícil mantenerse en pantalla durante mucho tiempo con una actitud natural, aunque algunos maestros lo logren.

Los maestros que cumplen mejor su función son Jorge Olvera, Martha Zamora, Martha de la Lama y las maestras de inglés, pues se conjugan en ellos cualidades didácticas y seguridad ante las cámaras.

En cuanto al conocimiento del tema, hay 12 personajes que evidencian no saber sobre el punto que están desarrollando. Dentro de estos se incluyen los maestros que cometen lapsus, los que evidentemente están leyendo o usando apuntador, y los que dan información errónea. Hay otros personajes, los alumnos o quienes participan en algunas dramatizaciones, a los que, por su función, no procede pedirles conocimiento del tema.

El profesor de actividades tecnológicas aparece con un traje muy formal y lentes oscuros, lo que crea una gran distancia respecto a la temática que debe desarrollar; parece un técnico urbano de gabinete. Y, en ciencias naturales, se afirman visualmente los estereotipos de la ciencia dentro del laboratorio.

La relación maestro-alumno que se presenta como modelo es, en muchos sentidos, la afirmación de un esquema autoritario. Los alumnos no saben, esperan todo del maestro y establecen una relación de sumisión, Úrsula (español) parece tener iniciativa, pero sólo para buscar que se lo den todo hecho; los estudiantes aparecen sólo para tomar notas. Con las marionetas de ciencias naturales, la relación es todavía más negativa, pues Don Segis trata al alumno, Charli, como a un tonto. Por lo que corresponde a la relación entre alumnos, se percibió que en los juegos se propone y estimula la competencia, subrayando al mismo tiempo la importancia del éxito por medio de la memorización.



## *Producción*

La producción de los programas de Telesecundaria es sumamente desigual y no refleja la existencia de criterios generales. Lo que sí denotan, el estudio de los análisis particulares de cada programa y las conclusiones parciales por materia es que los programas mejor logrados, técnica y pedagógicamente, son aquéllos que requieren, para el desarrollo de sus contenidos, del uso de un lenguaje específico (matemáticas, algunos programas de ciencias naturales, especialmente los que se refieren a química, física, e inglés). Las otras materias, que nos hablan en un lenguaje y de unos temas que de alguna manera nos son familiares, parecen relegadas como si cualquiera las pudiera tratar (español, ciencias sociales).

La relevancia que se da a unos programas sobre otros, en la planeación y la producción, señala a los estudiantes una especie de jerarquía que sitúa a las matemáticas y al inglés sobre el español y a las ciencias naturales por encima de las sociales. Curiosamente las materias desplazadas son, en este caso, las que de forma más directa tienen que ver con la vida concreta y cotidiana de los estudiantes. Es posible que esta jerarquización funcione como modelo para la importancia que, en el estudio, debe darle el alumno a cada área.

La producción de los programas se realiza básicamente en el estudio. Sólo hay producción en locaciones de tecnológicas, educación física y en algunos programas de ciencias naturales y sociales, puede decirse que hay errores elementales en el uso del medio fuera del estudio. En actividades tecnológicas la grabación se realiza, evidentemente, sin atender a un plan de producción preciso, se lleva a cabo en función de una temática general. Además, en la edición no hay relación entre la imagen y la exposición del maestro. En el caso de la visita al museo, no se resolvió adecuadamente el problema del micrófono y los cables, por lo que el presentador no se puede desplazar libremente por el museo. Otras grabaciones fuera del estudio resultan muy pobres, pues no se utilizan más que como medio de transmisión, sumamente plano, de una exposición; la imagen no se usa para ubicar y, menos aún, para contextualizar la conferencia. Este tipo de grabación no se aprovecha para hacer reportajes ni entrevistas; tampoco para registrar encuestas ni testimonios. En relación con el uso del medio en el estudio no hay tampoco variedad de tratamientos. La selección de los recursos más adecuados al objetivo y su integración en un discurso televisivo pedagógico requiere de un trabajo muy cuidadoso previo a la producción, de modo que todos los elementos que intervienen, incluso el *staff* técnico, se familiaricen con los contenidos de la lección y con el objetivo que se pretende alcanzar.

