

LEER LO AUDIOVISUAL: FOMENTANDO LA LITERACIDAD CRÍTICA

EDWIN ANDRÉS BARBOSA SÁNCHEZ

Trabajo de investigación presentado para optar por el título de
Licenciado en español e inglés

DIRECTOR

NELSON MELLIZO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ

2018

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C, noviembre de 2018

A mis padres quienes supieron mostrarme el mejor ejemplo

para cumplir con los propósitos que nos hemos propuesto,

incluso en los momentos de mayor desasosiego

...la perseverancia

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Leer lo audiovisual: fomentando la literacidad crítica
Autor(es)	Barbosa Sánchez, Edwin Andrés
Director	Mellizo Guaqueta, Nelsón
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 77 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	LITERACIDAD CRÍTICA, PRODUCTOS AUDIOVISUALES, MULTIALFABETIZACIÓN, PROCESO LECTOR.

2. Descripción
<p>El presente trabajo presenta el resultado de una investigación-acción realizada con estudiantes del curso 903 en la I.E.D Hernando Durán Dussán, en el cual fue posible observar una falencia en cuanto al nivel crítico de lectura se refiere, específicamente de materiales audiovisuales. Este problema pedagógico fue evidenciado al realizar una observación no participante en donde pudo verse que el tema central de las clases de español estuvo enfocado únicamente en la ortografía, razón por la cual no hubo un proceso que desarrollará el estadio crítico de lectura.</p> <p>A partir de esto se diseñó una propuesta pedagógica que buscó extrapolar las características del proceso lector al uso reflexivo de los materiales audiovisuales propuestos (prensa y publicidad). Este tipo de procesos de aprendizaje resultan claves debido al progresivo aumento de producción audiovisual que se da contemporáneamente, en donde un fuerte conglomerado discursivo e ideológico es reproducido y validado socialmente, razón por la cual es necesario que los estudiantes inmersos en un ambiente institucional logren fortalecer las habilidades que les permitan tomar una posición crítica frente a este tipo de materiales multimodales.</p>

3. Fuentes
<ul style="list-style-type: none">- Alvarado, L., García, M. (2008). <i>Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas</i>. Caracas, Venezuela: Sapiens, Revista Universitaria de Investigación, Año 9, No. 2.- Cassany, D. (2006). <i>Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones</i>. Barcelona, España: Tarbiya 32.- Cassany, D., Castellà, J. (2010). <i>Aproximación a la literacidad crítica</i>. Florianópolis, Brasil: Perspectiva v. 28, n. 2 julio.- Cope, B., Kalantzis, M. (2009). <i>Gramática de la multimodalidad</i>. The International Journal of Learning. España: Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, n° 98-99.- Elliot, J. (2000). <i>La investigación-acción en educación</i>. Madrid, España: Ediciones Morata.- Ferrés, J. (2000). <i>Educación en una cultura del espectáculo</i>. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.- Gordillo, A., Flórez, M. (2009). <i>Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios</i>. Bogotá, Colombia: Revista Actualidades Pedagógicas N.° 53- Gubern, R. (2000). <i>El eros electrónico</i>. Madrid, España: Grupo Santillana de Ediciones.- Ministerio de Educación Nacional. (2006). <i>Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje</i>.

Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

- Murillo, F. (2011). *Investigación acción. Métodos de investigación en Educación Especial*. Madrid, España: 3ª Educación Especial Curso: 2010-2011.
- Pérez de Pérez, A. (2009). *El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en educación superior*. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000100010&lng=es&tlng=es
- Pérez, J., Pi, M. (2015). *El uso del audiovisual en las aulas*. Barcelona, España: Perspectivas 2015, Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. AulaPlaneta.
- Pliego, F. (2000). *Participación comunitaria y cambio social*. México D.F, México: Plaza y Valdés editores.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Madrid, España: Adaptación y traducción por Institución educativa SEK.
- Richards & Elder (2005). *Estándares de competencia para el desarrollo del pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Rodríguez, J. (2016). *Audiovisual y semiótica: el videoclip como texto*. Huelva, España: UNED Revista Signa 25
- Romano, M., López E. (2016). *Lectura crítica de medios en estudiantes universitarios*. La Pampa, Argentina: Praxis educativa, Vol. 20, N° 2.
- Sabino, (1992). *El proceso de investigación*. Recuperado de: https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion_carlos-sabino.pdf
- Sagastizabal, M., & Perlo, C. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Crujía.
- Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación 5ta edición*. México D.F, México: Mcgraw-hill Interamericana editores S.A.
- Serrano, M. (2009). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica*. Mérida, Venezuela. Educere, vol. 12, núm. 42, Universidad de los Andes.
- Tyner, K., Gutiérrez, A., Torrego, A. (2015). "Multialfabetización" sin muros en la era de la convergencia. *La competencia digital y "La cultura del hacer" como revulsivos para una educación continua*. Granada, España: Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado.
- Vargas, A. (2015). *Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica)*. Bogotá, Colombia: Folios, Segunda época. No. 42 Segundo semestre de 2015.
- Zabalbeascoa, P. (2001). *El texto audiovisual: factores semióticos y traducción*. Alicante, España: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México, D.F: México. Recuperado de: <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/estresorgani.pdf>
- Zavala, V. (2008). *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*. Barcelona, España: Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, No. 47, p.71-79.

4. Contenidos

El contenido del presente trabajo está dividido en siete capítulos. El primer capítulo parte de la caracterización de la institución y la población escolar con la que se trabajó para desarrollar un planteamiento del problema de investigación, así como la formulación de la pregunta y objetivos de investigación.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico de la investigación, presentando un estado del arte de ocho trabajos relacionados con el eje temático del trabajo realizado, para finalmente desarrollar un marco conceptual pertinente a los objetivos propuestos.

El tercer capítulo esclarece el enfoque investigativo a partir de la naturaleza de la intervención y las categorías utilizadas para el análisis de datos.

El cuarto capítulo desarrolla el enfoque pedagógico bajo el cual se planteó la intervención pedagógica, así como las fases en las que se dividió la propuesta de intervención, y el correspondiente programa académico.

El quinto capítulo muestra el análisis de los datos recolectados en la intervención.

El sexto capítulo desglosa el resumen analítico de los resultados obtenidos en la investigación.

El séptimo y octavo capítulo presentan las conclusiones y recomendaciones respectivamente.

5. Metodología

El presente trabajo se enmarcó dentro del modelo de investigación-acción, en tanto se buscó dar solución a un problema pedagógico observado mediante la intervención propuesta. A su vez, se ubicó el trabajo dentro de un paradigma socio-crítico, ya que la propuesta pedagógica pretendió generar un proceso de lectura que le permitiera a los estudiantes reflexionar y tomar acciones concretas frente a los textos multimodales que consumen cotidianamente. Igualmente, el enfoque de la investigación fue el cualitativo en tanto se buscó describir y sistematizar un conjunto de experiencias subjetivas que dieran cuenta del posible impacto del trabajo, a partir de una serie de instrumentos de recolección y análisis de datos pertinente a los objetivos propuestos.

