

8 Comunicación, narrativas y aprendizaje: La recepción de la televisión y la producción de sentido

Communication, narratives and learning process: Television receptions and production of meaning

Julian Andres Burgos*



* *Comunicador Social y Periodista. Estudios de Maestría en Comunicación Educativa. Actualmente es Director del programa de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad Católica de Pereira. Integrante del grupo de investigación en Comunicación*

julian.burgos@ucp.edu.co

*Recibido:
18 de abril de 2011*

*Aceptado:
3 de junio de 2011*

Resumen: Este artículo presenta los resultados de la investigación “Lecturas educativas de la televisión. Aprendizaje en la recepción” que se realizó a partir del análisis de tres tipos diferentes de programas de televisión (documentales, dramatizados y noticieros) y sus lecturas en 36 adolescentes escolarizados de la ciudad de Manizales. Se concluyó que las narrativas audiovisuales que tienen una estructura altamente propositiva generan aprendizajes significativos en sus audiencias. Esto se da porque a partir de los relatos que son propuestos a los receptores, se activan procesos significativos de aprendizaje sin que dichos contenidos sean explícitamente educativos. Para estos es necesario cumplir una condición previa: que los contenidos que reciben las audiencias sean altamente interrelativos, es decir, que contengan relatos sobre el mundo que propicien la formación de asociaciones creativas entre los contenidos del programa, y el saber precedente con que cuentan las audiencias. Esta investigación permite concluir que el potencial educativo del medio está en sus condiciones narrativas cuya pretensión no es transmitir una verdad, sino contar un modo posible en el que se puede ver el mundo.

Palabras Clave: narrativas mediáticas, recepción y lectura de medios, producción de sentido, aprendizaje.

Abstract: This article presents the research results Educational readings of television. Learning on the reception, from narrative analysis of three different programs (documentaries, fiction stories and tv news) and the readings by 36 adolescent from Manizales. The conclusion was when the television’s narrative has a highly structure propositional generates meaningful learning in audiences. This event has a source from television’s stories are proposed to audience active the meaningful learning process, without the content been explicitly educational. For the comprehension process about social environment, is necessary a previous condition, the narrative structure of television’s programs must be highly interpellative, in other words, the narrative may contains stories about the world what propitiates the formation of creative association between content programs and the precedent knowledge from audience. This research concludes that the educational potential from television is based in the narrative way condition.

Key Words: mass media narratives, mass media reception, meaning production, meaningful learning process.



Foto: Juan Camilo Aguirre®
Colectivo Fotofilia-Comunicación Social - Periodismo

Este artículo tiene como objetivo presentar algunas ideas que demuestran la potencialidad educativa del audiovisual. Dicha capacidad emerge de conceptualizar la televisión como medio de narración que implica una comprensión dual del medio: *como texto que propone un sentido y como práctica cultural que se enmarca en un contexto de entretenimiento*. Lo educativo aquí tiene que ver menos con el uso de la televisión para la transmisión de saberes y más con el aprendizaje que hacen las audiencias de los diferentes contenidos que se le presentan.

Generalmente al aprendizaje que hacen las audiencias está asociado a lo afectivo (Fuenzalida, 2005), pero lo que aquí se propone es de que este puede ser también de tipo cognitivo, pese a que ver televisión sea una actividad no intencionada pedagógicamente y enmarcada en un contexto de entretenimiento. Esto es lo que se sustentará, de acuerdo con los resultados de la investigación *Lecturas educativas de la televisión, aprendizaje en la recepción de la televisión* que se realizó en el Centro de Investigaciones de la Comunicación CIC, de la Universidad de Manizales.

El primer paso fue desprender el concepto de “educación” de la dimensión de la enseñanza para ubicarlo en la dimensión del aprendizaje. Esto traducido al campo de la comunicación, equivale a pensar la educación desde la televisión no como un tema de los emisores, sus intenciones educativas particulares y los productos audiovisuales que crean para expresar dichas intenciones, sino como una actividad de las audiencias y su agencia en procesos de aprendizaje. En un segundo momento se levantó un marco teórico desde donde se contextualizó la producción de sentido en la recepción de los mensajes televisivos, como un proceso de aprendizaje anclado en la cultura.

De acuerdo con el estudio realizado, existe una estrecha relación entre la cultura y la cognición a nivel de la comunicación en los planteamientos de Vigotsky sobre la importancia del contexto en la formación del lenguaje y del pensamiento; éste provee problemas prácticos y concretos que estimulan el pensamiento, al mismo tiempo que dispone los formatos de acción lingüística que permiten resolverlos, haciendo del lenguaje una herramienta de acción social. De este modo, pensamiento y lenguaje crecen en orden a los formatos culturales donde se da la interacción, es decir, la comunicación (Vigotsky, 1995)

Esta condición de interactividad en la relación aprendizaje-comunicación, llevó a revisar las ideas de Ausubel sobre el aprendizaje significativo en la perspectiva de quien es sujeto del aprendizaje, es decir, el mismo sujeto receptor de la televisión, ya que este concepto encierra las claves por las cuales se puede afirmar que se aprende viendo televisión.

Ausubel (1983) define el aprendizaje significativo como el establecimiento de asociaciones entre una nueva información y una información precedente que reposa en la estructura cognitiva. Estas asociaciones no son meras semejanzas entre ideas nuevas y previas, sino que se trata de relaciones “no arbitrarias y sustanciales” entre la nueva información y la anterior. Esas relaciones se dan con un aspecto relevante de la estructura cognitiva previa. Para que exista un aprendizaje significativo, se deben dar ciertas condiciones en el proceso, como son:

- El material que es objeto de aprendizaje debe tener unas características específicas que favorecen el aprendizaje. Debe ser potencialmente significativo y tener carácter relacional. Es decir, debe ser interesante para el individuo y tener relación con lo que ya sabe.

- Otro aspecto fundamental en la teoría de Ausubel, es el hecho de que debe existir una disposición para el aprendizaje. Es decir si el individuo sólo está captando la nueva información bajo un proceso mecánico, las posibilidades de que el aprendizaje sea significativo se reducen.

- El tercer aspecto es la forma en la que el material se expone. Ausubel establece dos maneras de entregarlo. Uno es el denominado aprendizaje por recepción y su característica principal es que el contenido propuesto es presentado en su forma final, es decir, que está listo para incorporarlo sin mayor asimilación. El otro modo es el aprendizaje por descubrimiento, en el que el aprendiz debe reordenar la información para asociarla.

De acuerdo con esta descripción, el aprendizaje significativo es posible si se garantizan unas condiciones, como sucede en el trabajo pedagógico; pero también abre la posibilidad para que esto suceda en otros contextos no dirigidos. Si se tiene un material altamente significativo y un individuo dispuesto, es probable que se generen asociaciones que produzcan conocimiento.