La improvisación se hace evidente en algunos programas en los que ni siquiera se logra sincronía entre audio y video, o en los que se enfatizan visualmente aspectos no relevantes. No se requiere, por otra parte, una producción muy elaborada. Los programas de inglés son un ejemplo de cómo se puede lograr un buen programa sin contar con grandes recursos, a través del trabajo de preproducción y producción.

En muchos programas, especialmente en los que recurren a la dramatización y a la puesta en escena, se echa de menos el trabajo de un buen director de escena que organice y dé sentido a la relación entre los distintos elementos humanos que participan en ellos.

Aun cuando la selección de los maestros y presentadores en general es bastante adecuada, no sucede lo mismo con los personajes secundarios. Para lograr que los estudiantes que aparecen en el programa sean eficaces en la función de establecer un puente entre el estudiante y el telemaestro, el actor, guionista y el director tendrían que trabajar la personalidad del estudiante en función del modelo de relación que el Sistema desee proponer.

#### VALORES

El aspecto formativo, la vinculación de conocimientos y valores está muy pobremente desarrollada en la programación que se analizó. El tratamiento de los valores no parece ser parte de los objetivos de las diferentes áreas. Cuando se les menciona, aisladamente, a lo más parecen correlativos, no consustanciales al tema. Esta enunciación, la mayor parte de las veces descontextualizada, aparece como una valoración impuesta, sobre todo cuando no hay coherencia con lo que operacionalmente se presenta en el nivel de connotaciones o de normas y modelos de conducta.

En *ciencias naturales*, el tratamiento que se da a los temas no hace referencia a los valores, aun cuando los contenidos mismos lo requieren. Se insiste, sin embargo, en la importancia de la formación de una actitud científica. No obstante, la utilización, en esta misma área, de estereotipos caricaturescos del hombre de ciencia y de recursos de tipo ciencia ficción contradice el concepto inicialmente propuesto.

En *educación física* se destaca la importancia de la salud, del orden y del "obedecer, sin sentirse obligado por mandato". Aunque se habla de alegría y diversión en relación con el deporte, la imagen muestra seriedad y control.

En *ciencias sociales*, la falta de apoyos visuales, que permitieran ejemplificar y concretar la importancia de la ciencia aplicada a la solución de problemas sociales y a la lucha contra la dependencia de los países industrializados, hace

que dichos conceptos queden en un nivel muy abstracto. Además, al tratar otros temas como el del petróleo, no se retoman los conceptos ya enunciados.

En un programa, se hace la apología de la tecnología y se señala que se requiere del control del Estado, para que el desarrollo de ésta no conspira contra la humanidad.

En la serie sobre la cultura maya, se recalca la importancia de conocer nuestro pasado histórico y el valor de esa cultura, como un juicio del maestro; la falta de calidad del programa no permite que sea el estudiante el que saque, por sí mismo, esa conclusión.

La serie de *inglés* que se analizó no propone ningún valor, pero subraya de manera desproporcionada la importancia de las profesiones, minusvaluando el trabajo manual. Esto tiene correspondencia con los programas de *educación tecnológica*, en los que la presencia y caracterización del maestro, como un tipo urbano, ofrecen una visión extensionista de los conocimientos. En estos programas, no se mencionan la importancia del trabajo campesino ni el valor de su conocimiento empírico.

En los programas del área de *español* se mencionan y enfatizan algunos valores a un nivel muy abstracto y vago: “la capacidad de asombro”, “buscar lo esencial en la vida”, “dar al mundo lo mejor de uno mismo a partir de lo esencial”. También, se señalan algunas cualidades básicas para el trabajo intelectual como la disciplina, el trabajo sistemático, la buena memoria y la imaginación, que no quedan adecuadamente ejemplificadas en el modelo de estudiante que se presenta. Una buena selección y discusión de los fragmentos literarios que se ofrecen en las lecciones podría contribuir a esclarecer la función de los valores que se proponen.