6. Conclusiones

A partir de los datos obtenidos y el correspondiente análisis realizado, se pudo concluir que el uso reflexivo de material audiovisual, de prensa y publicidad, logro fortalecer los niveles de lectura literal e inferencial de los estudiantes del curso 903 de la I.E.D Hernando Durán Dussán. De igual manera, aunque debido a circunstancias institucionales en el proceso pedagógico realizado no pudo ser desarrollado en el nivel crítico de lectura de manera sustancial, el análisis de los productos audiovisuales a partir de sus elementos base, imagen, sonido y palabras, permitió generar en los estudiantes una actitud cuestionadora y reflexiva frente al tipo de mensajes e ideologías con que son contruidos estos textos multimodales. Así pues, los estudiantes lograron describir la realidad que los materiales propuestos representaban con las imágenes, a la vez que describían la intención comunicativa de quienes los producían mediante los sonidos y las palabras que estos utilizaban. Este tipo de proceso en donde los productos audiovisuales son el eje temático de estudio resultan claves debido al gran impacto que, social e individualmente, tienen los textos susodichos.

Elaborado por:	Barbosa Sánchez, Edwin Andrés
Revisado por:	Mellizo Guaqueta, Nelsón

Fecha de elaboración del Resumen:	23	11	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

Resumen	9
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	10
1.1 Contextualización.....	10
1.1.2 Proyecto institucional en construcción.....	13
1.1.3 Población escolar	14
1.2 Diagnóstico	14
1.3 Descripción del problema	17
1.4 Justificación	19
1.5 Pregunta problema.....	21
1.6 Objetivo general	21
1.6.1 Objetivos específicos	21
CAPÍTULO II: MARCO TEORICO	22
2.1 Estado del arte.....	22
2.2 Marco Conceptual	27
2.2.1 La lectura como medio de transformación: hacia la literacidad crítica	28
2.2.2 Criticidad: Primero reconozco, luego transformo.....	30
2.2.3 Lo audiovisual: nuevo sistema de representación, nuevos textos que leer	31
2.3.3.1 <i>Cultura del espectáculo y nativos digitales: nuevas maneras de significar el mundo, nuevos sujetos lectores por reconocer</i>	33
CAPITULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACION	36
3.1 Enfoque investigativo	36
3.2 Diseño investigativo	37
3.3 Categorías de análisis	38
3.4 Población y muestra	40
3.5 Recolección de datos	40
CAPÍTULO IV: PROPUESTA PEDAGÓGICA	42
4.1 Enfoque pedagógico	42
4.2 Fases de la intervención	46
4.3 Programa académico	48
4.4 Modelo de planeación de clase	52
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS DATOS	55
5.1 Gestión del análisis	55
5.2 Análisis de los datos	56
5.2.1 Proceso lector: lectura literal	56

5.2.1.1 Reconocer la realidad representada en el audiovisual con la imagen	57
5.2.2 Proceso lector: Lectura inferencial	59
5.2.2.1 Percibir las emociones transmitidas en el audiovisual con el sonido	59
5.2.2.2 Identificar la intención del producto audiovisual a través de las palabras	61
5.2.3 Proceso lector: lectura crítica	63
5.2.3.1 Distinguir el concepto y la carga ideológica que configuran lo audiovisual	64
CAPÍTULO VI: RESUMEN DE RESULTADOS	70
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	73
CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES	76
REFERENCIAS	78
ANEXOS	80

Tabla de anexos

Anexo 1.....	80
Anexo 2.....	80
Anexo 3.....	81
Anexo 4.....	83
Anexo 5.....	85
Anexo 6.....	87
Anexo 7.....	89
Anexo 8.....	90
Anexo 9.....	92
Anexo 10.....	93
Anexo 11.....	95
Anexo 12.....	96
Anexo 13.....	96
Anexo 14.....	97
Anexo 15.....	97
Anexo 16.....	98
Anexo 17.....	99

RESUMEN

A partir del reconocimiento de una problemática en la competencia lectora de los estudiantes del grado 903 de la I.E.D Hernando Durán Dussán, se desarrolló la presente investigación que buscó generar un proceso lector con miras a la criticidad dadas las exigencias que plantea el Ministerio Nacional de Educación para el ciclo cuatro de educación secundaria. Para esto, se adoptó el producto audiovisual como texto, específicamente la publicidad y el reportaje gráfico, debido al creciente impacto que este tipo de materiales ha tenido tanto en las maneras acceder al vasto conocimiento que ha sido construido, como en los mecanismos de procesamiento y aprendizaje de dicho alud informativo. Por ende, se planteó un proceso que partió del uso reflexivo de la imagen, los sonidos y las palabras como elementos que construyen estos productos multimodales. Dicho proceso fue mediado a partir de las características que poseen los niveles base, inferencial y crítico de la lectura; en donde el análisis de cada elemento dio cuenta de los dos primeros estadios de lectura, mientras que el nivel crítico se trabajó con la identificación de la carga ideológica que configuraba el texto audiovisual.

CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN

En el este capítulo se presenta la contextualización de la población escolar con la cual se realizó la práctica pedagógica a partir tanto de la organización institucional en términos de currículo. De igual manera, se describen algunas características socio-culturales y cognitivas de los estudiantes que participaron en el espacio de intervención propuesto. Posteriormente, a partir de los instrumentos de recolección de datos utilizados se presenta el diagnóstico con el cual se determinó una problemática educativa referida al área de lenguaje, más específicamente en la competencia lectora. Así, a partir de dicho problema se plantean y justifican unos objetivos de investigación que buscan mejorar la competencia en mención a través del fomento del uso reflexivo de productos audiovisuales.

1.1 Contextualización

El presente trabajo investigativo se desarrolló a partir de la práctica docente realizada en la I.E.D Hernando Durán Dussán. Esta institución se encuentra en la localidad de Kennedy, barrio Dindalito, en la zona sur-occidental de la ciudad de Bogotá. En las inmediaciones del colegio se ubican: el Portal de las Américas, una zona de río con potrero que sirve como marcación del límite con la localidad de Bosa y una zona conocida como Vereditas, en donde hay aproximadamente once barrios de invasión (sin avalúo del Distrito). Esto último es descrito por el profesor titular como un contexto social difícil para la práctica docente, dadas las complicadas condiciones de vida que hay en sectores aledaños como el Amparo o la central de Abastos, en donde algunos estudiantes se ven obligados a trabajar y dejan de lado las actividades académicas. (Anexos 1 y 2).

La institución en mención pasó a ser colegio del distrito para el año 2015, siendo anteriormente un colegio de concesión. Debido a que al momento de hacer el empalme entre la antigua administración y el distrito el colegio fue desprovisto de todos los recursos materiales con que contaba, la nueva rectoría ha venido trabajando en la adecuación tanto de la planta física, compuesta por cinco bloques de dos niveles y tres canchas deportivas, como de los recursos y herramientas institucionales, libros, implementos deportivos, radio, etc. En cuanto a los salones es posible encontrar treinta y tres, cada uno adecuado con televisión y sistema de audio envolvente.

1.1.2 Proyecto institucional en construcción

Debido a la reestructuración curricular ocurrida por el cambio de administración no es posible encontrar un documento oficial en el que se evidencie el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I), ni se expongan los énfasis que la institución plantea como derroteros. Sin embargo, se estipulan una misión y visión institucional proyectadas hacia la formación de estudiantes críticos de la realidad inmediata que habitan, en tanto formas discursivas y territoriales; así como, participantes de las dinámicas locales de su comunidad, en este caso, barrio y localidad.

