

**PENSAMIENTO CRÍTICO, ANÁLISIS SEMIÓTICO TEXTUAL Y COGNITIVO EN
IMAGEN CINEMATOGRAFICA**

Harold Yedyd Walteros Sierra

Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional

2019134062: Español e Inglés

Jayson Camilo Malagón Santiago

2024

Resumen

El presente proyecto se enmarca en una investigación-acción-educativa cuyo objetivo consistió en fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes del curso 903 del Instituto Pedagógico Nacional por medio de la implementación de una unidad didáctica basada en el análisis semiótico textual y cognitivo de la imagen cinematográfica. Para alcanzar este fin, se hizo uso de los planteamientos de autores como Pierce y Barthes en lo que respecta a la semiótica textual, a la teoría de la integración conceptual propuesta por Fauconnier & Turner referente a la semiótica cognitiva y al Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica. Así las cosas, los resultados muestran que se ha fortalecido el pensamiento crítico de los estudiantes, ya que se evidencia una mejora significativa en las habilidades de identificar implicaciones y consecuencias de las acciones y decisiones de personajes, en formular inferencias y en evaluar problemáticas bélicas que se presentan en piezas cinematográficas.

Palabras clave: análisis semiótico textual y cognitivo, imagen cinematográfica, pensamiento crítico, unidad didáctica.

Abstract

This project is part of an educational-action-research whose objective was to strengthen the critical thinking of the students of course 903 of the Instituto Pedagógico Nacional through the implementation of a teaching unit based on the textual and cognitive semiotic analysis of the cinematographic image. To achieve this goal, use was made of the approaches of authors such as Pierce and Barthes regarding textual semiotics, the theory of conceptual blending proposed by Fauconnier & Turner regarding cognitive semiotics and Problem-Based Learning as teaching strategy. Thus, the results show that the students' critical thinking has been strengthened, since a significant improvement is evident in the skills of identifying implications and consequences of the actions and decisions of characters, in formulating inferences and in evaluating war problems that are presented in cinematographic pieces.

Key words: Textual and cognitive semiotic analysis, cinematographic imagen, critical thinking, teaching unit.

Tabla de Contenido

1.	Planteamiento del Problema	7
1.1.	Caracterización de la Población.....	7
1.2.	Problema de Investigación.....	9
1.3.	Pregunta de Investigación	13
1.4.	Objetivo de Investigación	13
1.4.1.	<i>Objetivo General</i>	13
1.4.2.	<i>Objetivos Específicos</i>	13
1.5.	Justificación	14
2.	Contexto Conceptual	16
2.1.	Antecedentes de investigación.....	16
2.1.1.	<i>Contexto Local</i>	16
2.1.2.	<i>Contexto Nacional</i>	18
2.1.3.	<i>Contexto Internacional</i>	19
2.2.	Referentes Conceptuales	21
2.2.1.	<i>Análisis Semiótico</i>	22
2.2.1.1.	Análisis Semiótico Textual	22
2.2.1.2.	Análisis Semiótico Cognitivo.....	25
2.2.2.	<i>Imagen cinematográfica</i>	28
2.2.3.	<i>Pensamiento Crítico</i>	29
2.2.4.	<i>Unidad Didáctica</i>	32
3.	Diseño Metodológico	33
3.1.	Enfoque de investigación.....	33
3.3.	Técnicas de Investigación	37
3.3.1.	<i>Observación Participante y no Participante</i>	38
3.4.	Instrumentos de Recolección de Datos.....	38
3.4.1.	<i>Diario de Campo</i>	39

3.4.2.	<i>Pruebas Diagnósticas</i>	39
3.4.3.	<i>Cine-Debate</i>	40
3.4.4.	<i>Ficha Sociodemográfica</i>	40
3.5.	Matriz Categorical	41
4.	Propuesta de Intervención	45
4.1.	Unidad Didáctica	46
5.	Organización de la Información y Análisis de Resultados	59
5.1.	Fase I: El análisis semiótico en Pierce: ícono, índice y símbolo en la imagen cinematográfica	59
5.2.	Fase II: El análisis semiótico en Barthes: El mensaje lingüístico, denotado y connotado	68
5.3.	Fase III: El análisis semiótico cognitivo y los espacios mentales	75
6.	Conclusiones	81
	Referencias Bibliográficas	84
	Anexos	89
1.	Ficha Sociodemográfica	89
2.	Cine-Debate	89
3.	Pruebas Diagnósticas	89
4.	Resultados Prueba de Lectura	89
5.	Diario de Campo	89
6.	Modelo de Integración Conceptual	90
7.	Matriz de Observación	90
8.	Formato de Autorización de Datos Personales para Menores de Edad	91
9.	Rúbrica de Autoevaluación y Coevaluación	91

GRÁFICAS

Gráfica 1. Preferencias cinematográficas	7
Gráfica 2. Datos arrojados en el Cine-Debate.....	8
Gráfica 3. Valoración de las categorías de la Fase I con relación al Cine-Debate.....	64
Gráfica 4. Valoración de las categorías de la Fase II con relación al Cine-Debate.....	71
Gráfica 5. Valoración de las categorías de la Fase III con relación al Cine-Debate.....	77

TABLAS

Tabla 1. Subcategorías e indicadores del análisis semiótico textual para Fase I.....	56
Tabla 2. Subcategorías e indicadores de imagen cinematográfica y pensamiento crítico para Fase I.....	62
Tabla 3. Subcategorías e indicadores de análisis semiótico textual para Fase II	65
Tabla 4. Subcategorías e indicadores de imagen cinematográfica y pensamiento crítico para Fase II	68
Tabla 5. Subcategorías e indicadores de análisis semiótico, pensamiento crítico e imagen cinematográfica para Fase III.....	73

IMÁGENES

Imagen 1. Análisis de imagen cinematográfica en <i>The Sandman</i>.....	58
Imagen 2. Identificación del ícono, índice y símbolo en <i>Lady Bird</i>	59
Imagen 3. Identificación del ícono, el índice y el símbolo en la narrativa fílmica de <i>In Time</i>...	60
Imagen 4. Discusión sobre los conflictos del adolescente y sus padres	62
Imagen 5. Ejemplo de narrativa fílmica	63
Imagen 6. Reconocimiento y descripción del mensaje lingüístico, denotado y connotado.....	66
Imagen 7. Ejemplo de análisis semiótico desde <i>Pierce</i> y <i>Barthes</i>	67
Imagen 8. Formulación de inferencias en <i>The Curious Case of Benjamin Button</i>	69
Imagen 9. Ejemplo de mapa semántico	70
Imagen 10. Ejemplo I de organizador gráfico.....	74
Imagen 11. Ejemplo de tesis (espacio integrado).....	75
Imagen 12. Ensayo argumentativo.....	76

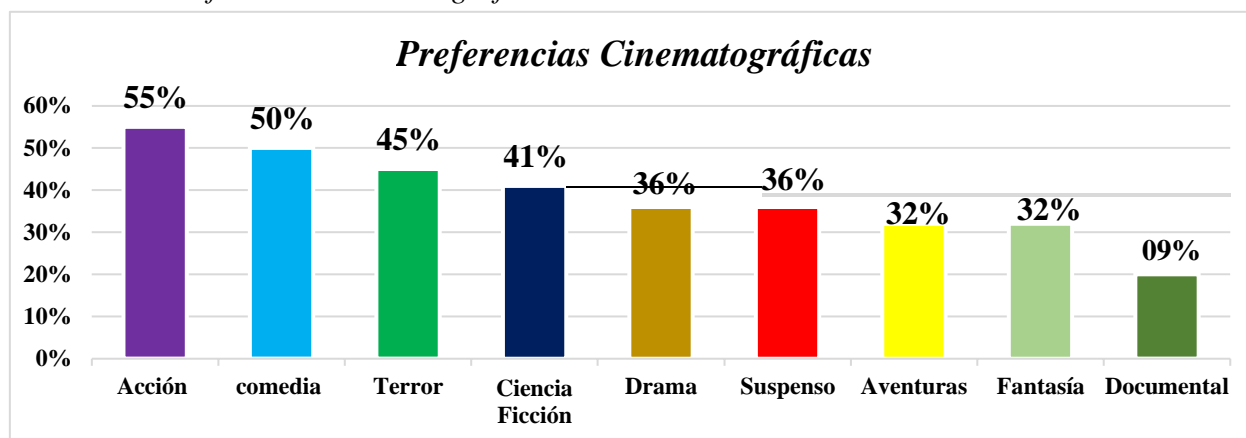
1. Planteamiento del Problema

1.1. Caracterización de la Población

En este apartado se presentan los datos recolectados al inicio del proyecto sobre la población y que sirvieron de base para plantear y formular el problema de investigación. Para cumplir este fin, se utilizaron tres instrumentos de recolección de información, la ficha sociodemográfica (ver Anexo 1), el cine debate (ver Anexo 2) y las pruebas diagnósticas (ver Anexo 3). Por un lado, respecto a la ficha, esta tenía la función de recolectar datos acerca de la vida y los intereses de los estudiantes, particularmente sobre los géneros cinematográficos y el acceso a plataformas de *streaming*. Por otro lado, respecto al cine-debate, este se construyó para obtener un panorama general sobre los análisis que empleaban los estudiantes sobre las imágenes cinematográficas y rastrear el uso de habilidades del pensamiento crítico inmersas en este proceso. Por último, las pruebas de diagnóstico buscaron identificar el estado en el que se encontraban las habilidades comunicativas básicas, por lo que se diseñó una prueba para oralidad, una para lectura y una escritura.

No obstante, los resultados de las pruebas de escritura y oralidad no se consideraron relevantes en la propuesta, ya que no se encontraron falencias de gran envergadura, por lo que solo se aludirá a la prueba de lectura en el planteamiento del problema. Ahora bien, el proyecto de investigación se desarrolló con el curso 903 del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) el cual está compuesto por 27 estudiantes, de los cuales 19 (70%) pertenecen al sexo femenino y ocho (30%) al sexo masculino. Por otro lado, el rango de edad oscila entre los 14 y 16 años. Específicamente, el 52% de los estudiantes tiene 15 años, mientras que solo 11%, equivalente a tres estudiantes, están en los 16 años y el 37% restante, el cual corresponde a diez alumnos, se encuentra en los 14 años. Por otro lado, la ficha sociodemográfica indagó sobre los intereses de los estudiantes, donde se hallaron tres aspectos relevantes para la propuesta.

En primer lugar, se encontró que usar redes sociales y ver películas y series son las actividades que realizan los estudiantes con mayor frecuencia y con las que sienten mayor afinidad. Por lo tanto, este resultado favoreció al proyecto de investigación, ya que las piezas cinematográficas son de uso constante por parte de los estudiantes. De ahí que, en la ficha sociodemográfica también se indagara por el gusto a los géneros cinematográficos que tienen los estudiantes, como puede verse en la gráfica 1.

Gráfica 1. Preferencias cinematográficas

Fuente: elaboración propia

De esta manera, se encontró que la acción es el género cinematográfico de mayor preferencia, ya que el 56% de los participantes, que corresponden a 15 estudiantes, lo escogieron como favorito. Por otro lado, la comedia representa, al igual que la acción, un género con una buena acogida entre los estudiantes, exactamente, el 50% de ellos. Ahora bien, en cuanto a los géneros de ciencia ficción y terror, que corresponden al 41% y el 46%, equivalentes a 12 estudiantes, se señala un gusto, que, si bien no es la primera opción, se mantiene en la línea de los géneros favoritos de los estudiantes. Por otra parte, las temáticas de aventuras, fantasía, drama y suspense, que ocupan el 36% y 32% respectivamente, si bien no son las menos atractivas, tampoco se ubican en la línea de primeras opciones respecto a piezas cinematográficas. Por último, se muestra que los filmes con contenidos documentales no se ven muy llamativos para los alumnos, ya que solo el 9%, es decir, tres estudiantes lo escogieron como favorito.

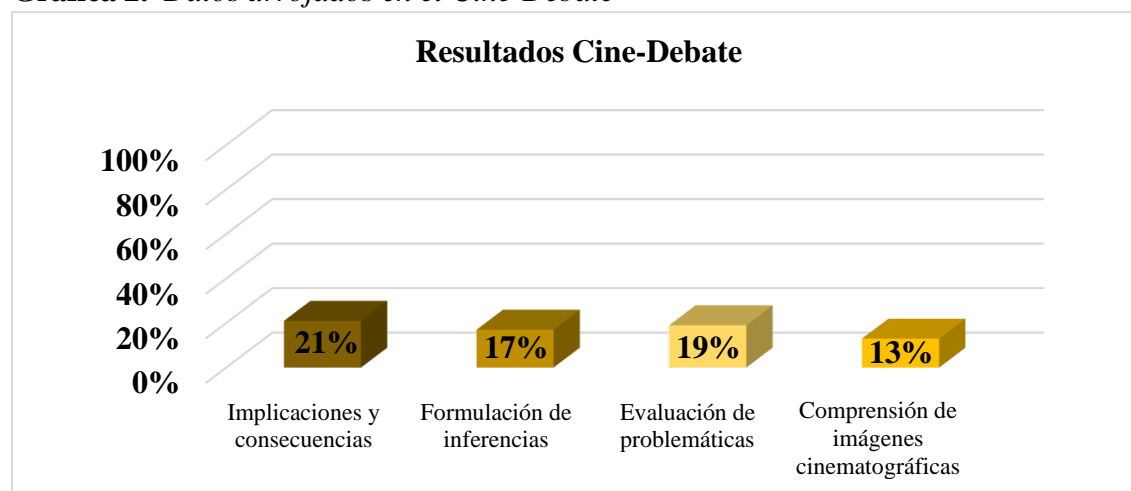
Es importante señalar que esta información fue útil para la selección de los contenidos fílmicos que se utilizarían en la implementación de la propuesta investigativa, ya que se contemplaron los gustos e intereses de los estudiantes.¹ Para finalizar, con relación al cine debate, se encontraron tres aspectos relevantes para el proyecto de investigación. Primero, la participación y la escucha son un ejercicio que requiere fortalecimiento; al responder a los interrogantes, los estudiantes se ven limitados a participar porque temen que sus compañeros los sometan a escarnio público. Por otro lado, respecto al pensamiento crítico, en el que se evaluaron tres aspectos, se encontró lo siguiente. En primer lugar, respecto a la identificación de las implicaciones y

¹ Por cuestiones metodológicas, también se indagó por el acceso a plataformas de Streaming que tienen los estudiantes, sin embargo, al ser un número reducido, no se contempló la posibilidad de ver las películas en la casa.

consecuencias, el 79% de los estudiantes no reconoce las repercusiones que tienen las acciones y decisiones de los personajes, por lo que se les dificulta comprender hacia donde conducen las acciones a los seres humanos (personajes del filme). Por otro lado, solo el 17% formula inferencias coherentes que parten de la comprensión de la narrativa fílmica, por lo que el 83% restante se basa en prejuicios, suposiciones y estereotipos a la hora de plantear posibles interpretaciones de los contenidos fílmicos.

Por último, en la evaluación de problemáticas, el 19% logró identificar algunas de las problemáticas del filme, pero no explorar sus dimensiones, causas y efectos, por lo que no se analizaron los problemas, estos solo fueron planteados. Así las cosas, es el aspecto que mayores dificultades reporta, ya que el 81% tan siquiera identifica las problemáticas abordadas en el filme.

Gráfica 2. Datos arrojados en el Cine-Debate



Fuente: elaboración propia

Finalmente, en el cuarto indicador, que buscaba conocer el análisis que emplean los estudiantes en las imágenes cinematográficas, se observa que, la mayor parte de los alumnos (87%) pasan por alto elementos esenciales como los ademanes de los personajes, el lugar, el tiempo, la emocionalidad, y la secuencia de la historia, por lo que se halló que no se hace un examen exhaustivo de piezas cinematográficas, lo cual dificulta la comprensión de la narrativa fílmica.

1.2. Problema de Investigación

La formación del pensamiento crítico y del análisis semiótico se han convertido en un reto para la educación colombiana dada la importancia que estos tienen en la vida académica y profesional de los estudiantes. No obstante, pese a las estrategias que se han implementado para su

fortalecimiento, hoy en día, más que un reto, representan un desafío para la escuela (Rodríguez, Martínez & Hernández, 2019). Así, por ejemplo, los resultados del Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) que se realizó en el 2019 por la UNESCO en Latinoamérica, muestran que el pensamiento crítico se ha quedado en un plano discursivo y que no se promueven acciones en el aula para su óptimo desarrollo. A causa de ello, la UNESCO muestra preocupación ya que, en la era digital, circulan textos con información sesgada y poco clara que los sujetos no cuestionan y asumen como información verídica.

A esto se añade que, la lectura crítica constituye un indicador para observar el estado de fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico ya que esta requiere de los más altos ejercicios de pensamiento y reflexión aplicado en distintas situaciones de lectura (Jurado, 2016). De ahí que, sea pertinente mencionar los resultados de las pruebas PISA realizadas en Colombia en el 2022 a estudiantes de 15 años. Así las cosas, estas arrojan que los adolescentes tuvieron, en el área de lectura, un resultado por debajo de la media de la OCDE². Para ser más específico, se ubicaron en el segundo nivel con 409 de 625 puntos posibles. Por otro lado, en las pruebas Saber 11 que se realizaron en el cuarto trimestre del 2022, los índices de lectura crítica muestran que el puntaje general a nivel nacional es de 52,80 (Icfes, 2023) lo que indica que, los estudiantes se encuentran en un nivel tres de lectura, pero muy cercano a un nivel 2 (Icfes, 2022) cuando son cuatro los niveles en el que examen clasifica los desempeños en el área de lectura crítica.

De esta forma, se observa que hay un déficit en el rendimiento en cuanto a lectura crítica a nivel nacional, lo que, como se mencionó con anterioridad, también muestra un déficit en el pensamiento crítico de los estudiantes (Kurland, 2003). Agregando a lo anterior, Jurado (2016) menciona que un lector crítico es aquel que rastrea inferencias y asociaciones en el texto por medio de la interpretación semiótica. Esto, dado que, una lectura semiótica es “la [que] indaga más allá de la superficialidad del texto, la [que se] zambulle en lo más profundo de los (...) discursos (...), [la que se] mueve hacia lo no dicho” (Jurado, 2016, p. 18). De ahí se infiere que, al presentarse índices tan bajos en las pruebas de lectura, se piense que, gran parte de los estudiantes no realiza una lectura e interpretación semiótica de los textos³.

² La media de la OCDE para lectura se establece en 475 puntos.

³ La palabra textos no hace referencia solamente al material escrito, sino también a códigos visuales que también están presentes en las pruebas estandarizadas, tales como historietas y caricaturas.

Para ilustrar, en las pruebas Saber que se aplicaron en el 2022 a grado noveno (población objeto de estudio) se observa una mayor dificultad de los estudiantes en pensar y leer críticamente. Esto se evidencia ya que el 40% de los evaluados solo alcanzaron el nivel 1 y el 15% se ubicaron en el nivel 2 (Icfes, 2022) es decir, más del 50% de quienes presentaron la prueba no llegan al nivel 3 de lectura crítica. Grosso modo, los indicadores develan que leer y pensar críticamente representan una habilidad, que, en Colombia, requiere de mejoras. Además, se observa que también existen vacíos en los análisis semióticos que se implementan sobre los textos y discursos, ya que, en la interpretación semiótica se “ordena e interpreta la información que reposa en la mente de los hombres” (Obando, 2012, p. 882). Ahora bien, una vez presentada la información respecto al panorama nacional, es necesario exponer los datos hallados en cuanto a la población objeto de estudio, donde hay tres observaciones relevantes frente al diagnóstico del problema de investigación

En primer lugar, se presentan los datos encontrados en la prueba de lectura (ver Anexo 4) en la que fue posible corroborar la información previamente descrita frente a las dificultades de pensar y leer críticamente que presentan los estudiantes. Así las cosas, se determinó que los estudiantes del curso 903 del IPN enfrentan problemas a la hora de interpretar los textos que leen. De ahí que, también enfrenten problemas con la construcción de los significados que se exponen en los textos, con los niveles de atención (Zlatev, 2015) que prestan a lo leído y con los propósitos personales que tengan con las lecturas que hacen (Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza, 2021). En segundo lugar, mediante una observación no participante, que se registró en el diario de campo (ver Anexo 5), y en la aplicación del cine-debate, se determinó que, si bien algunos estudiantes utilizan criterios de análisis cuando ven los filmes, no detallan los elementos compositivos de las imágenes cinematográficas, por lo que, en varias ocasiones, no les permite interpretar críticamente la narrativa fílmica.

Añádase a esto que, los estudiantes se distraen con facilidad cuando se reproducen fragmentos extensos de la película (más de 45 minutos), y que, cuando no se sienten interesados por la trama de la película, no le prestan atención. Por último, mediante la observación no participante, se notó que muchos estudiantes aún se encontraban, al inicio del año escolar, bastante indecisos frente a las opciones y decisiones que deberían tomar al terminar el año, pues deben elegir el énfasis para grado décimo y undécimo. A causa de ello, y por medio de una pequeña

revisión documental, se encontró que tanto el pensamiento crítico (Instituto Pedagógico Nacional, 2022) como los aportes de la semiótica (Instituto Pedagógico Nacional, 2023) son elementos que están presentes en el desarrollo temático de cada línea ofertada por el IPN. De ahí que, se consideró pertinente empezar a trabajar estas aptitudes desde grado noveno para que así los estudiantes, por un lado, fortalezcan estas habilidades previo a la llegada a los énfasis y, para que, tengan mayor claridad sobre qué énfasis elegir.

Ahora bien, es importante revisar el impacto que tiene el pensamiento crítico en la vida de los estudiantes y, por consiguiente, las consecuencias que tendría el dejar fomentar esta habilidad en la educación secundaria. Para empezar, en la escuela, los alumnos presentarían problemas con el fortalecimiento de la lectura crítica por dos razones principalmente. En primer lugar, al dejar de asumir una postura crítica y reflexiva frente a los textos que leen, no estarían en la capacidad de construir un significado del mismo; es decir, se dificultaría la comprensión de las intenciones implícitas en el texto y el planteamiento de hipótesis para luego validar su veracidad (Cassany, 2006). En otras palabras, no se haría una valoración cuidadosa y reflexiva sobre lo leído, lo que haría que se asumieran verdades sin cuestionarlas, además, pasarían por irrelevante información que los textos de lectura crítica proveen para su interpretación. Por otro lado, como se señaló anteriormente, sin el fortalecimiento de la lectura crítica, la formación en pensamiento crítico también se vería afectada.

Como resultado, se dejaría de brindar a los estudiantes la posibilidad de analizar los discursos que cotidianamente rondan su vida cotidiana. A causa de ello, estos presentarían dificultades para cuestionar lo dicho por lo demás y para elaborar juicios objetivos por sí mismos (Lipman, 1991). Sin embargo, estas problemáticas van más allá de las paredes de las instituciones educativas. Para ilustrar, el pensamiento crítico enseña a los seres humanos a tomar decisiones acertadas, razón por la cual, equipara a los estudiantes para forjar mejor “su propio futuro” (Facione, 2007, p. 2) De esta manera, la escuela estaría formando sujetos con la capacidad de discernir entre diversas posibilidades y escoger, bajo criterios críticos, cuál será la opción que más les favorezca. Por consiguiente, no formar en pensamiento crítico impide que las personas sepan cómo, cuándo y por qué tomar decisiones que resultan cruciales para la vida, tales como la elección de la carrera universitaria, la inversión de capital en proyectos de emprendimiento, las ofertas laborales, entre otros.

1.3. Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes del grado 903 del Instituto Pedagógico Nacional por medio de una unidad didáctica basada en el análisis semiótico textual y cognitivo de la imagen cinematográfica?

1.4. Objetivo de Investigación

1.4.1. Objetivo General

Fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes del grado 903 del Instituto Pedagógico Nacional por medio de una unidad didáctica basada en el análisis semiótico textual y cognitivo de la imagen cinematográfica.