## CONCLUSIONES SOBRE LAS MODIFICACIONES EN LA PROGRAMACIÓN

Como ya se explicó, en el proceso de integración del *corpus* se analizó una muestra de programas de ciencias naturales (9), ciencias sociales (9) e inglés (3), que corresponden a las transmisiones del primer semestre y que hubo que mantener al margen de las conclusiones generales sobre la programación pues no corresponden a los actuales criterios de producción de Telesecundaria. Por ello, se analizó una nueva muestra de estas áreas. Es importante, sin embargo, recuperar el análisis de los programas inicialmente seleccionados para establecer un contraste con los productos nuevos y especificar, a partir de esta confrontación, el tipo de modificaciones que se perciben en la programación.

## CIENCIAS SOCIALES

No se encontraron modificaciones sustanciales en la programación de esta área de un semestre a otro, debido a que las carencias en cuanto a los contenidos y su estructuración se dan en las dos series analizadas. En ambas, el aspecto más relevante son los datos; la información es dispersa y no se alcanzan a señalar los procesos que darían sentido a esta información. La carencia de contextualización, análisis, razonamiento y criterios se manifiesta en los dos grupos de programas. Tampoco se encontraron diferencias significativas en cuanto a la atención a las necesidades de los estudiantes, pues por la falta de una estructuración adecuada no se lograron superar las deficiencias de vinculación con la realidad y de identificación, que eran las carencias más significativas por tratarse del área de ciencias sociales.

Si en los primeros programas se concluía que la televisión no estaba utilizada como recurso técnico pedagógico, dados el mal aprovechamiento del lenguaje y de las posibilidades del medio y la pobreza del material utilizado, en los últimos programas se puede afirmar que no hay una política homogénea de producción. Los recursos, que en algunas lecciones son muchos y en otras nulos, se utilizan de manera asistemática sin un plan pedagógico que ordene y dé coherencia a estas aportaciones para el cumplimiento de los objetivos. Cabe señalar, a guisa de ejemplo, un programa sobre el capitalismo que está muy bien logrado, tanto en el aspecto pedagógico como en el de producción, y que de alguna manera debiera tomarse como modelo en cuanto al uso de los recursos para la consecución del objetivo a partir de una estructura bien definida.

Las diferencias que se encontraron son las siguientes:

- En los programas del primer semestre se dan objetivos y se establece una secuencia pertinente de desarrollo de la lección, que se pierde en la programación nueva, ya que no se señalan objetivos.
- En los programas de la primera selección hay recursos interesantes para buscar de manera implícita la participación de los estudiantes, que no se utilizan en la nueva producción.
- En la programación del segundo semestre se introducen dos formas de tratamiento novedosas (juego didáctico y conferencias de especialistas invitados), que no se aprovechan adecuadamente debido a errores de producción.

## CIENCIAS NATURALES

El análisis comparativo de los programas del *corpus* correspondiente a los

dos semestres en el área de ciencias naturales resulta favorable a las modificaciones introducidas en el segundo semestre. Si en la primera serie solamente un programa cumple con el objetivo y dos más lo logran parcialmente, en la segunda, seis de los programas alcanzan el objetivo pedagógico de la lección. En la segunda muestra se logra una *mejoría sustancial* en cuanto a la definición de conceptos y a la demostración de procesos. Sin embargo, no se supera el problema de la pobreza del análisis y de los elementos formativos.

Las modificaciones no incluyen la determinación de una política clara sobre la presentación de objetivos; pero la presencia de guías de aprendizaje se da como constante en seis programas, lo que contribuye en gran medida a la eficacia general de dichos programas.

En ellos, la buena estructuración se refleja en el uso intencionado del lenguaje de la televisión y de los efectos especiales. Otra modificación importante es la inclusión implícita de algunos elementos de promoción de la participación de los estudiantes. Asimismo, en los programas modificados se alcanza un buen manejo de la problematización y de la experimentación, aun cuando no están presentes con la frecuencia requerida. Lo que no se logra modificar es la falta de relación de los contenidos con la problemática del país y con una jerarquía de valores.