El punto de encuentro entre las teorías de la comunicación, el aprendizaje y la cultura que exponen Vigotsky y Ausubel, es el de la interactividad. Mediante la comunicación es posible desarrollar estructuras de pensamiento y de lenguaje apropiadas para el desenvolvimiento del individuo en su contexto. En categorías

de la teoría del aprendizaje significativo, las asociaciones que hacen posible que suceda el aprendizaje dependen de que el material que contiene la nueva información sea significativo y de ese modo provocador de asociaciones nuevas, es decir, de aprendizaje. La significancia del material que propicia las asociaciones es en buena parte responsable de que el individuo se vea interpelado a hacer asociaciones nuevas, por lo que este material debe ser provocador y sugerente, a manera de un interlocutor activo.

Tabla 1:
Indicadores de las relaciones gnoseológicas generadas en los estudiantes.

TIPO DE RELACIONES	DESCRIPTORES	FRECUENCIA
Diferenciación	Descripción de atributos de criterio.	Presencia de listas, cualidades, etc.
Nombramiento	Atribución de un nombre a los atributos.	Palabras específicas, nuevas, composición de palabras.
Asociación	Describe funciones o relaciones entre conceptos.	Presencia de taxonomías, clasificaciones, etc.

De este punto se desprende la tesis de la investigación. Si bien ver televisión no es un acto pedagógico intencionado, pueden existir las condiciones para que un aprendizaje significativo se dé. En primer lugar el marco de entretenimiento que rodea el consumo de televisión (Rincón, 2006) hace que el televidente seleccione lo que quiere ver, lo cual está asociado a un interés específico, en esa medida, cumple la condición de disposición para que se suceda el aprendizaje. En segundo lugar, lo que ve puede ser altamente sugestivo y provocador, ya que está basado en narrativas hechas para llamar la atención o sensibilizar, lo que posiblemente en circunstancias específicas genere aprendizaje.

Para comprobar esta hipótesis, se diseñó una metodología experimental que permitió establecer si hay transformaciones en las estructuras de pensamiento de un grupo de jóvenes después de ver programas de su preferencia. Se escogió un grupo de 36 jóvenes entre hombres y mujeres, que cursaban los últimos grados de bachillerato y cuyas edades estaban entre los 12 y los 18 años. Éste se dividió en tres subgrupos con 12 integrantes cada uno (A, B y C), donde se hizo una caracterización de las formas de recepción televisiva y las preferencias de programas con el fin de determinar una muestra sobre la cual se hizo el respectivo análisis narrativo. Para recoger esta información, se utilizó como técnica la entrevista personal a cada estudiante.

Los programas más vistos en todos los grupos fueron las novelas, por lo que se decidió establecer una clasificación más detallada en la que se pudieran incluir otros tipos de programas para enriquecer los resultados de la investigación.

Distribuidos por grupos, esos otros programas fueron: grupo A las novelas y los seriados, grupo B los programas de ciencia y tecnología, y grupo C, los programas sobre naturaleza y ecología.

Al determinar el tipo de programas de preferencia de cada grupo, se estableció el tema sobre el cual se podían encontrar evidencias de un aprendizaje significativo, pues es necesario que existan relaciones entre lo conocido y la nueva información. De este modo, cada grupo trabajaría sobre un tema así:

- Grupo A valores y convivencia.
- Grupo B ciencia y tecnología.
- Grupo C ecología y medio ambiente.

Todos estos temas están presentes en los contenidos curriculares de los colegios a los que pertenecían los 36 jóvenes que participaron del estudio. Luego se estableció el conocimiento previo que cada grupo tenía sobre su respectivo tema. Para esto, se hizo una prueba de conocimiento a cada estudiante en la que debían consignar todos los conceptos que conocían sobre el tema estableciendo relaciones entre ellos, mediante la construcción de un texto.

Este se comparó con el conocimiento generado después de cada sesión de visionado de los programas, de ese modo se tenían pruebas antes de ver los programas y pruebas después de verlos, esperando que en su asociación se evidenciara la existencia de relaciones gnoseológicas que hablaran de un aprendizaje significativo.

Para entender cómo se realizó el análisis de los programas, hay que explicar algunos conceptos en los cuales se basó dicho trabajo. El concepto de narrativa se entiende aquí como el conjunto de enunciados y relatos coherentes sobre el entorno, presentes en los mensajes televisivos que recibe la audiencia, estructurados a partir de unidades mínimas de sentido llamadas proposiciones que se encadenan unas con otras en una estructura argumental (logos, ethos, pathos) y bajo formas o registros textuales que combinan lo verbal, lo sonoro y lo visual.

Para el análisis de las narrativas o estructuras proposicionales de sentido, se siguió a Eco, quien plantea que el análisis de los mensajes se debe hacer en dos niveles: Desde el plano de la expresión y desde el plano del contenido (Eco, 2005). De las relaciones entre estos dos niveles se forma el sentido que hay en él; luego conocer sus reglas de composición, es conocer su sentido (Delgado y Gutiérrez ., 1999)

La unidad de análisis para el nivel de la expresión es la unidad sintagmática que Metz denominó como escena y secuencia (Metz, 1996 pág. 147-154). El análisis del nivel expresivo de los mensajes corresponde al discernimiento de los siguientes elementos:

- Identificación de Registros Textuales. Se entiende por esto, el tipo de texto en el que está soportado el mensaje, ya sea verbal, visual o sonoro.
- Identificación de las Figuras Retóricas. Son las funciones emotiva, estética, referencial, fática o metalingüística que cada registro textual cumple en relación a la estructura del mensaje.
- Identificación de las relaciones entre éstas para establecer constantes. Aquí se observarán las relaciones entre el registro textual y la figura retórica en la que es presentada y cómo al yuxtaponerse se establecen distintas combinaciones.

El mensaje está conformado por unidades de sentido que se denominarán proposiciones. Una proposición se diferencia de otras porque enmarca una función semiótica clara y diferenciable, así esté compuesta por otras unidades mínimas de significación con funciones semióticas más "pequeñas" con significado propio. Las proposiciones se presentan en uno o varios registros textuales y en el plano de la expresión tienen su equivalente en las unidades sintagmáticas. Una proposición viene vertida en una unidad sintagmática.