1.4.2. Objetivos Específicos

- I. Identificar los íconos, índices y símbolos que se hallan en las imágenes cinematográficas que muestran las implicaciones y consecuencias de las acciones de los personajes en *The Sandman* de Paul Berry, *Lady Bird* de Greta Gerwig y *In Time* de Andrew Niccol.
- II. Analizar la incidencia de los mensajes lingüístico, denotado y connotado que se derivan de procesos de significación en las imágenes cinematográficas de *The Curious Case of Benjamin Button* de David Fincher y *Modern Times* de Charles Chaplin en la formulación de inferencias.
- III. Evaluar las problemáticas de los conflictos bélicos por medio de la comparación y la construcción de espacios mentales por parte de los espectadores entre hechos de guerra y narrativas ficcionales presentadas en *Bastardos sin Gloria* de Quentin Tarantino y *Hasta el Último Hombre* de Mel Gilson.

1.5. Justificación

En el presente apartado se exponen las razones por las que se emplearon las teorías de Pierce, Barthes y Fauconnier & Turner en el análisis semiótico, así como también aquellas por las que se hizo la selección del corpus cinematográfico. Así las cosas, en la búsqueda de referentes teóricos se tuvieron en cuenta dos criterios. En primer lugar, se discriminaron los postulados de la semiótica del cine y se encontró que, su terminología como metodología de análisis es compleja en la medida que adopta una herencia puramente estructuralista (Paz, 2001); aptas, grosso modo, solo para profesionales. Por consiguiente, se planteó un rastreo por los postulados clásicos de la semiótica, en donde se halló que, la semiótica pragmatista propuesta por Pierce permite comprender la función comunicativa de los signos (Paz, 2001) y es más aprehensible por parte de los estudiantes. Así entonces, se optó por trabajar con los planteamientos de este autor, particularmente con los conceptos de ícono, índice y símbolo (Pierce, 1904), ya que estos permiten analizar los elementos presentes en las imágenes cinematográficas y atribuirles significado de acuerdo con la relación que se establezca entre el signo y su correspondiente objeto dinámico.

Por otro lado, se halló viable trabajar con el modelo de Barthes (1977) aplicado al estudio de imágenes por medio de los mensajes lingüístico, denotado y connotado, ya que este se concatena con lo expuesto por Pierce. A modo de ejemplo, el ícono guarda relación con la denotación y el símbolo con la connotación. Adicionalmente, este modelo explica las relaciones que emergen entre lo dicho, la convencionalidad y la no convencionalidad, pues da razón del cómo los signos presentes en las imágenes del cine pueden ser interpretados de acuerdo con marcos culturales sin perder su naturaleza física. En segundo lugar, surgió la necesidad de implementar un análisis que explorara otras vertientes de la semiótica, aquellas que han surgido en las últimas décadas, ya que, las perspectivas textuales, como las previamente mencionadas, tienden a concebir el texto como una “unidad autónoma, cerrada y estable” (Gallegos, 2018, p. 232), lo que hace pensar que la significación se encuentra en este.

De ahí que, se buscara un “estudio ya no tanto del signo y del texto, sino del actante y su acto, la relación con otros, las interacciones entre actantes y los universos de percepción” (Gallegos, 2018, p. 234). En otras palabras, un estudio para comprender que la significación es una actividad y, por consiguiente, esta es realizada por entes humanos (Niño, 2015). A causa de ello, se determinó que la teoría de la integración conceptual, que se enmarca en los estudios de la semiótica cognitiva referidos a la comprensión de los espacios mentales, constituye un referente

de análisis en la investigación por dos razones principalmente. En primer lugar, este modelo explicita el cómo los conocimientos y significados atrincherados que poseen los estudiantes se manifiestan y se reconstruyen frente a situaciones particulares que se presentan en las piezas cinematográficas. En segundo lugar, este análisis no recurre a términos específicos para poder ejecutarse, sino que por el contrario es implícito, lo que permite que los maestros trabajen con unidades semióticas sin poner mayores dificultades en el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, respecto a la selección del corpus cinematográfico, se tuvieron en cuenta tres criterios. En primer lugar, las preferencias cinematográficas de los estudiantes, por lo que se seleccionaron filmes de acción, comedia y terror. En segundo lugar, se buscaron piezas cinematográficas que evidenciaran los diversos conflictos a los que se puede enfrentar un ser humano, dado que, la estrategia didáctica que se empleó consistió en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). De ahí que, se seleccionaran filmes que mostraran el conflicto hombre versus sí mismo (Chapetón, 2022) como es el caso de *The Sandman* de Paul Berry y *The Curious Case of Benjamin Button* de David Fincher; el hombre versus el hombre, como en el caso de *Lady Bird* de Greta Gerwig y, por último, el hombre versus la sociedad (Chapetón, 2022); como se observa en *In Time* de Andrew Nicol, *Modern Times* de Charles Chaplin, *Bastardos sin Gloria* de Quentin Tarantino y *Hasta el Último Hombre* de Mel Gilson.

De esta manera, las películas seleccionadas muestran diversas situaciones cercanas a las realidades de los estudiantes, tales como las relaciones familiares, los ambientes laborales, el amor, la violencia y la guerra. Por último, se seleccionaron películas que presentaran escenas (imágenes cinematográficas) contundentes respecto a la narrativa fílmica. Es decir, se buscaron filmes cuyas temáticas/problemáticas principales pudiesen ser expuestas en segmentos cortos pero concisos, ya que no se verían los filmes en su totalidad. Además, dichas escenas deberían contener suficientes elementos para emplear el análisis semiótico. Por ejemplo, símbolos cuya abstracción no resultase compleja o ajena a los estudiantes, índices cuya relación con su objeto dinámico no representara una construcción compleja; imágenes con elementos amplios de descripción en cuanto personajes, lugares y tiempo. Por último, estas imágenes debían, además, transmitir emociones y sentimientos para comprender que el arte fílmico se expresa en términos humanos.

2. Contexto Conceptual

2.1. Antecedentes de investigación

La búsqueda de las investigaciones tuvo tres criterios en cuenta a la hora de construir los antecedentes. En primer lugar, se ubicaron las categorías centrales del proyecto investigativo. Así, pues, se ubicaron las categorías de imagen cinematográfica, análisis semiótico textual y cognitivo y pensamiento crítico. Ante la ausencia de literatura existente en la que se encontraran las tres categorías, especialmente el análisis semiótico textual o cognitivo y la imagen cinematográfica, se hizo la búsqueda con cine, pensamiento crítico y otras perspectivas para abordar en el aula. El segundo criterio considerado fue el rango de tiempo, que se estableció en siete años para este estudio.

El tercer criterio consistió en las fuentes de búsqueda. Bajo este criterio, se menciona que las investigaciones se encontraron en bases de datos tales como *Scopus*, *Ebscohot*, revistas de investigación científica y los repositorios institucionales de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Uniagustiniana y la Universidad la Gran Colombia. Ahora bien, es importante destacar que se hallaron 16 proyectos de investigación, sin embargo, solo seis de ellos son citados, dos en el contexto local, dos en el contexto nacional y dos en el contexto internacional, dada su relación con las categorías de la investigación. Por otro lado, en cuanto a la estructura del apartado, en primer lugar, están ubicados los antecedentes locales, posteriormente, los nacionales y, por último, los internacionales.

2.1.1. Contexto Local

La primera investigación del contexto local se denomina *la Construcción de Pensamiento Crítico para la Participación Consciente desde el Taller de Artes Visuales, Cine y Ficción*. Esta tesis fue publicada en el año 2017 por la Universidad Pedagógica Nacional y realizada por Andrés Lara y Gustavo Rodríguez para optar por el título de Licenciados en Artes Visuales. El objetivo general consistió en identificar la incidencia de la escritura de un guion de cine de ficción como mecanismo para incentivar el pensamiento crítico en los asistentes a los talleres de *artes visuales, cine y ficción* en San Cristóbal de Bogotá. En cuanto al diseño metodológico, se implementó la investigación-acción con enfoque cualitativo en cuatro fases: detección del problema, elaboración del plan de solución, implementación-evaluación del plan e interpretación de datos. A esto se añade que, los

instrumentos de recolección de datos fueron los diarios de campo, las entrevistas a grupos focales y los guiones.

Finalmente, en el apartado de resultados, los investigadores mencionan que comprendieron que las prácticas comunitarias representan un compromiso ético por parte de los docentes. Ahora bien, en cuanto a los objetivos de la investigación, señalan que las narraciones de ciencia ficción fomentan el pensamiento crítico por medio del empoderamiento de los participantes y el cuestionamiento del conocimiento legitimado y la realidad misma. En otras palabras, conocer lo incognoscible y fortalecer la liberación de los sujetos. Por último, se encontró que los participantes relacionaron su vida cotidiana y su contexto social con las narrativas, lo que les permitió expandir su alfabetización audiovisual y la creación de mundos posibles. Por otro lado, la segunda tesis que se consultó se titula *El cine, una Mirada al Mundo del Pensamiento Crítico*. Fue publicada en el año 2022 por la Universidad Pedagógica Nacional y realizada por Kely Johana Córdoba para optar por el título de Licenciada en Español e Inglés.

El objetivo de investigación plantea identificar cómo el cine mejora los procesos de pensamiento crítico por medio del análisis del discurso político de estudiantes de grado décimo en los colegios distritales ubicados en Bogotá. Por otra parte, en el marco metodológico, se señala que el enfoque de investigación fue cualitativo y se utilizó una herramienta de validación por juicio de expertos. Además, se diseñó una unidad de análisis y una matriz categorial en la se incluyen las categorías centrales de la investigación. En las conclusiones, la autora comenta que el diseño de una página web basada en cine, pensamiento crítico y análisis político del discurso funciona en la medida que favorece el desarrollo de la argumentación y la reflexión dentro y fuera del aula. En segundo lugar, se menciona que estimular procesos de creatividad, pensamiento individual y colectivo permite que los estudiantes le apuesten a la transformación social. En tercer lugar, la autora dice que es importante analizar el papel del cine en el aula como una herramienta de análisis semiótico para el reconocimiento “cultural, estético y social” (Córdoba, 2022, p. 59) por parte de los observadores.

Dicho lo anterior, es pertinente señalar la relación existente entre las tesis del contexto local y este proyecto de investigación. En primer lugar, tanto la tesis de Lara y Rodríguez (2017) y Córdoba (2022) señalan que el cine es una herramienta pedagógica que fortalece el pensamiento crítico y la comprensión de las narrativas fílmicas. Sin embargo, estas investigaciones no

implementaron un análisis semiótico de la imagen cinematográfica para lograr dicho fin. Ahora bien, en relación con las muestras seleccionadas por las dos investigaciones, hay que decir que distan del proyecto investigativo. Esto se debe a que, en el caso Lara y Rodríguez (2017) la investigación se realiza en un contexto popular y en Córdoba (2022) la investigación no es aplicada en un aula de clase. Así las cosas, aún hay que revisar los efectos de una propuesta cinematográfica basada en un análisis semiótico textual y cognitivo en un aula de educación formal.

2.1.2. Contexto Nacional

En primer lugar, se consultó la tesis *Interpretación Semiótico-Narrativa del Texto Fílmico en Educación Media* la cual se publicó en el año 2016 y cuya autora fue Giovanna Bedoya para optar por el título de licenciada en lengua castellana. Respecto al objetivo general, este consistió en determinar la incidencia de la interpretación semiótico-narrativo de los textos fílmicos en la comprensión crítica del cine por parte de los estudiantes de la Institución Educativa Sol de Oriente en educación media. Agregando a lo anterior, el diseño de investigación empleó un enfoque cualitativo y la metodología que utilizó fue la investigación-acción implementada en cuatro ciclos: planificación, acción, observación sistemática y práctica reflexiva del maestro en formación. Respecto a las conclusiones se resaltan tres puntos principalmente.

En primer lugar, se menciona que el cine no se ha contemplado como un recurso relevante y significativo en la enseñanza de las lenguas y los procesos de significación. Esto se debe a que, los estudiantes consideran que los aspectos que son funcionales son aquellos que se relacionan con la presentación de las pruebas de Estado. En segundo lugar, se señalan los beneficios que brinda el análisis de los sistemas no verbales frente a la comprensión de contenidos cinematográficos que van desde un nivel literal a uno crítico. Como consecuencia, sugiere continuar con el fortalecimiento de propuestas investigativas que contemplen el análisis semiótico como recurso didáctico en las aulas de clase. Por último, se menciona que los textos fílmicos no siempre son recibidos con agrado por parte de los estudiantes, y que, de forma similar a los textos literarios, estos pueden desencadenar desagrado.

La segunda investigación del contexto local se titula *Cine-foro como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico*. Fue publicada en el año 2018 y realizada por Fredy Mejía y Stefany Pineda. El objetivo que plantean consiste en el desarrollo del pensamiento crítico

por medio del cine foro en los estudiantes de grado sexto B de la Escuela Normal Superior Antonia Santos en Santander. Frente al marco metodológico, los autores señalan que el enfoque será mixto, no obstante, comentan que se presentan más elementos de corte cualitativo. Adicionalmente, la metodología que escogen es la investigación-acción-educativa y los instrumentos de recolección de datos se basaron en cuestionarios estructurados y la aplicación de una prueba diagnóstica. En cuanto a las conclusiones del trabajo, en primer lugar, los autores mencionan que la investigación funcionó de insumo para la creación de diversas ideas en futuros proyectos investigativos.

Adicionalmente, mencionan que el cine-foro es una estrategia didáctica que desarrolla habilidades de pensamiento crítico por dos razones principalmente. Primero, este permite reconocer y desglosar a detalle los elementos del pensamiento de los estudiantes. En segundo lugar, muestra que las películas son objeto de análisis en un salón de clase, lo cual ejercita la capacidad crítica. Ahora bien, de las investigaciones anteriores es pertinente tener en cuenta el estudio que hacen del cine, ya que este es concebido como un recurso didáctico susceptible de análisis desde los signos no verbales. Así, por ejemplo, en el caso de Mejía y Pineda (2018), el cine constituye un objeto de análisis que propicia el razonamiento crítico de los estudiantes. Además, en la investigación realizada por Bedoya (2016) se observa que, desde un abordaje semiótico, el cine funciona como un medio de significación que involucra procesos de análisis crítico e inferencial, lo cual fortalece el razonamiento lógico de los estudiantes.

No obstante, es pertinente mencionar que, el análisis que se establece en la investigación es de corte textual, por lo que, los posibles aportes de la semiótica cognitiva no han sido, hasta la presente, explorados por los investigadores. Por otro lado, es importante mencionar que, las dos investigaciones hacen un aporte valioso en cuanto a la selección metodológica con el presente proyecto de investigación. Ciertamente, la implementación de la investigación-acción educativa, muestra detalladamente el paso a paso que se llevó para implementar la propuesta y dar respuesta a la pregunta de investigación y al cumplimiento de los objetivos de investigación. De esta forma, las investigaciones sirven como un referente metodológico frente a la ejecución del proyecto en un aula de clase.

2.1.3. Contexto Internacional

En el contexto internacional, la primera investigación que se consultó se denomina *Teaching Semiotics to Promote Students' Critical Thinking in the Reading and Writing Class*. Esta se publicó en el año 2016 y la realizó Arum Priadi. El objetivo general de la investigación buscó estimular el

razonamiento crítico de los estudiantes frente a sus procesos lecto-escriturales por medio de una estrategia didáctica basada en la enseñanza de la semiótica. Por otro lado, frente al diseño metodológico, se optó por la investigación-acción aplicada a un grupo de estudiantes pertenecientes al curso de escritura y lectura pre-avanzada en tercer año en la universidad de Ahmad Dahlan en Indonesia. Adicionalmente, se implementó una secuencia didáctica que utilizó cuatro imágenes de naturaleza publicitaria como recurso pedagógico y analítico.

Cabe destacar que, cada imagen contaba con una descripción detallada de sus elementos compositivos, del contexto sociohistórico en que se produjo y de las intenciones y propósitos que comunicaban las imágenes. Ahora bien, en cuanto a las conclusiones, hay tres aspectos que el investigador destaca. En primer lugar, el autor señala que la semiótica debe ser enseñada a los estudiantes ya que fortalece las habilidades de lectura y comprensión de imágenes publicitarias. En segundo lugar, los procesos de enseñanza que tuvieron lugar en la investigación brindaron la posibilidad de descubrir nuevas experiencias y afianzar los vínculos entre los estudiantes y el profesor. Por último, el investigador señala que la semiótica es una herramienta que beneficia el aprendizaje tanto de los estudiantes como del profesor, por lo que sugiere diseñar nuevas y dinámicas actividades para su abordaje en las aulas de clase.

Por último, se citó la tesis titulada *Desarrollo del Pensamiento Crítico a Través del Cine como Recurso Didáctico*. Esta se publicó en el año 2021 por la revista Internacional de Investigación en Comunicación y fue realizada por Laura Monsalve y María José Ruiz. El objetivo general de la investigación consistió en realizar un estudio analítico-descriptivo del uso de los medios cinematográficos en la población adolescente para ofrecer herramientas y materiales didácticos a los profesores basados en películas y series. Además, se optó por una metodología de corte cualitativa que guió la construcción de la propuesta investigativa y del análisis por medio de tres momentos. Uno, de revisión documental, uno de selección de filmes y uno último para establecer los tres ejes de análisis: los valores feministas, la educación sexual y el acoso escolar.

Finalmente, las principales conclusiones a las se llega una vez terminada la investigación resaltan, por una parte, la importancia en la selección de las películas/series que servirán como recurso didáctico. Esto se debe a que, con temáticas cercanas y recientes a la realidad de los adolescentes se consigue que estos se motiven con su trabajo en el aula. Por otra parte, se destaca que el cine no puede ser visto como un distractor en el aula, sino que, por el contrario, deben aprovecharse los beneficios que brinda para el fortalecimiento de las capacidades críticas. Por

último, el cine también puede convertirse en una estrategia de alienación y adoctrinamiento, de ahí la importancia de su análisis en el aula desde las problemáticas que enfrentan hoy las juventudes contemporáneas.

Ahora bien, las investigaciones realizadas por Priadi (2016) y por Monsalve y Ruiz (2021) destacan la importancia tanto de la semiótica y del cine como recursos didácticos en el aula de clase. De ahí que, estas categorías, en un trabajo investigativo conjunto, podrían generar resultados que aporten en la construcción de conocimiento científico en pedagogía y didáctica del lenguaje. Además, ambas investigaciones aplican una metodología descriptivo-analítica para el análisis de las imágenes y de las películas. Es decir, no solo exploran los elementos compositivos de las piezas cinematográficas, sino que también estudian las intenciones y propósitos en los que estos son producidos. Por consiguiente, las investigaciones proveen un modelo de trabajo en el aula que es funcional para el proyecto de investigación.

Agregando a lo anterior, en la investigación de Priadi (2016), se observa la relación que existe entre la enseñanza de la semiótica y el pensamiento crítico. Esto se debe a que, el análisis de signos constituyentes en las imágenes favorece la reestructuración del pensamiento y el cuestionamiento de la información que reciben los estudiantes. Por otro lado, en la investigación que llevaron a cabo Monsalve y Ruiz (2021) es importante destacar el valor que recibe el cine en la escuela como medio de concientización de la realidad, de las problemáticas y de las dificultades que aquejan a los estudiantes. A modo de cierre, es importante mencionar que son escasas las investigaciones que relacionan el análisis semiótico con el pensamiento crítico y la imagen cinematográfica por lo que se encuentran escasos elementos para el abordaje de este tipo de propuestas en clase.

2.2. Referentes Conceptuales

En el presente apartado, se conceptualizan las categorías centrales de la investigación, las cuales corresponden a análisis semiótico textual y cognitivo, imagen cinematográfica, pensamiento crítico y unidad didáctica. Ahora bien, respecto a la organización del apartado, en primer lugar, se ubica el medio que se empleó en el desarrollo de la propuesta, es decir, el análisis semiótico y los conceptos correspondientes a la perspectiva textual y cognitiva. Posteriormente, se provee información teórico-conceptual acerca de la imagen cinematográfica. Seguidamente, se trabaja el pensamiento crítico; la habilidad que se fortaleció una vez implementado el proyecto de investigación, para así terminar con la definición y estructura de la unidad didáctica.

2.2.1. Análisis Semiótico

Antes de mencionar los autores y teorías que brindan los elementos para realizar el análisis semiótico textual y cognitivo, es importante señalar a qué hace referencia este. Por esta razón, en primer lugar, se presentan dos perspectivas teóricas que ofrecen una conceptualización de este término. Así, por ejemplo, para Stefanu (2014) el análisis semiótico remite a un proceso investigativo en el que se detallan palabras, formas, colores y figuras con el fin de construir el significado y el valor comunicativo de un determinado objeto. Por otro lado, la Universidad Insurgentes (2020) menciona que el análisis semiótico refiere al proceso mediante el cual el ser humano atribuye significado a los signos condicionado por la cultura y el contexto.

Por lo previamente mencionado, el análisis semiótico puede ser considerado un proceso de atribución en el que los signos (objetos), una vez analizadas sus características, adquieren un significado conferido por una entidad humana. De ahí su relación con la propuesta, ya que las producciones cinematográficas presentan diversos signos y símbolos que requieren de análisis para su óptima comprensión. Como resultado, la audiencia está en la capacidad de develar y comprender intenciones, mensajes ocultos y elementos socioculturales presentes en las producciones audiovisuales (Gamarra, 2020). Por consiguiente, el análisis semiótico es una metodología que utiliza los conceptos de la semiótica para dar sentido a los signos y que fortalece la comprensión de piezas cinematográficas por medio de la reflexión crítica.

2.2.1.1. Análisis Semiótico Textual

Al hablar de semiótica textual, se hace referencia a los estudios estructuralistas y narratológicos que buscan comprender los distintos niveles de análisis de los textos (su estructura elemental y profunda) con el fin de examinar la significación presente en los mismos (gallegos, 2018). Agregando a lo anterior, es importante tener en cuenta que, bajo esta perspectiva, se estudia al texto como una unidad autónoma. Ahora bien, respecto a los autores que se citan en la investigación referentes en este campo, estos se presentan por orden cronológico, por lo que primero se encuentran los planteamientos de Charles Sanders Peirce y luego los aportes de Roland Barthes. Para comenzar, la teoría semiótica de Peirce se cimenta en los principios del pragmatismo filosófico, razón por la que, se tiene en cuenta el contexto en el que los signos son producidos e interpretados (Desmedt, 2004). Además, para Peirce (1904), un signo, en su sentido amplio, no es necesariamente un pensamiento, sino que puede representar una experiencia, una acción o un sentimiento, por lo que un signo se manifiesta en diversas tareas de la comprensión humana. A

esto se añade que, esta teoría está construida por triadas, lo que implica que la significación cuenta con tres elementos.

Así, por ejemplo, en una primera instancia se distinguen el representamen, algo que representa algo para alguien, el objeto, la representación y/o alusión del representamen y el interpretante, lo que el signo representa y es creado en la mente. De ahí, se deriva una nueva triada que alude al signo y la relación con su objeto dinámico, en la que se encuentran los íconos, índices y símbolos (Pierce, 1904). Así entonces, los íconos denotan las características propias del objeto y están determinados por su propia naturaleza interna. En otras palabras, el ícono “representa lo que pretende representar” (Pierce, 1904, párr. 9), razón por la cual se encuentra semejanza con el signo y lo que representa. Por otra parte, están los índices que son “determinados por su objeto dinámico en virtud de estar en una relación real con éste (Pierce, 1904, párr. 9). Esto refiere a que la representación del índice no surge por semejanza sino por asociación de causa-efecto. En otras palabras, todo índice guarda relación con un objeto externo, cuyas condiciones naturales funcionan como un objeto inmediato, por ejemplo, la huella de un gato.

Por último, están los símbolos, cuya determinación está sujeta a una mediación entre su objeto dinámico y una manera particular de interpretación (Pierce, 1904). Esto se debe a que, el símbolo es interpretado por medio de leyes, convenciones, hábitos o disposiciones naturales que, en la mayor parte de los casos, resultan ser productos sociales y culturales. Por último, Pierce (1987) señala que los signos también se clasifican según su naturaleza material. En primer lugar, los cualisignos representan una cualidad (apariencia) del signo en sí mismo. En segundo lugar, los sinsignos que hacen referencia a los eventos de la realidad que se establecen con la relación causa-efecto. Finalmente, están los legisignos cuando el signo es construido arbitrariamente y cuya significación depende de las leyes que se apliquen para su interpretación.

