

## **CAPÍTULO 7**

### **Aplicaciones de la estrategia metodológica:**

Como instrumento diagnóstico, la estrategia tuvo dos componentes:

El procedimiento del taller descrito en el capítulo anterior que derivó en el desarrollo de trece productos presentados por los docentes participantes.

Estos productos fueron una secuencia de láminas que cada docente realizó siguiendo las instrucciones que fueron dadas para el ejercicio.

El procedimiento diseñado para la interpretación de la información contenida en los productos presentados por los docentes.

El instrumento para la interpretación consideró:

Una estructura por categorías semióticas para la clasificación de los elementos que se observaron en los productos.

Una tabla de vaciado para contrastar los resultados de la clasificación y poder hacer interpretaciones en función de datos cuantitativos y cualitativos de acuerdo a las clasificaciones consideradas.

#### **7.1. Instrumento para el análisis de los productos realizados:**

Para la clasificación de la información se consideraron los tres niveles estructurantes de la significación: profundo, de realización y superficial, y en ellos algunos de los rasgos observables en cada nivel considerados como estructurantes del discurso en construcción.

La pretensión fue:

Identificar las condiciones para facilitar la comprensión por parte del docente (como primer sujeto del equipo al cual se aplica la herramienta metodológica),

Para ello, se partió de considerar sus posibilidades de representación de los conceptos, a partir de las instrucciones de procedimiento que se dieron en el ejercicio.

Se analizaron los niveles de estructuración de la significación que aparecen desde la lógica del propio docente en un primer acercamiento a la construcción de una unidad significativa.

Se consideraron elementos significantes que podrían estar en por lo menos dos de los lenguajes: el natural: considerando los códigos disciplinarios, y el gráfico, dado que el ejercicio se realizó utilizando papel y colores. No obstante, según se quisiera y pudiera imaginar la secuencia, podían incluirse intenciones de movimiento en sus representaciones.

## CUADRO DE RASGOS UTILIZADO PARA EL ANÁLISIS DE CADA CASO:

NIVEL PROFUNDO
Planteamiento del problema
Discurso: valores y conceptos en oposición
Clasemas
Semas
NIVEL DE REALIZACIÓN
Esquematación de la relación semas-clasemas
Uso de espacios, recuadros, líneas como parte de la ubicación paradigmática y sintagmática
Homogeneidad gramatical en mapas, cuadros y tratamiento discursivo
Imágenes: tipo de representaciones elegidas: concretas, abstractas, símbolos, ilustraciones
Narrativa:
Personificación
Roles actanciales
Conservación de la narrativa en el tránsito a la ilustración
NIVEL SUPERFICIAL:
Suficiencia explicativa contenida en las láminas elaboradas:
Proporción de verbalización oral / escritura
Inclusión de semas escritos
Enunciados explicativos: verbalizados por escrito
Inclusión de semas ilustrados: clasemáticamente ó por ilustración directa del término
Suficiencia en los esquemas y pantallas presentadas respecto al total de información considerada en los mapas y cuadros iniciales

El siguiente paso fue analizar cada uno de los trece casos y clasificar los rasgos en el cuadro de análisis.

El vaciado de la información caso por caso se presenta en los anexos de la tesis.

## INSTRUMENTO PARA LA CONTRASTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PRIMER ANÁLISIS.

Este segundo instrumento consideró las mismas categorías, pero en función de los rasgos que ya se habían identificado, se señalaron criterios para ubicar lo

encontrado, de acuerdo a los principios básicos que se han considerado como fundamento para la construcción discursiva. Aludiendo al discurso como material construido de manera intencionada para darse a entender.

El instrumento consta de tres tablas de concentración, una por nivel de estructuración de la significación.

Las tablas sirvieron para concentrar cuantitativamente los rasgos analizados en el primer paso del proceso interpretativo. La cuantificación tuvo la finalidad de reconocer algunas constantes que pudieran ser significativas respecto a ciertos rasgos.

Cabe aclarar, que dado que el instrumento no pretende servir para caracterizar los modos de estructuración del discurso disciplinario, sino probar las ventajas de usar la metodología para reconocer dificultades o contradicciones en la estructuración, el instrumento no recoge las frecuencias con ánimo de generalizar, sino para posibilitar una reflexión sobre la forma como la instrucción del ejercicio fue dada, y que pudo influir en la manera de plantear el ejercicio por parte de los docentes.

**Tabla de concentración 1**

<b>NIVEL PROFUNDO</b>		
<b>Planteamiento del problema</b>		
Semántico a clasemático 8	Clasemático a semántico 2	
Valores explícitos 4	Valores no explícitos 9	
<b>Categorías sémicas</b> 5	<b>Categorías semánticas</b> 6	
<b>Manejo de conceptos</b>		
Clasemático 10	Sémico 3	
<b>Consideración de ejes</b>		
Semántico 6	Sémico 2	No considera ejes: 5
<b>Estructura de discurso</b>		
Valores universales 2	<b>Valores socioprofesionales</b> 2	No explícitos 9
Enlaces por contrariedad 6	Enlaces por contradicción 3	Sin ejes visibles 5
Claridad paradigmática 6	No claridad paradigmática 6	
Conservación paradigmática 1	No conservación paradigmática 12	
Esquemmatización clasemática 8	Esquemmatización sémica 5	

**Criterios seguidos para la definición de los rasgos:**

Considerando las definiciones de los términos que se desarrollaron en el capítulo anterior, se partió de la identificación de elementos que pudieran develar la estructuración significativa de los autores.

Se explicita a continuación la forma en que se aplicaron algunos de los conceptos en relación a la instrucción expresa que recibieron los docentes para la realización del ejercicio:

Planteamiento del problema:

Clasemático a semántico: cuando se plantea desde un concepto supraordinado o de las categorías más inclusivas.

Semántico a clasemático cuando va de un sema, desde un concepto o procedimiento y se centra en él, aún cuando el mapa conceptual y el cuadro sugieran problemáticas que no se han explicitado.

Como puede observarse la definición de valores de fondo, que serían el basamento de la significación , son los que menos se explicitan.