Por lo que hace a la producción y al uso de los recursos de la televisión, la diferencia consiste en una mayor profusión de elementos en los programas de la segunda selección, pero no en todos los casos se obtiene la adecuación necesaria de éstos en el proceso pedagógico. Hay un menor número de errores de sincronía y se da mayor correspondencia en las ilustraciones. Subsisten algunos problemas en la dirección, pues no hay una clara función pedagógica en los personajes que no se relacionan adecuadamente y se insiste en usar recursos emparentados con la ciencia ficción que deforman los contenidos científicos. En los programas del primer semestre, se enuncia, aunque de manera superficial, la importancia de algunos valores, mientras en los del segundo semestre, prácticamente se omite toda referencia a valores.

## INGLÉS

En los programas correspondientes al segundo semestre, encontramos modificaciones que reflejan una estrategia pedagógica más acorde con las necesidades de los estudiantes. La introducción del nuevo vocabulario se hace a partir de campos semánticos, lo que permite una adecuada contextualización del uso de los términos, a través de diálogos naturales entre personajes bien

caracterizados y bien manejados (especialmente la marioneta). Las reglas gramaticales están explicadas con claridad por una maestra cuya función específica en el programa es ésta. A esta nueva estrategia corresponde también una mejoría sustancial en la producción. Se evita el manejo de dramatizaciones, que en el ciclo anterior estaban mal actuadas e incluían errores de pronunciación, sintáxis y pertinencia pedagógica.

Lo que de alguna manera se proponía, y se lograba en algunos casos de los primeros programas, era la promoción de una respuesta activa de los estudiantes y un espacio, aunque mínimo, para la ejercitación. Esta perspectiva se pierde en los programas del segundo semestre, que están concebidos como un espectáculo ameno y didáctico, pero sin elementos que motiven al estudiante a la ejecución. Por otra parte, en los primeros programas había un intento de referirse a la realidad nacional y a la vida cotidiana de los estudiantes, que se pierde en la nueva programación.

Desde otra perspectiva, a partir del análisis de esta área, surgió la inquietud de conocer si el nivel de dominio del idioma que se requiere para el aprovechamiento de estos programas corresponde al de los estudiantes de Telesecundaria.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES GENERALES SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO

### PRESENTACIÓN

Solamente en 20 de las 42 guías analizadas se dan los elementos que el estudiante requiere para cumplir con los objetivos asignados. En dos ocasiones, es la extrema simplicidad del objetivo lo que permite su cumplimiento. La mayor parte de los textos que no facilitan la tarea propuesta tiene limitaciones en cuanto al nivel de los contenidos para el desarrollo de los temas; en otros textos, se da un exceso de información desarticulada y la falta de estructura pedagógica se constituye en obstáculo.

En 23 casos, las actividades sugeridas no son pertinentes debido, la mayoría de las veces, a que la información que la guía ofrece no da al estudiante los elementos necesarios para llevarlas a cabo. Sin embargo, frecuentemente estas actividades están adecuadamente orientadas a los objetivos, como en el caso de ciencias sociales.

## AUTOEVALUACIÓN

En 23 de las lecciones, la autoevaluación no resulta adecuada. Esta apreciación incluye los textos de ciencias sociales, en los que la evaluación que se propone mide solamente la retención mecánica de datos, y los de actividades tecnológicas que son igualmente memorísticos, así como 2 de las lecciones de inglés.

Las guías de educación artística presentan cuestionarios que requieren para su solución de una lógica elemental, más que de conocimientos específicos. Las de educación física resultan improcedentes, porque pretenden medir aspectos teóricos muy elementales. De las autoevaluaciones de español, hay 3 que no son congruentes con el contenido, 2 que siendo pertinentes no ofrecen criterios para la evaluación, otras 2 que permiten parcialmente la evaluación y sólo una que resulta adecuada.

Los ejercicios de autoevaluación de matemáticas y ciencias naturales son los que permiten tanto la revisión de los conocimientos teóricos como la ejercitación requerida para el cumplimiento de los objetivos.

## SECUENCIA DE DESARROLLO

Todas las guías se inician con la presentación de objetivos. Se aclara que el objetivo se cumplirá como "resultado del programa de televisión y del manejo de esta guía", pero no se especifican los objetivos particulares de cada uno de los medios.