Ahora bien, en la teoría de Barthes, que se sitúa en el posestructuralismo, se entiende que la semiótica es la “ciencia de las formas” (Barthes, 1947, p. 130) puesto que esta estudia las significaciones “independientemente de su contenido” (Barthes, 1947, p. 130). Por otra parte, Barthes (1977) presenta un modelo analítico aplicado a las imágenes que se denomina la retórica de la imagen. En este, se presentan tres mensajes que se derivan de los procesos de significación de la imagen ya que esta es “re-presentación, es decir, en definitiva, resurrección, y dentro de esta, concepción” (Barthes, 1977, p. 1). Así las cosas, en una primera instancia, se distingue un mensaje

de sustancia lingüística que funciona como soporte en el lenguaje visual. En otros términos, el mensaje lingüístico se entiende como el soporte textual que acompañan a las imágenes. Además, este presenta dos funciones, una de anclaje y otra de relevo.

Por un lado, cuando se habla de anclaje se entiende a la imagen como una ilustración del texto, es decir, el sentido de la imagen es anclado por el texto que lo acompaña. Por otro lado, está la función de relevo, en la que, tanto imagen como texto son complementarios; el significado se construye por medio de los dos elementos. Por otra parte, se encuentra el mensaje denotado o mensaje icónico no codificado (Barthes, 1977). En este, se presentan los elementos explícitos, evidentes; tal y como lo son en la realidad. En otras palabras, la materia física de los elementos de los que está compuesta una imagen; el significante, en palabras de Saussure. Por último, está el mensaje connotado o mensaje icónico codificado, el cual se comprende como “aquel que sugiere lo posible de ser interpretado de otra manera” (Barthes, 1977, p. 9). De ahí que, a diferencia del mensaje denotado, en la connotación se habla de un proceso inferencial que busca, por medio de asociaciones, develar el contenido implícito (propósitos, emociones, etc.) de la imagen que se analiza por medio de códigos culturales.

Así las cosas, por medio de estos mensajes se hacen múltiples lecturas de la imagen. Sin embargo, es importante mencionar que dichas interpretaciones están inmersas en el contexto sociocultural de quien las interpreta, por lo que, surgen diversas posibilidades que le otorgan sentido a las imágenes. Por último, el mensaje lingüístico y el denotado son los que permiten conseguir procesos de connotación, ya que mediante estos se evitan sobre interpretaciones que dejen a un lado los elementos compositivos de las imágenes. Ahora bien, es importante destacar que, los conceptos previamente descritos se utilizaron para dar cumplimiento a los objetivos específicos número uno y dos de la investigación, los cuales se basan, en una perspectiva textual de la semiótica para el estudio de la significación. Así entonces, se hizo uso de las teorías propuestas por Pierce (1987) respecto al ícono, índice y símbolo y a las de Barthes (1977) con lo tres mensajes en tanto estudian la producción del significado y su aprehensión por parte de los seres humanos a través del análisis de textos, en este caso, cinematográficos.

Agregando a lo anterior, las teorías previamente expuestas son complementarias en la medida que brindan conceptos que permiten a la audiencia concatenar procesos de significación en las imágenes cinematográficas. Así, por ejemplo, los íconos y los símbolos están presentes en la

denotación y connotación. A causa de ello, dicho análisis se nutre de diversas perspectivas que enriquecen no solo la lectura de signos y símbolos, sino que también fortalece la comprensión de las relaciones subyacentes que dan paso a la construcción de significados transmitidos en las narrativas cinematográficas. De ahí que, no solo se forme para analizar los significados que se transmiten en los medios cinematográficos, sino que también para su cuestionamiento y problematización.

2.2.1.2. Análisis Semiótico Cognitivo

La semiótica cognitiva se ha construido gracias a los estudios en semiótica clásica, en lingüística cognitiva, en semántica y en teorías sobre la cognición humana. De ahí que, la semiótica cognitiva se preocupe por el “estudio transdisciplinar del significado” (Zlatev, 2002, p. 2). Esto se debe a que, como campo de estudio, la semiótica cognitiva contribuye con la investigación y comprensión de las relaciones entre lenguaje y pensamiento (Velásquez, 2012). Sin embargo, es una disciplina que, grosso modo, es insipiente. Así las cosas, la mayor parte de los estudios de esta perspectiva de la semiótica, se han centrado en la comprensión de los espacios mentales (Niño, 2015). Por esta razón, en el presente apartado, se hace referencia a la teoría de la integración conceptual, ya que presenta un modelo que emerge entre los enlaces de espacios mentales. Sin embargo, para comprender los postulados de este modelo, hay que mencionar, grosso modo, qué se entiende por un espacio mental.

Per Auge Brand, considerado uno de los pioneros de este estudio, considera que un espacio mental refiere a “una porción (como Umberto Eco diría) de significado que viene con una estructura conceptual interna, un mínimo de imágenes y un estatuto fenomenológico como escenario al que se puede hacer referencia” (Brandt, 2004, p. 17). En otras palabras, un espacio mental es una estructura conceptual interna que contiene significados asociados a la representación de situaciones específicas. Por ejemplo, cuando un sujeto se acerca a la tienda y pide un helado, se activan espacios mentales previamente construidos por medio de la experiencia en relación con el intercambio económico de la compra/venta, la enunciación entre comprador y vendedor y la percepción gustativa.

Agregando a lo anterior, para la teoría de la integración conceptual propuesta por Fauconnier & Turner (2002), los espacios mentales refieren a “pequeños paquetes conceptuales construidos mientras hablamos y pensamos, para propósitos de comprensión y acción local” (P.

40). De ahí que, los espacios mentales, como se explicitó en el ejemplo, funcionan como un conjunto de datos almacenados que se activan para dar sentido a diversas situaciones locales de la vida cotidiana. Además, bajo los supuestos teóricos de esta perspectiva, los espacios mentales se entrelazan entre sí, y dan paso a la construcción de nuevos modelos de comprensión cognitiva de la significación humana. Para ilustrar, en la figura 4 (Ver Anexo 6) se encuentran representados cuatro espacios mentales, los dos que están ubicados en los costados laterales reciben el nombre de *Input 1* e *Input 2* respectivamente, los cuales comparten información en común y constituyen las primeras entradas de información en la mente. Por otro lado, en la parte superior se encuentra el espacio genérico y, por último, el espacio integrado en la parte inferior.

Por su lado, el espacio genérico hace referencia a los elementos en común que se encuentran en los *inputs*, homologías entre la información; las conexiones y/o representaciones que comparten, ya sean reales o metafóricas. Por otro lado, está el espacio integrado, que también puede ser entendido como el resultado de la integración conceptual. Este, por su parte, se entiende como “la estructura de los dos espacios mentales en los inputs que es proyectada en un nuevo espacio mental (...) que contiene la estructura genérica capturada” (P. 47). En otras palabras, una estructura que no sería posible en los *inputs* por separado. Acontece además que, las conexiones entre los espacios, llamadas mapeos, que se muestran con las líneas de trazos que van en distintas direcciones, muestran los enlaces que se consiguen cuando se encuentran elementos homólogos o equivalentes entre los espacios mentales.

Cabe destacar que, dicha conexión homológica se mantiene en los cuatro espacios mentales. Es decir, los enlaces de los *inputs*, que a su vez se desplazan hacia el espacio genérico e integrado, se mantienen constantemente, “por lo que las conexiones de semejanza parecen surgir automáticamente” (Fauconnier & Turner, 2002, p. 44). Como resultado, la integración conceptual es automática. Por esta razón, los *inputs* se deben mantener enlazados incluso cuando su cambio sea dinámico en el cruce de los espacios mentales, lo que también implica que desde el espacio integrado se proyectan relaciones hacia los *inputs* 1 y 2. Como resultado, los enlaces entre los espacios mentales, sea de integración o en los *inputs*, se mantienen durante todo el proceso de integración.⁴

⁴ Desde la perspectiva de estos autores, este proceso se da inconscientemente, lo que es consciente, según sus criterios, es la comprensión de la situación que emerge en la integración conceptual.

No obstante, es importante tener en cuenta que no todos los elementos y las relaciones de los *inputs* se proyectan en el espacio integrado dado que existe una proyección selectiva (Fauconnier & Turner, 2002). Así las cosas, hay ocasiones en las que un elemento de un *input*, que no se presenta homológicamente en el otro *input*, se proyecta hacia el espacio integrado. Finalmente, la estructura emergente (espacio integrado) no es copiada directamente de los *inputs*, sino que se genera por medio de tres formas. En primer lugar, está la composición, en la que se crean las relaciones que no se darían en los *inputs* por separado, en otras palabras, existen gracias a la estructura que emergió en el proceso homológico, comúnmente llamado fusión. Esto se debe a que, los elementos equivalentes se componen cuando son incluidos, de manera separada, en el espacio integrado. En segundo lugar, está la complejión, en la que, por medio de conocimientos previos o, atrincherados, entendidos como estructuras conceptuales y formales compartidas en comunidad (Fauconnier & Turner, 2002) se complementa el sentido dado en el espacio integrado.

En otros términos, la estructura emergente que surge por complejión emplea información que se ha conseguido por medio de la experiencia para concatenar el resultado de la integración con episodios vividos en el pasado. Es por esta razón que, en los procesos de complejión (y en general en la integración conceptual), se apela al uso de *frames*, los cuales hacen referencia a “estructuras de información acerca de una situación estereotipada o típica (...) que adquirimos con la experiencia y que es requerido para responder ante el modo de funcionamiento de uno o varios ítems semióticos” (Niño, 2015, p. 227). Por último, está la elaboración, en la que, imaginativamente y por medio de simulaciones, se prosigue con el espacio integrado para dar paso a nuevas estructuras conceptuales e interpretaciones. Por ejemplo, nuevos desenlaces, diversas concepciones metafóricas, distintos desarrollos y caminos posibles; ideas posteriores que van más allá del sentido dado en la integración conceptual.

Así las cosas, este modelo, que se emplea en el cumplimiento del tercer objetivo específico, se considera útil para la investigación por dos razones principalmente. En primer lugar, la integración conceptual explicita los enlaces que establecen los estudiantes en razón de las situaciones que se presentan, que, en el caso del proyecto, aluden a la comprensión de piezas cinematográficas. De esta forma, se detalla información previa con la que cuentan los estudiantes y la acomodación de los nuevos datos que les permiten ampliar la comprensión de situaciones ficticias que se presentan en los filmes y de su relación con el mundo real. En segundo lugar, el

modelo constituye un organigrama que le permite a los estudiantes ordenar con mayor precisión la información con aras a construir estructuras más complejas y que, además, no presentan terminología específica.

2.2.2. *Imagen cinematográfica*

Para Deleuze (1983), la definición que más se aproxima a un concepto de imagen cinematográfica es la imagen en movimiento, pues considera que toda imagen fílmica se enlaza en una secuencia y presenta el resultado del cine mismo. En otros términos, las imágenes cinematográficas son constituyentes de las narraciones fílmicas. Además, Deleuze (1983) plantea que para comprender dichas narraciones se necesitan los principios del plano semiológico puesto que estos estudian la comunicación no verbal y los “lenguajes sin lengua” (Deleuze, 1983, p. 55). De ahí se infiere que, el arte de la imagen cinematográfica recae en la estructuración del pensamiento ya que su análisis requiere de un procesamiento complejo de signos y símbolos.

Por otro lado, el estudio de la imagen cinematográfica parte de dos unidades de análisis: los sintagmas, que refieren a elementos relativos presentes y los paradigmas, que hacen referencia a los elementos ausentes comparables (Deleuze, 1983). Ahora bien, respecto al proceso analítico, este se compone de dos fases. Por un lado, está la reducción, en la que se simplifican los signos analógicos para comprender que las imágenes del cine son enunciados. Por otro lado, se encuentra la codificación, en la que se descubre la estructura del lenguaje por medio de la relación entre los signos que componen el enunciado, y, por ende, la imagen cinematográfica. Por último, Deleuze (1983) comenta que la imagen en el cine se expresa por medio de objetos e intervalos. De esta manera, la imagen se proyecta en sí misma mediante los objetos que expresa y de la fusión de unas con otras.

Añádase a esto que, para Borau (2003) las imágenes cinematográficas pueden ser entendidas como “productos que prefabrica el cine” (p. 32); un tipo de imágenes construidas por medio de planos y panorámicas que muestran escenas, sentimientos y emociones. Además, Borau (2003) plantea que una imagen cinematográfica debe ser instantánea, breve y definatoria. Es decir, esta imagen debe ser capaz de quedarse en la memoria y mostrar, grosso modo, la descripción detallada de los personajes y de las situaciones que constituyen las escenas. Adicionalmente, la imagen cinematográfica debe ser ordenada, oportuna y funcional para que esté en concordancia con la narrativa, la totalidad de la obra y lo sucesos que en esta son presentados. Por otra parte, este tipo

de imágenes deben ser entonadas e intrigantes para mantener la correspondencia con el género fílmico y la atención del público (Borau, 2003). Por último, en el cine las imágenes son armónicas porque transmiten sentimientos y emociones a la audiencia.

Finalmente, respecto a la riqueza de la imagen cinematográfica, esta consiste en la revisión que se haga una y otra vez de la misma, puesto que estas poseen elementos que no son comprensibles a simple vista (Borau, 2003). De lo anterior expuesto se infiere que la conceptualización que brindan los autores es valiosa para la comprensión de la imagen cinematográfica y de su relación con el análisis semiótico y el pensamiento crítico. Así las cosas, Deleuze (1983) plantea un análisis de los signos presentes en la imagen cinematográfica con el fin de reconstruir la narrativa fílmica, sus elementos formantes y enunciativos. De ahí que involucre los planteamientos de la semiótica como una posibilidad de reflexión profunda que obliga al pensamiento a explorar más perspectivas y cuestiones.

En segundo lugar, de los planteamientos de Borau (2003) se destaca la consideración que plantea al mencionar que en la imagen cinematográfica transitan sentimientos y emociones que van más allá de la pantalla. Así entonces, en las aulas de clase, es posible hablar acerca del sentir y pensar de los estudiantes concatenado con el análisis e interpretación de la imagen cinematográfica. Así, por ejemplo, pone en relieve la necesidad de que cada imagen en el cine muestre a los personajes, sus relaciones y conflictos y, que, además, estas deben intrigar a los espectadores para capturar su atención. Por último, Borau (2003) menciona que se requiere de un análisis exhaustivo de las imágenes cinematográficas ya que hay elementos que se escapan a simple vista. Por consiguiente, desde esta visión, la comprensión de dichas imágenes requiere de las habilidades que brinda el pensamiento crítico en cuanto persigue un análisis detallado de los segmentos cinematográficos.

2.2.3. Pensamiento Crítico

Para referir al pensamiento crítico, se seleccionaron dos perspectivas que no solo definen este concepto y vinculan su importancia en el ámbito educativo. Así entonces, en primer lugar, se hace mención del trabajo realizado por Inch & Kristen (2015) quienes consideran que el pensamiento crítico consiste en la habilidad para explorar un problema, cuestión o situación con el fin de analizar posibilidades para proponer soluciones o tomar decisiones. Para cumplir este fin, estos autores plantean un proceso que cuenta con cuatro fases. En primer lugar, está la valoración en la

que se identifica el problema y se selecciona información relevante sobre la misma. Para cumplir este fin, se plantean preguntas acerca de qué tipo de información se requiere para tener claridad sobre la problemática estudiada.

Posteriormente, se da paso a la exploración en la que se establecen conexiones entre la problemática, la investigación realizada en el paso anterior y otras discusiones que tengan lugar para clarificar el tema estudiado. Así entonces, durante esta fase se examinan las suposiciones, conceptos y puntos de vista que estén inmersos en la problemática con el fin de iniciar la toma de decisiones. En tercer lugar, se prosigue con la evaluación. En esta fase se cuestionan los sesgos que impiden que se lleguen a resultados óptimos, además, se proponen soluciones por medio de la información recopilada en pasos anteriores. Sin embargo, esta solución también se analiza por lo que se tienen en cuenta las implicaciones y consecuencias que esta acarrea sobre el tema en cuestión. Por último, se da paso a la integración en la que, una vez analizadas las posibles soluciones, se selecciona la alternativa que mejor resuelva la problemática inicial.

No obstante, es importante destacar que, aun cuando este proceso se efectúe, no se garantiza que la respuesta que se propone sea inmejorable o que la misma no admita posibles ajustes (Inch & Kristen, 2015). De ahí se infiere que, el pensamiento crítico permite que los sujetos cuestionen sus propios planteamientos y replanteen ideas que contribuyen a la resolución de problemas y la toma de decisiones. Por otra parte, Paul y Elder (2008) mencionan que el pensamiento crítico es una capacidad mediante la cual se evalúa el pensamiento con el fin de mejorarlo por medio del sometimiento del mismo bajo estándares intelectuales. Esto se debe a que, “si pensamos bien mientras aprendemos, aprendemos bien” (Paul & Elder, 2008, p. 10) ya que el pensamiento dirige al hombre hacia el conocimiento, para que este reflexione sobre la realidad que lo rodea.

En la misma línea, estos autores consideran que el pensamiento crítico también puede ser comprendido como “un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones (Paul & Elder, 2008, p. 9). Estas, a su vez, llevan a los estudiantes a razonar teniendo en cuenta evidencias, a explorar nuevos conocimientos, a evaluar suposiciones, sesgos, ideas, teoría y conclusiones y a reflexionar sobre las debilidades e inconsistencias del propio pensamiento. Así, por ejemplo, una de estas habilidades consiste en la búsqueda de la información, el análisis de los datos y de las evidencias a causa de que el pensamiento es útil si la información en la que se basa lo es (Paul & Elder, 2008). Además, quien corrobora la información, los datos y las evidencias empleadas en

sus propios planteamientos, también lo hace con los que proponen los demás. De esta manera, se evalúan no solo las ideas de sí mismo, sino que también las expuestas por los otros.

En la misma línea, otra habilidad que se ejercita con el uso del pensamiento crítico es el estudio que se hace de las implicaciones y consecuencias que tienen las decisiones que se toman y el comportamiento que se adopta en determinados hechos, ya que todo pensamiento dirige a los sujetos hacia algún lugar. Es decir, cada decisión que es tomada conlleva a distintas reacciones que deben ser analizadas para tener en cuenta la incidencia de las mismas en las diversas situaciones que se presentan, ya sean reales o ficticias. Por consiguiente, quien analiza las implicaciones y consecuencias de las decisiones y acciones que toma, piensa antes de actuar (Paul & Elder, 2008). Además, aun cuando ya se han contemplado las implicaciones que tenga determinada problemática, surge la necesidad de cuestionar las implicaciones de las implicaciones para ver, en la medida de lo posible, cuál decisión desencadena mayores resultados y las repercusiones de los mismos en las acciones que se realizan.

Por otra parte, pensar críticamente también es, en palabras de Paul & Elder (2008), formular inferencias a partir de los datos que se perciben en la realidad social. De esta forma, se otorga sentido a las conclusiones que se obtienen una vez se extrapola la información y se analizan las situaciones. Para cumplir este fin, se estudian teorías y axiomas, se formulan preguntas, se analizan supuestos y se cuestionan estereotipos y prejuicios propios y de los demás. En otras palabras, plantear inferencias requiere de un proceso analítico y selectivo mediante el cual se utilizan los datos que provee la realidad o la ficción junto con las ideas que se dan por hecho, o comúnmente llamadas, suposiciones (Paul & Elder, 2008). A esto se añade que, cada una de estas inferencias es evaluada en términos de claridad, pertinencia y precisión.

Cabe destacar que, este proceso se perfecciona con la práctica, razón por la que, cada vez se consiguen no solo inferencias e interpretaciones más elaboradas, sino también un cuestionamiento más riguroso sobre las inferencias que plantean los demás. Ahora bien, es pertinente destacar que cada uno de los autores previamente descritos brindan una posibilidad de abordaje del pensamiento crítico que resultó útil para el proyecto de investigación. En primer lugar, los aportes de Inch y Kristen (2015) permiten comprender que pensar críticamente fortalece la capacidad de identificar, explorar y evaluar problemáticas basadas en argumentos sólidos por medio de cuatro fases que muestran el paso a paso del quehacer de los procesos críticos. Así entonces, el cine provee un

amplio panorama de problemáticas que no se encuentran ajenas a las aulas de clase y que requieren ser analizadas para que sean más comprensibles

Por otra parte, en lo expuesto por Paul & Elder (2008) hay dos habilidades del pensamiento crítico que llaman la atención. En primer lugar, los autores mencionan la identificación de implicaciones y consecuencias de las acciones y decisiones de los sujetos, que, en el plano del filme, se convierten en las repercusiones del actuar de un personaje. En segundo lugar, Paul & Elder (2008) mencionan que la formulación de inferencias se consigue por medio del fortalecimiento del pensamiento crítico. Por consiguiente, es posible que, cuando los filmes sean vistos y se hayan analizado las imágenes sea posible construir y debatir inferencias e interpretaciones que surjan a través de dicho proceso. Por consiguiente, las imágenes cinematográficas son vistas como insumos de análisis que llevan al pensamiento mismo a plantear nuevas ideas o reestructurar algunas ya planteadas, las cuales analizan situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

2.2.4. Unidad Didáctica

El instrumento pedagógico que se implementó en la investigación fue la unidad didáctica, la cual refiere a un grupo de elementos organizados espaciotemporalmente con fines pedagógicos determinados para el desarrollo de una o varias sesiones de clase (Arias & Torres, 2017). Ahora bien, los componentes fundamentales de una unidad didáctica refieren a objetivos, descripción de actividades y evaluación de contenidos; sin embargo, el diseño de la misma depende de las situaciones de enseñanza y aprendizaje a la que se expongan los actores educativos (Arias & Torres, 2017). De esta manera, para el proyecto de investigación, se construyó una unidad didáctica que constó de nueve sesiones divididas en tres fases equitativamente.

El objetivo general, que se traduce a la competencia, alude al fortalecimiento del pensamiento crítico por medio del análisis semiótico de la imagen cinematográfica. Por otro lado, también se plantearon tres logros de aprendizaje, los cuales hacen referencia a los objetivos específicos de la investigación y también atienden a las tres fases mencionadas anteriormente. Agregando a lo anterior, se presentan además los instrumentos de evaluación que se implementaron por sesión y los materiales que se necesitaron para el desarrollo de toda la unidad. Por último, se describen detalladamente las actividades que se implementaron por sesión y el proceso metodológico empleado para la construcción de los productos de aprendizaje.

3. Diseño Metodológico

La metodología de la investigación resulta imprescindible en la realización de un proyecto ya que esta dejar ver el paso a paso que se siguió para la construcción de nuevos conocimientos científicos. Por esta razón, en el presente apartado, se exponen los lineamientos que se utilizaron para la construcción e implementación del proyecto. Así entonces, en primer lugar, se presentan el enfoque cualitativo y la relación que este guarda con el proyecto de investigación. Posteriormente, se describe la metodología de investigación-acción-educativa y sus fases teniendo en cuenta las actividades y acciones implementadas en el proyecto. Luego, se presentan las técnicas y los instrumentos de recolección de datos y la utilidad que tuvieron en la investigación, los cuales fueron la observación no participante, el diario de campo, las pruebas diagnósticas, el cine-debate y la ficha sociodemográfica. Por último, se presenta la matriz categorial como insumo de análisis para los datos recolectados.

3.1. Enfoque de investigación

La investigación cualitativa utiliza un proceso inductivo, recurrente y no lineal (Hernández, 2003). Es decir, es habitual regresar a etapas en la realización del proyecto ya sea por las condiciones de la muestra del estudio o por las necesidades que surjan en el análisis de los datos. Por otro lado, la revisión de la literatura puede estar inmersa en cualquier parte del proceso, por esta razón, se recurre constantemente a la teoría desde el planteamiento del problema hasta la presentación de los resultados (Hernández, Fernández & Baptista, 2003). Agregando a lo anterior, este enfoque se caracteriza por explorar fenómenos sociales en profundidad y extraer los significados de los datos recolectados. Además, el enfoque pretende llegar a tres fines: sensibilizar a los investigadores con el ambiente, comprender a las personas (muestra) y su contexto y reconstruir la realidad mediante la perspectiva de los actores.