## Tabla de concentración 2

NIVEL DE REALIZACIÓN				
<b>Manejo de relaciones semas –clasemas en las representaciones gráficas</b>				
Representación clasemas-sema: 9		Representación de las relaciones entre semas: 2		
<b>Énfasis de semas por manejo gráfico</b>				
Uso de recuadros, subrayados o viñetas 4	Ubicación espacial 7	Tamaño de letra 5	Ningún énfasis gráfico: 4	
<b>Contrastes sémicos</b>				
Por ubicación espacial 4	Por manejo de color 1	No uso gráfico para contrastes: 9		
<b>Relación de uso mapas-cuadros-discurso</b>				
Mapa-cuadro 3	Mapa-discurso 7	Cuadro-discurso 3	Ninguna relación 10	
<b>Elección de representaciones gráficas</b>				
Imágenes concretas 9	Imágenes abstractas:	Símbolos convencionales 5	Representación esquemática convencional disciplinaria 6	Ninguna representación 2
<b>Manejo narrativo</b>				
Roles temáticos Personajes: 1	Roles sociales profesionales No personificados: 1	Sin manejo de roles: 6		
Roles sociales profesionales 4	No personificados:			
<b>Implicación del estudiante en estructura narrativa</b>				

<b>Inclusión por rol preciso presente:</b> 1	<b>Inclusión por rol en preciso a futuro:</b>	<b>Posible inclusión en cualquiera de los roles sin precisar:</b> 5	<b>No precisión de roles:</b> 7
---	---	--	--

**Manejo explícito de funciones**

<b>Sujeto de la acción:</b> 2	<b>Oponentes:</b> 1	<b>Beneficiario de la acción;</b> 4	<b>Objeto de valor:</b> 6	<b>No aparecen funciones:</b> 5
--------------------------------------	------------------------	--	--------------------------------------	--

**Criterios:**

Los valores son los que permiten identificar: propósitos, coadyuvantes y oponentes

**Ejes de contrariedad y contradicción:**

Cuando no aparecen estos ejes, puede darse el que se estén presentando elementos que pertenecen a un mismo paradigma y se ordenan secuencialmente como parte de un proceso, sin mostrar sus elementos contrarios o contradictorios.

**Sujeto de la acción:** para considerar al sujeto de la acción, se partió de identificar si el rol se explicita en cuanto a quien realiza el procedimiento o aplica el concepto central del contenido.

**Tabla de concentración 3**

<b>NIVEL SUPERFICIAL</b>			
<b>Línea dominante en la secuencia de representaciones</b>			
Línea del relato 1	Línea del discurso 7	Mezcla de líneas 5	
<b>Elementos dominantes en la secuencia gráfica</b>			
Clasemas ilustrados 4		No ilustrados 2	
Semas ilustrados 5		No ilustrados 4	
<b>Sememas ilustrados</b> 2		<b>No ilustrados</b> 0	
Sememas simples 4		Sememas compuestos 4	
<b>Consideración del mapa conceptual y cuadros previos:</b>			
Inclusión de nuevos términos 5		No incluye nuevos términos 7	
Orden idéntico arriba-abajo: 5	<b>Orden idéntico abajo-arriba:</b> 1	<b>Combinación primero y último sema</b> 5	<b>Sin coherencia aparente en el ordenamiento</b> 2
<b>Suficiencia en la integración informativa</b>			
Sentido de integración vertical clasema---sema 10	Sentido de integración horizontal clasema 1	<b>Sentido narrativo en la integración informativa:</b> 2	
<b>Suficiencia explicativa de la secuencia gráfica</b>			
Necesidad de verbalización apegada a láminas 12	Necesidad de verbalización contextualizadora, allá de las láminas 1	<b>No necesidad de verbalización oral</b>	
<b>Desplazamiento hacia un sema</b> 3	<b>Desplazamiento a clasema</b> 6	<b>Énfasis en acción-resolución de conflicto</b> 4	<b>Énfasis en valor de fondo</b>



La última fila alude al sentido, como resultante global del tratamiento. Considerando que la función clasemática la puede tener un sema, todo depende del acomodo jerárquico, puede suceder que toda la carga de una unidad semántica se concentre en uno de los semas incluidos en ordenamientos más amplios y ésto se considera un desplazamiento, dado que no conserva la intencionalidad original respecto a lo que se supuso un valor de fondo. El clasema en este caso pasaría a tener una función contextual, pero no una función central. Pierde fuerza significativa.

Criterios para la definición de los rasgos observados en los productos:

Sujeto de la acción (coadyuvante) (oponente)  
Beneficiario  
Objeto de valor

Se consideraron como presentes, sólo sí los roles hubieran estado explícitamente planteados en la narrativa y en coincidencia con los valores profundos explicitados en el planteamiento del problema.

## **INTERPRETACIÓN :**

Esta herramienta de trabajo permitió en esta aplicación hacer un enlace entre dos actores participantes en el proceso de producción de materiales educativos: el docente y el asesor psicopedagógico. Aunque no se pretende agotar el instrumento en esta relación, pero por razones prácticas se hizo un primer recorte, para trabajar posteriormente con los otros actores de acuerdo a los lenguajes audiovisual, gráfico e informático.

Se parte de la consideración del discurso disciplinario como la base paradigmática para ir armando o tejiendo los otros códigos y lenguajes.

Como se explicó antes en este mismo capítulo, la generalización sobre los particulares modos que tienen los docentes de las diversas áreas para desarrollar unidades de significado, no ha sido la meta.

Sin embargo saltan a la vista algunos datos sobre los que es interesante reflexionar:

Aún cuando la unidad de sentido sea aparentemente pequeña (la información de base no rebasó las 2 cuartillas), la necesidad de contextualizar es evidente y se manifiesta más en forma oral que escrita.

La herramienta permite encontrar para cada sujeto elementos como:

La ausencia de un posicionamiento sobre valores

La pérdida del hilo paradigmático de su discurso

El énfasis puesto en determinado sema, y que podría hacer que se revirtiera toda la estructura para considerar realmente a ese sema como el central.

Es decir, que no se parte de considerar que el docente pueda estar equivocado al no conservar el paradigma de su discurso, ésta no conservación podría ser sintomática de un planteamiento en el que el valor más profundo no fue evidente en el planteamiento del problema.

Tiene por lo tanto, esta herramienta una doble posibilidad de uso: permitiría al asesor psicopedagógico observar puntos críticos para dialogar con el experto disciplinar y entender la lógica de construcción de su discurso, y al mismo tiempo mostrarle las posibles inconsistencias para que él mismo oriente el sentido.

A continuación se presentan las observaciones que surgieron de la aplicación del instrumento y de una primera revisión en la que se privilegio la reflexión sobre los puntos de mayor concentración cuantitativa, pero sobre todo lo que se pudo observar sobre los elementos que pudieran devolverse como reflexión o cuestionamiento al docente para una ayuda mutua hacia la comprensión del paleosignificado compartido por los dos primeros actores sobre los que se ha podido operar la herramienta.