Ahora bien, las relaciones entre proposiciones construyen lo que da a entender el texto, esto es a lo que se llama el sentido. El significado claro y diferenciable que cada proposición tiene se puede combinar con otras proposiciones estableciendo el sentido de la narración (Grandi, 1995). La relación entre las proposiciones determina el grado de orientación del mensaje sobre el logos, ethos o pathos. Un mensaje se puede estructurar como ethos, cuando su sentido pretende persuadir apelando a la responsabilidad del receptor sobre el tema o a la autoridad de quien habla. Este también puede ser estructurado como pathos cuando apela a los sentimientos y afectos cercanos al receptor para procurar en él evocaciones sobre el tema, y se puede estructurar como logos cuando se presenta de forma argumentada basado en evidencias que apelan a la razón del receptor (Peña, 2006).

Las relaciones entre las proposiciones que develan el sentido propuesto en la narración se explican desde Eco atendiendo a los conceptos de campos semánticos. Eco resalta la complejidad de lo que es el significado: "el significado es una unidad semántica colocada en un espacio preciso dentro de un sistema

semántico" (Eco, 2005 pág 81-135) es decir, el significado es una posición dentro de un gran campo semántico. En ese orden de ideas, el significante es: "un referente de una red de posiciones dentro de un mismo campo semántico y un referente de una red de posiciones dentro de campos semánticos diferentes" (Eco, 2005 pág 81-135) Lo que quiere decir Eco es que un significado lo es para algún significante dentro de un campo semántico diferenciable por un código. También se puede nombrar como significante una guía de ruta en un mapa de significados y a su vez, un significado es una guía de ruta hacia un sentido en un campo semántico.

Por lo anterior, las relaciones entre proposiciones que se establecen para el análisis del nivel del contenido de las narrativas en esta investigación, tienen un criterio posicional (Thibault-Laulan, 1973 y Metz, 1976). Esas relaciones que constituyen significados (Eco, 2005) o conceptos (Ausubel, 1983 y Vigotsky, 1995) tienen dos criterios de análisis: el criterio de su lugar unas frente a otras (sintaxis) y su criterio en cuanto a presentación de lo contenido (semántica).

Las relaciones sintácticas entre proposiciones que se establecieron fueron:

- De consecuencia: cuando las proposiciones se disponen entre sí en una relación de causa y efecto para presentar el sentido (A entonces, B).
- De consecución: cuando las proposiciones se disponen entre sí en forma consecutiva para presentan el sentido (A, B, C).
- De subordinación: cuando las proposiciones se disponen entre sí de forma interdependiente, jerárquica o inclusiva: (A: B, C).
- De comparación por paralelismo: cuando las preposiciones se disponen entre sí en el mismo nivel de importancia para mostrar el sentido (A y B/ A o B).

Las relaciones semánticas entre las proposiciones son:

- De explicación: cuando las proposiciones dan a conocer de forma directa el sentido.
- De ejemplificación: cuando las proposiciones ilustran el sentido.
- De metaforización: cuando las proposiciones dan a conocer de forma indirecta, abstracta o con otras ideas, el sentido.
- De oposición: cuando las proposiciones dan a conocer el significado de ideas, conceptos o posiciones exponiendo las diferencias entre éstos.

- De comparación: cuando las proposiciones dan a conocer ideas, conceptos o posiciones exponiendo las semejanzas entre éstos.

- De simple enumeración: cuando las proposiciones dan a conocer ideas, conceptos o posiciones enumerando sus cualidades.

Por último, en el análisis estructural de los mensajes, las formas sintácticas y semánticas de posicionamiento de las proposiciones deben mostrar la estructura argumental de la narración como mensaje basado en logos, ethos o pathos.

Bajo esta tipología de proposiciones se analizaron los mensajes televisivos en busca de los sentidos narrativos que interpelan y provocan la construcción de relaciones gnoseológicas. Se analizaron 7 programas, los cuales, en su mayoría eran documentales a excepción del noticiero y los dramatizados que visualizó el grupo A, estos documentales eran de distintos tipos, algunos basados en investigaciones científicas, otros en casos reales que se exponían como ejemplos de aquello que se quería contar¹.

Tabla 2:
Análisis de los Sentidos Propuestos en los Mensajes.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN	VARIABLES	INDICADORES
SENTIDOS PROPUESTOS. (Mensajes)	Proposiciones	Plano del Contenido	Estructura Argumental	Ethos Pathos Logos.
			Relaciones sintácticas entre las proposiciones	De Consecuencia De subordinación De Comparación
			Relaciones semánticas entre las proposiciones	De Explicación De Ejemplificación De Metaforización De Comparación De oposición
	Unidades Sintagmáticas	Plano de la expresión	Figuras Retóricas	Emotivas Estéticas Referenciales Fácticas Metalingüísticas
			Registro textual	Visual Verbal Sonoro

¹ La investigación se distribuyó en cuatro fases así: fase de análisis del saber inicial de los estudiantes mediante prueba de conocimiento en cada una de las tres áreas establecidas por la entrevista personal. Posteriormente el visionado de los programas en tres sesiones, cada una de las cuales incluía una prueba de saber idéntica a la del saber previo al término del programa, que fue comparada con la prueba de saber inicial para establecer presencia de relaciones. Un tercer momento, en el cual se estableció el análisis narrativo de los programas para hallar su estructura de sentido. Y un cuarto momento en el que se compararon las relaciones generadas con la estructura proposicional de los programas que se visualizaron, para llegar a respuestas y conclusiones. Todas las pruebas y las visualizaciones se realizaron en las aulas de los colegios de los estudiantes.

Resultados sobre las relaciones gnoseológicas

El resultado obtenido a partir de la comparación entre las pruebas de conocimiento inicial y conocimiento final, corresponde a tres tipos de relaciones entre lo presentado en los programas, y lo que los estudiantes ya sabían del tema, las cuales se pueden entender como formas en que se realiza el aprendizaje significativo. Estos mecanismos se denominaron: reordenaciones, ampliaciones y moralejas.

Las reordenaciones son nuevos órdenes para una serie no clasificada de palabras que sobre el tema produjeron los participantes después de ver los programas. Se pudo apreciar como después de las sesiones de visualización, las listas de palabras relacionadas con el tema general que se produjeron en las pruebas de conocimiento inicial, se modifican al generarse agrupamientos dentro de ellas. Estos grupos se nombraban con alguna de las palabras de la lista inicial, convirtiéndola en abstracciones de las mismas y a la vez, en elemento descriptor del tema.

El caso ideal pero poco frecuente, fue el de las ampliaciones, que se basan en la aparición de nuevas asociaciones. Funciona del mismo modo que las reordenaciones, en cuanto al agrupamiento de palabras, pero estos grupos se nombran con palabras nuevas o diferentes a las de la lista de la prueba de conocimiento inicial. No se puede determinar de dónde provienen esas palabras, muy posiblemente ya estén presentes en la estructura de conocimiento de los participantes y no se relacionaron dentro de los textos del saber inicial, o pueden provenir del repertorio de palabras nuevas presentes en los programas.