Sólo en 8 de las lecciones se encontraron elementos para centrar la atención del estudiante. En algunos textos, se utilizaron ganchos atractivos, consistentes en preguntas estimulantes derivadas de la propia temática a desarrollar. Se debería buscar la aplicación más frecuente de este tipo de recursos, que resultan un buen elemento de motivación.

Veintinueve de los textos no hacen referencia a los antecedentes conceptuales del tema. Desde luego que el espacio no permite una recapitulación amplia, que además no es necesaria tratándose de un texto en el que el estudiante puede volver atrás o consultar sus dudas. Sería conveniente, sin embargo, que se usaran notas a pie de página que les permitan localizar los conceptos fundamentales en los textos anteriores. El desarrollo del tema solamente se presenta acompañado de la correspondiente guía de aprendizaje en 23 lecciones.

Se asignan tareas o sugieren actividades en 32 casos, pero, como ya se ha comentado, no todas las propuestas de trabajo son adecuadas.

## RECURSOS

El recurso básico de exposición es la explicación (34) que no es suficiente en 19 casos, debido a las limitaciones de la información que ya se habían anotado. La aclaración, la reiteración y el énfasis se usan poco. Este último sería muy fácil de lograr, si se aprovecharan para ello los recursos tipográficos.

La problematización no se da sino en 12 lecciones y sólo es adecuada en 6.

En 26 casos, la explicación se apoya en ejemplos que permiten la ejercitación cuando es pertinente. Los ejemplos en 10 casos no contribuyen a la comprensión de los conceptos que se pretende aclarar a través de ellos.

## NECESIDADES DEL ESTUDIANTE

Ofrecer información y ejercitación al estudiante parece ser la función primordial asignada a las guías de estudio. El grado de eficacia con que esto se realiza es muy bajo.

La motivación, la recreación, la identificación y la integración no se atienden a través de los textos. No hay, más que en 14 lecciones, referencias a la realidad nacional. Se debe señalar que en ciencias sociales sólo un texto vincula adecuadamente sus contenidos a la problemática del país, mientras que en las 3 lecciones de inglés analizadas sí se hace aunque no resulta pertinente el enfoque social que se presenta en esa serie. Los elementos formativos, en el sentido de la explicitación de valores también resultan pobres.

## CONTENIDOS

En las guías se privilegian los datos (11), la terminología (12), la definición de conceptos (13), la descripción (13), el análisis (12) y las instrucciones (12). Pero todos estos aspectos resultan ineficaces en más del 50% de los casos. Las carencias más significativas se dan en el renglón de la contextualización, el análisis y el razonamiento, que se ofrece adecuadamente en 12 guías pero era indispensable en 5 más. No hay criterios, ni aplicación de metodología en ninguno de los textos. En 8 casos, los criterios eran un requisito para fundamentar las instrucciones, y en 4 de las lecciones de español hizo falta la recapitulación de la metodología para el análisis literario que se presupone en las actividades sugeridas. Además, hay una marcada ineficiencia en el planteamiento de lo que debieran ser experiencias estéticas y afectivas.



## ESQUEMAS E ILUSTRACIONES

Se presentan ilustraciones y esquemas como apoyo a los textos en 20 de las lecciones estudiadas, casi todas (18) resultan adecuadas. Aquí habría que subrayar la pertinencia de las ilustraciones en el área de ciencias naturales que en 2 casos son insuficientes. Con un criterio fundamentado básicamente en la utilidad pedagógica, se consideró adecuada su calidad en 14 y pobre en 6; desde el punto de vista de la adecuación del diseño, todas son improvisadas.

## ACIERTOS Y ERRORES EN LA PRESENTACIÓN DEL MATERIAL

Ya se han señalado los aciertos de algunas guías en cuanto a la claridad en la organización del material, la buena utilización de recursos de motivación y la pertinencia de ilustraciones. Estos aciertos, sin embargo, no están generalizados en las guías. Una virtud indudable de los textos de inglés son sus alusiones a la vida cotidiana, elemento que está ausente en las otras áreas.