Se observa que los docentes operan desde una organización de carácter deductivo. Identifican las grandes categorías y tienen mayor facilidad para agotar los semas contenidos en un ordenamiento mayor, que para comparar o contrastar entre los clasemas o los mismos semas. La lógica parece ser inclusiva , ir trabajando con cada uno de los elementos de un conjunto más amplio.

Esta tendencia a ir hacia la supraordinación podría observarse como conciencia o intuición de la necesidad de contextualizar. Esto normalmente les supone a los docentes un problema en cuanto a la redundancia o recuperación que tienen que hacer en cada curso o unidad de conceptos trabajados en otros cursos o momentos del mismo curso. Hay una dificultad para contextualizar una unidad discursiva por sí misma.

Se evidenció también que las representaciones de los conceptos que se utilizan mayormente son las figuras concretas y de expresión convencional, así como las representaciones ya admitidas en ciertos códigos disciplinarios como: esquemas y figuras, que fuera de la convención es difícil interpretar: Ejemplo: tubos gástricos, matraces, segmentos de una máquina...etcétera.

Desarrollar una imagen abstracta, una metáfora visual es más complicado . Esto también parte de un supuesto, verbalizado por los docentes, de partir de lo más simple para que sea comprendido.

Otro elemento interesante fue la poca articulación entre un tratamiento discursivo claramente armado clasemáticamente y la posibilidad de desarrollarlo a través de una narración. Hacer una cosa o la otra, apareció como disyuntiva.

Otro elemento interesante, es que en la mayoría de los casos, un sema o clasema fue significado desde varias vías: usando énfasis gráficos, mayor abundancia verbal, o mayor número de láminas para su tratamiento. El sema en cuestión no

necesariamente estaba directamente vinculado con el planteamiento de problema, ni era su origen o su cierre. Esta fuerza acumulada por un sema, podría ser objeto de reflexión para el docente. Un ejemplo sería el de las Leyes en física, en la que a una Ley en particular se le concede mayor espacio, mayor abundancia explicativa, sin que parezca que con ello se contesta la interrogante central planteada como inicio de la estructura narrativa que fue desarrollada antes de hacer la secuencia de láminas.

Es interesante observar que lo que los docentes hacen al armar secuencias gráficas es simplificar y sintetizar la información, pero no sintetizan la unidad de sentido. Es decir, abordan un menor número de conceptos, toman una vía para la significación dentro del mapa conceptual agotando un clasema, o comparando varios clasemas entre sí, pero el sentido de cierre e inclusión total desde el valor de fondo no se encontró en ningún caso con un manejo preciso. No obstante sí se observa, como se plantea en la primera observación, que hay una inquietud hacia el cierre, hacia la necesidad de concluir aunque se den saltos en la vía de la articulación clasema-semas, y entre clasemas.

Los ejes de oposición están escasamente trabajados de manera explícita. De ahí que considero que éste es uno de los puntos a los que se les podría sacar más provecho haciendo reflexionar sobre los contrastes posibles entre los semas y clasemas para que tomen sentido como posturas dentro de un eje de significación por contrariedad o contradicción.

Otra cuestión interesante es que se observa mayor dificultad para micro-contextualizar, es decir, parece que a una unidad de sentido se le lleva extremosamente hasta las últimas consecuencias, o se le coloca sin contexto, pero la referencia más inmediata no se trabaja.

Al analista, intérprete del discurso docente, el ejercicio le brinda importantes pistas para comprender los puntos críticos de los sujetos. Más que comprender el problema en un sentido global para generalizar estrategias, permite identificar lo que en cada sujeto se presenta con mayor rigidez, menor explicitación, menor contextualización, etcétera...

Los docentes trabajan más fácilmente desde la tematización. Prevalece un sentido deductivo en su planteamiento discursivo. La casuística, no alcanza a salir de manera completa. Surgen los roles en abstracto, pero no se personifican al grado de nombrarlos.

Lo que posibilitaría un recorrido de significación más articulado sería la inclusión de los semas contrastantes, los que se oponen a los semas del clasema opuesto. Los docentes utilizan de manera muy limitada las oposiciones a nivel de los semas aún cuando tengan claros los clasemas; los cuales en la mayoría de los casos no están armados en igual jerarquía dentro de un eje de oposición reconocible. Su explicitación obedece más a la estructura de un programa temático o otros criterios de clasificación de unidades de sentido, que no guardan claras

diferenciaciones entre sí. La herramienta básica sería trabajar con los ejes básicos de oposición para la identificación de los clasemas y los semas, en tanto atributos que permiten la diferenciación de los clasemas.

La definición de clasemas podría plantearse como ruta, sobre todo en el momento en que se empiezan a desarrollar textos explicativos, estos mapas podrían articular de una mejor manera el discurso, que de otro modo tiende a dispersarse incluyendo una gran cantidad de términos con un valor semántico mínimo de acuerdo a su acomodo en el árbol general.

La construcción de unidades de sentido tiene más que ver con la inclusión horizontal de clasemas o semas en contraste dentro de un clasema. Siguiendo este supuesto, la mayor dispersión se da cuando de un clasema se salta a un sema de jerarquía mucho menor. Es interesante ver sin embargo que en el ánimo de completar una unidad de sentido la tendencia es justamente a ligar conceptos de alta jerarquía clasemática con el inferior, el que cierra. Este tipo de lógica es contrastante con la de aquellos que optaron por cerrar una primera unidad de sentido a nivel jerárquico más general, y que no completaron, pero señalaban una tendencia hacia el descenso en el mapa conceptual original.

Algo que se repite en la mayoría de los casos (1,2,3,4) es que se inician las láminas temáticamente, y en la tercera se plantea la pregunta o problema. Es interesante que el docente requiera primero dar conceptos como marco y no considere la pregunta como el referente articulador o contextualizador.

Importancia de trabajar la diferenciación entre: problematizar en abstracto, en concreto y técnicamente. Hay tendencia a plantear el nivel de la pregunta técnicamente pero no social, empresarial, institucional o personalmente... No se identifica el problema a resolver para el cual el planteamiento del problema técnico pueda ser necesario. Se hace del problema central del discurso, el punto de referencia contextualizador. Esto puede ser contradictorio con la observación ya realizada y llevaría a la pregunta ¿cómo contextualizar? ¿desde qué problema como referente? ¿desde la finalidad última o a nivel de los procedimientos? ¿cuál sería el punto intermedio? La tendencia para problematizar está más cargada hacia el ejercicio profesional: lo que resolverá el profesional. Es interesante la manera como se supone al sujeto de la acción central en las diversas posibilidades: estudiante – profesional futuro; el profesional en el presente (ajeno al estudiante), el profesional en el futuro. ¿Se podrían plantear las tendencias en los problemas que habrán de resolverse?