El último mecanismo que se detectó en esta investigación, fue denominado moralejas. Se refiere a la coordinación de los conceptos en función de una idea nueva de orden moral. Este mecanismo tiene por consiguiente esta doble dimensión: se trata de una idea nueva no presente en el conocimiento inicial, y de naturaleza teleológica, que orienta las acciones futuras, desde un llamado a tomar posición moral sobre el tema.

El paso siguiente en la investigación consistió en conocer las estructuras narrativas de los programas que generaron las tres formas de relación gnoseológicas encontradas (reordenaciones, ampliaciones y moralejas), El siguiente cuadro

muestra el tipo y el nombre de los programas que cada grupo visualizó de acuerdo a su tema, y el tipo de relaciones que produjo.

Tabla 3:
Programas y sus relaciones gnoseológicas producidas.

Grupo	Tema	Tipo de programas	Programas	Relaciones
A	Valores y convivencia	Novelas y seriadados	Noticiero RCN Los Simpson Hasta que la plata nos separe	Presencia de moralejas y reordenaciones El noticiero no produjo relaciones
B	Ciencia y tecnología	Documentales del tema	Segundos catastróficos Investigaciones NG	Presencia de reordenaciones y de ampliaciones
C	Ecología y medio ambiente	Documentales del tema	Pingüinos Urbanos Animales Famosos	Presencia de reordenaciones y moralejas

Esto muestra como para la producción de relaciones, evidencia de aprendizaje significativo, la estructura narrativa del programa es el factor determinante, ya que esta lógica de narración es la que va a fungir como forma dialógica en la recepción. Por este motivo, se hizo un análisis de la estructura narrativa de cada tipo de programa visto, de modo que se pudieran conocer sus estructuras propositivas de sentido, las cuales son las responsables de que el contenido del programa fuera significativo y generara las relaciones gnoseológicas.

Resultados sobre los análisis narrativos de los programas

Los programas que observó el grupo B (Segundos Catastróficos e Investigaciones NG) dieron como resultado estructuras del tipo logos, es decir, estructuras proposicionales que se basan en la lógica como intensión discursiva. Esto se entiende como dichos programas proponen sentido desde la lógica. Ordenan las proposiciones con un sentido discursivo que va de las demostraciones a las inferencias; siempre desde las preguntas por el cómo suceden los acontecimientos que relatan, para demostrar que su sentido sobre el mundo es plausible porque es explicativo.

Las estructuras propositivas de estos programas transcurren como una serie de exposición lógica de argumentos que dan cuenta de algo que pasó y que explican en su real dimensión. Textualmente se presentan dos tipos de programas que se inclinan por las figuras referenciales, tanto en lo visual, lo verbal y lo sonoro, pero con diferencias.

El programa Investigaciones NG presenta más que ningún otro documental de estudiados, unos registros textuales estéticos, es decir, un alto grado de elaboración visual y sonora que no obedece a lo que se refiere el texto verbal,

o que por el contrario, se refiere sólo a lo que se presenta desde lo verbal, pero no necesariamente a lo real (referencial). Esta combinación de textos referenciales y estéticos, aumenta el nivel lógico de las proposiciones, en la medida en que se vuelven autorreferenciales, enriqueciendo su fuerza explicativa.

Para el caso del programa Segundos Catastróficos, sucede lo contrario. Su peso explicativo está en la ausencia de textos estéticos auto-referidos y en una considerable presencia de textos referenciales que tienen la forma de testimonios y de imágenes "reales". Esto quiere decir que aquí el peso está en la palabra verbal referida que se sustenta con la imagen de lo que se oye, aumentando las posibilidades de realidad. A diferencia del programa anterior, donde la auto-referencia del texto verbal era sustentada con la imagen y el sonido que se creaban para demostrarla, aquí la referencialidad del texto verbal testimonial queda sustentada por la imagen y el sonido referencial que también lo acompañan.

Ambos programas elaboran lo lógico de sus estructuras de forma diferente (referencial o estéticamente). Figuras retóricas textuales referenciales y una estructura proposicional basada en la explicación, es lo que caracteriza al programa Segundos Catastróficos, el cual, asume un tono dramático no sólo por el tema, sino por la secuencia cronológica que cuenta minuto a minuto lo que sucedió en la tragedia del Transbordador Columbia. En cambio, Investigaciones NG presenta una secuencia demostrativa que basada en figuras retóricas estéticas, presenta sus argumentos de forma innovadora, para exponer razones lógicas por las cuales creer que lo que presentan como una hipótesis, es lo que en verdad explica la relación entre alimentación y estado de ánimo, el temas tratado en dicho programa.

Así, en la medida en que el sentido a proponer tenga más compromisos con lo real, será necesario redundar en ello para alcanzar un nivel propositivo alto, y mientras más hipotético sea el sentido a contar, será más necesaria una estructura textual más estética que oriente lo dicho más a lo posible que a lo comprobado. No obstante, en el primer caso, no basta el compromiso con lo real para que las proposiciones tengan sentido como tal. La estructura cronológica que sigue palmo a palmo lo que pasa, eleva el nivel de credibilidad de los argumentos, porque se logran hacer ver como explicativos de lo que en realidad sucedió, de lo contrario, la narración no entraría en detalle, es decir, en contar cada segundo de lo sucedido.

Para el caso de los programas que visualizó el grupo C, hay otros elementos contrarios a lo referencial que tienen sus consideraciones. La estructura argumental que más se presentó en estos programas fue la de ethos, es decir, argumentaciones que despliegan el sentido desde el compromiso que lleva el tema a tratar. El programa Pingüinos Urbanos maneja una estructura proposicional basada en el relato de acontecimientos desplegados en el tiempo de forma elíptica como hechos que se presentan de forma secuencial pero con relaciones de causa y efecto entre ellos. La base textual está cargada de figuras referenciales, en tanto que es sustancialmente documental, pero con un claro matiz emotivo y no pocas veces estético, que reposa por igual en lo verbal y en lo visual.

Pingüinos Urbanos se caracteriza porque cuenta los acontecimientos desde una mirada emotiva que termina por personificar a los animales, atribuyéndoles sensaciones y emociones que se realzan en el texto verbal y el visual. Predomina el uso emotivo de la banda sonora y la alteración de la imagen por medio de la angulación y la cámara lenta. Esta formación textual vuelve las proposiciones claramente intencionadas, sobre todo porque las figuras estéticas y emotivas se presentan siempre que una secuencia termina, y estas terminan siempre que se cierra un momento en la vida de los personajes. En el encadenado de momentos, se llega al momento final cuando el ciclo de vida de los pingüinos vuelve a empezar y se abandona a los protagonistas, no sin antes sugerir que todo su ciclo de vida está en sí mismo amenazado. Este final trágico ha sido anticipado por el final de cada momento en el ciclo de vida y alimentado por la carga textual estética y emotiva de todo el programa desde donde se han personificado los protagonistas, lo que genera una clara intención ética (ethos) en el sentido propuesto.