A partir de esto, la institución plantea una estrategia curricular enmarcada en el proyecto transversal OLE (oralidad, lectura y escritura). Dicho proyecto propone un énfasis en comunicación en donde los estudiantes han de desarrollar prácticas de producción en medios de prensa (periódico, radio y noticiero), que para el curso de la práctica (903), se enfoca en los medios audiovisuales. Aunque el proyecto OLE se propone como transversal, de acuerdo a la entrevista hecha al docente (Anexo 1), los procesos terminan ciñéndose únicamente al área de español, en donde debido a los retrasos evidenciados en las competencias lectoras y escritas de los estudiantes, no ha sido posible desarrollarlo a plenitud.

Ahora bien, tal como sucede con el P.E.I, el proyecto en mención se encuentra en una etapa de construcción, dado que no se han definido estrategias ni acciones puntuales para su desarrollo, sino que se ha implementado esporádicamente más como base didáctica que como eje curricular.

1.1.3 Población escolar

Para la caracterización de la población con la que se desarrolla el trabajo investigativo, además de la entrevista realizada al docente se aplicó una encuesta de 16 preguntas que buscó dar cuenta de las características socio-culturales de los estudiantes, así como la percepción que tenían del colegio y la clase de español (Anexo 3). En primera instancia, se evidenció que la mayoría de los estudiantes viven en inmediaciones de la institución. Más de treinta estudiantes llegan a pie y el número restante utiliza bicicleta o toma bicitaxi (apenas un estudiante llega en carro particular). Respecto a la conformación del núcleo familiar las respuestas dejaron ver que la mitad de los estudiantes viven en un grupo tradicional (mamá, papá y hermanos), mientras que la otra mitad vive con un grupo fragmentado (con uno de sus padres, o con sus abuelos, o en un caso particular con familiares en segundo y tercer grado como tíos y primos).

Como lo mencionaba el profesor titular en el principio del presente apartado, las dinámicas del territorio (barrio y localidad) configuran un contexto social difícil ya que es posible evidenciar situaciones como venta y consumo de drogas, hurtos, riñas de pandillas, entre otros. Esto, directa o indirectamente, involucra a los estudiantes tanto del curso en mención como de la población escolar en general. Incluso en diálogos informales con los estudiantes puede percibirse sensación de inseguridad general, sobre todo en las inmediaciones del colegio. En esta misma línea, se indagó si los estudiantes realizaban algún tipo de actividades extracurriculares en donde diecisiete estudiantes indicaron estar inscritos a una escuela deportiva, cuatro marcaron otra

opción como modelaje o talleres y los catorce restantes indicaron no realizar ninguna de estas actividades.

Por otro lado, en cuanto a lo institucional el docente resalta un notorio interés por parte de la administración actual de mejorar las condiciones para el desarrollo de las clases, así como la implementación de múltiples y diversos proyectos o programas pedagógicos ofrecidos por terceros, con los cuales buscan variar las dinámicas educativas dentro de la institución. Sin embargo, el profesor señala que a veces estos programas son contraproducentes, ya que al ser tan numerosos ocasionan bastante pérdida de clase. De manera paralela, los estudiantes manifestaron que disfrutaban de ir al colegio y perciben la clase de español como fundamental para la vida, aunque no justifican dicha idea de manera muy amplia.

Concerniente a las dinámicas de clase, el profesor resalta una muy buena disposición por parte de los estudiantes para atender las clases ya que, si bien no la totalidad de estos, pero si la mayoría, cumplen con las actividades que se proponen para las clases. Caso contrario, el curso en general no se destaca por realizar las actividades que se dejan para realizar en la casa. Esta situación es asociada con malos hábitos de estudio y, al mayor déficit que el docente considera tienen los estudiantes del curso 903, la competencia escrita. Con relación a estas afirmaciones, las preguntas enfocadas al tipo de actividades que los estudiantes realizaban en su tiempo libre muestran una completa preferencia por escuchar música, ver televisión, chatear y navegar en redes sociales. Este hecho pudo evidenciarse en las clases observadas ya que en medio de éstas algunos estudiantes dejaban de prestar atención por hacer uso del celular (escuchar música, jugar videojuegos o ver vídeos).

En este mismo sentido, el docente titular resalta que los estudiantes son muy participativos a la hora de realizar proyectos como el periódico o la radio escolar (Expresión Duranista), pero

presentan un serio déficit para producir los contenidos de los mismos. De manera consecuente, los estudiantes señalan mayor afinidad con los trabajos que impliquen la realización o producción de algún elemento audiovisual (carteleras, presentaciones, dibujos). Este hecho puede dilucidar el porqué, aun cuando la totalidad de estudiantes expresan disfrutar de la clase de español, consideran que hace falta variar un poco el desarrollo de las clases, ya que éstas suelen tener siempre la misma estructura y los talleres que el docente titular propone son bastante extensos. Por último, los estudiantes señalaron la oralidad como la competencia de la lengua que más dificultad les presenta para trabajar en clase.

Esta información permite caracterizar a una población escolar inmersa en un contexto periférico de la capital, en donde las oportunidades socio-económicas se muestran adversas y configuran un espacio institucional en tensión con las necesidades laborales inmediatas. A su vez, se puede observar una institución que busca replantear su estructura curricular con el fin de propiciar procesos pedagógicos que permitan educar a una comunidad escolar activa en dicho contexto local. Por otro lado, es posible reconocer un grupo estudiantil con una percepción positiva de la clase de español, que propende a trabajar de manera más productiva dentro del aula que de manera autónoma en casa. Esto puede asociarse al tipo de actividades que los estudiantes prefieren realizar en su tiempo libre, en donde el consumo de medios y productos audiovisuales parecen acaparar en gran medida su atención y, por lo tanto, su tiempo.

1.2 Diagnóstico

Para determinar el problema de investigación se recurrió a los diarios de campo y a una prueba diagnóstica diseñada para evaluar el nivel de lectura de los estudiantes (Anexo 4). En primer lugar, se llevó registro escrito de las clases de español a través de diarios de campo, en donde a partir del diario número tres (Anexo 5) se pudo evidenciar un enfoque netamente

gramatical en las clases, dado que el tema correspondía a la acentuación. De ahí en adelante como se pueden observar en los diarios cuatro y cinco (Anexos 6 y 7) las clases presentaron una metodología reiterativa, en donde primaban la memorización de las reglas de acentuación y la repetición constante de ejemplos que evidenciaran dichas normas.

Este tipo de clases respondían a la preocupación del docente titular respecto a la competencia escritural de los estudiantes. Sin embargo, en el diario de campo número 2 (Anexo 8), es posible encontrar un espacio en donde se buscaba que el estudiante propusiera una mirada crítica acerca de los medios masivos y locales de comunicación en Colombia, teniendo como punto de contraste un capítulo de Los Simpsons. Para esto, los estudiantes debían ver el capítulo y después responder siete preguntas propuestas por el profesor.

Aunque las preguntas buscaban situar en Colombia los hechos que el dibujo animado representaba, los estudiantes no demostraron una participación muy crítica en tanto sus respuestas respondían más a la información literal del capítulo, que a la situación propuesta en la pregunta. Un ejemplo de dicha situación puede verse cuando ante la pregunta ¿Qué similitudes o diferencias existen entre lo que pasa en Springfield y lo que pasa en Colombia? Un estudiante responde: “que siempre dan los mismos programas” (Anexo 7), cuando la intención del docente era relacionar la imagen de uno de los personajes de la serie con la de los dueños de los medios masivos de comunicación en Colombia, en tanto compartían características socio-económicas a la vez que se aprovechaban de ser los dueños de los medios de comunicación para manipular la información.