¿Qué capacidad se demuestra para planear en función de tiempo y espacio? Es interesante el ejercicio de plantear un número predeterminado de pantallas para sujetar la expresión unitaria a diferentes tiempos y espacios.

La mayor carga semántica no necesariamente tiene que ver con número de semas, sino con el sujeto que determina la acción: quien resuelve o tiene un papel

prioritario resaltado de acuerdo al valor que se le otorga en la narrativa. ¿Cuál es el mensaje? ¿Cuál es el problema que queda abierto para la solución o intervención de los estudiantes?

Una constante es la necesidad de verbalizar oralmente para explicar, lo que no se explica por autorreferencia en las propias láminas o secuencias de las mismas.

La contrastación clasemática tendría mayor sentido, pareciera que la fuerza del sentido se ubica en las partes superiores del esquema y no en las inferiores que pueden ir teniendo mayor fuerza sólo en la medida que se afianzan arriba. Las secuencias mejor logradas son las que trabajaron con la contrastación clasemática, y luego al interior del clasema la contrastación de los semas.

En sólo un caso (5) se explicitó una narrativa por escrito antes de proceder a las láminas. En general la tendencia es a cerrar la narrativa pero los sentidos cambiaron: Caso 1 -----cierra en la fase final del procedimiento: presentación de informe

Caso 2-----cierra con sentido del procedimiento (finalidad de la auditoría): transparencia

Caso 3-----no cierra, aunque lo último que presenta es la disyuntiva sobre el método jurídico a elegir.

Caso 4 -----no cierra por falta de tiempo...la tendencia era a mostrar todo el procedimiento

Caso 5-----cierra con el término del procedimiento del laboratorio (no con el término del caso planteado donde el sujeto con problema a resolver era el paciente). El problema en este caso es que el personaje central debió ser el laboratorista, ésto hubiera hecho más rico el ejercicio para poder trabajar con mayor número de tipos de análisis, y hubiera centrado el aprendizaje a lograr.

Pareciera que otra manera de ver la relación clasema sema sería:

Para que un clasema tenga mayor potencial explicativo debe tener incluidos los semas de contraste que lo explican. Así como es importante la contrastación clasemática como ubicación o contexto, después la potencia explicativa está en la inclusión de los semas en las representaciones más variadas y complementarias entre sí.

Algunos principios y procedimientos básicos del análisis semiótico, podrían servir para que el docente interprete su propio discurso y pueda observar las inconsistencias. El primer análisis puede ser para la precisión gramatical y para identificar a lo que se le está dando mayor carga semántica en una unidad discursiva. Qué semas asocia con que clasemas. Qué clasemas opone.

Uno de los sentidos de planeación de la secuencia de láminas se desarrolla en función de una especie de hipertexto: las láminas van abriendo a los conceptos incluyentes de un clasema o unidad de significación de mayor jerarquía y por

señalamiento subrayado de uno de los elementos, el que se abrirá en la lámina siguiente.

No parece haber en algunos casos deliberado acomodo en un esquema de lo que se prioriza en la parte superior o inferior. Caso 6- (Como aspectos se señalan los que a mi juicio serían la clave de la elección) En cambio aparecen fuentes hasta arriba y luego sugerencias.

Un uso reiterado que se manifiesta, por la necesidad de explicación oral de las láminas, es su sentido más de apuntador, que de unidades construídas para una lectura o interacción del estudiante por su cuenta. Independientemente de las capacidades que se requieran desarrollar para poder dar mayor unidad discursiva y conceptual al material, ésto tiene que ver con el rol que se asigna al material y a la persona misma del docente que será quien explicará a los otros el sentido de inclusión de los semas. Esta es una posición que requeriría ser trabajada para la ruptura considerando ciertas reglas en los ejercicios: que las láminas se expliquen por sí mismas. Que no se requiera de la palabra para explicar lo contenido en las secuencias.

Sería importante explicitar que el uso del cuadro será para resaltar los procesos que se requieren para la resolución del problema planteado y el contraste con el mapa conceptual a ser utilizado para identificar que conceptos están bien ubicados como contenido para la resolución de cada fase del proceso.

En el caso 7 se identifican dos cosas interesantes: el docente planifica la secuencia total de las láminas y en esa planeación trastoca el orden del mapa conceptual. Parece que utiliza dos lógicas encontradas: una secuencia más centrada en acciones y otra más conceptual. Esto lleva a un cuestionamiento elemental: ¿Qué lógica opera comunmente para el ordenamiento? ¿La de procesos o la de conceptos? La de procesos tienen mayor facilidad y claridad en la comprensión externa del encadenamiento, pero cuesta más trabajo al docente su identificación. La de conceptos aparentemente es más sencilla para el docente, pero no es del todo transparente para el lector. Sigue una lógica de temática en la que los clasemas han sido ordenados por una tradición didáctica, no necesariamente por un sentido de diferenciación de sus significados categoriales o clasemáticos.

Sería necesario explorar con mayor profundidad las lógicas de distintos profesores que imparten las mismas materias para explorar las constantes en el sentido.

La variación en el tratamiento de un concepto como clasema o sema varía en el momento de la elaboración de un mapa, un cuadro y la presentación final. Esta varianza es sin duda un recurso muy importante para analizar los elementos que se quieren resaltar y las oposiciones básicas a manejar.

Una de las posibles resistencias para trabajar la narrativa casuística puede ser el sentimiento de pérdida informativa. Esto podría ser trabajado sí a los personajes

se amarran suficientemente las acciones y los valores profundos . Así mismo tendrían que trabajarse para las decisiones, coyunturas, relaciones, desenlaces, los fundamentos por los cuales la decisión o resolución fue manejada.

Mezclas de tratamientos secuenciales entre esquema, cuadro, y narrativa. Este puede ser un problema a controlarse desde la instrucción del ejercicio.

Otro dato significativo es que hay ciertas coincidencias por procedencia en la formación o tipo de asignatura que se imparte para trabajar desde ciertas lógicas: los científicos naturales utilizan más representaciones convencionales del campo de procedencia, y suponen que se entienden como si fueran representaciones de la realidad. Ejemplo: un círculo con cuatro círculos pequeños adentro significa papel para el trabajo en análisis clínicos. Ver esta figura no lleva a la representación del objeto como visualmente se reconocería viendo uno de manera directa.

Los docentes de las áreas sociales y administrativas operan con más elementos orales que escritos, y con sememas simples y compuestos. No trabajan planteando términos, sino que requieren de enunciados más elaborados.