Respecto a la importancia de este enfoque en la investigación, se destacan tres elementos. En primer lugar, la frecuente revisión de la literatura como un recurso bibliográfico para la revisión periódica de la problemática. Para ilustrar, en el proyecto, fue necesario recurrir una y otra vez a la literatura existente ya que, en la institución educativa, se presentaron diversas perspectivas que se convirtieron en categorías emergentes con las que no se contó en el inicio de la propuesta. Por ejemplo, la heterogeneidad de las preferencias cinematográficas de los estudiantes y el abordaje de segmentos particulares de los filmes en las sesiones de clase. Así entonces, se tuvo que recurrir a documentos que guiaran la construcción epistemológica del documento, la selección del corpus

cinematográfico y las estrategias de aplicación del proyecto en las aulas de clase tanto en el inicio como en el desarrollo de la investigación

En segundo lugar, para comprender las relaciones existentes entre el análisis semiótico textual y cognitivo, la imagen cinematográfica y el impacto que estos tienen en el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes del grado 903, fue necesario explorar el fenómeno a profundidad. Por un lado, hay que fundamentar las categorías de la investigación con el fin de que estas brinden elementos para la implementación de la propuesta. Es decir, tanto el análisis semiótico, como el cine y el pensamiento crítico fueron explorados a profundidad para que estos arrojaran subcategorías que dieran paso a la construcción de nuevos conocimientos. Sin embargo, la exploración del fenómeno se profundizó aún más cuando se inició el trabajo de campo para comprender la forma en la que los estudiantes se relacionan con los medios audiovisuales y los recursos tecnológicos con los que cuenta la institución.

Por último, se utilizó este enfoque ya que el proyecto buscaba comprender que los significados son productos sociales y el resultado de la experiencia. De ahí que, se tuvieron que en cuenta los procesos que utilizaban los estudiantes para construir y crear significados a partir del análisis que empleaban sobre las imágenes cinematográficas. Además, se estudiaban dichas construcciones con el fin de revisar la influencia del contexto y las vivencias particulares de cada uno de los estudiantes con el propósito de enriquecer las interpretaciones de la obra cinematográfica. Asimismo, la investigación contempló los aportes a la clase que exploraban nuevas formas de comprender la realidad simbólica del cine para entender cómo los estudiantes construyen mundos ideales a partir del arte fílmico.

3.2. Investigación-Acción-Educativa

La investigación-acción-educativa es entendida como el estudio de una situación social problemática cuyo propósito es generar un cambio en la calidad de las acciones dentro de las mismas. (Taylor, 2013) A esto se añade que, como su nombre lo indica, dichas problemáticas hacen referencia a aquellas que se encuentran en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diversos ambientes formativos (Taylor, 2013). Ahora bien, la relación que guarda esta metodología con el proyecto radica en la posibilidad que brinda para resolver problemáticas que surjan en clases de lengua castellana. De esta manera, el proyecto partió del hallazgo de una problemática a la cual se le pudiera dar una solución a través de la implementación de una didáctica. En el caso particular,

se determinó la necesidad de mejorar las condiciones en las que se encuentra el pensamiento crítico de los estudiantes de 903 del IPN. A esto se añade que, esta metodología brinda la posibilidad de intervenir con estrategias pedagógicas que buscan darle solución a las problemáticas escolares halladas y posteriormente, evaluar el impacto que tuvieron las intervenciones.

Así las cosas, el proyecto busca poner en práctica el análisis semiótico aplicado a la imagen cinematográfica, que además de ser un tema poco explorado en las didácticas del lenguaje, fue este el medio para fortalecer el pensamiento crítico. De ahí que, sea pertinente no solo aplicar la estrategia, sino que también evaluar su eficacia con el fin de ver en qué aspectos podría mejorarse y cuáles fueron los elementos positivos de la implementación. Agregando a lo anterior, son cuatro las fases que hacen parte de esta metodología. En primer lugar, está el diagnóstico. En esta fase se encuentra y se delimita la problemática, sus posibles orígenes, su evolución en el contexto y la visión de los participantes (actores educativos) sobre la misma (Berrocal y Expósito, 2014). Durante esta fase, se aplicaron las pruebas diagnósticas junto con la ficha sociodemográfica, además de realizar siete observaciones no participantes con sus respectivos diarios de campo.

De esta manera, fue posible encontrar dos datos relevantes para el proyecto. En primer lugar, se observó que los estudiantes presentaban falencias frente a las habilidades del pensamiento crítico. Además, se encontró que los estudiantes gustan del cine y que una de sus actividades favoritas radica en ver series y películas. De ahí se infiere la pertinencia y necesidad de aplicar el proyecto en el aula ya que este les brindaría herramientas para tomar posturas críticas frente a las narrativas cinematográficas que se les presente y que ven a menudo. En segundo lugar, está la fase de planificación (Berrocal y Expósito, 2014) en la que se construye el plan de acción, se describe la situación problemática, se delimitan los objetivos, se organiza la secuencia de actividades y se exponen los indicadores que determinarán si hubo o no mejoras en el curso. En esta fase, se presentó la propuesta de intervención y las actividades que se iban a llevar a cabo durante el periodo académico.

Para ser más específicos, se hizo la selección de las películas que iban a ser objeto de análisis, se establecieron las sesiones en las que estas se presentarían y la metodología que se utilizaría clase por clase. Cabe destacar que, esta se basó en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y en el congelamiento de determinadas imágenes cinematográficas que luego fueron analizadas e interpretadas por los estudiantes por medio de la semiótica textual y cognitiva. Con relación a los

objetivos, se construyeron los específicos del proyecto, en los cuales se especifican las teorías y conceptos que se implementaron en el estudio. A esto se añade que, durante esta fase, se planearon las actividades que no solo se llevarían a cabo para darle cumplimiento a dichos objetivos, sino que también se clarificó cuáles de estas se orientaron al análisis semiótico textual y cuáles al cognitivo. Sin embargo, es importante mencionar que el fin de dichas actividades siempre fue el fortalecimiento del pensamiento crítico, independientemente de la vertiente teórica mediante la cual se analizaron las imágenes cinematográficas.

Por último, se delimitaron los indicadores, en términos evaluativos, que permiten reconocer mejoras en el fortalecimiento del pensamiento crítico y en el análisis semiótico, que se aplica a la imagen cinematográfica, para revisar, al final de la intervención, qué tan eficientes resultó la implementación de la propuesta pedagógico-investigativa. Seguidamente, se aplicó la fase de observación/acción, en la que se pone en práctica el plan de acción con el fin de modificar la realidad estudiada (Berrocal y Expósito, 2014). A esto se añade que, en esta fase, el sistema de creencias de los investigadores empieza a tener implicaciones en la propuesta. A modo de ejemplo, cuando se implementan las actividades, sus interpretaciones y juicios podrían involucrarse en el análisis, razón por la que, hay que ser rigurosos con el manejo de los datos. Ahora bien, en cuanto al proyecto, en la fase de acción, se dio inicio con la intervención pedagógica.

Esta comenzó con la presentación del maestro en formación y de la propuesta, en la que se les mostró a los estudiantes y a la docente titular los contenidos fílmicos, la cantidad de sesiones, el trabajo que se haría en cada una de ellas y la forma en que se evaluaría el proceso. Posteriormente, se dio principio con las actividades, en las que se presentaron cortometrajes y largometrajes, películas de cine no sonoro y filmes relacionados con los conflictos personales, familiares y laborales, las narrativas de guerra y las problemáticas sociales. A esto se añade que, para dar cumplimiento a los objetivos específicos, las actividades que se implementaron siguieron las rutas teóricas que provee la semiótica. De esta forma, se dio inicio con el análisis pragmatista que propone Pierce, luego con los postulados estructuralistas de Barthes para dar cierre con los espacios mentales de la semiótica cognitiva. Así las cosas, las sesiones de clase se nutrieron de ambas perspectivas epistemológicas.⁵ Por otro lado, al trabajarse con un enfoque didáctico basado

⁵ El propósito de estas actividades no solo busca fortalecer el pensamiento crítico, sino también identificar los aportes que cada vertiente teórica de la semiótica aporta a las aulas de clase de lengua castellana.

en problemas, en cada sesión se hacían interrogantes con el fin de determinar los niveles de análisis que estaban utilizando los estudiantes para resolver conflictos y la argumentación a las soluciones propuestas.

Además, también se pretendió determinar si estaban utilizando las habilidades que el pensamiento crítico les brinda, tales como identificar implicaciones y consecuencias, formular inferencias y evaluar problemáticas. Además, en esta fase se resolvieron dudas que surgieran por parte de los estudiantes frente al proceso analítico y la revisión de los productos que, clase a clase, se presentaron. Cabe destacar que, dichos productos fueron de diversa índole. Así, por ejemplo, se solicitaron comentarios críticos, análisis de representaciones gráficas, mapas semánticos y discusiones orales. Sin embargo, es importante mencionar que la evaluación implementada en los productos fue de corte cualitativa y procesal, por lo que se buscaba una cualificación periódica de los procesos más que la asignación de calificaciones. Por último, en la fase de reflexión se evalúa la intervención pedagógica. En otros términos, se analiza, se interpreta y se extraen las conclusiones por medio de la deliberación del proceso (Berrocal y Expósito, 2014). No obstante, a pesar de ser esta la última fase, esto no quiere decir que el proceso ha culminado.

En esta fase, se da cierre a la intervención pedagógica y se comienza con el análisis de los datos. En primer lugar, se estudiaron las actitudes que tuvieron los estudiantes frente a las actividades y contenidos fílmicos, ya sea que estos mostraran interés o, por el contrario, sintiesen tedio del proceso que se llevó a cabo. Posteriormente, se evaluó el impacto de la implementación de la propuesta pedagógica por medio de los productos que se solicitaron y que dan cuenta del fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes y la incidencia del análisis semiótico textual y cognitivo de las imágenes cinematográficas. En otras palabras, se respondió al interrogante acerca de qué tan eficiente resultó el modelo de significación construido junto con la estrategia didáctica aplicados en el aula de clase de lengua castellana. Por último, en la evaluación de la propuesta también se contemplaron los recursos institucionales y los limitantes que presentó el tiempo y la irregular asistencia de los estudiantes a clase.

3.3. Técnicas de Investigación

Una técnica de investigación es comprendida como un procedimiento mediante el cual se obtiene información productiva cuya finalidad consiste en proveer una solución a las problemáticas que están inmersas en la construcción de conocimientos científicos (Rojas, 2011). Adicionalmente, la

validez de toda técnica es determinada por medio de ejercicios prácticos y estas a su vez incluyen un instrumento de recolección de datos. Así, por ejemplo, un cuestionario es el instrumento de recolección de información que utiliza la encuesta entendida como técnica de investigación. En el presente proyecto, la técnica que se empleó fue la observación participante y la no participante.

3.3.1. Observación Participante y no Participante

La observación no participante se comprende como un tipo de observación que se realiza por parte de agentes externos a los hechos (Campos & Lule, 2012). Es decir, no hay una intervención directa con las situaciones sociales, por lo que este se convierte en un mero espectador (Bonilla y Rodríguez, 2017). Por otro lado, Bonilla y Rodríguez (2017) definen a la observación participante como aquella en la que el investigador hace una inmersión total en el campo, hasta volverse un integrante del grupo. En el presente proyecto, estas se realizaron durante seis sesiones de clase de 120 minutos y fueron guiadas por la matriz de observación (ver Anexo 7). Así las cosas, durante estas observaciones, el proceso tuvo en cuenta tres criterios generales. Así, por ejemplo, en las sesiones 1 y 2, se observaron las construcciones pedagógicas y didácticas, en las que se detallaron 3 subtemas, las metodologías implementadas, los materiales utilizados y las estrategias de aprendizaje.

Posteriormente, en las sesiones 3 y 4, se describieron las relaciones sociales entre docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-docente para conocer las formas en las que estos interactúan dentro de un aula de clase. Por último, en las sesiones 5 y 6, se examinaron las reglas de orden social: desde el individuo y desde lo colectivo, esto con el propósito de encontrar patrones sociales de comportamiento que, en muchas ocasiones, son dados por el contexto. Es importante destacar que la aplicación de este instrumento, como señaló en un inicio, tuvo la intención de recolectar información más detallada de la población objeto de estudio.

3.4. Instrumentos de Recolección de Datos

En términos generales, los instrumentos de recolección de datos se utilizaron para caracterizar a la población y el contexto educativo en el que se implementó la propuesta. Así las cosas, se utilizaron cuatro instrumentos: el diario de campo, las pruebas diagnósticas de lectura, escritura, oralidad, el cine-debate y la ficha sociodemográfica. Esto, con el fin de tener un panorama general del desarrollo que poseen las habilidades comunicativas básicas, de los análisis implementados en los filmes y de las habilidades del pensamiento crítico empleadas en el cumplimiento de objetivos y

resolución de problemas. Así entonces, a continuación, se explica detalladamente cada uno de estos y la relevancia de su aplicación en la propuesta pedagógico-investigativa.

3.4.1. *Diario de Campo*

El diario de campo es un instrumento mediante el cual “el investigador hace una revisión constante de las observaciones que realiza, además este le facilita una organización, un análisis y una interpretación de la información que recolecta” (Bonilla y Rodríguez, 2017, p. 84). En el proyecto, se utilizó este instrumento para registrar información de las observaciones que se hicieron. Es decir, tuvo la función de un cuaderno de notas, solo que este contó con una organización metódica que permitió anotar las acciones más relevantes para la investigación. Cabe destacar que, el diario de campo fue un instrumento de creación propia, razón por la cual, se adaptó a los intereses del investigador en el aula de clase (ver Anexo 5).

A esto se añade que, este contó con ocho criterios que facilitaron la recolección de los datos: las acciones sociales, los objetivos propuestos para la clase, el espacio, el tiempo, los objetos, las emociones y sentimientos de los actores, las actividades y las categorías emergentes que podrían en durante las observaciones. Así las cosas, el diario de campo permitió que el investigador, en las observaciones no participantes, centrara su atención en acciones particulares para que el registro se hiciera más sencillo y menos engorroso.

3.4.2. *Pruebas Diagnósticas*

En primer lugar, se aplicó la prueba de lectura, la cual fue tomada de las pruebas PISA 2015. Esta constaba de cinco preguntas, tres de opción múltiple y dos en las que los estudiantes argumentaban sus posturas respecto al texto. En segundo lugar, se implementó la prueba de escritura, la cual fue construida por Fernando Cuetos, José Luis Ramos y Elvira Ruano en el año 2008. Esta estuvo dividida en dos partes, en la primera, los estudiantes debían escribir un cuento, inventado o uno que ya conocieran, y no ocupar más espacio del que se proporcionaba en la hoja. La segunda, mantenía la lógica del espacio, solo que en esta ocasión el estudiante tenía que escribir un texto expositivo sobre un tema de interés. Posteriormente, se llevó a cabo la prueba de oralidad, la cual fue una construcción propia. Esta prueba constaba, similar a la prueba de escritura, de dos partes.

En primera instancia, los estudiantes se organizaban en parejas y luego en grupos para generar un debate en el aula. En esta parte de la prueba se medían aspectos relacionados con el uso del discurso oral y el performance de los estudiantes en la actividad. La segunda actividad consistió

en la escenificación de un poema de amor de Mario Benedetti, en el cual se buscaba evaluar aspectos extralingüísticos y paralingüísticos tales como el ritmo de la voz, la proxemia y la quinesia. Agregando a lo anterior, la aplicación de estas pruebas buscó conocer los niveles de desempeño que tenían los estudiantes en las habilidades comunicativas básicas de lectura, escritura y oralidad con el fin de diagnosticar problemáticas a las que se les pudiera dar solución por medio de la implementación del proyecto de investigación.

3.4.3. Cine-Debate

El cine-debate es entendido como un espacio formalizado en el que los participantes intercambian puntos de vista acerca de filmes previamente visualizados. A esto se añade que, este ejercicio es guiado por un moderador que establece tiempos, modos y preguntas orientadoras que suscitan la formulación de comentarios por parte de los espectadores (Vázquez, 2016). Por consiguiente, esta actividad resultó útil para obtener un panorama inicial y general acerca de los análisis que emplean los estudiantes sobre las imágenes cinematográficas y los procesos críticos que emplean para reflexionar sobre la narrativa fílmica. Así entonces, la actividad que se implementó como parte del diagnóstico consistió en la visualización de la película *Aguas Profundas* de Adrian Lyne. Posteriormente, se hizo una selección de seis imágenes cinematográficas que se mostraron una vez rodado el filme con el fin de que los estudiantes las tuvieran en cuenta en sus análisis.

Acto seguido, a cada estudiante se le entregó un cuestionario con 21 preguntas que evalúan la identificación de implicaciones y consecuencias, la formulación de inferencias y la evaluación de problemáticas. Cabe destacar que, las preguntas se construyeron para orientar un análisis tanto interpretativo como instrumental (Zavala, 2010) de la narrativa audiovisual. Es decir, se buscó que los estudiantes no solo realizaran un análisis acerca del lenguaje cinematográfico y una apreciación estética del filme, sino que también un estudio acerca de las condiciones sociales y culturales que estuvieron inmersas en la narrativa cinematográfica. Por último, en una hoja blanca, los estudiantes, de manera individual, escribieron sus impresiones, comentarios y críticas acerca de la película.

3.4.4. Ficha Sociodemográfica

La información sociodemográfica es aquella que provee datos biológicos, económicos, sociales y culturales con relación a la población o muestra del estudio (Macció, 1997). En este orden de ideas, se aplicó una ficha sociodemográfica, la cual fue una construcción propia. En términos organizativos, la prueba constaba de 30 preguntas, unas de opción múltiple y otras abiertas. En la

primera parte de la ficha, se solicitaba información básica sobre el estudiante, su nombre, su edad, información general sobre sus padres y datos básicos sobre la localidad en la que reside. Seguidamente, se encontraban preguntas que profundizaban en los intereses y gustos de los estudiantes. Aquí, se pidió que cada uno respondiera de acuerdo con sus percepciones y gustos sobre el cine, los géneros cinematográficos y las clases en las que más se sintieron cómodos.

Cabe mencionar que la implementación de la ficha tuvo dos propósitos principalmente. En primer lugar, recolectar información específica sobre cada uno de los sujetos que componen el aula de clase, ya que, de acuerdo con los axiomas del enfoque cualitativo, se deben conocer las situaciones particulares de los individuos que componen los grupos sociales. En segundo lugar, la ficha buscó determinar las características en común de la población, específicamente el gusto por los géneros cinematográficos. Es importante recalcar que, por cuestiones éticas de la investigación (Navas et al., 2018), para la recolección de esta información se hizo uso del consentimiento informado que diseñó la Universidad Pedagógica Nacional (ver Anexo 8). De esta manera, cada acudiente dio la autorización para que los datos de los estudiantes fueran tratados confidencialmente y para fines investigativos.

3.5. Matriz Categorical

Como instrumento de análisis de datos, se optó por la construcción de una matriz categorial, ya que esta permite organizar e interpretar los datos a través de las categorías que representan la piedra angular de la investigación (Murcia, 2017). En cuanto a su estructura, esta debe tener una unidad de análisis que oriente la selección categorial y subcategorial del estudio a la luz de los objetivos de la investigación. De esta manera, el análisis semiótico refiere a dicha unidad en cuanto es el medio que se empleó para fortalecer el pensamiento crítico en el aula. Por consiguiente, las categorías que emergen se vinculan con lo propuesto en los objetivos específicos de la propuesta, por lo que son cuatro las que ostentan la matriz y el posterior análisis de resultados. Así las cosas, en primer lugar, se presenta el análisis semiótico estructuralista cuyas subcategorías refieren a los conceptos de ícono, índice, símbolo y mensajes lingüístico, denotado y, connotado. En segundo lugar, se encuentra el análisis semiótico cognitivo en el que se hallan los espacios mentales (inputs, espacio genérico e integrado) como subcategorías de análisis.

Posteriormente, se conceptualiza la imagen cinematográfica y sus correspondientes subcategorías, las cuales hacen referencia a los personajes y situaciones cinematográficos, a las

emociones y sensaciones fílmicas, y a las narrativas fílmicas que emergen de las dos subcategorías anteriores. Por último, en relación con el pensamiento crítico, se propuso la identificación de las implicaciones y consecuencias, la formulación de inferencias y la evaluación de problemáticas como subcategorías de este proceso. Como resultado, la matriz categorial construye los indicadores evaluativos con los que se analizaron los datos recolectados con aras de responder al interrogante de investigación que se planteó al inicio de la propuesta.

Objetivo General	Unidad de Análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores
Fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes del grado 903 del Instituto Pedagógico Nacional por medio de una unidad didáctica basada en el análisis semiótico textual y cognitivo de la imagen cinematográfica.	Análisis Semiótico	Análisis semiótico estructuralista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ícono 2. Indicio 3. Símbolo 4. Mensaje lingüístico 5. Mensaje denotado 6. Mensaje connotado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce un elemento en la imagen cinematográfica que guarda relación con lo que pretende representar. Es decir, encuentra semejanza entre el signo y su correspondiente representación. 2. Halla algún elemento en la imagen cinematográfica que representa el efecto de una causa o la causa de un efecto. Es decir, asocia el signo con la representación de un objeto externo. 3. Encuentra un elemento de la imagen cinematográfica cuya significación emerge de convenciones, hábitos o leyes que se dan en el marco de la narrativa fílmica 4. Construye un soporte lingüístico que funciona de relevo en las imágenes cinematográficas y facilita su interpretación 5. Describe los elementos presentes en las imágenes cinematográficas donde se tiene en cuenta su forma, color, posición y la relación de los unos con los otros 6. Atribuye significados no convencionales que surgen de la narrativa fílmica a los objetos presentes en las imágenes cinematográficas
		Análisis semiótico cognitivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Inputs</i> 2. espacio genérico 3. espacio integrado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa verbalmente las similitudes encontradas entre los datos del mundo real y los del mundo cinematográfico. 2. Plantea enunciados que emergen (espacio genético e integrado) de la relación establecida entre los <i>inputs</i> y su

				conocimiento previo de las situaciones expuestas en los filmes.
		Imagen cinematográfica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Personajes y situaciones cinematográficos 2. Emociones y sensaciones fílmicas 3. Narrativas fílmicas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describe los personajes y situaciones que se presentan en las imágenes en movimiento. 2. Expone los sentimientos y emociones manifestados en las imágenes cinematográficas. 3. Articula la descripción de personajes y situaciones con las emociones y sensaciones fílmicas en la construcción de la historia observada en la película
		Pensamiento Crítico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de implicaciones y consecuencias 2. Formulación de inferencias 3. Evaluación de problemáticas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce las implicaciones y consecuencias de las decisiones y las acciones de los personajes en la narrativa fílmica. 2. Formula inferencias que exponen el tema o los temas principales del filme teniendo en cuenta el análisis que realiza de las imágenes. 3. Identifica, explora y evalúa las problemáticas de los conflictos bélicos por medio de la comparación establecida entre realidad y ficción

Fuente: elaboración propia

4. Propuesta de Intervención

Para la implementación de la unidad didáctica se trabajó con el ABP que menciona que la construcción de nuevos conocimientos se consigue mediante el planteamiento de problemas, las estrategias que los estudiantes usan para resolverlos y la argumentación frente a la respuesta que construyen (Vela y Guerrero, 2013). Ahora bien, las etapas mediante las cuales se realiza la aplicación de esta estrategia son tres. Durante la primera etapa, se diseña el problema y se determinan las pautas de trabajo (Vela y Guerrero, 2013). Es decir, se establecen los parámetros en relación con las situaciones problemáticas y se construyen los objetivos de la propuesta. Seguidamente, se elabora un cronograma en el que se definen los propósitos y los ejercicios a seguir para dar respuesta a la problemática, los análisis que se llevaran a cabo y los procedimientos empleados durante las actividades.

En la segunda etapa, se presenta la problemática y se conforman los grupos de trabajo. Así entonces, se inician las discusiones grupales en torno a la problemática previamente presentada y se formulan inferencias, las cuales orientan la solución de los problemas y a la justificación de los mismos. Por último, en la etapa 3, se elabora el producto final y se realiza la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, no solo se evalúa el producto/resultado final, sino que también el proceso que se llevó a cabo para elaborar dicho producto. Por otra parte, las fases de la intervención, como se mencionó en el marco teórico, fueron tres: *identificación de problemáticas*, *exploración de problemáticas* y *evaluación de problemáticas* cuyo desarrollo se expone en la unidad didáctica. Cabe destacar que, cada una de estas fases atiende a las tres etapas del ABP y al proceso planteado por Inch & Kristen (2012) mediante el cual se fortalece el pensamiento crítico.