Para el caso de Animales Famosos, el sentido propuesto es también ético, apunta a lo mismo, pero la forma de hacerlo desde la estructuración de las proposiciones, varía. Aquí la estrategia de la estructura argumental se basa en la enumeración de diversos ejemplos de cómo la vida animal ha servido a George Lukas y su equipo creativo de fuente de inspiración para la recreación de los personajes extraterrestres de su serie de películas de ciencia ficción Stars Wars. Se ha recurrido al recurso de la personificación nuevamente pero elaborado de otra forma: mostrando los procesos de creación de los personajes desde que se escoge un animal, se estudian las características y se crean los personajes, alterando su fisonomía y exagerando algunas de sus cualidades.

Esta estructura argumental no se encadena desde el tiempo, sino desde la enumeración de distintos casos que se convierten en ejemplos y por consiguiente,

en argumentos que llevan a la idea central del programa que es la necesidad de proteger los diferentes ecosistemas para una mejor convivencia entre humanos y animales. Se trata del mismo tema que el de los Pingüinos Urbanos: preservación y convivencia, pero aquí la forma textual es fundamentalmente referencial y emotiva. No podría ser de otra forma si lo que se quiere es enumerar casos que funcionen como ejemplos de lo que al final se despliega como tema fundamental.

La forma en que se presentan dichos casos toma visos emotivos sobre todo en los registros sonoros, ya que el visual se conserva como referencial. En todo caso, acompañan siempre el registro verbal que encadena la acción, no sólo por la voz en off, sino por la voz testimonial del equipo creativo que dispone las proposiciones como referenciales. Y es precisamente esta voz testimonial la que da, al final de la cadena de proposiciones, la idea central del programa haciendo un llamado a la conciencia para cuidar los ambientes de las especies presentadas en el programa.

Si esta última idea no fuera la del cierre y no estuviera presentada con la carga emotiva del registro textual verbal (testimonio de los protagonistas) y sonoro (música incidental), la estructura argumental podría ser logos, pero es este rasgo final, anticipado siempre por la presencia de música incidental y la voz testimonial en todo el programa, el que le imprime al sentido propuesto un carácter ético que viene reforzado por la autoridad de quien habla: Lukas y el equipo productor de una de las series de ciencia ficción más importantes de la historia del género.

El caso contrario es el del noticiero Noticias RCN visualizado por el grupo A. La estructura argumental de este programa es del tipo logos; tiene un fuerte componente en la referencialidad de los registros textuales, salvo en las notas de deportes, farándula, las que involucran a menores y las de la sección La Cosa Política, las cuales, tienen registros textuales sonoros y verbales emotivos. La forma en que están encadenadas las proposiciones es la enumeración, categoría con la que no se contaba, pero que fue necesario incluir para dar cuenta de la singular forma de organización de las proposiciones que maneja el noticiero, ya que este no establece relaciones entre las proposiciones.

Esto bien puede traducirse como un sentido impuesto más que propuesto, en tanto que no hace relación de proposiciones (cada noticia se toma como proposición), pero que configuran un infra-sentido que envuelve todo el programa, ya que el sentido que propone no es directamente el que surge de las relaciones entre proposiciones, sino el que surge precisamente de no encadenarlas unas con otras. Esto muestra que el sentido que transmite el noticiero es que este es un programa que sólo registra lo que sucede. Su inconexión propositiva funge como

único argumento del infra-sentido que comunica como programa. Es esta forma de infra-sentido la directa responsable de las pocas relaciones gnoseológicas que provocó en su grupo.

A pesar de que algunas proposiciones están presentadas en registros textuales que albergan componentes emotivos (banda sonora, adjetivaciones, gestos del presentador), no basta esto para clasificar la estructura como ethos o pathos, sino como logos, en tanto que estos aspectos externos mencionados por sí solos no constituyen el sentido, se necesita de una estructura proposicional coherente para generar sentido desde el mensaje. A diferencia de Animales Famosos, la enumeración o presentación de casos o noticias por sí sola no resulta en sentido propuesto. La cuestión radica en que en Animales Famosos, donde hay presentación de casos, muy cercana a la enumeración pero con un hilo conductor evidente, la proposición final acota el sentido del programa, mientras que el noticiero no tiene proposiciones que actúen de ese modo, por lo que no hay elaboración estructural de sentido, más que de un infra-sentido como ya se explicó.

El caso final y absolutamente contrario al noticiero es el de los programas dramatizados que visualizó el grupo A. La novela Hasta que la plata nos separe presentó una estructura argumental del tipo pathos, siendo el único programa con este tipo de estructura. Esto trae una dificultad y es la de determinar el sentido propuesto en la novela. Dada su estructura argumental, se puede pensar que son los sentimientos el mecanismo de plausibilidad de lo propuesto, pero se cree que lo emotivo aquí no es un mecanismo sino un fin.

El programa presenta la situación de dos personajes por conseguir un propósito y los obstáculos a los que se enfrentan. Las proposiciones se encadenan a partir de secuencias que albergan varias acciones que conducen al objetivo. Se encontró que este encadenado obedecía a la lógica de yuxtaposición de situaciones, es decir, una secuencia anticipa el problema que en la secuencia siguiente se va a enfrentar o a resolver. En la medida en que los parlamentos de los personajes van en función de sus acciones, son estas las que evidencian los argumentos, los cuales están en función del objetivo a conseguir en la trama.

El sentido propuesto establece que lo importante es el fin, conseguir lo deseado o lo querido, para lo cual, se debe actuar desde lo sentido, pasando por obstáculos y haciendo (nivel de las acciones) lo que sea necesario para ello. En esa medida, el pathos no es el medio, sino el mensaje, el sentido propuesto. La mayor parte de las proposiciones presentes en la novela tienen un registro textual referencial-emotivo, y en ningún caso estético. Esto es así, porque la novela está contando la

realidad de los personajes que es la realidad interna de ésta, y es esta realidad no real la que eleva el sentido propuesto a ficción, lo que es bien entendido por las audiencias. Por eso, se concluye que para el caso de la novela lo que se propone no es un sentido explícito aparentemente presentado en las acciones y situaciones de los personajes, sino un supra-sentido y es el que valida las "razones" emotivo/ personales como pauta de acción en el mundo.