La información que se tiene ordenada tematizadamente y compone un discurso ya apropiado, no cambia en su ordenamiento cuando se hace el mapa conceptual. El cuadro parece ofrecer mayores posibilidades de desestructuración-reestructuración del discurso. No obstante, la problematización, el planteamiento de un conflicto resoluble y valores en oposición, no es considerado como parte de una estructuración de contenido. No se incluye como eje medular de la conceptualización o del dimensionamiento del objeto de estudio.

Se utiliza más la contextualización ficticia de los casos como ejemplos de lo real. No se alude directamente a casos concretos y conocidos a través de los medios, por ejemplo. Sobre todo llama la atención para materias en las que sería fácil trabajar con datos reales ampliamente difundidos, como lo es Economía. Lo más significativo es la consideración de problemática que tienen los docentes a su disposición: desde plantear problemas sociales amplios (de salud pública, políticos...etcétera) hasta los relativos a problemas de los individuos. Parece haber una mayor tendencia a este último tipo. También es una constante que se diluya el sujeto de la acción profesional. Queda en el centro el procedimiento, pero no el sujeto que lo actúa o lo lleva a cabo.

Estas interpretaciones son observaciones generales que han permitido una reflexión de fondo al equipo que desarrolla la asesoría directa con los docentes participantes en el proyecto. Por supuesto la gran cantidad de interpretaciones que se pueden hacer no se agotan en estos comentarios sintéticos. Cada sujeto requiere de un seguimiento riguroso de su proceso de significación. El ejercicio de devolución y cuestionamiento sobre el análisis semiótico de lo trabajado, permitiría

entrar a una construcción más intencionada del primer referente del que se partiría para la articulación de los lenguajes.

En este punto cabe insistir que se trata de que el discurso sea tejido a partir de un esqueleto paradigmático claro para todos los participantes, en el que puedan operar para completar clasemas, contrastar semas, y establecer ejes de contradicción y contrariedad, así como para representar los roles actanciales y temáticos, todos los lenguajes articulados.

Observaciones críticas sobre la instrucción del ejercicio:

- Se presenta confusión al solicitar el desarrollo del mapa conceptual y del cuadro de delimitación del objeto y como tercera instrucción el tratamiento narrativo. Podría ser más recomendable invertir: entrar por narrativa para ir al reconocimiento de los valores profundos y que éstos se hagan explícitos en los esquemas, dado que parece que mapa y cuadro están más cercanos al discurso disciplinario más rígido o apropiado.

- Aunque el cuadro ayuda a romper con la visión tematizada sobre las materias, la ruptura no es lo suficientemente fuerte como para que sea reconocida, después en el intento de dar narrativa, como base para el ordenamiento discursivo.

El mapa conceptual debe ser problematizado en su lógica y explicitación de los valores profundos y ejes básicos de oposición.

Revisión en el mapa, para distinguirlos de manera deliberada, de los elementos de concepción (principios) y de operación (acción).

El ejercicio requeriría de mucho más tiempo, pues no se sabe si con ello el docente habría manejado la primera secuencia como la introducción contextualizadora, y hubiera pasado a lo medular de la unidad discursiva.

En el siguiente capítulo se plantean las consideraciones emanadas de estas interpretaciones para la formulación de diversos procedimientos para el trabajo en equipo.



## CAPÍTULO 8

### Conclusiones:

El sentido original de esta investigación, por las necesidades vividas desde la práctica institucional, fue el plantear una metodología con uso de herramientas semióticas para llevar a equipos multidisciplinares a la integración de diversos lenguajes en productos con cualidades o atributos requeridos para la promoción de aprendizaje autogestivo.

Considerando que:

- La práctica institucional se centró más en el proceso de producción, y se descuidó la integración del equipo.
- La observación se orientó al docente como sujeto central dado que fue la su formación lo que se planteaba como primer objetivo del proyecto institucional. En términos temporales fue el que mayor acción tuvo durante el proceso en relación con los asesores psicopedagógicos.
- Se hicieron diversos ejercicios dirigidos al desarrollo de un discurso orientado bajo ciertos principios sobre el aprendizaje y la significación. Los resultados de la materialización: es decir de la integración de todos los lenguajes aún no se ha podido concretar. Se considera que en el primer semestre de 1999 se habrá culminado con la totalidad de los productos.
- Este informe es un corte necesario en términos temporales para reflexionar sobre los puntos problemáticos en función de las competencias de uno de los actores en el equipo. Puede sin embargo, dar cierta luz sobre el rol que tienen los demás integrantes del equipo.

Lo que fue posible observar se plantea a continuación:

- Considerando el concepto de ciencia –acción de ST Arnaud (1992) el proceso de desarrollo de esta tesis me ha permitido aprendizajes importantes y posibilidades para observar la práctica institucional de la producción de materiales educativos desde otra óptica. En lo relativo a la metodología de investigación empleada: lo que originalmente se consideró como parte de un diseño experimental-cualitativo, se fue transformando en una cadena de experimentos con poco control, que se constituyeron en el objeto central para el registro de problemas prácticos, al tiempo que éstos se conceptualizaron a la luz de conceptos y nociones. De este modo no se obtuvo una propuesta metodológica para la organización y la formación.
- Fue posible contrastar los principios que permearon los tres ejercicios aplicados, y encontrar que las premisas ofrecen potencial, pero la forma de instrumentarlas requiere varios ajustes.