Entre los errores que debieran evitarse de manera primordial están los conceptuales, además de las imprecisiones y omisiones en el contenido, que son producto de una investigación superficial de los temas. La carencia de vinculación con la realidad nacional y de explicitación de valores es un hecho generalizado en el material que se analizó.

Por cuanto al uso de los recursos de ilustración, formato y tipografía para apoyar la función pedagógica, se percibió que no se han utilizado con propiedad. El formato en todas las guías es plano. No se usa siquiera para separar y distinguir las partes del texto; no hay subtítulos ni se recurre a los distintos elementos de la tipografía para destacar o enfatizar los conceptos básicos. En algunas guías hay errores de redacción que hacen difícil la lectura, así como errores tipográficos que, cuando se dan en las fórmulas o en las claves de respuesta de las evaluaciones, desvirtúan el contenido de la lección.

## VALORES

Si como ya se vio, la programación televisiva es pobre en el aspecto formativo, las lecciones de las guías de estudio lo son aún más.

En las áreas de *ciencias naturales* y *matemáticas*, no hay un solo aspecto valorativo. Es verdad que la temática analizada en estas dos materias es muy técnica, pero si se hubiera vinculado con la cotidianidad, a través de

ejemplos, quizá hubiera cabido alguna reflexión sobre la responsabilidad social en la conservación del ambiente. En los otros temas no procedía la vinculación con los valores.

En *ciencias sociales*, la carencia de problematización de la realidad nacional hace que el único enunciado valorativo sea la referencia a “la extraordinaria civilización maya”.

En *educación física y educación artística* se subraya la importancia de la disciplina, aunque en el programa sobre danza se resalta el valor del talento.

La disciplina es un aspecto que se retoma en los programas de *español*. Es en esta área en la que encontramos un mayor número de enunciados valorativos, aunque en ningún caso se desarrollan; son simples menciones o alusiones. El amor a la literatura, la importancia de la capacidad crítica y de “saludar a los demás”, la “conciencia social”, la utilidad del estudio como medio de resolver situaciones cotidianas y de “ser mejor”, así como la de prepararse para ser útiles al país “en el futuro”, son algunas referencias que aparecen descontextualizadas. Como “moraleja”, a partir del argumento de *Papa Goriot*, de Balzac, se reflexiona sobre lo negativo de ciertos aspectos de los personajes como la ingratitud, la ambición, el abandono de los hijos y la extrema tolerancia y dadivosidad del padre.

En las lecciones de *actividades tecnológicas*, no hay referencias a valores, pero en el texto y en las actividades sugeridas se encuentra implícita la connotación de que es el técnico agropecuario el que posee los criterios que permiten tomar decisiones adecuadas en este campo.

Las lecciones de inglés, como ya se ha dicho, tienen la virtud de ofrecer narraciones simples referidas a la vida cotidiana en las áreas rurales; sin embargo, son adecuadas solamente en el primer texto, que se refiere brevemente a la capacitación y el trabajo de la mujer. En la lección que trata de la medicina, se propone una concepción del desarrollo como exógeno a la comunidad y se acentúa la importancia del profesional frente a la ignorancia del pueblo. El texto que se refiere a la construcción de caminos y puentes le atribuye a estos una función meramente turística.

## RECOMENDACIONES

### PARA LA PROGRAMACIÓN TELEVISIVA

Como se ha intentado evidenciar en las conclusiones del análisis, la calidad de la programación de Telesecundaria es desigual y parece responder a

políticas de producción heterogéneas. En la base de estas recomendaciones está la necesidad de establecer criterios pedagógicos y políticas generales de producción que permitan recuperar, para todas las lecciones televisivas, los indudables aciertos que se registran en la concepción y realización de algunos de los programas analizados.

El fundamento de la producción es la investigación sobre contenidos, que en el caso del Sistema Nacional de Telesecundaria debe ser muy riguroso, de manera que se eviten los errores o las omisiones que condicionan un tratamiento superficial de los mismos. Debe tenerse muy en cuenta el proceso de legitimación de los contenidos que implica la transmisión por televisión o a través de los textos impresos.