De esta manera, se empezó a observar un proceso lector débil dado que las clases se enfocaron únicamente en el tema gramatical de la acentuación (diptongos, triptongos, hiatos, acentos, etc.) y, además, los estudiantes no demostraban una actitud crítica frente a contenidos

audiovisuales cotidianos como una serie de dibujos animados. Por consiguiente, se diseñó una prueba de lectura diagnóstica, con el fin de reconocer qué nivel de lectura tenían los estudiantes.

Siendo ésta la base para la prueba, se optó por escoger un texto periodístico que presentaba una problemática de nivel local, en un barrio periférico de la ciudad generalmente asociado a dinámicas similares a las del barrio y la localidad del colegio. Para ello, se propusieron seis preguntas en donde: las dos primeras estuvieron enfocadas en la información literal de la noticia, las dos siguientes en reconocer la intención del autor a partir de pasajes del texto. Las dos últimas fueron preguntas abiertas pensadas para evidenciar si los estudiantes eran propositivos a la hora de describir, en un pequeño texto, las posibles dinámicas de un lugar que desconocían, a partir de la relación del texto y su contexto. De esta manera, se pudo relacionar las respuestas al nivel literal, inferencial y crítico de la lectura.

La prueba se aplicó a 32 estudiantes y arrojaron los siguientes resultados: en cuanto a las primeras dos preguntas, enfocadas al nivel literal, hubo un total de 51 respuestas acertadas contra 13 incorrectas. Las siguientes dos, enfocadas en el nivel inferencial, obtuvieron 52 respuestas correctas contra 12 incorrectas. Dichos datos, resultaron positivos dado el amplio margen que hay entre aciertos y errores; pero, caso contrario, en el punto que solicitaba describir el barrio Egipto de acuerdo a lo leído, para vislumbrar al nivel crítico de lectura, se presentaron respuestas como: “Un niño sin futuro alguno sin familia sin que alguien le ayude”, “Pues un barrio peligroso con muchos grupos de delincuentes y en donde las mujeres no tienen oportunidades y un barrio con mucha drogadicción”, “Un pueblito donde hay muchas mujeres hermosas extranjeras o egipcias también puede tener un ambiente apasionado e intenso”, “Me lo imagino un barrio de fumadores ñeros y ladrones, peligroso para la gente que pasa por ese barrio”.

Este tipo de respuestas, en donde incluso se llega a tergiversar el contenido de la noticia, evidencian como el estudiante no es propositivo en sus descripciones a partir de la información de la noticia, generando así descripciones y opiniones vagas que más bien parecen estar cargadas de imaginarios generalizadores, contruidos y aceptados socialmente (por ejemplo, todo barrio periférico es peligroso o lleno de “ñeros”).

En conclusión, los datos obtenidos en la prueba diagnóstica, sumados al tipo de intervenciones observadas en clase en donde los estudiantes no relacionan su contexto local con el contenido de un producto audiovisual como lo es una caricatura, así como el enfoque gramatical que tuvieron la gran mayoría de éstas en donde se trabajó el tema de la ortografía, permiten evidenciar un vacío en cuanto a proceso de lectura y fomento de criticidad se refiere.

1.3 Descripción del problema

El Ministerio Nacional de Educación (MEN) propone unos lineamientos y estándares para la enseñanza de las competencias del lenguaje: oralidad, escritura, lectura y escucha; en donde, a partir del desarrollo de procesos específicos, se pretende que al finalizar ciertos cursos el estudiante posea determinadas habilidades frente a las competencias mencionadas. En el caso de la lectura, para el ciclo cuarto, cursos octavo y noveno, se espera que el estudiante empiece a adoptar una postura crítica en el momento en que es receptor de los textos que configuran su realidad, tanto escritos como los de los medios de comunicación masiva y manifestaciones no verbales del lenguaje.

Por ende, la escuela ha de concebir y facilitar los procesos de aprendizaje para que el estudiante sea capaz de desarrollar tal habilidad. En este marco, la lectura y el desarrollo de las diversas habilidades que implica; desde el reconocimiento base de la información presentada,

pasando por el filtro procesual que permite al lector dar cuenta del propósito del autor, hasta la formación de estrategias que permitan una lectura activa que trascienda la información brindada por el texto, resulta una habilidad fundamental a la hora de propiciar el desarrollo del pensamiento crítico en el sujeto lector (Parodi, 2010).

Como se pudo evidenciar en el diagnóstico, la mayoría de clases estuvieron enmarcadas en el dominio de las reglas ortográficas. Este tipo de dinámica propende más al dominio mecánico de las normas del código escrito y no propicia un espacio de reflexión a partir de la práctica letrada que estaba siendo desarrollada (escritura normativa). Tales prácticas, en relación a la lectura, promueven un acercamiento pasivo por parte de los estudiantes frente a los textos propuestos para la clase (sean estos escritos o multimedia), en donde estos adoptan un rol que se limita al acto memorístico y de decodificación, lo cual conlleva a un proceso lector limitado en donde la criticidad se ve agraviada (Pérez, 2009).

Así pues, se puede relacionar el detrimento de la comprensión al que hace mención la autora con el tipo de respuestas que los estudiantes generaron en actividades o espacios pensados para poner sobre la mesa una construcción personal de la opinión sólida, refiriéndose al carácter crítico de ésta. Por lo tanto, es posible encontrar un vacío significativo en cuanto a procesos de lectura que favorezcan el desarrollo de la criticidad en los estudiantes; población que desde el marco ministerial se espera logre una lectura activa y suspicaz del creciente alud mediático que es producido hoy en día bajo nuevas modalidades digitales. Tal necesidad se agudiza debido al alto nivel de consumo que se presenta en la población estudiantil de dicho tipo de material multimodal, en tanto estos presentan una fuerte carga ideológica en su producción.

1.4 Justificación

La escuela ha representado el lugar por excelencia en donde el individuo ha de generar el conocimiento, tanto propio como de su entorno que le permitirá configurarse como un sujeto activo en la sociedad en la cual se halla inmerso. Sin embargo, en reiteradas ocasiones los procesos de aprendizaje se ven afectados por diversas circunstancias generando vacíos en lo que debería ser el ideal de formación de los sujetos. Como se mencionó anteriormente, los estudiantes dentro de los últimos ciclos académicos deben formar un criterio sólido frente a los múltiples discursos a los que se enfrentan en su realidad, reproducidos en los diversos formatos de la contemporaneidad.

De tal suerte, el ser crítico al momento de leer o escribir resulta una necesidad acuciante, debido a que el espectro discursivo a los que se enfrentan los estudiantes es cada vez más amplio. Sumado a esto, es necesario propiciar en los estudiantes una actitud reflexiva frente a tal panorama, en donde se parte de reconocer cómo los textos terminan por configurar las formas en que se asimila la vida en sociedad, actuando implícitamente en las concepciones que cada individuo tiene respecto a esta y su hacer como sujeto que vive en comunidad (Cassany, 2010)

Ahora bien, la criticidad resulta un eje de trabajo clave dentro de las prácticas letradas que se vienen gestando contemporáneamente, en donde el desarrollo de lo digital, así como el uso intensivo que los sujetos hacen de tales tecnologías, han venido fragmentando la relación entre el campo cognitivo y sociocultural del estudiante inmerso en la escuela de la cultura escrita (Vargas, 2015). De manera análoga, la escuela como institución que facilita el proceso de inmersión del estudiante a la vida en sociedad debe reconocer como “Los cambios derivados de un nuevo entramado social y político mediado por las tecnologías digitales han tenido repercusiones en los diferentes niveles educativos” (Vargas, 2015).