- Se identifican distintos tipos de problemas en la comunicación entre los participantes del equipo. El dominio de una herramienta en la que gráficamente puedan identificarse las trayectorias del significado construido en un primer momento, puede ayudar a tener un elemento sobre el cual aportar cuestionamientos.
- En este sentido los cuadros de los tres ejercicios presentados ofrecen posiciones extremas: en el primero se evitó toda alusión directa a terminología semiótica y a la explicación de sus principios de manera directa. Esta ausencia es incluso grave porque no se manifiestan claramente en el manual para el diseño curricular, las instrucciones que pudieran ayudar a construir el significado paradigmáticamente. En el segundo ejercicio se expusieron de manera sencilla los principios relativos a la narratividad, pero no se trabajaron otros elementos, de ahí que el resultado haya sido que se produjeran narraciones con total desconexión hacia un contenido pensado en sus articulaciones clasemáticas e incorporando la terminología propia de las materias. En el tercero, el tipo de análisis es para quien tiene ciertas bases semióticas. No tienen los cuadros una traducción que pudiera hacer accesible a los asesores psicopedagógicos, ni a los demás participantes del equipo el instrumento de análisis y auto-reflexión. Este es seguramente el siguiente paso en el que se deberá continuar trabajando.
- Los productores de medios y diseñadores gráficos tienen mucho que decir para contribuir al enriquecimiento de la herramienta. Un segundo ejercicio que ya se tiene diseñado, partirá de la solicitud de sólo representar con imágenes y excluir por completo la palabra, para posibilitar la sensibilización hacia otras formas de expresión y acrecentar el repertorio de representaciones posibles de los conceptos a través de todo tipo de imágenes.
- El punto principal sobre el que se desea hacer hincapié en estas conclusiones es el siguiente: la falta de inclusión del estudiante en los roles actanciales y temáticos en la construcción del discurso es el problema más grave a mi parecer. En el tercer ejercicio se trabajó con docentes de la modalidad escolarizada, considerando que la tendencia a trabajar con materiales orientados al autoaprendizaje llegará a las aulas para flexibilizar el currículum. Otra tarea es evaluar en los productos que se encuentran en proceso de producción, como lo que hacen quienes están produciendo materiales para la educación a distancia y abierta, y lo que hacen los que saben que lo utilizarán como un elemento de apoyo en el aula, difiere en los grados de inclusión del interlocutor. Cuando se sabe que el estudiante estará solo frente al texto, parece que se tiende a incluirlo de manera más directa en las acciones que se le proponen, aún en los escritos informativos que se contienen en antologías, o las lecturas básicas que desarrollaran los mismos, autores de las guías de actividades.

- Por otro lado la línea de investigación sobre la cual se desea proseguir y que se refiere a la investigación sobre las competencias comunicativas de los sujetos de la formación : docentes y estudiantes, requiere de una exploración más profunda de los problemas identificados respecto al docente en relación a sus posibilidades de representación , conceptualización y desarrollo retórico vistas desde la forma y fondo del discurso disciplinario en que han sido formados.
- Interesa profundizar , tomando en consideración los puntos que se señalan en las observaciones del séptimo capítulo en los siguientes ejes de problematización sobre las competencias de los participantes en los equipos de producción de materiales educativos: que ejercicios pueden llevar de la

Rigidez en el manejo informativo----- hacia la flexibilidad

Lo trabajado ofrece información sobre los:

Puntos de mayor inercia-----se requiere trabajar sobre los puntos que ayudan o impulsan el movimiento para un dominio del planteamiento discursivo.

Otros ejes sobre los que se considera necesario trabajar como parte de una estrategia formativa son las siguientes, aplicadas específicamente a docentes y asesores psicopedagógicos:

Formas de representación limitadas (poco flexibles)-----formas de representación más abiertas

Representaciones concretas-----representaciones abstractas

Términos, conceptos y nociones descontextualizados-----términos, conceptos y nociones contextualizados  
(Sentido que se tiene del entorno)

Representaciones  
no sistémicas (no finalizadas)----- representaciones sistémicas

Sistema de significación cerrado-----sistema de significación abierto

Pobreza representacional-----riqueza representacional

- El objetivo del equipo de trabajo de la CECAD a partir de los elementos evaluativos que se extraen de esta investigación y del proceso institucional de evaluación de los cursos producidos, es reformular la estrategia general de trabajo para poner mayor atención a la dimensión organizacional.
- La mediación semántico-tecnológica requiere de una formación especializada de los participantes en el equipo de trabajo para poder reconocer las vías que siguen para producir significantes. No se trata de que se apropien de la metodología semiótica como fundamento de su hacer, pero sí que asuman ciertos principios semióticos que pueden ser aplicables a los diversos lenguajes. Los conceptos manejados en el cuadro parecen ser los elementos mínimos con los que se puede operar una estrategia en este sentido.

Al principio del proyecto y según se describe en el capítulo cinco de esta tesis se observaron los conocimientos, habilidades y actitudes que deberían resultar de la formación en la mediación semántico tecnológica. Después de la aplicación del instrumento diagnóstico parece necesario:

- Distinguir las competencias generales de las particulares para cada sujeto y/o rol de los integrantes del equipo.

Las que se pueden identificar después de la revisión de los ejercicios y de la experiencia vivida en el proyecto institucional son el componente actitudinal:

Flexibilidad-plasticidad: entendida como la capacidad para generar, reconocer posibilidades diversas de representación de términos, conceptos y nociones de una unidad discursiva.

Apertura: como capacidad para elaborar discursos abiertos a la significación .

Reconocimiento de la otredad que es el estudiante y su tarea de complementariedad al discurso.

- Se reconoce que en el caso del docente es fundamental trabajar de manera más explícita el fondo más que la forma. Lo que interesa es el reconocimiento de los valores profundos, los ejes de oposición conceptual sobre los que arma su unidad discursiva. De la posibilidad de estructurar este nivel profundo, depende el entramado de los niveles actancial y superficial. La plasticidad y la flexibilidad se dan sobre un constructo que sí tiene claridad en las oposiciones puede dar lugar a mayores posibilidades representacionales.
- A mayor claridad de las oposiciones básicas: corresponde mayor diversidad en las formas de tratamiento actancial y superficial, por la mayor riqueza de asociaciones que permite.

Por último se abordan otros usos de herramientas basadas en fundamentos semióticos que ya se están operando experimentalmente dentro de la CECAD en el trabajo con los docentes que ingresan a procesos formativos en desarrollo de medios y materiales educativos:

## APLICACIONES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS

Jugar con la representación de los conceptos en contextos audiovisuales diversos, ubicaciones esquemáticas espaciales diferentes, buscando significantes alternativos, puede llevar a los estudiantes a reconocer como infieren el significado no sólo a partir de las palabras, sino de la lectura global de las imágenes, los sonidos y los espacios utilizados. Estos ejercicios ayudan al reconocimiento de los procesos de deducción, inducción y en general a la identificación del proceso de abstracción - concreción, y concreción- abstracción.

## APLICACIONES EN LA RESIGNIFICACION

Partiendo del reconocimiento del principio de semiosis infinita (Blanco y Bueno 1980) , en el que el lector es el que da la significación final, procesa el texto y lo resignifica, hace su propia producción de significado, y contextualiza los significantes, se puede abordar la producción de mensajes inconclusos deliberadamente, en los que los cierres o líneas prospectivas sean desarrolladas por los sujetos que participan como receptores iniciales. El ejercicio es más rico si son ellos los que se encargan de representar utilizando diversos lenguajes, los significantes que puedan asociarse a los significantes propuestos en el curso, para generar con ello significados diversos. Los significantes posibles pueden estar considerados en un menú previamente desarrollado para la elección, y para la confección del menú se requiere la participación de todos los integrantes del equipo de producción con sus distintos lenguajes y códigos.