Además, en cada fase se especifica la pieza cinematográfica que se empleó, los conceptos de la semiótica que se usaron en el análisis, la habilidad del pensamiento crítico que se trabajó y la evaluación realizada por producto. Además, es importante considerar que las piezas cinematográficas no se analizaron en su totalidad, es decir, no se observaron los filmes completos. Por el contrario, se analizaron imágenes particulares, fotogramas, escenas, sonidos, personajes y secuencias temáticas, para poder así reconstruir el filme y aplicar los conceptos de la semiótica (Conde, 2011) a segmentos particulares. Además, el análisis que se empleó en los filmes tuvo en cuenta tres categorías: los personajes, las interacciones y el mundo (Perdomo, 2016). De esta manera, se contemplaron los personajes, el contexto sociohistórico y las relaciones que se establecen con el otro, consigo mismo y con el conglomerado social.

4.1. Unidad Didáctica

Caracterización	Nivel de formación		903	
	Fecha		22 de agosto 2023 – 08 de noviembre 2023	
	Espacio académico		Lengua Castellana	
	Nombre del Maestro en Formación		Harold Walteros Sierra	
Competencia		Fortalecer el pensamiento crítico por medio del análisis semiótico de las imágenes cinematográficas		
Actividades didácticas				
Fase I: Identificación de problemáticas				
Logro de aprendizaje: identificar los íconos, índices y símbolos presentes en las escenas que muestran las implicaciones y consecuencias que acarrearán las acciones y decisiones de los personajes				
Sesión	Tema	Descripción de la actividad y proceso metodológico para la construcción de los productos de aprendizaje	Materiales y recursos de consulta	Criterios e instrumentos de evaluación
1	<i>The Sandman</i> : El desconocido temor del niño y el desconocimiento de su madre vistos en los íconos, índices y símbolos.	La actividad está dividida en tres momentos. En primer lugar, los estudiantes hacen tres grupos para jugar con el teléfono roto de las imágenes. Este juego consiste en que, el último miembro de la fila debe describir la imagen que el maestro en formación le entrega. Luego, cada estudiante debe pasar esta información de compañero a compañero hasta que el primero dibuje lo descrito. Posterior a esto, se muestran las imágenes para ver la correspondencia entre lo dibujado por los estudiantes y la imagen del cortometraje. Después, se observa el cortometraje completo y se inicia el proceso de construcción de los dos productos de aprendizaje, como se muestra a continuación:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Televisor ✓ Computador ✓ Cable HDMI ✓ Cortometraje de <i>The Sandman</i> de Paul Berry ✓ Imágenes impresas ✓ Marcador ✓ Tablero ✓ Hojas ✓ Esfero 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el ícono, indicio y símbolo presentes en las imágenes cinematográficas expuestas en clase. • Reconoce las implicaciones y consecuencias de las decisiones y las acciones de los personajes del niño y la madre en la narrativa fílmica.

		<p>Para el primer producto de aprendizaje, se proyecta una imagen en el televisor la cual debe analizarse teniendo en cuenta los conceptos explicados con tres imágenes anteriormente. Luego de esto, cada estudiante, de manera voluntaria, participa para hallar dichos conceptos y justificar este hallazgo por medio de las características que cada término posee. Una vez terminado el análisis, se hace una socialización para discutir y evaluar lo realizado.</p> <p>Para el segundo producto, se entrega un papel en blanco en el cual los estudiantes escriben cuáles consideraban que son las implicaciones y consecuencias de las acciones de los personajes en el filme y del cómo estas se relacionan con las problemáticas del cortometraje. Por último, estos papeles se guardan en una bolsa para que algunos de ellos sean seleccionados, aleatoriamente, por el maestro en formación para ser analizados por todo el grupo.</p>		
2	<p><i>Lady Bird</i>: los dilemas de la identidad adolescente y de la separación de la figura materna y paterna. Un análisis desde la composición de imágenes.</p>	<p>Se construyen tres grupos en el salón. Luego, cada grupo selecciona a un integrante para vendar sus ojos. Posteriormente, a la persona que tenía los ojos vendados se le da un objeto (una muñeca) un lápiz y una hoja. El objetivo es que sus compañeros describan, de la manera más detallada posible, el objeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Televisor ✓ Computador ✓ Cable HDMI ✓ Fragmento de la película <i>Lady Bird</i> de Greta Gerwig 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona los conceptos de íconos, indicios y símbolos con actitudes y acciones de los personajes en las escenas del filme.

		<p>para que quienes tienen los ojos vendados. Luego, el compañero se destapa los ojos y entre todos observaban la similitud del objeto con lo dibujado. Después de esto, se visualizan tres escenas, con una duración de cinco minutos cada una, sobre el filme para una posterior apreciación por parte de los estudiantes.</p> <p>Seguidamente, se entrega una guía acerca de la psicología del color, la cual se lee en grupo para un posterior análisis de imágenes cinematográficas. Por último, se organizan tres grupos a los cuales se les da una guía, de la cual se extraen los dos productos de aprendizaje.</p> <p>En primer lugar, la guía contiene cinco imágenes extraídas de la película en la que cada grupo debe identificar los íconos, índices y símbolos, con su correspondiente justificación, y si les es posible, relacionarlos con la psicología del color y la narrativa fílmica. Después de esto, en el segundo punto, los estudiantes discuten sobre las problemáticas que se generan entre los adolescentes y sus padres y cuáles son tanto las causas que generan dichos problemas como las implicaciones y consecuencias que estos acarrearán en la vida familiar. Por último, se socializan y</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imágenes de la película ✓ Vendas ✓ Muñecas ✓ Hoja ✓ Lápiz ✓ Guía de trabajo ✓ Esferos 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende las causas que generan conflictos entre los adolescentes y sus padres a través de las escenas que se muestran en el filme. • Contrasta la situación problemática de la película con su vida cotidiana como adolescente y de la relación que tiene con sus padres.
--	--	---	---	--

		se evalúan los resultados por cada uno de los grupos.		
3	<i>In Time</i> : Los retos de la edad adulta y la responsabilidad sobre sus padres: la imagen simbólica e icónica	<p>En un inicio, se retoman los conceptos vistos en la clase pasada y se aplican a algunas imágenes pertenecientes a la película. Luego, se pregunta a los estudiantes acerca de las posibles interpretaciones que dichas imágenes poseen. Después, se reproducen los primeros 20 minutos del filme. Posteriormente, se pregunta a los estudiantes cuál creen que era el personaje secundario más influyente de la película y cómo sus implicaciones y consecuencias repercuten en la narrativa fílmica.</p> <p>Seguidamente, se proyecta una imagen del filme en el televisor como ejercicio evaluativo en la que los estudiantes deben identificar y describir uno o los tres conceptos explicados en las sesiones anteriores y escribirlos en una hoja. Luego, se hace una socialización de los productos y se corrigen los que presenten falencias y se aprecian los que hacen el ejercicio con éxito. De esta forma, habrá una mejor comprensión de lo expuesto en el filme, pues serán estos los cimientos del segundo producto.</p> <p>Así las cosas, para el segundo producto, los estudiantes construyen una narrativa fílmica alterna en la que, por medio de la</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Televisor ✓ Computador ✓ Cable HDMI ✓ Fragmento de la película <i>In Time</i> de Andrew Niccol ✓ Imagen cinematográfica ✓ Cartulinas para plasmar los productos ✓ Marcadores ✓ Hojas ✓ Esferas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende que un objeto representa un ícono, un indicio o un símbolo dependiendo del análisis que haga el espectador. • Relaciona el ícono, el indicio y el símbolo presentados en las imágenes cinematográficas con la narrativa fílmica • Comprende que las acciones ejecutadas por personajes principales o secundarios acarrear implicaciones y consecuencias que repercuten en la narrativa fílmica

		atribución de acciones, implicaciones y consecuencias de un personaje secundario o creado, cambian la narrativa original del filme. Además, dicha construcción debe cambiar la problemática principal del filme, por lo que previo a la realización del ejercicio, se hizo una charla sobre los problemas que se observan en la película.		
Fase II: exploración de problemáticas				
Logro de aprendizaje: analizar los mensajes lingüístico, denotado y connotado de las imágenes cinematográficas y su repercusión en el planteamiento de inferencias en las películas				
4	Un viaje sin regreso a la cuna en <i>The Curious Case of Benjamin Button</i> ; una inferencia posible desde el mensaje lingüístico, denotado y connotado	<p>En la primera parte de la clase, los estudiantes toman un número, que representa el tiempo de cada uno, de una bolsa y caminan aleatoriamente por el salón. Cuando el maestro en formación diga ‘paren’ todos deben quedar en frente de la persona que esté más cercana y preguntarle por su número. Luego, quién tenga el número mayor, elimina al otro participante y se queda con su ‘tiempo’. Así, hasta que quede un solo estudiante, quien será el ganador y quien organice los grupos para la clase.</p> <p>Una vez organizados los grupos (de tres personas), se reproducen 25 minutos del filme. Acto seguido, se explican los conceptos de mensaje lingüístico, denotado (y su relación con el ícono) y connotado (y su relación con el símbolo) aplicados a dos imágenes de la película. Posteriormente, se colocan imágenes del</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bolsa ✓ Números impresos ✓ Computador ✓ Televisor ✓ Cable HDMI ✓ Fragmento de la película <i>The Curious Case of Benjamin Button</i> ✓ Cartulina con imágenes ✓ Imágenes impresas ✓ Marcadores ✓ Hojas ✓ Esferos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el mensaje lingüístico, denotado y connotado en imágenes extraídas en el filme visto en la sesión. • Formula una inferencia que expone el tema o los temas principales del filme teniendo en cuenta el análisis que realiza de las imágenes.

		<p>filme en una mesa para que cada grupo escoja una que le haya llamado la atención e identifique y describa los conceptos vistos en clase.</p> <p>Luego, cada grupo pasa al frente y expone su análisis con el fin de recibir retroalimentación de su proceso, corrección de posibles confusiones y apreciación de lo que se realizó correctamente. Posteriormente, se dan cinco minutos para que los grupos hagan los cambios correspondientes.</p> <p>Seguido a esto, a cada grupo se le entrega una hoja en la que se debe escribir una posible inferencia que involucre el sentir y el pensar del personaje principal. Para cumplir este fin, se hace un conversatorio sobre el paso del tiempo, el aspecto físico y la figura materna para que los estudiantes reflexionen sobre lo expuesto en la película y puedan formular una inferencia coherente con lo observado y analizado en clase.</p>		
5	El tiempo como una preocupación social e histórica en <i>The Curious Case of Benjamin Button</i> : hacia una exploración de problemáticas e inferencias	En primer lugar, se reproducen otros 25 minutos del filme <i>The Curious Case of Benjamin Button</i> de David Fincher. Posteriormente, se menciona que esta actividad será individual y a cada estudiante se le entrega la inferencia formulada por su grupo en la clase anterior. Luego, se le dice a los	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computador ✓ Televisor ✓ Cable HDMI ✓ Película <i>The Curious Case of</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Propone soluciones claras, pertinentes y precisas a problemáticas exploradas en el filme (coevaluación) • Evalúa una solución donde tiene en cuenta

		<p>estudiantes que si lo desean, pueden cambiar la inferencia plateada originalmente y proponer una nueva, claro está, esta debe ser clara, pertinente, precisa y guardar relación con lo visto en el filme.</p> <p>Posterior a esto, se menciona que esta inferencia ahora debe transformarse en una carta que será enviada al director de la película en la que se cuente cuál ese sentimiento que invade la existencia de este personaje y cómo este desencadena reacciones en la narrativa fílmica. Además, esta carta también debe contar cómo se representa esta sensación en el filme y por qué se considera relevante dentro de la historia. Por último, esta carta debe exponer con qué se relaciona el sentimiento y/o sensación del personaje; es decir, qué aspecto de la película se concatena con los hechos que atraviesan la existencia de este personaje.</p>	<p><i>Benjamin Button</i> de David Fincher</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas ✓ Esferos 	<p>su claridad, pertinencia y precisión para resolver problemáticas exploradas en el filme:</p>
6	<p>Los problemas de la invención de la máquina en <i>Modern Times</i>: una aproximación desde su significación</p>	<p>En el inicio de la clase, se realiza la retroalimentación de las inferencias formuladas en la clase anterior y luego, se abre un espacio para dudas y sugerencias respecto al ejercicio realizado; posibles mejoras y aciertos alcanzados.</p> <p>Posteriormente, se colocan imágenes relacionadas al filme de esta sesión alrededor del salón, donde cada una</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computador ✓ Televisor ✓ Cable HDMI ✓ Película <i>The Modern Times</i> de Charles Chaplin ✓ Imágenes impresas 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica por medio de sus propias características a los íconos, índices y símbolos en las imágenes cinematográficas y los relaciona con la narrativa fílmica

		<p>representa una estación del tren de la significación. Así entonces, el grupo de estudiantes, en compañía del maestro en formación, suponen ser un tren que debe visitar las seis estaciones. Así entonces, en las dos primeras estaciones se deben identificar y describir los íconos, los índices y símbolos. Una vez realizada con éxito esta tarea, se pasa a las estaciones cuarta y quinta donde ahora se identifican y describen los mensaje lingüístico, denotado y connotado. Por último, en las estaciones cinco y seis se deben identificar y describir los seis conceptos de las primeras cuatro estaciones.</p> <p>Acto seguido, los estudiantes van a sus puestos y se reproducen 35 minutos de la película. Luego, se entrega una hoja a cada estudiante que contiene tres imágenes cinematográficas de las cuales dos, como mínimo, deben ser analizadas teniendo en cuenta los tres tipos de mensajes que se han visto en esta fase. Una vez terminado, los estudiantes hacen entrega de su trabajo y eligen, voluntariamente, dos compañeros más para hacer el segundo producto grupal, el cual es un mapa semántico.</p> <p>Para la construcción de este producto, los estudiantes deben plantear una inferencia que se observe en el filme, y explorarla</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartulina para plasmar el mapa semántico ✓ Hojas ✓ Marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica por medio de sus propias características a los mensajes lingüístico, denotado y connotado en las imágenes cinematográficas y los relaciona con la narrativa fílmica • Formula inferencias que surgen de la visualización, discusión y análisis de las piezas cinematográficas y de las problemáticas que en esta se presentan
--	--	--	---	---

		<p>por medio de ejemplos que se vean en la película y con datos que provea la realidad. Así entonces, los estudiantes pueden buscar esta información en sus celulares para dar soporte a sus planteamientos. Después, cada grupo expone su mapa semántico y los demás grupos coevalúan la propuesta. Por último, se hace un sondeo para conocer lo que lo que estudiantes entienden por guerra y los ejemplos que ponen cuando de esta se habla, dado que esta será la temática de la tercera y última fase de la unidad didáctica.</p>		
Fase III: Evaluación de problemáticas				
Logro de aprendizaje: Evaluar las problemáticas de los conflictos bélicos por medio de la comparación y la construcción de espacios mentales entre los hechos de guerra y las narrativas ficcionales que se observan en los contenidos cinematográficos				
7	<p>Las paradojas de los conflictos bélicos en <i>Inglorious Basterds</i>; ¿qué relación guardan con la realidad que enfrentar Rusia – Ucrania y Israel-Palestina?</p>	<p>En una primera parte de la clase, se habla acerca de que, para la gran mayoría de los estudiantes, el concepto de guerra está asociado a los conflictos bélicos y que los ejemplos que mencionan están relacionados con el Conflicto Armado Colombiano y lo que sucede en Rusia-Ucrania e Israel-Palestina. Luego, se leen tres frases de pensadores célebres (Valéry, Sartre, Goebbels) relacionadas con los conflictos bélicos y se hace una discusión en torno a ello. Posteriormente, se reproducen tres escenas, de diez minutos cada una, de la película dispuesta para la clase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computador ✓ Televisor ✓ Cable HDMI ✓ Noticias sobre los conflictos bélicos Rusia-Ucrania, Israel-Palestina y Colombia ✓ Experiencias de guerra impresas ✓ Cajas sorpresa 	<ul style="list-style-type: none"> • Explora las problemáticas que se presentan en los conflictos bélicos de las narrativas ficcionales y de los hechos de guerra que hoy acaecen el mundo • Formula la tesis del ensayo por medio de la relación que encuentra en los elementos ficcionales del filme y la realidad de los

		<p>Una vez visualizadas las escenas, se dialoga en torno a los sentires y pensares de los estudiantes frente a lo visto en la película. Luego, en una mesa que se ubica al frente del salón, se encuentran dos cajas sorpresas. En la primera caja, se encuentran diez titulares de noticias sobre los conflictos bélicos que se viven en Rusia-Ucrania, Israel-Palestina y Colombia. Después, diez voluntarios pasan y leen los titulares y el cuerpo de las noticias. Posteriormente, seis diferentes voluntarios pasan y destapan la segunda caja sorpresa. En esta, se encuentran seis experiencias de víctimas de los conflictos bélicos previamente mencionados; cada estudiante lee uno y luego van a sus puestos.</p> <p>Acto seguido, se menciona que cada estudiante debe seleccionar uno de los conflictos bélicos estudiados y después, se les entrega una hoja. En esta hoja, deben dibujar cuatro cuadros, dos en los costados laterales, uno en la parte superior y uno en la parte inferior. Para completarlo, en el costado izquierdo, escriben los elementos que les provee la narrativa fílmica en cuanto a conflictos bélicos, y en el cuadro de la derecha, los que le son dados de las noticias y experiencias leídas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Película <i>Bastardos sin Gloria</i> de Quentin Tarantino ✓ Cartulina con frases sobre la guerra ✓ Hojas ✓ Esfero 	<p>conflictos bélicos en las noticias estudiadas</p>
--	--	--	--	--

		Luego, en el cuadro superior, escriben los elementos en común que se hallen en los cuadros de los costados laterales. Por último, en el cuadro inferior, escriben la tesis producto de la proyección de los elementos en común del cuadro superior y entregan el producto al maestro en formación.		
8	De las guerras no contadas: del valor humano en el conflicto bélico en <i>Hasta el Último Hombre</i>	<p>En la primera parte de la clase, se divide el aula en cuatro espacios en los que se encuentran cuatro posturas frente a los conflictos, así como se muestra a continuación: si los objetivos priman sobre las relaciones, se habla de competición: yo gano, tú pierdes. Si, por el contrario, las relaciones priman sobre los objetivos, se habla de sumisión: yo pierdo, tú ganas. Por otro lado, si los objetivos y las relaciones son importantes, se habla de cooperación: yo gano, tú ganas. Y, por último, si ni las relaciones ni los objetivos son importantes, se habla de evasión: ni yo gano ni tú ganas.</p> <p>Luego de hacer estas claridades, se plantean conflictos cotidianos y bélicos en los que los estudiantes reflexionan sobre las posturas que asumirían de acuerdo con las situaciones presentadas y la que creen que asumen ciertas naciones cuando enfrentan una guerra. Posteriormente, se hace la corrección de las tesis planteadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinta para dividir el salón ✓ Cartulinas con el nombre de cada posición frente al conflicto ✓ Bosquejos y tesis corregidas ✓ Película <i>Hasta el Último Hombre</i> de Mil Gibson ✓ Guía de apoyo con contextualización del filme, análisis de imágenes cinematográficas y fragmentos de las noticias estudiadas ✓ Hoja ✓ Esfero/Lápiz 	<ul style="list-style-type: none"> • Construye un texto coherente y cohesivo que se adecúa a la estructura de un ensayo argumentativo • Escribe un texto claro, pertinente, preciso y profundo en el que evalúa un conflicto bélico por medio de argumentos • Escribe un texto que evidencia la apreciación de la narrativa fílmica y el estudio de las noticias presentadas en clase

		<p>en la clase anterior y se prosigue con la producción del ensayo argumentativo.</p> <p>Acto seguido, se visualizan cuatro escenas de siete minutos del filme y se discuten sus contenidos en una plenaria grupal acerca de las posturas que adoptan los personajes en el conflicto, las implicaciones y consecuencias que acarrearán las guerras y los elementos en común que se encuentran con el filme de la clase anterior. Posterior a esto, se dispone la clase para la culminación de lo solicitado en el ensayo y para resolver dudas respecto a este proceso.</p> <p>Así las cosas, durante la clase se escribe la introducción y el argumento de ejemplificación, para el cual se diseñó una guía con situaciones puntuales del filme al igual que con noticias concretas sobre los conflictos bélicos que atraviesan el mundo actual. Una vez terminado el ensayo, se entrega al maestro en formación y se da el cierre de la implementación de la propuesta.</p>	<p>✓ Borrador/corrector</p>	
9	Autoevaluación y coevaluación de la propuesta	<p>Como actividad final, se hace una plenaria en la que participan los estudiantes, la maestra titular y el maestro en formación. Así, se hace un balance de los alcances que tuvo la propuesta, de las dificultades que se presentaron y de los aprendizajes adquiridos tanto de los estudiantes como</p>	<p>✓ Rúbrica de autoevaluación y coevaluación</p> <p>✓ Esfero</p> <p>✓ Corrector</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados de esta sesión se presentan en las rúbricas de autoevaluación, coevaluación por parte de los estudiantes y coevaluación por la

		<p>del maestro en formación. Luego, los estudiantes y la maestra titular llenan la rúbrica donde evalúan al maestro en formación y los alumnos, por su parte, hacen su autoevaluación.</p> <p>Ahora bien, respecto a la autoevaluación, esta consta de siete criterios que reflexionan sobre la asistencia y la participación de los estudiantes y su comprensión respecto a las categorías que guiaron la propuesta, tales como análisis semiótico, apreciación de imágenes cinematográficas y resolución de problemas. Por otro lado, la coevaluación se basa en cuatro criterios relacionados con el desempeño del maestro en el aula, la calidad de los materiales y las explicaciones, las actividades de clase y la relación maestro-estudiante. Por último, en la rúbrica de coevaluación de la maestra titular, se hace énfasis en la planeación, la responsabilidad, la relación maestro-estudiantes y la didáctica del aula.</p>		docente titular (ver Anexo 9)
--	--	--	--	-------------------------------

5. Organización de la Información y Análisis de Resultados

En el presente apartado se presentan los resultados que se obtuvieron en la implementación de la unidad didáctica con el fin de analizar la efectividad de la propuesta, sus alcances y limitaciones a nivel teórico, pedagógico y didáctico. En cuanto a la organización, este capítulo se encuentra dividido en tres apartados que recogen la implementación de las fases y las categorías del análisis semiótico y el pensamiento crítico que se trabajaron progresivamente. Además, por precisión con el manejo de los datos, el análisis se ejecuta por medio de las subcategorías e indicadores que se encuentran en la matriz categorial. De esta manera, no se realiza el análisis sesión por sesión, sino que se generalizan los resultados con base en los indicadores. A esto se añade que, el cierre de cada fase contrasta con los datos hallados en el cine debate para el medir el impacto de la propuesta en el fortalecimiento del pensamiento crítico por medio del análisis semiótico aplicado a imágenes cinematográficas. Por último, hay que precisar que las tres fases se ajustan a los tres objetivos específicos de la investigación.

5.1. Fase I: El análisis semiótico en Pierce: ícono, índice y símbolo en la imagen cinematográfica

Para el desarrollo de esta fase se presentan los productos que responden a los tres filmes observados, que recogen los análisis realizados por los estudiantes en donde identificaron el ícono, el índice y el símbolo en piezas cinematográficas. Cabe destacar que, dicho análisis se concatena con la identificación de implicaciones y consecuencias de las acciones y decisiones de los personajes, pues esta representa la subcategoría respecto a los procesos críticos. Así entonces, la siguiente tabla muestra los hallazgos que se recogen de los 38 productos relacionados con el análisis semiótico que se realizaron en tres sesiones de clase.