A partir de esto, nace la necesidad de generar estudios que apunten a la formación de lectores críticos del tipo de producto contemporáneo que mayor repercusión presenta en el entramado discursivo de la sociedad contemporánea y al que más se enfrentan hoy día los estudiantes, el medio audiovisual. Como bien señalan Pérez y Pi (2015), “el lenguaje audiovisual representa un nuevo lenguaje para la educación. Pero no es un lenguaje más, no es un lenguaje optativo. Es el lenguaje del conocimiento y de la ciencia de hoy. Un lenguaje, por tanto, obligatorio” (p. 6).

Ya no se trata entonces, al hablar de medios audiovisuales, de buscar una herramienta de apoyo para continuar desarrollando los mismos procesos de hace décadas, sino que se necesita empezar a reconocer este tipo de productos como un sistema complejo y bien estructurado de representación humana (lengua) que debe abarcarse desde una óptica diferenciada de las demás áreas. Al respecto, Vargas (2015) enfatiza en que “Hoy se lee más, en diversos formatos y con nuevos géneros discursivos que combinan texto escrito, imagen y sonido.” (p.140); por lo cual, la escuela como institución que adapta su hacer a las formas que tejen a la sociedad ha de romper con el límite que dibuja el paradigma de lo escrito como canon del conocimiento.

Por estas razones, el presente trabajo investigativo plantea un proceso de mejoramiento de la literacidad crítica audiovisual, que brinde a los estudiantes las herramientas necesarias para desglosar y entender los fines últimos de los productos comunicativos que configuran su cotidianidad, a la vez que estos desarrollan un concepto de lectura que va a más allá de la clásica codificación del código escrito. Esta última parte permitiría, sobretodo, que la aproximación al medio audiovisual adquiriera de manera paulatina un carácter crítico por medio del acercamiento reflexivo al producto en mención.

1.5 Pregunta problema

¿Cómo fomentar la literacidad crítica a partir del uso reflexivo de medios audiovisuales (publicidad y prensa) en los estudiantes del curso 903 de la I.E.D Hernando Durán Dussán?

1.6 Objetivo general

Determinar la incidencia del uso reflexivo de productos audiovisuales (publicidad y prensa) en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del curso 903 de la IED Hernando Durán Dussán

1.6.1 Objetivos específicos

- Definir un proceso lector en donde los estudiantes reconozcan los productos audiovisuales (publicidad y prensa) como textos que pueden ser usados reflexivamente al analizar sus elementos base (imagen, sonido y palabras).
- Identificar los niveles de lectura literal e inferencial que los estudiantes presentan al analizar los productos audiovisuales (publicidad y prensa) por medio de sus elementos base (imagen, sonido y palabras).
- Analizar el nivel de literacidad crítica que los estudiantes alcanzaron al hacer uso reflexivo de los productos audiovisuales (publicidad y prensa).

CAPÍTULO II: MARCO TEORICO

A continuación, se presenta la base conceptual bajo las cuales se abordó la problemática diagnosticada. Para ello se divide el presente apartado en dos secciones: la primera de ella presenta un compendio de ocho trabajos de investigación de índole pedagógica enfocadas en las competencias y necesidades observadas. La segunda parte presenta los referentes teóricos que alimentaron los criterios y estrategias de la intervención pedagógica.

2.1 Estado del arte

En el presente apartado se presentarán ocho reseñas de trabajos investigativos relacionados directamente con el desarrollo de procesos de lectura o literacidad crítica a través de materiales audiovisuales. Las tres primeras en el ámbito local, Bogotá; seguido de tres desarrolladas en otras ciudades de Colombia; y por último dos elaboradas a nivel internacional. En la siguiente tabla se muestra la información general de cada proyecto para posteriormente presentar un resumen de cada trabajo:

Título	Año	Ámbito
1. Hacia una lectura crítica de textos narrativos literarios y audiovisuales	2015	Universidad Pedagógica Nacional
2. La lectura crítica y la interpretación discursiva a partir de la narrativa audiovisual	2013	Universidad Pedagógica Nacional
3. Desarrollo del pensamiento crítico a través de medios visuales y audiovisuales	2016	Universidad Pedagógica Nacional
4. Narrativa digital y su implicación en la era tecnológica	2015	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
5. ¿Narrativa digital o digitalización de la narrativa?	2011	Universidad Nacional de Colombia
6. Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica	2015	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
7. Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño”	2012	Revista científica de Educomunicación, internacional

8. Lectura crítica de medios en estudiantes universitarios	2016	Praxis educativa, internacional
--	------	---------------------------------

En el primer trabajo, realizado por Diana Marcela Rodríguez Tecano, se planteó como objetivo mejorar el nivel crítico de lectura de alumnos de décimo grado del Liceo Femenino Mercedes Nariño, a través de textos literarios –cuento y microcuento- para mejorar los niveles literal e inferencial; así como audiovisuales -publicidad y noticieros televisivos- con los cuales trabajó el nivel crítico de lectura. Dentro de los resultados obtenidos la autora señala una respuesta satisfactoria en cuanto a los niveles de lectura literal e inferencial de las estudiantes; sin embargo, señala que éstas demostraron poca capacidad argumentativa en las actividades enfocadas al estadio crítico de lectura, en donde parecían apropiarse de conceptos claves, pero no desarrollaban con claridad sus propias ideas. Este trabajo investigativo ayuda a clarificar la idea de los productos audiovisuales como textos que presentan un alto nivel de influencia y persuasión discursiva en el desarrollo social de los estudiantes.

La segunda investigación escrita por Sandra Rodríguez se propuso como objetivo desarrollar procesos de lectura crítica que permitieran a estudiantes de grado 11 del colegio Prado Veraniego analizar discursivamente redes sociales. Para ello se centró en narrativas audiovisuales producidas en prensa, cine, publicidad y redes sociales. La autora refuerza en primera instancia los niveles de lectura literal e inferencial mediante talleres que relacionan conceptos como estereotipo con el uso que presentan las diferentes tipologías textuales de la imagen y el sonido, hasta llegar al nivel crítico, centrado en el uso de las redes sociales. Así, la autora pudo observar un fuerte desarrollo en los niveles literal e inferencial de lectura en tanto los estudiantes lograron dar cuenta de elementos textuales e intenciones subyacentes en los materiales presentados; sin embargo, los estudiantes no lograron presentar una postura personal rica en argumentación al

analizar el uso de perfiles en redes sociales, aunque demostraron una creciente necesidad de evaluar los elementos icónicos y escritos con que se creaban éstos. Este trabajo deja un gran aporte conceptual al caracterizar el tipo de sociedad contemporáneo que produce el auge de lo audiovisual y mediático, lo que materialmente se traduce en sujetos que encuentran mayor motivación para trabajar frente a los medios audiovisuales que ante el texto escrito.