## APLICACIONES EN LA EVALUACION Y RETROALIMENTACION

En los productos que los estudiantes exhiben o devuelven para la evaluación y retroalimentación a los emisores, es factible aplicar el análisis semiótico y reconocer así la forma como los valores profundos iniciales fueron conservados, resignificados o desplazados.

Todos los elementos revisados en relación al cambio de sentido, evolución del sentido y desplazamiento del sentido pueden ser aplicables para la observación de estas modificaciones.

Con ello no sólo se evalúa la eficacia del mensaje, sino sobre todo su potencial de resignificación, su flexibilidad, sin caer en la polisemia, como para constituir propuestas abiertas a la recreación de los sujetos en formación.

Los ejercicios planteados en el apartado anterior son sólo una muestra de lo que se puede desarrollar utilizando la semiótica en la educación y la producción mediática.

A continuación y como cierre de este conjunto de reflexiones, se llega a la consideración del potencial formativo e integrador de las herramientas semióticas en la integración de equipos interdisciplinarios.

### **Competencias para la negociación colectiva de significados:**

Como resultado de los ejercicios trabajados como parte de la estructuración de la propuesta metodológica objeto de esta tesis, ha sido posible identificar, en un primer momento de exploración, algunos rasgos más precisos que tendrían que tomarse en cuenta para profundizar un diagnóstico sobre los perfiles de los integrantes de equipos multidisciplinarios para la producción de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo.

Un modelo de trabajo que integre las diferentes dimensiones de la mediación semántico tecnológica como competencia colectiva, requiere del análisis de lo que desde los distintos lenguajes y códigos trabajados por actores concretos puede posibilitar o dificultar la integración.

En esta investigación se hizo un recorte respecto al objeto de estudio inicial. Al entender la mediación semántico-tecnológica como competencia colectiva, se ha requerido una primera exploración con uno de los sujetos participantes, para reconocer las competencias potenciales y las posibles vías para el desarrollo de dicha competencia. La herramienta metodológica no se agota en el docente y su relación con el asesor psicopedagógico. No obstante, sí se ha considerado a este actor como el que proporciona las condiciones básicas para el tratamiento discursivo, sin embargo, no es el docente quien arma el discurso. El discurso, en el sentido que Habermas (1984) maneja, y que se ha asumido en este trabajo, se estructura argumentalmente con la intención de significar, de dar a entender algo. En los materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo, la materialización del discurso se da con la integración de todos los lenguajes que se utilizan para su puesta en forma. Observar al docente como actor que tiene la información básica desde la cual se desarrolla la estructura conceptual o clasemática, ha permitido visualizar algunos puntos críticos para ser intervenidos, y así mismo identificar procedimientos para reconocer el sentido paradigmático de la información.

Cabe reiterar para terminar:

El paleosignificado (Orozco 1994) que se plantea en la estructuración de un contenido, será enriquecido y asegurado, (no como información transmisible para su devolución intacta) en la medida que la MEDIACION SEMÁNTICO-TECNOLÓGICA, como un proceso de significación-resignificación grupal del equipo productor, logre consolidar distintos planos de sentido del contenido y presentar con la máxima nitidez el discurso. Este aseguramiento del significado esperado, posibilitará, por la estructura abierta del mensaje:

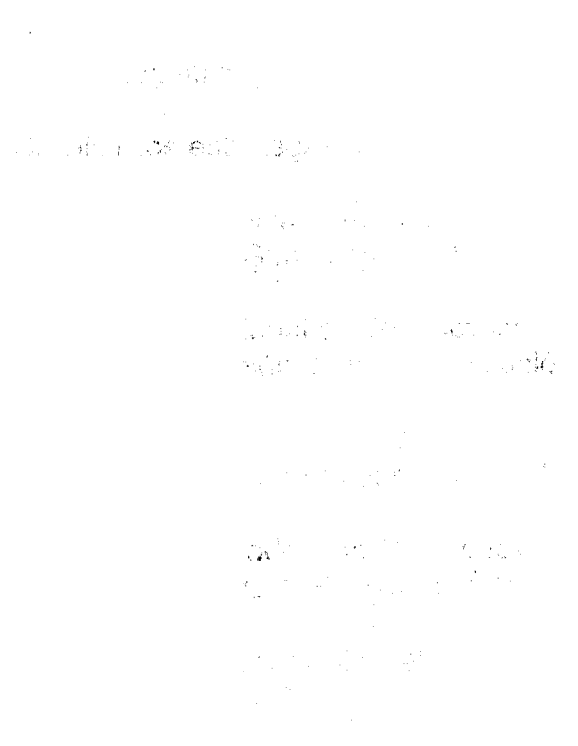
- Que el receptor articule sus repertorios previos
- Use creativamente la información contenida en los materiales educativos

- Procese la información a partir de actividades de aprendizaje significativas
- Aplique la información a problemas de su entorno
- Genere como resultante productos diferenciados del mensaje emitido por el educador.

Para poder completar una propuesta desde la acción comunicativa, el elemento principal sobre el que tendrá que ponerse atención, es el relativo a la forma como el discurso que se materialice a través de algún medio, contenga en sí mismo los espacios, los tipos de actividad y la solicitud expresa de la resignificación del contenido como su razón de ser.

No sólo quedan abiertas múltiples preguntas sobre las distintas posibilidades que la herramienta trabajada presenta para abordar a todos los actores que se integran en la producción de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo. Quedan tareas que afortunadamente el colectivo del proyecto institucional ya está retomando. Más allá de esa aplicación del proyecto, lo que más estimula es la mayor claridad lograda sobre la importancia de investigar la comunicación y la educación como un solo campo.

Ya no se trata de argumentar a favor de un enfoque comunicativo de la educación, sino de reconocer la necesidad de una formación de educadores y educandos desde y para la significación como una tarea que aunque es intrínsecamente social y humana, no se da tan apegada a la intención como a veces se cree o se desea.



## **Bibliografía:**

ALATORRE Rojo, Patricia, Los roles en la asesoría de estudio orientado, Tesis de Grado, SEP, Dirección de Posgrado y superación magisterial 1998.

AMADOR Bautista, Coord. Comunicación educativa, Nuevas Tecnologías, UNAM, México 1994.

APOSTEL, BERGER, MICHAUD, Apostel Léo, Interdisciplinariedad, ANUIES, 1976.

AUTHIER et LEVY, Les arbres de connaissances, Préface de Michel Serres, Editions la Découverte, París 1993.