Tabla 1. Subcategorías e indicadores de análisis semiótico textual para Fase I

Subcategoría	Indicador	Número y porcentaje de productos que cumplen con el indicador	Número y porcentaje de productos no que cumplen con el indicador
Ícono	Reconoce un elemento en la imagen cinematográfica que guarda relación con	26 (68%)	12 (32%)

	lo que pretende representar. Es decir, encuentra semejanza entre el signo y su representación.		
Índice	Halla algún elemento en la imagen cinematográfica que representa el efecto de una causa o la causa de un efecto. Es decir, asocia el signo con la representación de un objeto externo.	18 (47%)	20 (53%)
Símbolo	Encuentra un elemento de la imagen cinematográfica cuya significación emerge de convenciones, hábitos o leyes que se dan en el marco de la narrativa fílmica	23 (61%)	15 (39%)

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, la subcategoría con el mejor desempeño corresponde al ícono, ya que 26 (68%) de los productos realizados por los estudiantes logran identificar segmentos de las imágenes que corresponden a objetos y representaciones que se hallan por semejanza. Por otro lado, respecto al índice, se encuentran inconvenientes con su hallazgo, pues 20 (53%) de los productos evaluados tiende a mencionar el concepto, pero sin atribuir las características del mismo, por lo que hay una tendencia en confundir al índice con el ícono dado que los estudiantes encuentran similitud entre los mismos. Por último, en lo que respecta al símbolo, se obtiene un resultado valioso en el que, si bien no se evidencia en todos los productos, gran parte de los estudiantes (61%) alcanza el indicador de logro en la medida que comprende que la narrativa fílmica combinada con elementos culturales les permite atribuir significados posibles que rompen las nociones de convencionalidad. A continuación, se presentan tres ejemplos que corroboran estas afirmaciones.

Para ilustrar, en el primer acercamiento con este tipo de análisis, el único concepto que recordaron y pudieron identificar fue el de ícono. Así, por ejemplo, mencionaron que los rasgos en la cara de los personajes mostraban el temor por parte del niño y la despreocupación por parte de la madre, en este sentido, reconocen que hay semejanza entre el signo (los rostros), con su correspondiente representación (sentimientos). No obstante, respecto al indicio y al símbolo, los estudiantes identifican segmentos en la fotografía que no son del todo pertinentes con los conceptos, además, no justifican dicha identificación con las características de los conceptos.

Imagen 1. *Análisis de imagen cinematográfica en The Sandman*

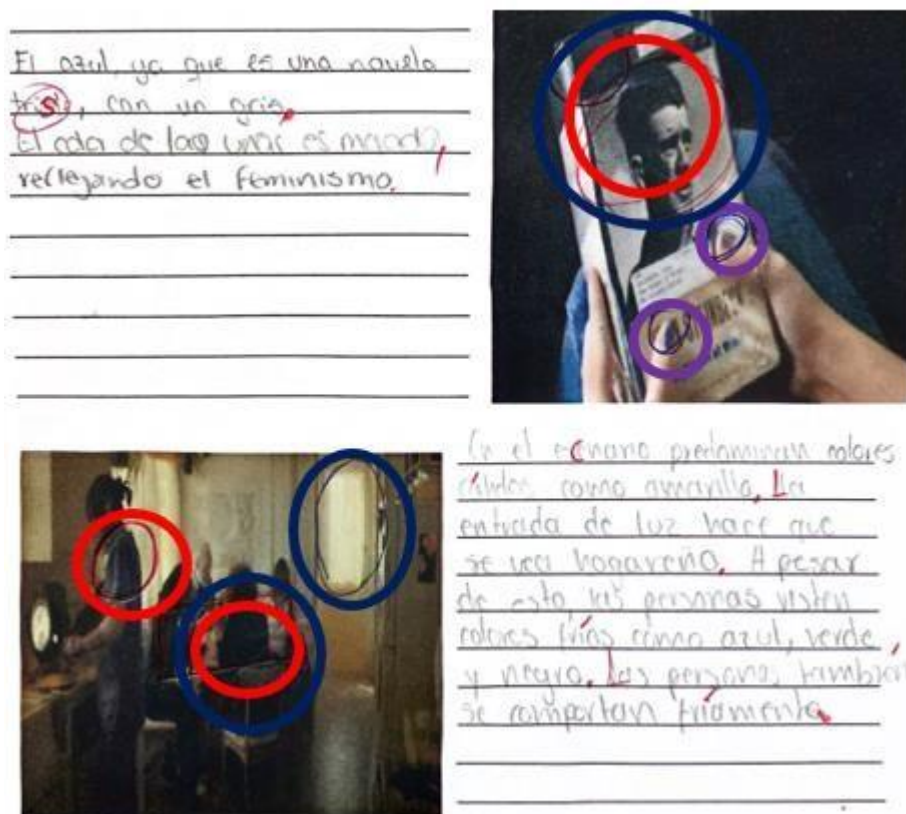


Fuente: Análisis realizado por los estudiantes de 903

Para ilustrar, los círculos en azul muestran los símbolos que los estudiantes identificaron, lo que muestra una tendencia a concebir la presencia del símbolo como una construcción necesaria de las imágenes cinematográficas. La dificultad recae en la justificación que dan los estudiantes, ya que no mencionaron el porqué seleccionaron el reloj, la pata de la silla y la chimenea como posibles símbolos, por lo que hay problemas con su comprensión. A esto se añade que, el 8% de los estudiantes que lograron identificar los conceptos y justificaron dicho reconocimiento, mencionaron que la chimenea funcionaba como índice puesto que esto indicaba que “sería una noche muy fría”. Además, respecto al símbolo, que se muestra en el círculo morado, los estudiantes comentan que el pequeño tambor con el que juega el niño alude a la soledad que siente y al miedo del paso del tiempo, pues “hace el mismo *tic tac* del reloj. Así las cosas, se evidencia una primera noción de símbolo e ícono que corresponden a las características de cada concepto.

Por otro lado, en la segunda imagen analizada, cuyo trabajo se realizó en grupo, la identificación del índice (círculos azules) presente leves mejoras en la medida que algunos estudiantes asocian la significación de los objetos presentes físicamente en las piezas de análisis con entidades que no se manifiestan explícitamente. Por ejemplo, en la pieza ubicada en la parte inferior de la imagen 2, un grupo refiere a un índice y menciona que lo identifican gracias a la presencia del color amarillo en la entrada de la casa, pues esta “indica” que se trata de un hogar acogedor. Así entonces, se observa una atribución de significado que parte de la relación del signo (la puerta) con su objeto dinámico (un hogar acogedor) en virtud de la asociación de una causa (en el hogar se presentan las condiciones suficientes de bienestar) con un efecto (el filme se vale de estas características para representar este propósito). Además, hay aún dificultades menores para identificar los íconos (círculos rojos) porque los estudiantes relacionan los colores de los objetos con significaciones que se dan por semejanza enmarcadas en la narrativa fílmica.

Imagen 2. *Identificación del ícono, índice y símbolo en Lady Bird*

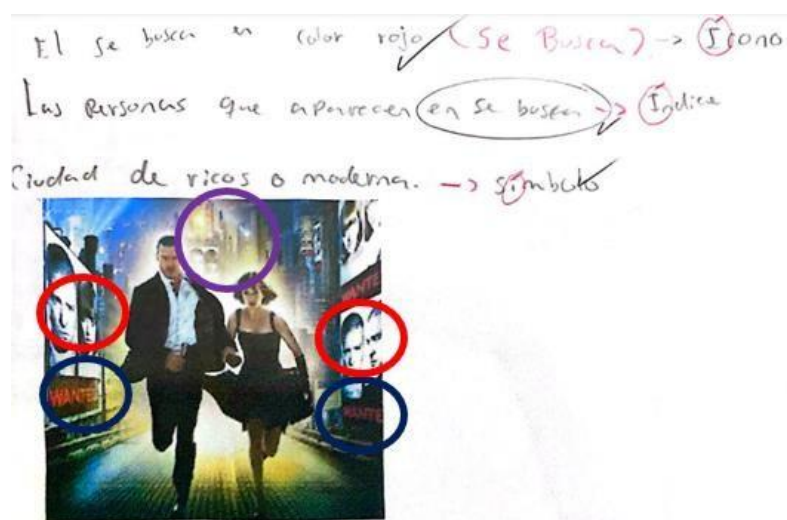


Fuente: Análisis realizado por estudiantes del curso 903

A modo de ejemplo, los estudiantes relacionan los colores de los objetos con situaciones particulares que se dieron en el transcurso de las escenas, como lo fueron las emociones de los personajes. De ahí se infiere que, comprenden que la interpretación de las imágenes cinematográficas está relacionada con su misma narrativa y sus elementos constituyentes. Por otro lado, un elemento que llama la atención es la pertinencia de los símbolos (círculos morados) como construcciones convencionalizadas, ya que se muestra una comprensión acerca de los rasgos culturales de algunos segmentos que se presentan en las imágenes. Así entonces, los estudiantes establecen relaciones entre los signos presentes en las imágenes con la intención de los directores y/o creadores del filme, como también con rasgos culturales que han surgido a lo largo de la historia, en este caso, el feminismo con una adolescente y sus deseos emancipatorios.

Por último, en la tercera muestra, se observa un avance en la identificación de los índices y símbolos ya que los estudiantes relacionan, con mayor precisión, la narrativa fílmica con los elementos presentes en las imágenes cinematográficas. De esta manera, hablan acerca de una ciudad futurista, de un escape o una persecución, de un crimen, de la libertad y del tiempo. Cabe destacar que, esta interpretación es el resultado del análisis que hicieron algunos estudiantes en las que se identificaron con éxito los tres conceptos. Por ejemplo, las expresiones faciales de los personajes y los carteles de “se busca” (íconos), del efecto de la luz detrás de los personajes (índice) y, particularmente, del tiempo (símbolo).

Imagen 3. Identificación del ícono, el índice y el símbolo en la narrativa fílmica de *In Time*



Fuente: Análisis realizado por un estudiante de 903

Sin embargo, en la imagen 3 se observa que si bien hay relación entre los objetos y la significación que les atribuye el estudiante, pues se mantiene el ícono (círculos rojos) y su relación de semejanza con el objeto dinámico, en este caso, la grafía de ‘se busca’ con el acto de ser buscados, todavía se presentan ciertas falencias con el índice (círculos azules). Para ilustrar, se tiende a mencionar que este comparte todas las características con el ícono, por lo que no se justifica el hallazgo de uno con las características del otro. Por último, en el símbolo (círculo morado) se atribuye su significación gracias a la visualización del filme, ya que es por medio de este que se habla acerca de una ciudad de “ricos o moderna”, por lo que se conserva su construcción como ente no convencionalizado.

Ahora bien, estas interpretaciones fundamentan la identificación de las implicaciones y consecuencias que acarrearán las decisiones y acciones de los personajes, pues dichos análisis invitan al estudiante a reflexionar sobre cada elemento de las películas y detallar el quehacer de las personalidades fílmicas. Así entonces, respecto a los indicadores de imagen cinematográfica y pensamiento crítico, se obtuvieron los siguientes resultados una vez se evaluaron también los 38 productos.

Tabla 2. *Subcategorías e indicadores de imagen cinematográfica y pensamiento crítico para Fase I*

Subcategoría	Indicador	Número y porcentaje de productos que cumplen con el indicador	Número y porcentaje de productos no que cumplen con el indicador
Personajes y situaciones cinematográficos	Describe los personajes y situaciones que se presentan en las imágenes en movimiento.	32 (84%)	6 (16%)
Identificación de implicaciones y consecuencias	Reconoce las implicaciones y consecuencias de las decisiones y las acciones de los personajes en la narrativa fílmica.	29 (76%)	9 (24%)

Fuente: elaboración propia

Los resultados pertenecientes a estas subcategorías son alentadores en la medida que muestran que, aun cuando se presenten algunas falencias con el uso terminológico de la semiótica, este análisis permite detallar elementos que no se contemplan a simple vista en las piezas cinematográficas. De esta manera, tanto el filme como el análisis semiótico constituyen espacios propicios para razonar críticamente. Para ilustrar, 32 (84%) de los productos evaluados lograron describir los personajes y las acciones que se muestran en las imágenes, lo que evidencia una visualización con mayor especificación de las películas. Además, los estudiantes no solo realizaron este proceso satisfactoriamente, sino que también reconocen en dichas acciones las repercusiones que hacen que la historia tome el rumbo que se propone la misma narrativa fílmica, pues el 76% de los evaluados, que corresponde a 29 productos, vinculan determinados hechos realizados por los personajes con reacciones que provocan eventos principales en los filmes. De forma similar, estas afirmaciones se constatan en las siguientes ilustraciones.

Imagen 4. *Discusión sobre los conflictos del adolescente y sus padres*

¿Cuáles son las principales causas que generan conflictos entre madres/padres e hijos?

Diferencias de pensamiento, los padres creen que saben que es lo mejor para sus hijos y los hijos se sienten irresponsables.

¿CUÁLES SON LAS IMPLICACIONES Y CONSECUENCIAS QUE DICHS CONFLICTOS ACARREAN EN LA VIDA DE LOS ADOLESCENTES? MENCIONE MÍNIMO TRES Y JUSTIFIQUE SU RESPUESTA

falta de identidad, frustración y desconfianza

* Los padres reflejan sueños frustrados de su vida con sus hijos.

* Al no poder cumplir los deseos y decepcionar a sus padres, los jóvenes se frustran y no crean experiencias.

* No existe un alto de confianza por parte de los jóvenes por el miedo a ser juzgados o señalados por sus acciones.

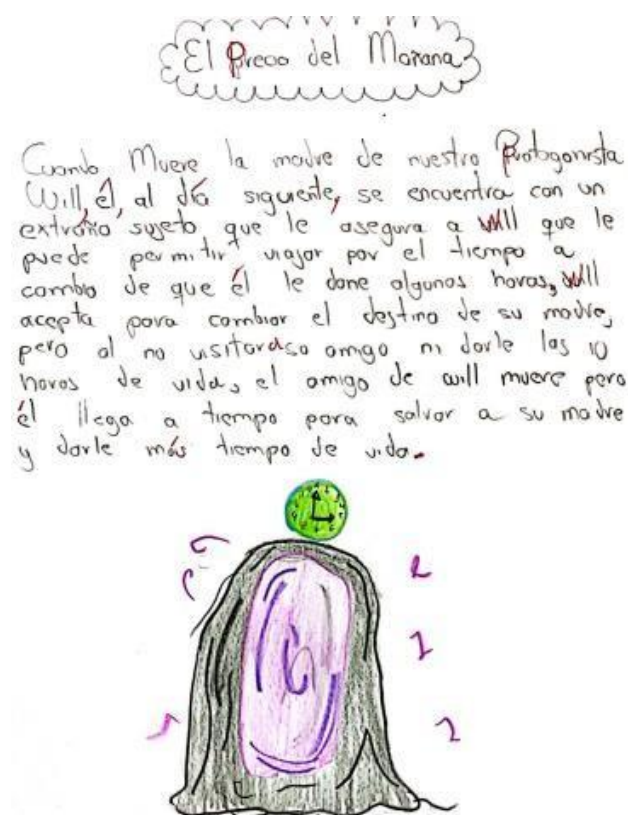
Fuente: Análisis realizado por estudiantes de 903

Como se observa en la imagen 4, los estudiantes empiezan a reconocer las distintas implicaciones y consecuencias que tienen las acciones y decisiones de los personajes el filme, además las relacionan con la cotidianidad de la adolescencia. Así, por ejemplo, expresan razones posibles por las cuales se generan las relaciones tóxicas entre las madres y sus hijos en la pubertad. Cabe destacar que, dichas razones también se evidenciaron en la película, lo cual muestra un análisis de mayor rigurosidad en las piezas cinematográficas. Por último, este producto evidencia,

inicialmente, los problemas de redacción de textos que tienen los estudiantes, pues si bien las ideas atienden al cumplimiento de los objetivos de la sesión, la coherencia y la cohesión se convierten en impedimentos a la hora de expresar sus planteamientos.

Por otro lado, los estudiantes construyeron escenas alternativas mediante las cuales personajes secundarios cambian la narrativa fílmica teniendo en cuentas las implicaciones y consecuencias de sus acciones, como se visualiza en la siguiente imagen.

Imagen 5. Ejemplo de narrativa fílmica

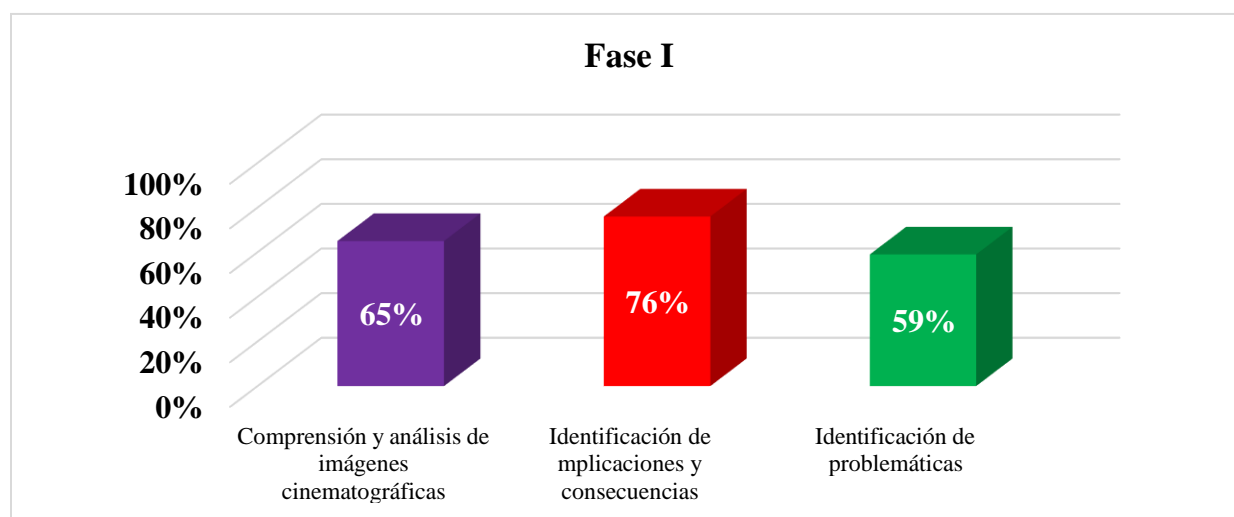


Fuente: Narrativa construida por una pareja de estudiantes de 903

De esta manera, se perciben transformaciones narrativas que se proponen con relación a un final distinto para la madre del protagonista (uno de los personajes principales) y cómo a su vez esto daría paso a nuevas narraciones cinematográficas. A esto se añade que, este producto evidencia una mejora progresiva en el reconocimiento de la implicaciones y consecuencias de las acciones decisiones de los personajes ya que se fijan hechos mínimos con trascendencias fundamentales dentro de la historia.

Para finalizar el análisis de la fase I, a continuación, se presenta una gráfica que expone el nivel de cumplimiento de los indicadores en relación con lo encontrado en el cine debate. Para cumplir este fin, se suman los porcentajes de los productos que cumplen con los indicadores de la matriz categorial y se dividen por su mismo número. Para el caso de comprensión y análisis de imágenes cinematográficas, se computa el análisis semiótico y la categoría perteneciente a este indicador. Así las cosas, se encuentran los siguientes resultados.

Gráfica 3. Valoración de las categorías de la Fase I con relación al Cine-Debate



Fuente: elaboración propia

La gráfica muestra un progreso significativo en cuanto al medio y al fin de la investigación, pues en el diagnóstico se encontró que solo el 13% de los evaluados hacía una óptima comprensión de imágenes, y ahora la comprensión de imágenes cinematográficas se encuentra con un 65% de alcance. De esta manera, se observan las implicaciones del análisis semiótico en el fortalecimiento de piezas cinematográficas. Por otro lado, en cuanto a pensamiento crítico, en el cine debate se encontró que solo el 21% identificaron las implicaciones y consecuencias de las acciones de los personajes, por lo que se obtiene una mejora significativa que aumentó en un 55% en el cumplimiento de este indicador. Así entonces, ya hay tintes que muestran cómo el análisis semiótico incide en el fortalecimiento del pensamiento crítico. Por último, surgió la necesidad de evaluar la identificación de problemáticas como fase inicial del ABP, pues si bien se utilizó como estrategia de aprendizaje, se dilucidan aspectos que se relacionan con el pensamiento crítico. Por

consiguiente, se observa que el 59% de los estudiantes, consiguen no solo identificar implicaciones y consecuencias de las acciones, sino también hallar en estas las problemáticas del filme.

5.2. Fase II: El análisis semiótico en Barthes: El mensaje lingüístico, denotado y connotado

En esta fase se presentan los productos de los dos filmes observados que evidencian el análisis efectuado por medio de los mensajes lingüístico, denotado y connotado y de su incidencia en la formulación de inferencias, ya que este es la subcategoría que evalúa el fortalecimiento del pensamiento crítico. Así, en la siguiente tabla, se exponen los resultados obtenidos al examinar los 34 productos respectivos al análisis semiótico estructuralista propuesto por Barthes.

Tabla 3. *Subcategorías e indicadores de análisis semiótico textual para Fase II*

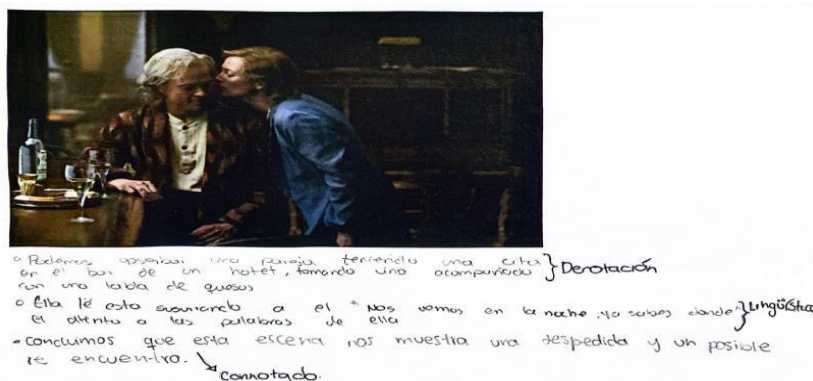
Subcategoría	Indicador	Número y porcentaje de productos que cumplen con el indicador	Número y porcentaje de productos no que cumplen con el indicador
Mensaje lingüístico	Construye un soporte lingüístico que funciona de relevo en las imágenes cinematográficas y facilita su comprensión	29 (85%)	5 (15%)
Mensaje denotado	Describe los elementos presentes en las imágenes cinematográficas donde se tiene en cuenta su color, posición y la relación de los unos con los otros	27 (79%)	7 (21%)
Mensaje connotado	Atribuye significados no convencionales que surgen de la narrativa fílmica a los objetos presentes en las imágenes cinematográficas	22 (65%)	12 (35%)

Fuente: elaboración propia

Los resultados dan cuenta de una apropiación conceptual satisfactoria ya que, en las tres subcategorías, más de la mitad de los estudiantes alcanzó los indicadores de logro. Así entonces, respecto al mensaje lingüístico, que muestra que el 85% de los productos comprendió y aplicó el término, se observa que no se presentaron dificultades de gran envergadura dado que su naturaleza se condiciona con los parámetros del signo lingüístico, por lo que asociar palabras e imágenes es un ejercicio al que los estudiantes ya se han adaptado. En segundo lugar, en lo que refiere al mensaje denotado, se encuentra que el 79% de los productos presenta con claridad los detalles (objetos, personajes, contexto) que componen las imágenes cinematográficas, por lo que es posible mencionar que ya los estudiantes hacen una lectura especificada de los contenidos fílmicos. Finalmente, en cuanto al mensaje connotado, que presenta algunas dificultades, se destaca que el 65% de los productos atienden a este criterio y construyen significaciones que le aportan a la narrativa fílmica y que abren nuevas bifurcaciones que van más allá de la convencionalidad. No obstante, no deja de considerarse una subcategoría que aún puede mejorarse. Así entonces, a continuación, se exponen los ejemplos que sustentan estas afirmaciones.

En primer lugar, aun cuando se trató de la primera sesión con los conceptos de Barthes, se encontró que los estudiantes lograron reconocer y describir sin dificultades el mensaje lingüístico, denotado y connotado. No obstante, respecto al mensaje connotado, los estudiantes mencionaron que les costaba un poco vincular los elementos explícitos con interpretaciones simbólicas y culturales, por lo que, durante la sesión, preguntaron con frecuencia al maestro en formación. A esto se añade que, el reconocimiento del mensaje denotado les facilitó la formulación de inferencias a los estudiantes, por lo que se nota una insipiente relación entre estas categorías.