La investigación de contenidos dará la pauta principal para determinar la jerarquización de objetivos y la elaboración de una estrategia de medios, lo que implica el estudio y documentación de una serie de decisiones generales y particulares que permitan el uso de cada medio en su función más pertinente, en relación con un objetivo pedagógico concreto. En muchos programas y textos se vio que la gran cantidad de información, que debía concentrarse en la emisión para dar cuenta del objetivo, imposibilitaba un uso creativo y realmente educativo del medio. Además, es un desperdicio de recursos el repetir la misma información, a veces de manera idéntica, a través de los distintos canales. Esto, en todo caso, estaría ayudando a la memorización, pero no a la comprensión de los contenidos.

La estrategia de medios debería traducirse en objetivos generales de lección y objetivos particulares para el programa de televisión y para la guía. Esta estrategia también debería tener en cuenta las cualidades pedagógicas y didácticas inherentes a cada medio y la posibilidad que ofrecen para transmitir distinto tipo de experiencias educativas.

Asimismo, sería conveniente plantear la posibilidad de reforzar el papel del maestro de aula a través de una guía expresamente diseñada para él, en la que se le ofrecieran información complementaria y sugerencias didácticas.

Sería importante que se realizaran reuniones de preproducción, a través de las cuales *todos* los participantes en el programa, no sólo el telemaestro sino también los principales miembros del equipo técnico, pudieran interiorizarse con los contenidos y objetivos del programa; esto les daría criterios para poner el medio al servicio de los fines pedagógicos propuestos. Deberían conocer, asimismo, los objetivos generales de las distintas áreas, lo que les permitiría acentuar en el tratamiento los propósitos inherentes al área de estudio de que se trate.

La secuencia de desarrollo debería responder al tema y objetivos particu-

lares de cada lección. De manera general podrían hacerse las siguientes recomendaciones:

- La identificación del programa debe incluir siempre: a) materia, b) grado al que va dirigido, c) unidad de aprendizaje a la que corresponde, d) número y título de la lección, y e) objetivos generales de la lección y particulares del programa.
- Los elementos y recursos que se utilicen para centrar la atención del estudiante, deben ser, preferentemente, un estímulo o un problema que interese al alumno en la temática a desarrollar.
- El presentador o telemaestro debe hacer explícito el objetivo y el tipo de información que el alumno deberá extraer del programa.
- Se debe combinar el desarrollo del tema con acotaciones o sugerencias en la guía de aprendizaje, enfatizando, aclarando y dirigiéndose de manera directa al estudiante.
- Las tareas, más que la asignación de trabajo, deberían ser un estímulo que motive a los estudiantes a ampliar y profundizar sus conocimientos sobre el tema, a investigar las modalidades de un determinado fenómeno en su propia comunidad, etcétera.
- Se debe usar el resumen o síntesis para fijar la estructura de relación de los contenidos; esto puede lograrse de manera eficaz y breve a través de esquemas, gráficas o de recapitulación visual.
- Los recursos didácticos para la exposición que utilice el maestro deben encontrar un apoyo en la producción general del programa. La televisión tiene recursos específicos para reiterar, enfatizar, sintetizar y analizar. El telemaestro debe contar con ellos para enriquecer su explicación.
- En la programación se debe hacer referencia a la realidad nacional y a situaciones de la vida cotidiana, que permita la problematización. La relación entre problemas y soluciones vinculados con el mismo acto de conocer enriquecería el proceso educativo.
- Las necesidades de los estudiantes deben tener para los diseñadores de los programas tanta jerarquía como los contenidos; los objetivos tendrían que conjugar ambos aspectos.

El proceso de planeación debe incluir la reflexión sobre la importancia de rebasar los propósitos informativos, para acceder a niveles formativos en la educación que den a los estudiantes elementos para comprender y transformar una realidad que no se les puede presentar como una entidad abstracta. La televisión, a través de la imagen, abre alternativas inéditas para llevar al salón de clase aspectos relevantes de la vida social del país; pero, aun sin contar con estos recursos, los conocimientos deberían proponerse como una

reflexión sobre la realidad, si no se quiere correr el riesgo de convertir el discurso educativo en un juego bizantino.