AVILA Patricia, comp. El estudio independiente, ILCE, 1997.

BERNSTEIN B., La estructura del discurso pedagógico, Morata, Fundación Paideia, 1993.

BISBAL Marcelino, Comunicación y Sociedad (DECS Universidad de Guadalajara, No. 19, enero-abril 1997 pp. 145-159.

BORDIEU , CHAMBODERON, PASSERON, El Oficio de sociólogo, Siglo XXI, 1984.

BRUNER, Desarrollo cognitivo y educación, Morata 1995.

CERVANTES Cecilia, Los estrategias de la Comunicación. Alternativas Metodológicas frente a la persistencia del maniqueísmo. Tesis de Maestría en Comunicación, ITESO, Guadalajara 1992.

CIIEAD, Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación a Distancia, Ponencias de la V Reunión de la comunicación social, mayo-agosto 1997.

COLOM y CAÑELLAS, Teoría y metateoría de la educación, Trillas, 1982.

CONOCER, Sistema Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral, Documento base, CONOCER, México 1997.

CONOCER, Guía Técnica, Elaboración del mapa funcional, Versión experimental, México 1997.



- DEBRAY Regis, Entrevista, El Correo de la UNESCO, 1996.
- DIDRIKSON Axel, Prospectiva de la Educación a Distancia, Ponencia presentada en el Séptimo Encuentro de Educación a Distancia, Universidad de Guadalajara 1998.
- DUCROT y TODOROV, Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, Siglo XXI, 1995.
- ECO Umberto, La cultura como fenómeno semiótico, 1978 Extraído de Tratado de semiótica general, en La teoría y el análisis de la cultura, ant. Gilberto Giménez, p. 240
- ELGUEA, Javier, Brecha de conocimiento, cognición y sistemas de símbolos. Ponencia presentada en el Seminario de Comunicación Educativa, CEMPAE, Guadalajara 1980.
- FOUCAULT, Las palabras y las cosas, Siglo XXI, 1989.
- FUENTES Navarro Raúl, La comunicación educativa audiovisual: Un marco teórico para el empleo de medios audiovisuales en la educación superior, Gerardo Ojeda coord. COSNET- SEP, 1985.
- FUENTES NAVARRO Raúl, La investigación de la comunicación en México, Sistematización Documental, 1956-1986.
- FUENTES Navarro Raúl, La investigación de la comunicación en México, sistematización documental 1986-1994, Universidad de Guadalajara, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, 1996.
- FUENTES Navarro Raúl y LUNA Cortés Carlos, La comunicación como fenómeno sociocultural: en Fernández Ch. Y Yépez (Coords.), Comunicación y Teoría Social, UNAM México, 1984.
- GIRAUD Pierre, La semántica, Breviarios , Fondo de Cultura Económica (1960).
- GÓMEZ Robledo Xavier, Los avances de Algirdas Julien Greimas en la Semiótica del Texto, Publicación ITESO Ciencias de la Comunicación No. 2, Guadalajara 1981.
- HABERMAS, Jurgen, Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos, Traducción Manuel Jiménez Redondo, Ediciones Cátedra, Madrid 1989.
- HAGER y BECKET, Bases filosóficas del concepto integrado de competencia,

(Australia), en Argüelles comp., Competencia Laboral y Educación basada en Normas de competencia, LIMUSA, SEP, CNCCL, CONALEP, 1997.

HERNÁNDEZ Sara Catalina (comp.), Las habilidades de pensamiento, apuntes mimeografiados, documento de trabajo, CECAD, Universidad de Guadalajara, 1992.

JAKOBSON, Roman; El marco del lenguaje, Lengua y Estudios Literarios, CFE, 1988.

JUÁREZ Rosa Esther, comp. La semiótica de Greimas, Textos Escogidos, ITESO, Guadalajara, 1988.

KAPLÜN Mario, A la educación por la comunicación,

KEMP, Jerrold. E., Planificación y producción de materiales audiovisuales, Representaciones y Servicios de Ingeniería, México 1973.

LOUGHLING y SUINA, El ambiente de aprendizaje: diseño y organización, E. Morata, Madrid.

LUHMAN Niklas, EBERHARD Schor, El sistema educativo, problemas de reflexión, Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, México 1993.

LURIA, Fundamentos de neurolingüística, Toray Masson Barcelona, 1980.

MAC CANNELL Dean, MAC CANNELL Juliet Flower, La era del signo, Interpretación semiótica de la cultura moderna, Trillas, 1990.

MARTÍN SERRANO Manuel, La producción de comunicación social, Cuadernos del CONEIC, México 1989.

MEJIA Arauz y SANDOVAL Sergio, Interacción social y activación del pensamiento, ITESO, Guadalajara 1996.

MORENO CASTAÑEDA Manuel ; et al, Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia, Coordinación de Educación Continua Abierta y a Distancia de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1998.

OROZCO Becerra Jesús, Diseño y construcción de interfaces multimedia, Ponencia presentada en el TELED 97. México 1997. Ponencia resumida en las memorias del TELED, ILCE- UNAM 1997.

OROZCO Gómez Guillermo, Televisión y producción de significados, (tres ensayos), Textos de Comunicación y Sociedad , DECS, Universidad de Guadalajara, 1994.

OROZCO Gómez Guillermo, Apuntes para un debate sobre el impacto cognoscitivo de la televisión, Renglones 1:3. ITESO, 1985.

PAOLI J. Antonio, Comunicación e información: perspectivas teóricas, TRILLAS, Universidad Autónoma Metropolitana, 1983.

PAOLI J. Antonio, Los sistemas simbólicos y sus contextos de enunciación, Centro de Estudios de la Información y la Comunicación, Mayo-diciembre de 1993.

PUIGGRÓS Adriana, Imaginación y crisis en la educación latinoamericana, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México 1990.

SAILLANT, Jean Michel, La dimension médiatique, Comment analyser les médias?, Ellipses, París, 1996.

SÁNCHEZ Ruiz Enrique, Medios de difusión y sociedad, Notas críticas y metodológicas, Centro de Estudios de la Información y la Comunicación, Universidad de Guadalajara, 1992.

SANCHO, Joana, Para una Tecnología Educativa, Cuadernos para el Análisis, No.7, Editorial HORSORI, Barcelona 1994.

ST-ARNAUD Yves, Connaitre par l'action, Les presses de L'Université de Montréal, Montréal, 1992.

VYGOTSKI L., El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, CRITICA, Grijalbo. 1979

VILCHES Lorenzo, La televerdad, 1997. España, Internet: Mediatización y realty Show.