Imagen 6. Reconocimiento y descripción del mensaje lingüístico, denotado y connotado



Fuente: Análisis realizado por un grupo de 903

Ahora bien, en la imagen se observa que la identificación de los mensajes lingüístico, denotado y connotado guardan una relación coherente entre sí, lo que muestra que además de comprender los conceptos, los estudiantes entienden que debe trazarse un análisis que vincule los tres tipos de mensajes para fortalecer la comprensión de la imagen. Así entonces, se realizó una descripción detallada de los elementos explícitos que componen la imagen (mensaje denotado), lo cual permitió develar significados en función de las interpretaciones individuales que hacía cada grupo. De esta manera, en la construcción del mensaje connotado, se evidencia el uso de códigos culturales, en este caso, asociados al amor romántico, en el que los estudiantes concatenan lo explícito con lo implícito. Además, el mensaje lingüístico, construido también por los estudiantes, evidencia una clara relación con lo expresado en los mensajes anteriormente descritos. De esta forma, se halla, en el mensaje lingüístico, la función de relevo, la cual complementa el significado dado en la escena/imagen cinematográfica.

Por otro lado, en la segunda muestra (se reconstruyó ya que el producto entregado se ve muy borroso), el análisis del mensaje connotado (círculos rojos) presenta aún ciertas dificultades, lo que no indica que sea desfavorable, pues casi una tercera parte de los productos evaluados lograron identificarlo y describirlo con éxito. Además, en este producto se observa que, en promedio, los estudiantes logran no solo identificar los conceptos, sino que también justificar los hallazgos con las características propias de cada uno y de la relación que guardan con la narrativa cinematográfica.

Imagen 7. *Ejemplo de análisis semiótico desde Pierce y Barthes*



Mensaje lingüístico: Los trabajadores trabajan arduamente

Mensaje denotado: la imagen completa muestra un escenario de fábrica en la que se produce algo como de metal (...) la cara del señor y de Chaplin muestra que están disgustados

Mensaje connotado: El martillo para mí representa el trabajo duro y manual

Mensaje lingüístico: Los trabajadores están disgustados

Mensaje denotado: caras sorprendidas, asustadas y enojadas

Mensaje connotado: los carteles muestran una protesta violenta

Fuente: Análisis realizado por un estudiante del 903

Agregando a lo anterior, en la imagen 7 se encuentra un análisis en el que se menciona, por ejemplo, que el mensaje connotado de la imagen que se encuentra en la parte superior hace referencia al trabajo duro, lo que muestra que la significación que se da en este caso, parte, en gran medida, de la denotación (círculos verdes y morados) de la imagen. Sin embargo, dicha significación no resulta del todo convencional, sino que, en este caso, el estudiante atribuye el trabajo duro con la presencia del martillo, dado que, en el filme, esto se asocia con las excesivas cargas laborales de los empleados en la fábrica.

De esta forma, la película permite a la audiencia interpretar los objetos de las imágenes cinematográficas de acuerdo con la narrativa fílmica. Además, también se distingue el mensaje lingüístico que, grosso modo, guarda relación con los otros conceptos. Por ejemplo, como se observa en la imagen ubicada en la parte inferior, se relaciona el disgusto de los trabajadores (mensaje lingüístico) en la protesta violenta (connotación) con las expresiones de sus rostros (denotación). Por último, se encuentran que, a pesar de la dificultad terminológica, los estudiantes han comprendido, con mínimas dificultades, los conceptos expuestos en esta fase.

Ahora bien, un dato que se halló en esta fase es que el análisis propuesto por Barthes permite formular inferencias de manera implícita, por lo que este proceso semiótico se concatena con la habilidad de pensar críticamente. Así las cosas, en los 14 productos solicitados, que se realizaron grupalmente, se obtuvieron los siguientes resultados, los cuales se evaluaron según la subcategoría de emociones y sensaciones fílmicas correspondiente a la categoría de imagen cinematográfica y la formulación de inferencias como subcategoría del pensamiento crítico.

Tabla 4. *Subcategorías e indicadores de imagen cinematográfica y pensamiento crítico para Fase II*

Subcategoría	Indicador	Número y porcentaje de productos que cumplen con el indicador	Número y porcentaje de productos no que cumplen con el indicador
Emociones y sensaciones fílmicas	Expone los sentimientos y emociones manifestados en las imágenes cinematográficas	12 (86%)	2 (14%)

Formulación de inferencias	Formula inferencias que exponen el tema o los temas principales del filme teniendo en cuenta el análisis que realiza de las imágenes	11 (79%)	3 (21%)
-----------------------------------	--	----------	---------

Fuente: elaboración propia

De forma similar a la fase anterior, los resultados son alentadores, ya que se ha empezado a fortalecer el pensamiento crítico. De esta manera, el 79%, que representa la mayor parte de los productos, formula inferencias coherentes con la narrativa fílmica, lo que también evidencia las implicaciones del análisis semiótico en esta tarea. Por otro lado, el 21% que no alcanza a cumplir el indicador, plantea algunas inferencias, solo que estas se acercan más a la sobre interpretación de los contenidos cinematográficos, además, se observa que estos productos también presentaron dificultades en la comprensión y análisis de los conceptos semióticos. Por otra parte, respecto a las emociones y sensaciones fílmicas, los estudiantes comprenden que el cine transmite sentimientos, por lo que el 86% habla de las emociones y sensaciones de los personajes, tales como enamoramiento, disgusto, tristeza, cansancio, frustración, entre otras. Para corroborar esta información, se presentan los siguientes ejemplos.

El producto que se presenta buscó que los estudiantes plantearan una inferencia que se relacionara con las emociones y sentimientos que atraviesan la existencia del personaje principal. Así las cosas, los resultados muestran que la mayor parte de los productos fijan su atención en el aspecto físico del personaje principal y el cómo este desencadena sensaciones de frustración y desprecio por sí mismo que se reflejan en su preocupación constante con la regresión del tiempo.

Imagen 8. *Formulación de inferencias en The Curious Case of Benjamin Button*

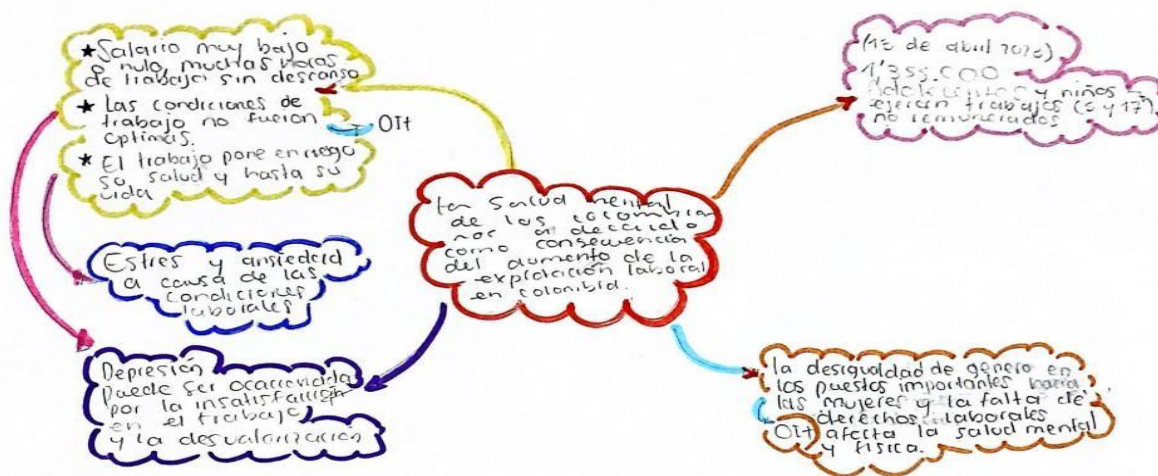
en un tiempo es malo para tu crecimiento personal, no avanzas en tu vida diaria y pierdes oportunidades. En el caso de su precisión la palabra aferramiento es subjetiva porque existen diferentes ideas de la misma, le puedes aferrar a alguien, a un imaginario, a un momento, a una emoción, en el caso de aferramiento al tiempo, el tiempo se define de distintas maneras, por lo que se podría explicar qué tipo de aferramiento es el que podría llegar a afectar tu crecimiento personal.

Fuente: Valoración realizada por un grupo de 903

Por ejemplo, en la imagen 8, el producto menciona que el crecimiento personal es la problemática que desencadena las frustraciones en las que se ve involucrado el personaje principal. Además, cuestiona que, el desconocimiento que tiene el personaje de su propio habitar en el mundo, lo conlleva a no comprender qué es lo que pasa y qué es lo que siente en realidad. Así entonces, se evidencia una formulación de inferencias con mayor rigurosidad, ya que estas van más allá del plano literal y exploran dimensiones implícitas en las narrativas cinematográficas. Agregando a lo anterior, en lo que respecta a las emociones y sensaciones fílmicas, hay evidencia de que los estudiantes ya no solo identifican las implicaciones y consecuencias de las acciones de los personajes, sino que ahora también exploran sus sentimientos y emociones, lo que deja ver una comprensión más detallada de las piezas cinematográficas.

De forma similar, el segundo producto presenta inferencias que se plantean de la película de Charles Chaplin (*Modern Times*) y su adaptación al contexto colombiano, sin embargo, el aspecto que llama la atención es que gran parte de dichas inferencias guardan similitud con las problemáticas expuestas en el filme. Además, se observa que estas son el resultado del análisis semiótico planteado en las imágenes, ya que en este se habló, grosso modo, del trabajo duro y la explotación laboral; por lo que una vez más, se evidencia la incidencia del análisis semiótico de las imágenes cinematográficas en el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Imagen 9. Ejemplo de mapa semántico



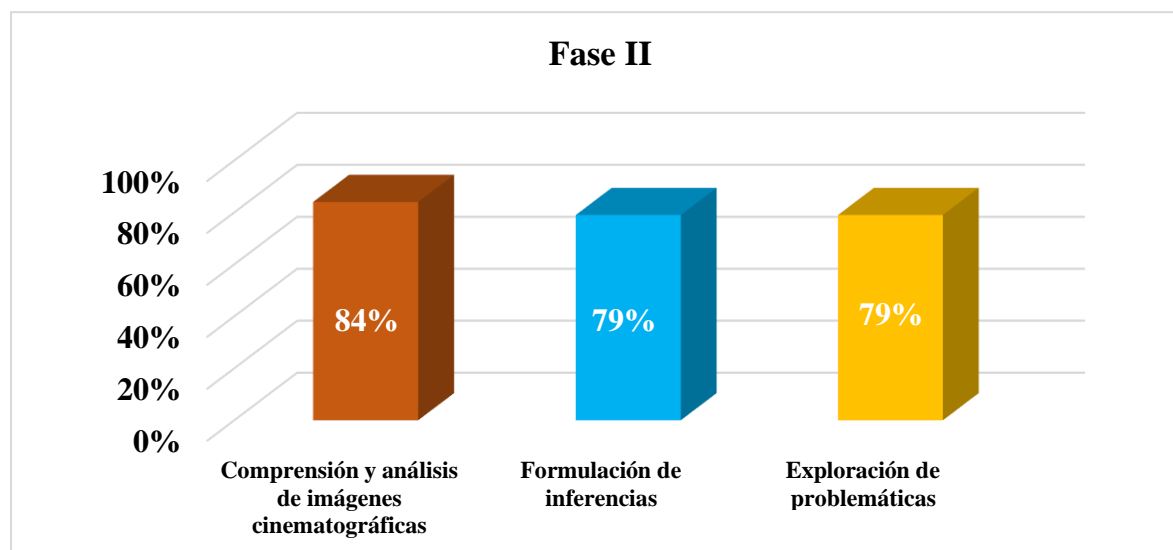
Fuente: mapa semántico construido por un grupo de 903

A modo de ejemplo, la imagen 8 muestra un mapa semántico que expone la relación entre la inferencia formulada (la explotación laboral y sus efectos en la salud mental) y el contexto

colombiano. De esta manera, se observa que la inferencia planteada es clara, lógica y pertinente en la medida que guarda relación con la problemática del filme y se concatena con la realidad. Para ser más específicos, se proveen ejemplos y contrastes que muestran que lo propuesto en el filme tiene un correlato con la realidad del país, ya que se exponen datos precisos de la situación actual de los trabajadores en Colombia. Así entonces, se observa que, además de formular inferencias coherentes con lo visto en el filme, los productos muestran un avance en la medida que relacionan la realidad y la ficción. De ahí que, la comprensión crítica de piezas fílmicas tenga una insipiente incidencia en la comprensión de la misma realidad.

No obstante, se notó un uso indiscriminado de inteligencias artificiales (IA), en el caso particular, de ChatGPT, ya que más de la mitad los participantes recurrieron al uso de esta herramienta para realizar, particularmente, este producto. Como problemática subyacente, los estudiantes no cuestionan la información que les arroja la IA, por lo que escriben, con un nivel mínimo de parafraseo, la información arrojada. Además, el uso de esta IA acostumbra a los estudiantes a la inmediatez de la información y limita las búsquedas rigurosas, por lo que representa un obstáculo en el fortalecimiento del pensamiento crítico. Ahora bien, de manera similar, para el cierre de esta fase, se presenta el contraste con los datos hallados en el cine debate.

Gráfica 4. Valoración de las categorías de la Fase II con relación al Cine-Debate



Fuente: elaboración propia

Nuevamente, la gráfica muestra un avance satisfactorio en lo que respecta a la comprensión y análisis de imágenes cinematográficas, pues en la fase I se obtuvo un 65% en el cumplimiento de esta categoría, por lo que se consiguió una mejora del 14%. Esto, debido a que los conceptos de ambas perspectivas textuales son complementarios y permiten que el estudiante comprenda ya no solo los objetos que rodean las escenas, sino también los soportes lingüísticos que acompañan las piezas cinematográficas. Por otro lado, en relación con la formulación de inferencias, en el cine debate se encontró que solo el 17% de los estudiantes hacía uso adecuado de esta habilidad del pensamiento crítico; no obstante, la aplicación de esta fase logró que este indicador mejorara significativamente, ya que el 79% de los evaluados ha aprendido a formular inferencias rigurosas y concisas que se aplican a la ficción y a la realidad. Finalmente, se prosiguió con el análisis de las fases de ABP. En esta ocasión, se presenta la capacidad de explorar problemáticas que tienen los estudiantes, cuyo resultado es igual a la categoría anterior (79%), ya que a la par de la formulación de inferencias, se identificaban y se exploraban las principales problemáticas de los filmes.

5.3. Fase III: El análisis semiótico cognitivo y los espacios mentales

Esta fase representa el cierre de la implementación de la propuesta investigativa, y, además, pone en ejercicio el análisis semiótico cognitivo, cuyas subcategorías refieren a los espacios mentales presentes en la teoría de la integración conceptual. Con relación al pensamiento crítico y a la imagen cinematográfica, en esta fase se valora la capacidad de evaluar problemáticas y de comprender narrativas fílmicas. Cabe destacar que, no se efectuó un proceso evaluativo de los espacios mentales, ya que se requiere de una formación sólida en psicología cognitiva. Sin embargo, se tuvo en cuenta el diseño del modelo y la organización de la información dentro del mismo.

Ahora bien, respecto a los indicadores de la matriz categorial, que evaluó 27 productos extraídos de los dos filmes vistos, se hallaron los siguientes resultados.

Tabla 5. *Subcategorías e indicadores de análisis semiótico, pensamiento crítico e imagen cinematográfica para Fase III*

Subcategoría	Indicador	Número y porcentaje de productos que cumplen con el indicador	Número y porcentaje de productos no que cumplen con el indicador
--------------	-----------	---	--

Inputs, espacio genérico y espacio integrado	Expresa verbalmente las similitudes encontradas entre los datos del mundo real y los del mundo cinematográfico	22 (81%)	5 (19%)
	Plantea enunciados que emergen (espacio genérico e integrado) de la relación establecida entre los <i>inputs</i> y su conocimiento previo de las situaciones expuestas en los filmes	20 (74%)	7 (26%)
Narrativas filmicas	Articula la descripción de personajes y situaciones con las emociones y sensaciones fílmicas en la construcción de la historia observada en la película	26 (96%)	1 (4%)
Evaluación de problemáticas	Identifica, explora y evalúa las problemáticas de los conflictos bélicos por medio de la comparación establecida entre realidad y ficción	20 (74%)	7 (26%)

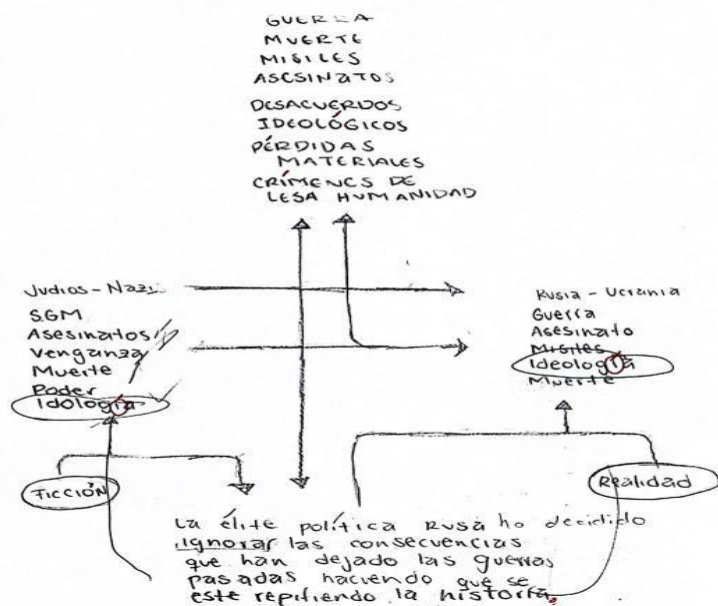
Fuente: elaboración propia

Cabe mencionar que el producto final solicitado para esta fase refiere a un ensayo argumentativo, solo que, por cuestiones de tiempo, solo se obtuvo la introducción y un argumento de ejemplificación. No obstante, los resultados muestran que el 74% de los productos consiguen evaluar los conflictos bélicos presentados en clase, ya que se comparan los elementos de la realidad y la ficción para analizar las características y condiciones presentes en cualquier conflicto que involucre la guerra. Por otra parte, con relación al modelo de integración conceptual, el 76 %, en promedio, extrajo información útil de la realidad y de la ficción, además encontró semejanza entre estos datos y planteó una nueva estructura que emerge de este proceso, que, para el caso, alude a

la tesis argumentativa. Por último, en lo que respecta a la narrativa fílmica, se obtiene un alcance significativo, ya que el 96% de los productos evaluados cumplieron con este indicador, pues se evidencia una articulación coherente entre las emociones y sensaciones fílmicas con la descripción de personajes y situaciones en la película. A continuación, se presentan los ejemplos que dan soporte a estas afirmaciones.

Previo a la escritura del ensayo, se solicitó un organigrama que reúne la información solicitada para la producción del texto, cuya estructura se compone de cuatro partes (modelo de integración conceptual). En los costados laterales, se encuentra, en el cuadro de la derecha, los elementos extraídos de la narrativa fílmica y en el de la izquierda, los de las noticias leídas en clase en cuanto a conflictos bélicos. En la parte superior, se encuentra el cuadro que muestra la información en común que comparten los cuadros de los costados laterales. Por último, en la parte inferior, se encuentra la tesis, que se proyecta con base en la información de los tres cuadros descritos con anterioridad, pero la cual no emergería con la información analizada por separado.

Imagen 10. Ejemplo I de organizador gráfico



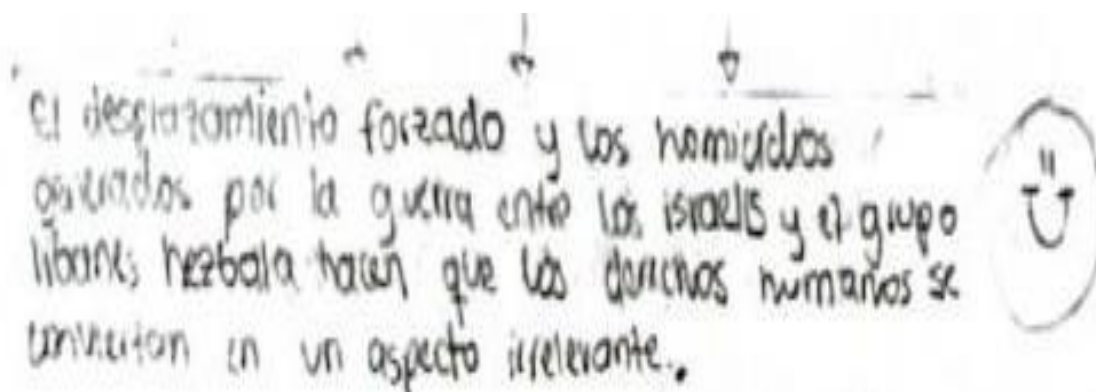
Fuente: organizador gráfico construido por un estudiante de 903

Así entonces, en la imagen 9, hay por lo menos tres elementos que llaman la atención. En primer lugar, se observa que hay un espacio mental en directo (construido por los estudiantes cuando ven la película) que delega información, en este caso, temporal e histórica, sobre la Segunda Guerra Mundial a un segundo espacio mental (las noticias sobre los conflictos bélicos en la actualidad),

en este caso, el conflicto en Rusia y Ucrania. Es decir, la construcción inicial del espacio mental que se encuentra en el costado lateral izquierdo da paso a que, una vez escuchadas las noticias, se proyecte información (elementos pertenecientes a los conflictos bélicos), por medio del surgimiento de un nuevo espacio mental dada la relación que hay con el *frame*, relacionado, en este caso, con la concepción de guerra. En segundo lugar, respecto al espacio genérico (cuadro superior), se observa que el estudiante ha encontrado homologías entre lo ficcional y lo real que le permiten entender que los conflictos bélicos comparten características en común a pesar de situarse en momentos sociohistóricos distintos. Así, por ejemplo, el estudiante menciona los crímenes de lesa humanidad, las luchas ideológicas, la muerte y las pérdidas materiales como elementos subyacentes de, por lo menos, estos dos conflictos bélicos analizados.

Por último, el ejemplo construido por el estudiante se relaciona con la composición (Fauconnier & Turner, 2002) del espacio integrado (la tesis), pues muestra que esta estructura que plantea no se daría con los cuadros de los costados laterales (*los inputs*) analizados por separado. Sin embargo, también muestra que hay una proyección selectiva, pues no todos los elementos de los otros espacios mentales son proyectados, solo aquellos que se consideran útiles para proponer lo planteado en su tesis y posterior ensayo. Por otro lado, existe también otro medio de generación de espacios integrados que se conoce como la complejión (Fauconnier & Turner, 2002) en el que, en este caso, el estudiante presenta conocimientos atrincherados (paquetes de información que reposan en la memoria) que complementan la información proyectada de los *inputs* y el espacio genérico, así como se muestra a continuación en la imagen 10.

Imagen 11. *Ejemplo de Tesis (espacio integrado)*



Fuente: organizador gráfico construido por un estudiante de 903

En la imagen 11 se presenta, además de las características descritas en el ejemplo anterior, un espacio integrado que se da por complejión. De esta manera, el estudiante trae conocimientos previos que tiene sobre el desplazamiento forzado que ha adquirido, como cuenta, de la lectura del Conflicto Armado Colombiano a principios de los 2000s para plantear la tesis de su ensayo sobre el conflicto Israel-Palestina. De esta forma, consigue generar un espacio integrado que, además, de presentar las relaciones entre lo ficcional y lo real, expone información previa que enriquece la exploración y evaluación de los conflictos bélicos. Así entonces, lo previamente mencionado muestra cómo la teoría de la integración conceptual permite ver a los estudiantes como agentes con capacidad de significar y, muestra, además, un análisis de narrativas fílmicas contrastadas con el mundo real.

Por último, respecto a los ensayos, estos permiten dilucidar la elaboración (Fauconnier & Turner, 2002) que prosigue a los espacios integrados, puesto que en estos se observan nuevas estructuras conceptuales que parten del resultado de la integración conceptual (de la tesis al ensayo) con aras proponer nuevas ideas, nuevos caminos que evalúen, en este caso, los conflictos bélicos.

Imagen 12. Ensayo argumentativo

Ejercitos Nacionales Atacan a su propia nación

En este ensayo propongo analizar las acciones y actitudes de los Nazis y los agentes del ESMAD en Colombia, comparando cada una de estas. Este texto propone concientizar a la ciudadanía Colombiana acerca del abuso excesivo de la fuerza pública, ya que la mayoría no son concientes de este tema por sesgos políticos a la Medios de comunicación. Los Nazis y los agentes del ESMAD, en la lucha por su ideal atacan con el mismo nivel de crueldad a su propia nación.