Aunque Los Simpson es también un programa de ficción y por lo tanto se puede encontrar las mismas características que en la novela (proposiciones como acciones conducentes a un fin y encadenado de proposiciones en forma de yuxtaposición), se encontró que la estructura argumental no era el pathos, sino el ethos. La diferencia radica en la configuración de las proposiciones y en determinantes inserciones que ha sufrido la estructura argumental.

En primer lugar, el registro textual visual de Los Simpson es altamente estético, como quiera que se trata de caricaturas que dejan lugar a configuraciones especiales en los personajes, sus diálogos y sus acciones. Esto sobre tasa el nivel ficcional del programa alejando su sentido de la pretensión de realidad. Pero también de la pretensión del sentido propio de la novela, el de lo emotivo como justificación del fin; dada la naturaleza ficcional de la caricatura está más sujeta a los intereses de sus realizadores.

Y en segundo lugar, en la estructura proposicional se han hecho inserciones de escenas-proposiciones que rompen la estructura de secuencias anticipatorias. Aquí hay presencia de secuencias que no tienen nada que ver con el desarrollo de las acciones, pero que aparecen como metaforización del sentido propuesto. Se trata de escenas insertas en donde los personajes dicen, hacen o pasan por situaciones que lejos del fluir normal de los acontecimientos, reflejan un punto de vista que no puede ser otro más que el de el realizador, en la medida en que no se justifica su presencia en el orden que se llevaba de las acciones.

Estas proposiciones que se insertan tienen un nivel textual estético alto, sobre todo en lo visual y en lo verbal, fueron las únicas que tomaron la forma de metáfora en la estructura semántica de la cadena de proposiciones y es por eso que se convierten en unidades condensadoras del sentido propuesto. Insertas como están en la estructura del programa, redundan en la propuesta de sentido, haciéndolo más explícito.

Esta tendencia a explicitar el sentido de forma metafórica, no oculta el alto nivel de compromiso que adquiere el programa en cuanto a criticar las situaciones que enuncia en el nivel de las acciones y de los conflictos de los personajes, como

en la novela, sino que por el contrario, hace de la estructura del programa una estructura ética, cuya autoridad está dada por el estatus mismo de los personajes: caricaturas. Por último, hay que aclarar que aunque los documentales y el noticiero también están hechos desde los intereses de los realizadores y el interés mismo de la industria televisiva, en la caricatura este interés es connatural al género, el cual requiere que se haga explícito.

Las narrativas mediáticas y la producción de sentido: Conclusiones

El sentido propuesto en las estructuras narrativas de los programas analizados tiene mucha responsabilidad en la generación de significado por parte de sus audiencias. Para explicar esto, se toma el caso de la visualización y las relaciones gnoseológicas producidas en el Noticiero RCN. El análisis estructural de las proposiciones del noticiero en su plano de la expresión y del contenido, mostró que el programa toma la forma de enumeración de proposiciones pero sin sentido en su encadenamiento. El infra-sentido presente en el noticiero se corresponde con el adelgazamiento de la generación de relaciones por parte del grupo en el que fue visualizado. Esto quiere decir que, como lo que se propone es la idea de un programa basado en el mero registro de lo sucedido, no de la enunciación explícita de posiciones sobre ello, nada genera en términos de nuevas relaciones sobre lo que ya se conoce.

Algo similar muestra el caso de la novela, donde también hay tal adelgazamiento en la producción de relaciones, ya que los textos producidos por parte de los estudiantes, fueron una réplica de lo visto, es decir, no fueron relevantes en la construcción de relaciones por parte de la audiencia. Esto lleva a plantear que si los textos televisivos presentados tienen la necesidad de contener estructuras proposicionales de sentido, ningún programa de televisión es significativo por sí mismo si no cumple con esta condición.

Ahora bien, se hace necesario entonces determinar cómo se construye una estructura proposicional de sentido para saber cómo se generan relaciones gnoseológicas. Una estructura proposicional de sentido se genera fundamentalmente por la configuración de tres aspectos: la intención retórica de los productores, las relaciones de encadenado de las proposiciones y el registro textual en que vienen presentadas. Estos tres elementos van a configurar no tanto el carácter semántico de los mensajes, como sí su carácter discursivo. En el fondo lo que la distinción semántica/discurso establece es que el sentido propuesto es significativo por ser retórico, no por ser "verdad".

La intención retórica de los productores se debe entender como la estructura argumentativa de cada programa que está construida como logos, ethos o pathos. Esta estructura argumentativa se justifica por lo que el emisor quiere decir y varía dependiendo de su intención comunicativa. Si lo dicho, el contenido propio del programa, guarda una relación de correspondencia con el mundo referencial la intención retórica tomará la forma de logos, es decir, de alguna manera el productor considera que lo expresado guarda relación de exactitud sobre la realidad que cuenta.

Cuando el emisor considera que lo dicho guarda una relación de posibilidad con lo referido, se ve en la necesidad de demostrarlo, no de exponer argumentos de verdad sino de posibilidad, por lo que la estructura argumental tomará la forma de ethos, la cual se basa en el esgrimir razones por las cuales lo propuesto se considera posible. Pero cuando el emisor subordina la función representativa de su texto y privilegia el establecimiento de empatías con su interlocutor, está acudiendo a una estructura argumental basada en el pathos, la cual se le considera altamente emotiva.

Seguido al reconocimiento de las intenciones retóricas está el establecer las formas en que se encadenaran las proposiciones para darle forma a la estructura del programa. Las proposiciones se encadenan de acuerdo a lo que se quiere expresar para explicarlo (mostrar el por qué y el cómo), ejemplificarlo (mostrar que se presenta de alguna forma en el mundo referencial), demostrarlo (explicar el cómo y su posibilidad en el mundo real) o narrarlo (mostrarlo en forma de relatos vivenciales). En lo analizado durante esta investigación se encontró que cuando la intención retórica es el logos, las relaciones de encadenado son explicativas y demostrativas. Cuando la intención retórica es el ethos, las relaciones de encadenado son ejemplificativas y narrativas, y cuando la intención retórica es el pathos, las relaciones de encadenado son narrativas y ejemplificativas.

Cuando se han establecido intenciones retóricas y relaciones de encadenado, la última instancia es el registro textual en que se envasa el sentido. Aquí se especifican tres registros textuales verbal, visual y sonoro y tres formas para éstos: emotiva, referencial y estética. Se encontró entonces que cuando las intenciones retóricas se basan en el logos, la forma textual es más referencial que emotiva y mucho más que estética. Pero cuando la intención retórica se basa en el ethos, la forma textual es más emotiva que referencial y más estética que referencial. Pero cuando la intención retórica está basada en el pathos, la forma textual es más emotiva que referencial y más emotiva que estética.