Igualmente importante es el uso de recursos que faciliten la identificación del estudiante, a través de referencias a aspectos de la vida cotidiana, de la presentación de alumnos que propongan un modelo adecuado de relación pedagógica, y de la grabación de eventos y situaciones en las propias telesecundarias.

La programación debería buscar, de una manera más consistente, establecer una ruptura con los modos de ver impuestos por la televisión espectáculo. La ruptura con las formas pasivas de recepción puede establecerse a través de un uso más creativo de los recursos del medio, tendientes a que el estudiante se involucre intelectualmente en el proceso o razonamiento que se le muestra.

El nivel cognoscitivo de los contenidos debería determinarse en razón del objetivo. En la programación habría que emplear la demostración de procesos, el análisis, el razonamiento y las teorías, que permitan dar cuenta de la interrelación entre los elementos a manera de integrarlos en el nivel requerido.

Es necesario acentuar la vinculación entre los elementos, a través de criterios, reglas y convenciones, y evitar su exposición fragmentada. La contextualización y la ubicación espacial y temporal podrían encontrar un apoyo importante en la imagen, por medio de la planeación. Las experiencias afectivas podrían lograrse de una manera mucho más eficaz, si algunos recursos como la dramatización contaran con una dirección. Esto, al mismo tiempo, contribuiría a agilizar y amenizar los programas.

Sería necesario diversificar las formas de tratamiento de la información, de acuerdo con las necesidades inherentes al contenido. Dentro del estudio se podría recurrir al panel y a la mesa redonda. Asimismo, el reportaje, las entrevistas y los testimonios ofrecen posibilidades que la Telesecundaria debería canalizar para un acercamiento a la realidad del país y especialmente en las áreas rurales. La exposición compartida debería utilizarse a partir de una clara definición de papeles y funciones de los personajes que participan en ella. La dramatización, que contribuye, a través de situaciones representadas, a agilizar el ritmo del programa y a ofrecer múltiples elementos de identificación, requeriría dirección de escena y actores calificados.

Por otra parte, la utilización del material didáctico requeriría también de una planeación minuciosa. Sería necesario establecer criterios en relación con el diseño de los cartones. Todos deberían ir en altas y bajas para que el estudiante apreciara el uso de mayúsculas y minúsculas, y la acentuación. Los esquemas, mapas e ilustraciones deberían estar expresamente diagramados para televisión. Las ilustraciones deberían ser un elemento importante para hacer referencia a la realidad nacional en todos los casos.

Sería necesario organizar un archivo filmico que facilite la ilustración de los temas de manera más pertinente. En relación con las películas, también sería adecuado un trabajo más riguroso de edición; cuando el material filmico sea muy rico, debería ser el telemaestro el que se adecue a él en su exposición. El material de archivo grabado en video, debe producirse basándose en un plan que contemple los objetivos de manera precisa.

Sería importante establecer criterios para el uso *sistemático* de los efectos especiales. Debería integrarse, a partir de estos elementos, un código didáctico estructurado. Por ejemplo, los elementos fundamentales de la exposición pueden aparecer en sobreimpresión y, al final, resumirse en un cuadro sinóptico; se puede usar la mecanografía en pantalla, para escribir las palabras nuevas o de difícil ortografía, etcétera.

La concepción pedagógica y la producción de los programas tendría que orientarse a la formación que Telesecundaria puede y debe dar a través de la presentación y discusión de valores, modelos y normas. En este sentido, es importante que se vea como parte esencial, y no como un agregado, de los contenidos y que se muestren situaciones concretas en las que los valores enunciados cumplan una función.

#### PARA LAS GUÍAS DE ESTUDIO

Respecto a la estructura pedagógica y al tratamiento de los valores, las guías deberían reformularse en el mismo sentido que se propone para la programación. En cuanto al aprovechamiento de los recursos, se requiere de un diseñador y de un formador que orienten la presentación de las guías con un criterio pedagógico. Un dibujante especializado en la ilustración didáctica podría aportar elementos para hacer más atractivas y más eficaces las ilustraciones y esquemas que se incluyen en las guías.