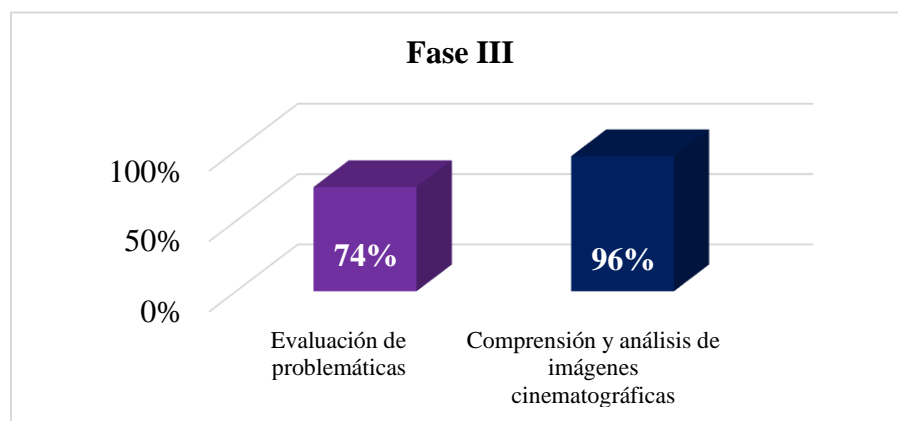
Un claro ejemplo de ello es un testimonio ficcional acerca de los vencedores donde se dice "la guerra tiende a construir un enemigo por medio del lenguaje", es decir solo se conoce la versión de los vencedores donde ellos se mostrarán como los buenos y las víctimas son nulas; cabe aclarar que en la guerra nadie será bueno ya que las dos partes cometen las mismas crímenes. Por otra parte, en este mismo testimonio ficcional señala a los soldados norteamericanos, en su rol como vencedores como seres desalmados, ya que atacan con furor a sus contraincantes los Japoneses. Sin embargo, Mignolo por el lado que ellos deben cumplir con defender a su patria estaría bien pero cuando las mismas instituciones atacan a su propia país moralmente no estaría bien.

Fuente: ensayo estudiante de 903

En la imagen 12 se observan tres detalles que llaman la atención. En primer lugar, el estudiante muestra una comprensión sólida de la narrativa fílmica, pues hace uso de elementos ficcionales (los Nazis, los soldados americanos y los japoneses), en este caso, personajes colectivos, para establecer un punto partida para la evaluación de los conflictos. En segundo lugar, el estudiante da

cuenta de una valoración rigurosa de los conflictos bélicos y del cómo algunas de sus características se relacionan con el contexto colombiano. De esta manera, logra describir como desalmados y crueles a los sujetos que usan su fuerza para atacar a su propio pueblo. Finalmente, el estudiante plantea nuevas estructuras que van más allá del espacio integrado (la tesis) que le permiten reconstruir la significación que posee en cuanto a las condiciones de los conflictos bélicos; en otras palabras, ha elaborado su integración conceptual, en el caso, con una estructura más compleja (el ensayo), en el que además nuevamente se observa la complejidad, pues menciona información sobre la violencia ejercida por la fuerza pública en Colombia. Para terminar, se expone el contraste con los datos hallados en el Cine-Debate.

Gráfica 5. Valoración de las categorías de la Fase III con relación al Cine-Debate



Fuente: elaboración propia

En primer lugar, la comprensión y análisis de imágenes cinematográficas muestra una mejora significativa en la que, el 96%, que corresponde a 26 estudiantes, ha logrado cumplir con este indicador de logro, lo que muestra la incidencia del análisis semiótico en la comprensión de piezas cinematográficas, pues en el cine debate se obtuvo solamente un 13%. Por último, respecto a la evaluación de problemáticas, se obtiene un 74%, que equivale a 20 estudiantes, lo que es un resultado favorable ya que, en el diagnóstico se obtuvo un 19% en este indicador. Para ilustrar, los estudiantes han logrado evaluar los conflictos bélicos por medio de la comparación entre la realidad y ficción, ya que identifican y exploran estas situaciones con mayor detenimiento y haciendo uso de más materiales. A modo de cierre, también se observa un avance en cuanto al ABP, dado que los estudiantes han logrado trabajar con las tres fases de la estrategia satisfactoriamente.

6. Conclusiones

A modo de recapitulación, el objetivo que se propuso consistió en el fortalecimiento del pensamiento crítico por medio de la aplicación de una unidad didáctica basada en el análisis semiótico textual y cognitivo de la imagen cinematográfica. Añádase a esto que, para dar cumplimiento a este propósito investigativo, se trazó un camino que recorre los planteamientos textuales de la semiótica, en los que se emplearon los aportes del pragmatismo de Pierce, los del estructuralismo de Barthes y los postulados de la semiótica cognitiva respecto a espacios mentales. Así entonces, en este último capítulo, se presentan los alcances y limitaciones que se tuvieron en cada unidad de análisis semiótico y del cómo estas influyeron o no en el fortalecimiento del pensamiento crítico. Luego, se da respuesta al interrogante de investigación que se planteó al inicio de la propuesta. Por último, se habla acerca de las posibilidades de que la investigación se proyecte en el futuro, en pocas palabras, del porqué es sostenible en el tiempo.

Grosso modo, el análisis semiótico y la imagen cinematográfica representaron aspectos novedosos para los estudiantes; en variadas ocasiones manifestaron que las clases de lengua castellana ahora contaban con nuevos e interesantes temas. No obstante, esto no quiere decir que no se presentaran limitantes, como tampoco que no haya habido aciertos. Por ejemplo, respecto a lo propuesto por Pierce, se observa que el estudio de los signos y sus características, que fueron dadas por la identificación de los íconos, índices y símbolos, favorece la comprensión de las imágenes cinematográficas puesto que los estudiantes atienden a los elementos compositivos de las piezas fílmicas. Como consecuencia, se favorece el reconocimiento de las implicaciones y consecuencias de las acciones de los personajes, ya que los estudiantes analizan decisiones, gestos, prendas de vestir y contextos en los que se enmarca la existencia de personajes principales y secundarios.

No obstante, uno de los limitantes radicó en la dificultad terminológica, ya que los estudiantes comprendieron el proceso analítico, pero solían olvidar los nombres de los conceptos con facilidad, por lo que siempre había que recordarlos. Es decir, ejecutaban el análisis, pero siempre recurrieron al maestro en formación para recordar el nombre de los conceptos. A esto se añade que, particularmente, se presentaron dificultades con la identificación y descripción del índice, ya que los estudiantes requerían de la correspondencia física o la asociación cultural para

que los objetos adquieran significación. En otros términos, los estudiantes precisan la visualización física de los signos para buscar su correspondiente representación.

Por otra parte, en la teoría de Barthes, la dificultad terminológica disminuyó ya que los estudiantes concatenaron los conceptos previos con los recientes. Además, una ventaja encontrada es que, de manera simultánea, analizar las imágenes cinematográficas por medio del mensaje lingüístico, denotado y connotado permite plantear inferencias. De esta manera, se exploran los elementos presentes de las imágenes cinematográficas, sus posibles significaciones y la relación que estos guardan con la narrativa fílmica. Además, la formulación de estas inferencias fortalece, a su vez, los niveles de lectura que se hacen de las imágenes cinematográficas, por lo que este proceso representa un ejercicio epistémico de colaboración en el que cada categoría contribuye con el manejo y fortalecimiento de la otra. Añádase a esto que, este modelo también impide que los estudiantes lleguen a plantear “interpretaciones aberrantes” (Umberto Eco, 1992) que desborden lo observado en los filmes.

Ahora bien, dentro de las limitaciones, se reconoce la complejidad de la connotación como propiedad simbólica, ya que a los estudiantes encuentran obstáculos a la hora de articular el significado semántico con el pragmático, pues reducen la significación a un plano convencional y no exploran los territorios del simbolismo y la creatividad. A causa de ello, en algunas ocasiones, la interpretación de las imágenes cinematográficas se queda en un plano literal, y no se rastrean propósitos comunicativos e intenciones tras los elementos compositivos de las imágenes. De ahí que, en lo propuesto por Barthes, se considere pertinente mantener su trabajo en el aula, pues de esta manera se afianzan los análisis de textos multimodales que enriquecen la capacidad significativa de los seres humanos.

Por último, en relación con la semiótica cognitiva, particularmente con la teoría de la integración conceptual, se observa que esta provee un modelo que da cuenta de la dación de sentido en la mente humana y de los procesos de atribución de significado que adquieren determinados objetos. Es decir, más allá de construir un modelo de análisis, la semiótica cognitiva pretende dar explicación a los fenómenos del lenguaje asociados al procesamiento cognitivo. Por otra parte, la semiótica cognitiva no posee la misma extensión terminológica que presenta, en ocasiones, la semiótica textual, por lo que puede ser mediadora de procesos pedagógicos implícitamente que busquen extrapolar nuevas dimensiones de los dominios del conocimiento humano.

Agregado a lo anterior, las únicas limitantes halladas refieren a la dificultad de comprensión de los supuestos teóricos de la semiótica cognitiva, ya que su literatura sigue siendo escasa, por lo que aún faltan más investigaciones en el campo de la semiología y de la pedagogía y didáctica del lenguaje. Añádase a esto que, particularmente para la fase en la que se implementó esta categoría, el tiempo representó un inconveniente ya que no permitió la óptima construcción de los productos solicitados. Por esta razón, no se contaron con los insumos suficientes para realizar una evaluación detallada de la propuesta de intervención en términos de los alcances teóricos de las categorías. En otro orden de ideas, respecto a la pregunta de investigación, es posible mencionar que el pensamiento crítico se fortalece por medio del análisis semiótico textual y cognitivo de la imagen cinematográfica por dos razones principalmente.

En primer lugar, el análisis semiótico brinda a los estudiantes la posibilidad de una observación detallada de las piezas cinematográficas que conducen a una reflexión crítica de los segmentos fílmicos. Así, por ejemplo, la identificación de signos por medio de sus características, como es el caso del ícono, índice y símbolo hace que los estudiantes reconozcan elementos que no son tan visibles a simple vista en las películas. En segundo lugar, las habilidades del pensamiento crítico requieren de una evaluación profunda del mismo pensamiento, y es ahí cuando interviene el análisis semiótico, pues dada su minuciosidad, obliga al sujeto a pensar y reevaluar, en este caso, los mensajes, intenciones y propósitos que se manifiestan detrás de las pantallas del séptimo arte.

Por último, se considera a la investigación como un aporte valioso para el análisis semiótico de piezas cinematográficas ya que propone una metodología que aborda los postulados clásicos de la semiótica y vincula la literatura que emerge respecto a las nuevas tendencias del pensamiento semiótico. Por esta razón, la investigación puede mantenerse en el tiempo en la medida que se puedan explorar, con mayor detenimiento, postulados de distintos autores que han hecho apuestas por interpretar a la semiótica y sus componentes. Además, a nivel pedagógico y didáctico, la investigación es sostenible en el tiempo dada la inmersión de las TIC al aula de clase. Para ser más específico, se requieren de herramientas que, en el caso de la enseñanza del lenguaje, vinculen propuestas multimodales que se relacionen con mayor fuerza a las nuevas necesidades e intereses de los estudiantes. Así entonces, esta investigación representa una de estas posibilidades, ya que asume la imagen cinematográfica desde una postura crítica y pedagógica.

Referencias Bibliográficas

- Arias, D., & Torres, E. (2017). Unidades Didácticas. Herramientas de la enseñanza. *Noria - Universidad Distrital Francisco José de Caldas* , 42-47.
- Barthes, R. (1957). *Mitologías*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (1977). Retórica de la Imagen . *Universidad de los Andes*, 1-8.
- Bedoya, G. (2016). Interpretación Semiótico-Narrativa del Texto Fílmico en Educación Media. *Universidad de Antioquia*, 1-93.
- Borau, J. L. (2004). La Imagen Cinematográfica. *Aula Abierta*, 31-37.
- Brandt, P. A. (2004). Spaces, Domains, and Meanings: Essays in Cognitive Semiotics . *European Semiotics* , 1-268.
- Chapetón, M. (2022). Elements of Fiction Handout: Guidelines for Literary Analysis . *Universidad Pedagógica Nacional* , 1-10.
- Colom Bauza, J., & Fernández Bennassar, M. d. (2009). Adolescencia y Desarrollo Emocional en la Sociedad Actual . *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 235-242.
- Deleuze, G. (1983). *La imagen-movimiento* . Buenos Aires : Paidós Comunicación .
- Eco, U. (1992). *Los Límites de la Interpretación*. Milán : Lumen S.A.
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y Por Qué es Importante? *Insigh Assessment* , 2-23.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities* . New York: Basis Books.
- Gallegos Krause, E. (2018). De la semiótica textual a la semiótica del discurso: (dis)tensiones entre tradición y novedad. *Universidad de La Frontera*, 229-236.
- Hernández, R., Carlos, F., & Pilar, B. M. (2014). *Metodología de la Investigación* . Bogotá: Mc Graw Hill Education.

- Inch, E., & Kristen, T. (2015). Critical Thinking and Communication: The Use of Reason in Argument. *Pearson*, 11-400.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) . (2022). *Examen Saber 11°*. de Niveles de Desempeño Prueba Lectura Crítica: <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/10065230/Niveles+de+desempe%C3%B1o+Lectura+Cr%C3%ADtica+Saber+11.%C2%BA+2022.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2022). *Informe nacional de resultados Saber 3°, 5°, 7° y 9° - Aplicación 2022*. de https://www.icfes.gov.co/documents/39286/19845423/Informe_saber_359_06_2022.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2023). *Icfes: Análisis de Datos*. de Visor: Series históricas agregados Saber 11, Saber Pro y Saber TyT y Clasificación de Planteles Saber 11: <https://www.icfes.gov.co/analisis-de-datos>
- Instituto Pedagógico Nacional . (2023). Lineamientos Pedagógicos Generales del Énfasis Campo Cultural y Artístico . *Instituto Pedagógico Nacional* , 1-14.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2022). Documento de Énfasis Social y Crítico. *Instituto Pedagógico Nacional*, 1-34.
- Jerez Henríquez, C. (2021). Resultados del Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe* , 1-6.
- Jurado, F. (2016). Lectura Crítica para el Pensamiento Crítico. *Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*, 7-41.
- Kurland, D. J. (26 de Julio de 2003). *Eduteka*. de Lectura Crítica versus Pensamiento Crítico: <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/lectura-critica-pensamiento-critico>
- Lara Rincón, J. A., & Rodríguez Martínez, G. (2017). La Construcción del Pensamiento Crítico para la Participación Consciente desde el Taller de Artes Visuales, Cine y Ficción . *Universidad Pedagógica Nacional*, 1-90.

- López Varela Azcárate, A. (2021). Presentación: Semióticas cognitivas. En deSignis, *Semióticas Cognitivas: Nuevos Paradigmas* (págs. 17-23). Barcelona, España: El Giro Cognitivo .
- Luna, E., & Jorge, E. (2009). El Proceso de Investigación Educativa II: Investigación Acción . *Universidad de Granada*, 1-14.
- Macció, G. (1997). Información Sociodemográfica. *Centro Latinoamericano de Demografía* , 2-97.
- Mejía Vargas, J. F., & Pineda Infante, A. S. (2019). Cine-Foro como Estrategia Didáctica para el Desarrollo del Pensamiento Crítico. *Educación y Ciencia*, 79-100.
- Monsalve, L., & Ruiz, M. J. (2021). Desarrollo del Pensamiento Crítico a Través del Cine Como Recurso Didáctico. *Revista Internacional de Investigación en Comunicación* , 150-166.
- Murcia, J. (2017). La construcción del sistema categorial en la investigación: pistas metodológicas a partir del estudio de una política pública. *Estudios de Derecho* , 75-106.
- Navas, M. F., Martínez, M. V., Valdebenito, X., & Castillo, H. (2018). Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: Hacia una propuesta de orientaciones . *Centro de Estudios MinEduc*, 2-54.
- Niño, D. (2015). *Elementos de Semiótica Agentiva*. Bogotá D.C: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Obando Velásquez, L. (2012). Semiótica cognitiva y multimodalidad en la interacción pedagógica. *Proceedings of the 10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies*, 879-886.
- OCDE. (05 de diciembre de 2023). *OCDE Better Policies for Better Lives*. de PISA 2022 results - Colombia: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/colombia-dd5f34d9/>
- Paul, R., & Elder, L. (2008). Estándares de Competencias para el Pensamiento Crítico . *Fundación para el Pensamiento Crítico* , 1-66.
- Paz, J. M. (2001). Teorías Semióticas y Semiótica Fílmica. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, 371-387.

- Perdomo Vanegas, W. L. (2016). Un modelo semiótico para la lectura del discurso cinematográfico . *AdVersuS*, 152-171.
- Pierce, C. S. (01 de septiembre de 2019). *Letter to Lady Welby*. de Universidad de Navarra: <https://www.unav.es/gep/Welby12.10.04.html>
- Priadi, A. (2016). Teaching Semiotics to Promote Students' Critical Thinking in the Reading and Writing Class. *ICTTE*, 264-269.
- Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza . (2021). Las Dificultades de Comprensión Lectora. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza* , 1-9.
- Rodríguez Morúa, G., Martínez Salgado, O., & Hernández Vera, A. L. (2019). Diagnóstico Sobre las Estrategias para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *Instituto Politécnico Nacional*, 1-6.
- Rojas Crotte, I. R. (2011). Elementos Para el Diseño de Técnicas de Investigación: una Propuesta de Definiciones y Procedimientos en la Investigación Científica. *Tiempo de Educar*, 277-297.
- Stefanu, Y. (2014). Estudios Semióticos. *Estudios de Mercado*, 11-19. de <https://www.estudiosmercado.com/estudios-semioticos/>
- Universidad de Maryland. (2003). Mental Spaces. *Universidad de Maryland*, 1-25.
- Universidad Insurgentes. (2020). Análisis Semiótico en los Mensajes de Difusión Colectiva. *Semiótica y Comunicación* , 2-9.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2013). Metodologías, Estrategias y Herramientas Didácticas Para el Diseño de Cursos en Ambientes Virtuales de Aprendizaje en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. *UNAD*, 2-73.
- Vázquez, M. (2016). Cine-debate con abordaje filosófico: Hacia la posibilidad de una metodología didáctica. *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 139-151.
- Zavala, L. (2010). El análisis cinematográfico y su diversidad metodológica . *Casa del Tiempo* , 65-69.

Zlatev, J. (2012). Cognitive Semiotics: An Emerging Field for the Transdisciplinary Study of Meaning . *Lund University* , 2-23.

Zlatev, J. (2015). Cognitive Semiotics . *Centre for Languages and Literature, Lund University, Lund Sweden* , 1043-1067.

Anexos

1. Ficha Sociodemográfica

<https://my.forms.app/form/6358b2e4e5740e14f42375ba>

2. Cine-Debate

<https://drive.google.com/file/d/1KYSIqmQT49DJ7yxMIOJvLfn-JimGhCyt/view?usp=sharing>

3. Pruebas Diagnósticas

<https://drive.google.com/file/d/1ypRo62uby305SreyfYLhy2ZOMFdoUM0G/view?usp=sharing>

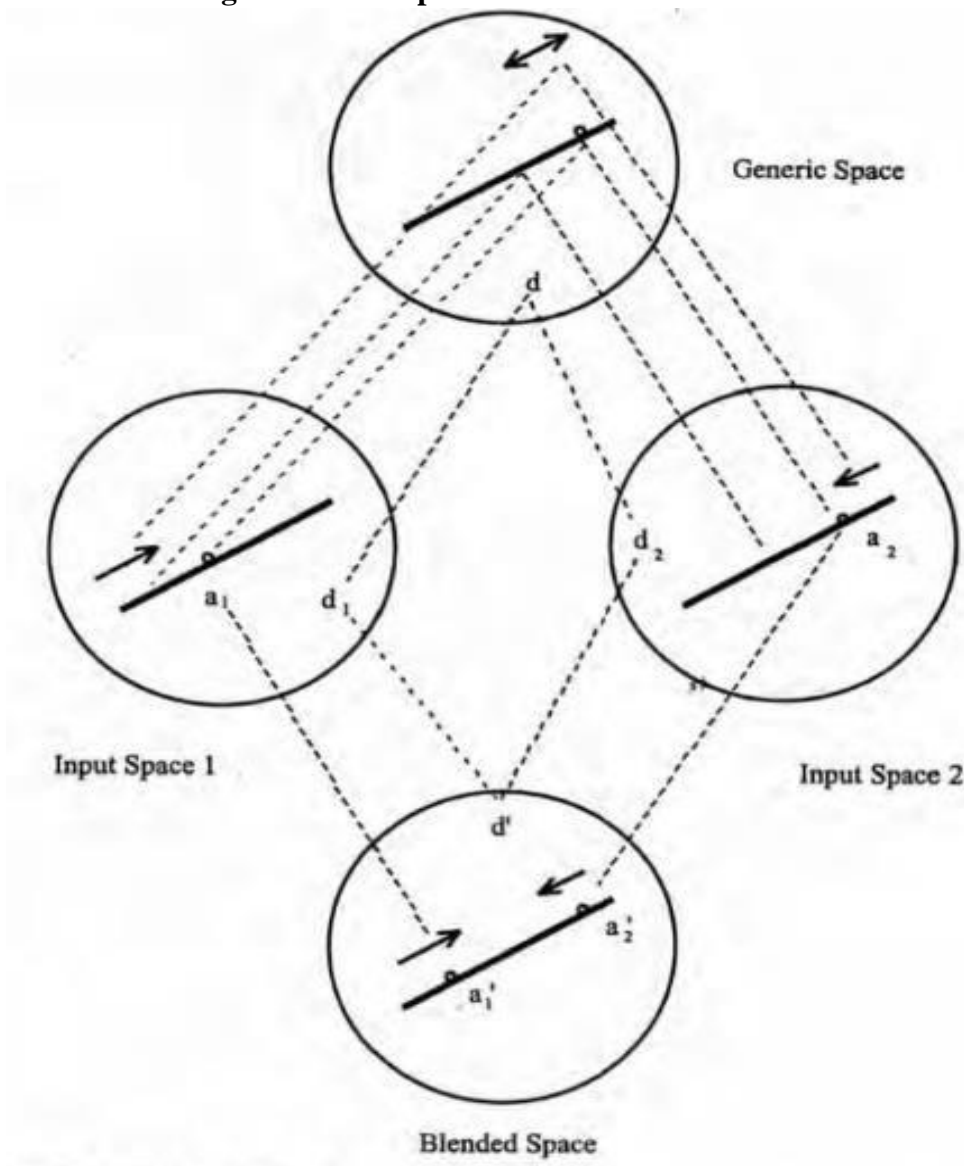
4. Resultados Prueba de Lectura

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1OjA9Xz6uRfFc0epZIJW728nVKul5I4-l/edit?usp=sharing&ouid=110956353451629539288&rtpof=true&sd=true>

5. Diario de Campo

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1bRQTZJSWbhhP6FQ0rL7yP5gIcKKRJCN8/edit?usp=sharing&ouid=110956353451629539288&rtpof=true&sd=true>

6. Modelo de Integración Conceptual




Fuente: *The Way We Think*, (p. 43), por Fauconnier & Turner, 2002, BasicBooks

7. Matriz de Observación

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/17ZDIACfQ5HT-6HnomNiSqbbgh8n1FXii/edit?usp=sharing&oid=110956353451629539288&rtpof=true&sd=true>

8. Formato de Autorización de Datos Personales para Menores de Edad

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD <small>Resolución 767 de 18 de junio 2018</small>		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____
 Yo, _____, identificado con C.C. C.E. No. _____ expedida en _____, representante legal del menor

_____, identificado con T.I. NUIP No. _____ declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 88 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son datos sensibles aquellos que afectan la Intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5º Ley 1581 de 2012, art. 3º Decreto 1377 de 2013).

9. Rúbrica de Autoevaluación y Coevaluación

<https://docs.google.com/document/d/14uzHny95pbLs2N5NPG5N8YfR0TRsnHtK/edit?usp=sharing&oid=110956353451629539288&rtpof=true&sd=true>