Hay que advertir que las formas textuales se presentan con más vehemencia en el registro visual y el verbal, y que el registro sonoro sólo es importante cuando en el registro visual toma formas estéticas, de lo contrario siempre se subordina a éste. Y entre registro visual y verbal, es el registro visual el que subordina al verbal. Esto se entiende claramente pues se trata de textos televisivos.

El sentido propuesto que presentó mayor significancia fue el basado en el ethos, seguido por el que se basa en el logos y por último, el que se basó en el pathos. Es decir, se generaron más relaciones gnoseológicas frente a textos televisivos con estas estructuras. En esa medida, la estructura proposicional de sentido que provoca aprendizaje es la que presenta el mundo referencial como posible, más que como dado y que no se puede concluir que el plano de la expresión determine todo el sentido de un texto televisivo.

La narración como potencia educativa de la televisión

Para el caso de esta investigación, se afirma que hay aprendizaje en la recepción de la televisión porque se presentaron cambios en la estructura de conocimiento de los individuos cuando estos se expusieron a diferentes sesiones de sus programas favoritos, lo que confirma la teoría de Ausubel sobre el aprendizaje significativo. Se ha dicho que este aprendizaje es motivado por programas televisivos que tuvieron una estructura discursiva propositiva. Aprender de la televisión es posible, pero es responsabilidad de unas audiencias cognitivamente dispuestas y de unos mensajes estructuralmente propositivos.

Los programas que tuvieron potencia centraron más en proponer visiones del mundo que en reproducirlo tal y como es. El audiovisual no ejerce significancia sólo porque la imagen en sí misma sea figurativa e icónica y por ende, se crea que ésta se presenta inmodificable en ella. La necesidad del montaje (encadenado de imágenes) y de la multi-textualidad (texto, visual verbal y sonoro), sumado a las intenciones retóricas de los productores, hacen de esta lógica de la secuencia una subversión de la realidad y por consiguiente un sentido sobre ella. No hay lecturas de la televisión que se den desde la búsqueda de una realidad pura y objetiva, sino desde la necesidad de enfrentarse a nuevas versiones sugestivas y reveladoras.

El mundo que se aprende de la televisión es un mundo con sentido en sí mismo. La condición figurativa e icónica de la televisión y su grado de representación del mundo no es condición suficiente para que la imagen tenga posibilidad de ser educativa. Se necesita que está imagen sea parte de un tejido discursivo hecho con textos visuales, verbales y sonoros que

encadena unas secuencias en una compleja estructura de proposiciones que dan como resultado un sentido sobre el mundo referencial.

El mundo de la televisión tiene sentido porque sobre él se ha podido establecer una mirada que no es la científica, ni la verdadera. Es importante recalcar que las estructuras ethos y pathos, y aún el logos, no se presentan dentro del sentido propuesto como verdad acabada del mundo sino revelación posible de ese mundo que invita a tomar postura sobre él. Como en el documental Pingüinos Urbanos en donde se puede presenciar una imagen en cámara lenta, absolutamente nítida, mezclada con un texto verbal sugerente y una banda sonora incidental que muestra como nadan los pingüinos cuando están cazando; esta imagen es imposible para el ojo humano al que se le escaparía el movimiento del pingüino a velocidad real.

Sin embargo, la imagen no se limita a abrir la realidad inaccesible para el ojo humano, sino que quiere contarla para el entendimiento de la audiencia. Esa es una diferencia fundamental en el mundo que se aprende desde la televisión: no tiene estatus científico, sino estatus narrativo. Cumple la función de mensajero que restaura el sentido agonístico (Ong, 1994) de los sucesos, más que su carácter de verdad. Sin embargo, el sentido del mundo que propone la televisión no es tergiversación de éste, por más de que se le considere no científico. A esto contribuye en gran medida el carácter icónico de la imagen. Como en el desarrollo del pensamiento descrito por Bruner (Bruner, 1998), la televisión está dentro de ese segundo nivel de representación basado en lo figurativo, que no se considera ni plenamente sensible, ni plenamente abstracto. En esa medida, esta doble dimensión de lo que presenta como sentido la televisión, la hace toda vía más sugerente ya que motiva en sus receptores la elaboración de sentido.

De alguna forma persiste en el fondo de estas ideas el pensamiento de McLuhan que establece los medios como las extensiones de los sentidos del hombre. En un principio se entendió esta idea como que el artefacto tecnológico reemplazaría al mismo sentido orgánico en el conocimiento de una realidad ontológica y bien habría que creerlo así, sobre todo si se piensa en los microscopios o los telescopios que permiten ver realidades astrológicas o microbiológicas invisibles al ojo humano, pero consideradas reales y objetivas. Sin embargo, la diferencia entre estos artefactos, televisión, telescopios y microscopios, es que la imagen de éstos últimos no tiene ritmo, ni candencia, ni encadenado, ni sonido de fondo, ni cámara lenta, ni montaje, ni personajes. Es una imagen que no se deja leer o que requiere de un sin número de alfabetizaciones previas para ser comprendida. En cambio la imagen de la televisión provoca ser leída.

Obsérvese entonces que el aprendizaje con sentido es necesariamente comunicativo, es decir, sujeto a un acto interactivo concreto realizado desde sentidos que se intercambian o por lo menos que encuentran. Esta es la particularidad de un aprendizaje basado en la narración, que se realiza en el intercambio de sentidos, no en la transmisión y recepción de información. Proponer sentido sobre el mundo es comunicativamente posible cuando se muestra el problema de la preservación de las especies a través de los personajes extraterrestres de Stars Wars, que con una exposición ordenada de las razones lógicas de porque no hay que contaminar el medio ambiente para no destruir el hábitat natural de muchas especies y evitar su extinción.

De manera que cuando se genera sentido desde la televisión, se da un aprendizaje del mundo que moviliza a la audiencia a pensarlo como totalidad posible. Totalidad en la medida en que es un mundo localizado, más no segmentado. Localizado quiere decir que tiene un punto de comienzo y un punto de partida, que se ocupa de algo concreto, pero no es segmentado en la medida en que no diferencia ámbitos del saber. En el mundo que propone la televisión pueden estar entrelazadas la física, la biología y la sociología sin que se establezcan distinciones epistémicas. Aquí aparece la segunda dimensión, la de posibilidad, en tanto que se pierden las fronteras entre conocimientos, para ganar en narratividad y comprensión de un mundo abierto al cambio y en constante movimiento. Esto favorece las respuestas de la audiencia que son en el fondo, cambios en la forma de ver el mundo. Cambios cognitivos y de sentido sobre él.