La tercera investigación, escrita por Yenni Vega, tuvo como objetivo determinar elementos que evidenciaran criticidad en estudiantes de grado décimo a través de procesos de lectura de imágenes y audiovisuales. De esta manera, la autora planteó una base conceptual con la cual los estudiantes analizarían diferentes materiales visuales y multimedia relacionados a su vida cotidiana. La idea se desarrolló de manera procesual, en donde se partió del reconocimiento de los elementos que configuraban imágenes seleccionadas para las clases, pasando por el reconocimiento de los discursos presentados en varias películas, hasta llegar a un análisis individual de cualquier producto audiovisual que cada estudiante debía escoger. Así, la autora logra determinar un avance notorio en tanto los estudiantes ya no sólo se preocupaban por disfrutar del material que escogieron, sino que buscaban entender y analizar los argumentos que presentaban éstos. Dentro de lo más relevante para el presente trabajo investigativo resalta la propuesta de la autora por diseñar estrategias de Multialfabetización, al reconocer que el material audiovisual lejos de ser sólo un apoyo didáctico representa todo un conjunto de representaciones que es necesario abarcar en la escuela.

El cuarto trabajo, escrito por Manuel Montaña, parte del hecho de que los recursos tecnológicos dentro de la escuela son relegados como herramientas de apoyo desconociendo el potencial en el desarrollo cognitivo que posee este tipo de material. El autor busca caracterizar el material digital a partir del concepto de hipertexto, resaltando así, como la no linealidad de dicha

categoría se adapta a la manera polifuncional y múltiple en que la mente humana procesa la información. Así, el autor realizó un proceso de transición desde las lecturas clásicas hacia lecturas audiovisuales, resaltando el alto interés de los estudiantes por este último tipo de material; pero, concluye promoviendo más una utilización instrumental de los productos audiovisuales que una aproximación multimodal. Con relación a la presente investigación, el trabajo en mención ayuda a la construcción teórica de los multimedia como textos, así como al reconocimiento de la necesidad de plantearse nuevas maneras de lectura frente a estos.

El quinto trabajo, realizado por Bibiana Victorino, busca reconocer y analizar el impacto que las plataformas digitales generan sobre la narrativa, así como en los procesos de lectura y producción de los sujetos afines a este medio. De esta manera, la autora vincula su investigación con el proyecto de *Narratopedia*, plataforma que nace como proyecto educativo en donde es posible encontrar herramientas para producir y/o acceder a diferentes narrativas digitales. La autora trabaja específicamente con usuarios ya adscritos a la plataforma lo cual facilita el acceso a un amplio número de materiales, en donde resalta que dichos espacios digitales permiten romper con múltiples barreras narrativas tradicionales, por lo que el abanico de producciones y temáticas narrativas es bastante amplio. Como punto de convergencia entre el trabajo revisado y el presente, resalta el cambio sustancial que lo digital, en sus múltiples formatos, suscita en las maneras de narrar y leer las narrativas. Razón por la cual es necesario ahondar en recursos digitales como la plataforma en mención.

La sexta investigación, desarrollada por Diana Vargas, se centra en la fomentación del pensamiento crítico proponiendo para esto un proceso de lectura por niveles y secuencial utilizando el cine como apoyo didáctico. En esta ocasión, el material audiovisual cumple con un papel didáctico ya que el cine es utilizado básicamente por su estructura narrativa. Cabe resaltar

que la autora evidencia unos resultados bastante positivos en tanto la mirada reflexiva de películas, cuya temática se relacionaba a la realidad de los educandos, propicio el fortalecimiento de estrategias de comprensión lectora, aunque las estudiantes presentaron problemas para realizar su propia voz a la hora de argumentar o validar ideas. Tal preocupación concuerda con la mencionada en la presente investigación ya que los procesos de aprendizaje no suelen ser verdaderamente situados en la escuela, lo cual genera un vacío en lo que ha criticidad se refiere; así, en ambos casos tal criticidad se define ésta a partir de la capacidad propositiva de los estudiantes.

El séptimo trabajo revisado, escrito en conjunto por Jacqueline Sánchez (España) y Yamile Sandoval (Colombia), fue realizado con niños entre ocho y doce años de tres diferentes países: Colombia, España y Venezuela. Establece la necesidad de crear espacios de alfabetización mediática, dentro del marco de la recepción crítica, en donde los estudiantes aprendan a reconocer, deconstruir y transformar el mensaje que está siendo transmitido a nivel audiovisual. De esta manera, al contrastar y compaginar los diferentes procesos en cada país, establecen una malla categórica como herramienta para determinar el nivel de lectura crítica audiovisual que los estudiantes logran generar. Esto resulta de vital importancia para la presente investigación dado que dichos indicadores permitirían establecer el tipo de actividades que denotan o no una postura crítica del estudiante frente a variados tipos de productos audiovisuales. Asimismo, este trabajo resalta la importancia de desarrollar procesos de educación mediática en el marco de la multialfabetización dado el alud mediático al que los estudiantes se ven expuestos hoy día.

El octavo trabajo, escrito en conjunto por María Belén Romano y Esther López, nace con la intención de reconocer las dificultades que los estudiantes universitarios presentan a la hora de leer un texto periodístico, así como la implementación de estrategias para mejorar el nivel de

criticidad de estos. Para esto, el estudiante debía reconocer las problemáticas sociales que se presentan en su realidad inmediata y actuar de acuerdo a éstas a partir del cuestionamiento de la estructura y desarrollo de las noticias estudiadas. Las autoras recurrieron a un esquema de preguntas antes, durante y después de la lectura del texto que permitía establecer intencionalidad, referencias, contexto, etc. Ahora bien, para la presente investigación, este trabajo resulta importante dada la incidencia que los medios masivos de comunicación tienen en la producción discursiva de los estudiantes y el posterior proceso de construcción de significados, junto con la manera en que estos son establecidos y/o transformados a partir del manejo de la información que presentan.

Los trabajos investigativos reseñados evidencian un fuerte interés por mejorar el nivel crítico de lectura que los estudiantes, de múltiples contextos, presentan frente a textos multimedia o audiovisuales. Tal preocupación, al igual que en la presente investigación, nace debido a los nuevos procesos cognitivos y socio-culturales que han venido desarrollándose con la proliferación y alto consumo de este tipo de textos digitales. De esta manera, el audiovisual se ha configurado como un entramado significativo, en donde las maneras en que los sujetos reciben y procesan la información han sufrido cambios considerables. Así pues, a partir de dichas investigaciones este trabajo investigativo fundamenta la necesidad de ahondar en procesos que fomenten la literacidad crítica frente a medios audiovisuales, a la vez que proveen experiencias que permiten esclarecer el espectro de una competencia naciente como lo es la multimodal.