El aprendizaje con sentido basado en asociaciones creativas requiere de escenarios de realización que se configuran como intercambios retóricos. Siempre se hace televisión para otro público y audiencias, que aunque no está presente, se le considera indispensable para que el texto televisivo tenga sentido. En esa misma lógica, la audiencia sabe que no es posible ver e interactuar con el proponente, lo que convierte al texto televisivo en la evidencia de su presencia. Entonces el mensaje se convierte en el escenario de ese encuentro. Por eso al ser leído, su sentido está siendo transformado, y con él, la manera de entender lo que éste propone. Esta es la tarea fundamental de una audiencia activa: que lo que se transforma no es el sentido del mensaje, sino el sentido de lo que el mensaje propone dentro del universo de sentidos de la audiencia (Hall, 2005 y Morley, 1996).

Sin duda alguna, el ver televisión es un acto cultural que se presenta con ciertas constantes en distintas esferas sociales. Hay pues un aprendizaje cultural mediado por la televisión que está imponiendo una visión de mundo. No se debe entender la imposición peyorativamente como negación de una visión a costa de otras. Aquí se entiende que son las audiencias las que prefieren ciertas visiones

de mundo que les presenta la televisión sobre otras que le presenta la escuela u otras instituciones o espacios formativos, como una fuente importante de movilización de los universos de sentido que ya posee. En otras palabras, la televisión es una interlocutora fundamental para el conocimiento del mundo por parte de las audiencias.

Se harían redundantes estas conclusiones si se afirma que esta situación se está dando gracias al sentido propositivo sobre el mundo que presenta la televisión, pero hay que insistir en ello. Hay que ver que la televisión está mediando un aprendizaje cultural de un mundo que es fundamentalmente imagen en movimiento, un mundo que paulatinamente ha ido abierto a nuevas formas de saber como síntoma de la pérdida de protagonismo de las instituciones sociales tradicionales y que ha sido enunciada desde distintos campos como crisis de sentido, crisis de identidad o resurgimiento del sujeto. No se puede concluir que la evidencia de un aprendizaje desde la lectura educativa de la televisión sea prueba de toda una época en crisis, pero sí puede apuntalar la idea de una sociedad educadora que traspasa la función social de las instancias construidas históricamente para ello.

Ante un mundo mediatizado por las tecnologías de la información y la comunicación dentro de un contexto de expansión de las fronteras geográficas, epistémicas, políticas, económicas y culturales, la necesidad y la posibilidad de sentido se vuelve necesaria. Sentido como narración que provee coordenadas de ubicación espacio-temporal a los individuos para actuar dentro del entorno que les rodea en función de su realización como tales. La televisión juega ese papel de provocadora de sentido, de mensajera y no de mensaje, de lugar para los encuentros gnoseológicos que reafirman u organizan el mundo de las audiencias.

Por último, es necesario acotar algo más sobre posibles orientaciones que estas conclusiones quieren dar al uso de la televisión dentro de ambientes educativos. Hay que tener en cuenta el tipo de aprendizaje generado por la televisión para no exigirle más de lo que puede dar. En primer lugar, la televisión no enseña verdades, ni éticas ni ontológicas. El conocimiento de la televisión es un conocimiento que está a prueba, es una hipótesis más que una tesis; se le debe valorar como posibilidad, no como verdad acabada.

El saber de la televisión en la medida en que es sentido propositivo del mundo, es conjetural, pero generador de asociaciones creativas que no se deben considerar verdades irrefutables, sino construcciones de mundos posibles. No mundos fantásticos, sino plausibles, por más de que estén presentados como ficciones (como el caso de Stars Wars o Los Simpson). En esa medida el uso de la televisión

Hay que advertir que todo dependerá de la televisión que se escoja para tal función, sin estructuras propositivas de sentido, no hay aprendizaje basado en la narración. Esto obliga necesariamente a que el actor que conduce el proceso de uso de la televisión (educativa o no) en ambientes educativos, conozca bien el lenguaje televisivo y analice con cuidado qué textos son propositivos y cuáles no lo son. Del mismo modo, debe generar procesos para leer los textos como proposiciones sobre el mundo y no como verdades, empezando por él mismo actor, el cual debe revisar cuál es su relación como audiencia con la televisión.

Así mismo, es importante llamar la atención de los productores de material educativo audiovisual para que revisen la lógica de producción de este tipo de programas y evitar orientar la realización de audiovisuales educativos como réplicas del texto escolar. En cambio, se propone pensar en función de la producción, cómo se generan estrategias para el diseño de estructuras proposicionales de sentido, junto con nuevas texturas para los registros textuales visuales, verbales y sonoros. Esto permitirá dotar de sentido al mundo que se quiere enseñar y evitará caer en la realización de copias imposibles del libro, para así generar nuevas narraciones de mundo que despierten formas innovadoras de verlo, comprenderlo y transformarlo.

Bibliografía

Ausubel, Novak (1983). *Psicología Educativa*. México: Editorial Trillas.

Bruner, Jerome (1998). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Delgado, J.M., Gutiérrez J. (1999). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

Eco, Umberto. (1989). *La Estructura Ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.

Eco, Umberto (2005). *Tratado de Semiótica General*. México: Ediciones Debolsillo.

Fuenzalida, Valerio. (2005). *Expectativas educativas de las audiencias televisivas*. Bogotá: Editorial Norma.

Grandi, Roberto (1995). *Texto y Contexto en los Medios de Comunicación*. Barcelona: Icaria Editorial.

Hall, Stuart. Codificar y decodificar. (Portal en Internet) Nombre Falso. *Comunicación y sociología de la cultura*. Traducción de Silvia Delfino. Texto en Pdf. pp. 7 Disponible en: http://www.nombrefalso.com.ar/apuntes/pdf/hall_3.pdf Acceso en octubre de 2005.

Metz, Christian y otros. (1976). *Análisis estructural de relato*. Madrid: Ediciones Niebla.

Morley, David (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu ediciones.

Ong, Walter (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Peña Herborn, Jorge. *Perspectivas Acerca de la Influencia de los Medios de Comunicación de Masas en la Opinión Pública*. Universidad de Santiago. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/mad/02/paper06.htm> consultado en el mes de agosto de 2006.

Rincón, Omar (2006). *Narrativas mediáticas. O como se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa editorial.

Thibault-Laulan, Anne Marie (1973). *El Lenguaje de las Imágenes. Estudio Psicolingüístico de las imágenes visuales en secuencia*. Madrid: Ediciones Morova.

Vigotsky, Lev (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Paidós.