2.2 Marco Conceptual

En el presente marco conceptual se define el proceso lector en sus diferentes niveles a partir de Cassany (2006) para después ahondar en la perspectiva socio cultural de literacidad propuesta por Zavala (2008), Cassany y Castellà (2010) y Vargas (2015), en donde se evidencia

la necesidad de reconocer la carga ideológica que configura las prácticas letradas contemporáneas. Consecuentemente, se presenta una definición multidisciplinar de la acepción de criticidad a partir de Pliego (2000) y los mismos Cassany y Castellà (2010), en donde prima el distanciamiento del sujeto lector ante los discursos hegemónicos. Por último, se conceptualiza el concepto de audiovisual como texto a partir de Rodríguez (2016), Zabalbeascoa (2001) para poder entender los cambios que implica este tipo de productos a nivel cognitivo y social a partir de Prensky (2010) y Ferrés (2000)

2.2.1 La lectura como medio de transformación: hacia la literacidad crítica

La lectura tanto como concepto como competencia a trabajar en la escuela ha sido ampliamente teorizada y desarrollada a partir de los estudios lingüísticos adelantados, sobretudo, en la segunda mitad del siglo XX. Cassany (2006) estipula, respectivamente, tres niveles de lectura superpuestos y procesuales en donde el lector podrá: dar cuenta de la información literal del texto, inferir la intención comunicativa del autor a partir de estrategias de lectura, relacionadas a su macro y micro estructura, y generar una perspectiva autónoma del mismo a partir de la relación y articulación de su propia realidad, bagaje cultural, contexto y conocimientos previos, con la información previamente analizada del texto. De esta manera, encontramos un proceso lector en donde es posible diferenciar los niveles *literal, inferencial y crítico de la lectura* (Cassany, 2006).

Dichos niveles de lectura han sido entendidos en principio bajo una relación dicotómica, lector-texto. Si bien el contexto, tanto del texto como del lector, resultaba clave para el desarrollo de la perspectiva crítica al ser la base de interpretación, no dejaba de ser un elemento secundario, dado que el énfasis estaba en las habilidades que el lector desarrollaba para llegar al estadio de lo crítico.

Posteriormente, Cassany y Castellà (2010) señalan como “leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes.” (2010, p. 354). De acuerdo a esto, leer no sólo tiene repercusiones en el lector en términos individuales, sino que afecta directamente su relación y su actuar en el marco social al que se suscribe.

A partir de ello, durante la última década se ha venido ampliando el concepto de lectura, ya que como bien señala Vargas (2015) “se hace necesario integrar la dimensión social y cultural a los aspectos lingüísticos y psicológicos” (p.146). Así pues, para integrar dichas perspectivas dentro del concepto de lectura se ha propendido por la adaptación del concepto de *literacidad* para articular aquellas prácticas en las que la lectura ya no representa un fin *per se*, totalmente individual, sino que ahonda en su carácter transformador en términos pragmáticos y sustanciales de la realidad de quien lee. Vale aclarar que el concepto de literacidad refiere a un proceso compuesto, en donde la escritura complementa dichas lecturas, pero para el presente trabajo investigativo se ahonda únicamente la competencia lectora.

Dicho esto, el termino literacidad permite en esta medida aglomerar dichas características de lo escrito y su carga ideológica, ya que como menciona Cassany (2006; 2010) las prácticas letradas siempre responden en su forma y contenido a fines subjetivos por lo cual su producción no puede considerarse totalmente objetiva. Dichas prácticas letradas se entienden a partir de la producción textual que se carga de discurso y, que contemporáneamente, no se ciñen únicamente al texto escrito. Se propone entonces, una mirada que va más allá de los postulados lingüísticos y psicolingüísticos, en donde:

La literacidad siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico. Si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más

allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios (Zavala, 2008 p.71).

Por lo tanto, es necesario ampliar el espectro a la hora de referirse a procesos de lectura, entendiendo en primera instancia que dicho concepto sobrepasa la relación texto-lector para repercutir directamente a nivel social. Sin embargo, resulta fundamental fortalecer el nivel literal e inferencial de lectura, dado que estos connotan una serie de habilidades base para la comprensión, requisito indispensable para alcanzar el estadio de criticidad a la hora de leer. A continuación, se desglosa la concepción de criticidad articulada dentro del proceso de literacidad a trabajar para la propuesta pedagógica, a partir de la necesidad que este último concepto genera en términos del reconocimiento socio-cultural del sujeto lector.

2.2.2 Criticidad: Primero reconozco, luego transformo

Para desglosar el concepto de literacidad Cassany y Castellà (2010) plantean un paralelo histórico entre los procesos de lectura y su complemento crítico. De esta manera, los autores caracterizan al lector crítico como aquel que “es capaz de juzgar y decidir ante un problema – una “crisis” – con criterio y discernimiento. Y para hacerlo bien debe poder elegir entre más de una opción interpretativa, sin estar solo imbuida o atrapada en la ideología hegemónica” (p.365). Así pues, encontramos que la criticidad implica una actitud suspicaz por parte del sujeto frente a los hechos y manifestaciones sociales en los cuales se halla inmerso y toda su correspondiente mediación discursiva.

Adicionalmente, desde una perspectiva propuesta en el campo de las ciencias sociales, se define la criticidad como el punto de tensión entre la configuración territorial y las dinámicas de

significación y acción de los individuos en dichos territorios (Pliego, 2000). Este punto de tensión, se genera en la medida en que el sujeto, en este caso el estudiante, reflexiona acerca de las dinámicas bajo las cuales se moldea su actuar. Asimismo, Pliego (2000) enfatiza en cómo los significados que se construyen a partir de dichas dinámicas son los que determinan la participación comunitaria de los sujetos. Prioriza los significados dado que, aun cuando muchas personas pueden compartir un territorio determinado, no todas significan éste de la misma manera por lo cual no actúan de manera homogénea en sociedad.

Así pues, tenemos la criticidad definida como el momento en el que el sujeto es capaz de reconocer las disidencias entre la configuración discursiva del territorio y las dinámicas reales de éste, estableciendo entonces un marco común de la perspectiva crítica en donde primero se reconoce el entramado ideológico que se suscribe a la producción textual contemporánea para después poder transformar, en este caso, los significados con que se configura la realidad en donde se enmarcan tanto el estudiante como dichos textos.

2.2.3 Lo audiovisual: nuevo sistema de representación, nuevos textos que leer

Contemporáneamente, lo digital, como la imprenta de Gutenberg en su tiempo, ha venido dando un vuelco en la manera en que las personas se acercan al conocimiento y construyen su visión del mundo, paralelo al proceso de formación de su identidad. Los productos audiovisuales, en el marco social contemporáneo, representan uno de los principales canales en que la información y el conocimiento que se han venido construyendo históricamente son reproducidos y transmitidos en la actualidad.

Este tipo de producto audiovisual “como tal se encuentra sujeto a estructuras que subyacen y que son creadoras de significado.” (Rodríguez, p.944, 2016). Su construcción responde

entonces al concepto de texto, en tanto su intención primaria es la de crear significado, a partir de una intención comunicativa y de la relación coherente de unas unidades textuales específicas.

¿Pero cómo abordar este tipo de productos bajo los niveles del proceso lector?

Para ello, se hace necesario reconocer la manera en que este tipo de representación es configurado. Al respecto, Rodríguez (2016) explicita como “el texto audiovisual es examinado a partir tanto de los códigos visuales como los verbales y también los musicales, atendiendo a su esencia mixta.” (p. 944). De manera análoga Zabalbeascoa (2001) distingue cuatro elementos que configuran el texto audiovisual: *lo visual, el audio, lo verbal y no verbal*, en donde cada elemento puede aparecer en mayor o menor proporción, pero no puede prescindir de los dos primeros elementos dada la naturaleza representativa de este tipo de productos.

Para fines prácticos, en la presente investigación se adoptan los tres primeros elementos como la base constitutiva de los productos audiovisuales a trabajar (publicidad y prensa), ya que a través del reconocimiento de: las imágenes, los sonidos y las palabras de este tipo de texto es posible dar cuenta de elementos literales que son presentados al espectador, a la vez que le es posible al estudiante realizar procesos inferenciales para reconocer la intención comunicativa de quien produce el material audiovisual.

Al mismo tiempo, aquello que se presenta en este formato tiende a reproducir, validar o estipular discursos hegemónicos dentro de la comunidad en que se presenta; no es posible hablar hoy en día de productos discursivos, sean escritos o multimodales, que no estén cargados de ideologías (Cassany, 2010; Vargas, 2015). Factor que cobra vital importancia si tenemos en cuenta la fuerte influencia que estos medios tienen en los sujetos contemporáneos, junto con la naturaleza representativa de los productos audiovisuales. Por lo tanto, la criticidad del estudiante se evidencia a partir de la lectura base e inferencial de los elementos constitutivos del texto

audiovisual y su capacidad de reconocer la carga ideológica que configura dichos elementos, con el fin de construir una postura propia frente a este tipo de contenidos.

2.3.3.1 Cultura del espectáculo y nativos digitales: nuevas maneras de significar el mundo, nuevos sujetos lectores por reconocer

Siempre que hay un cambio generacional suelen presentarse dinámicas variadas en la relación entre las diferentes partes, en cuanto a sus visiones y prácticas de mundo. Prensky (2010) denominaría a los actores educativos contemporáneos a través de los conceptos de *Nativos digitales* e *Inmigrantes digitales*. Estos términos, por una parte denotan el surgimiento de una generación en donde la tecnología y sus múltiples dispositivos se convierten en utensilios de primera necesidad, lo cual genera un acercamiento a estos desde una edad cada vez más temprana; a su vez que connota una relación disfuncional, sobre todo en el tipo de representación de la lengua que se está privilegiando, entre una generación y otra (Prensky, 2010). Esta primera acotación, señala el autor, tiene repercusiones a nivel biológico que afectan directamente el sistema cognitivo de los individuos generando estructuras mentales que empiezan a distar de las anteriormente estudiadas.

De ahí que, el material audiovisual privilegie el movimiento constante y su tipología discursiva responda al de la narrativa. Se crea así un estado de consumo dinámico, que sumado a la amplísima oferta de programas que se ofrecen tanto en la televisión como en la red, crea en el sujeto un apetito voraz en tanto se ve expuesto a una cadena inagotable de productos multiformatos (Ferrés, 2000). Esto, sumado a la plasticidad con que el cerebro humano se adapta a las experiencias, sobre todo a aquellas que se viven en edades prematuras, caracterizará a esta generación digital por su facilidad para realizar múltiples tareas al tiempo, presentar tiempos de

concentración cortos, preferir imágenes a textos y procesos lúdicos en vez de ciclos de trabajo rigurosos (Prensky, 2010).

Paralelamente, individuos que recogen parcial o totalmente dichos rasgos empiezan a concebir un tipo de sociedad que ha optado por privilegiar aquello que se muestra explícito, adornado, rimbombante. Ferrés (2000) describe una *cultura del espectáculo* que forja una visión de mundo en donde la imagen y su iconicidad prevalecen sobre la palabra y sus significados. Igualmente, ha sido evidente la manera en que los mensajes que se transmiten en la cotidianidad, a través de estos medios audiovisuales, crean a su vez una cultura de lo sensacional, en donde se proveen ligeros estímulos sensoriales que se caracterizan por su notable simpleza y su constante alusión a la novedad, por lo que el consumidor no requiere de mayor esfuerzo mental para acercarse al mensaje y siempre parece atraído por tales productos (Ferrés, 2000; Gubern, 2000).

Como consecuencia, es posible ubicar al educando contemporáneo en el centro de una vorágine audiovisual. Este alud de estímulos crea lo que Ferrés (2000) denomina una *desactivación racional* causada por la excesiva *hiperestimulación de los sentidos*. El autor especifica cómo “la dimensión sensorial adquiere una gran densidad, hasta el punto de que en algunos casos impide la activación de la mente racional. La hipertrofia de la dimensión sensorial puede llegar a impedir la activación de la mente reflexiva” (p.26).

De acuerdo a esto, lo audiovisual se constituye como un complejo sistema de representación que se vale de *imagen, sonido y palabra* para generar en el receptor una serie de reacciones sensoriales, a través de las cuales es posible transmitir el mensaje ideológico que guarda. Es necesario acotar que dicha articulación no representa una unidad conformada por tres elementos distintos, sino que conforman un cuarto elemento que es necesario concebir como un todo. Así, entre la imagen, el sonido y lo verbal debe existir una correlación semántica en

consonancia con la intencionalidad del autor o productor, la cual estará directamente relacionada a la ideología que busca reproducirse (Ferrés, 2000).

En conclusión, el reto de los procesos lectores que se han de desarrollar en la escuela, más allá de la intervención pedagógica de la presente investigación, consistirá en adecuar unas categorías como los niveles de lectura literal, inferencial y crítica a las nuevas necesidades textuales que se vienen configurando hoy en día. Para ello, es necesario reconocer el cambio sustancial en el tipo de textos multimodales que se producen y consumen, en términos de los elementos que componen su forma y configuran su contenido; así como la manera en que tales productos multimedia cambian cognitivamente la forma en que los sujetos aprenden y se relacionan entre sí.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACION

En este tercer capítulo se aclara el enfoque investigativo bajo el cual se configura la concepción teórica y práctica de la investigación, así como la manera en que se interpretaron los datos obtenidos en cada etapa de investigación y los instrumentos utilizados para la obtención y análisis de estos. A su vez, se propone una tabla de categorías a partir de los conceptos desglosados en el marco conceptual, con el fin de establecer los criterios de análisis, traducidos en subcategorías e indicadores. Por último, se aclara la muestra poblacional con la cual se obtuvieron los datos y resultados que posteriormente fueron analizados.

3.1 Enfoque investigativo

El presente trabajo de investigación se origina a partir de la observación de una necesidad particular dentro de una comunidad educativa, desde la cual se plantean estrategias pedagógicas que puedan dar cuenta de una solución a dicha problemática, mediante la participación activa tanto del profesor como del estudiantado. Dicho esto, se opta por un tipo de investigación-acción que, de acuerdo a Murillo (2011) “se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” (p.3).

A su vez, dado que se pretende que el educando construya una actitud activa ante un medio que, debido a sus características hipertróficas a nivel sensorial, propicia una actitud acrítica en el sujeto que lo consume, se ubica la investigación dentro de un paradigma socio-crítico. Éste, de acuerdo a Alvarado y García (2008):

se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los

grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. (p.190).

Como consecuencia de esto, el enfoque metodológico de la presente investigación resulta de manera inherente cualitativo, dado que, según Murillo (2011), la investigación acción “no asume los resultados desde la visión de los enunciados del investigador positivista, sino en soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación” (p.6). De acuerdo a esto, el enfoque de este tipo de investigaciones presenta tanto un desarrollo, como unos resultados, enfocados a definir de manera crítica rasgos y cualidades subjetivos -por naturaleza volátiles-, en contraste con el enfoque cuantitativo, en donde se busca más generar un análisis de datos exactos que arrojen resultados cargados de un alto nivel de objetividad.

3.2 Diseño investigativo

Una vez definido el tipo de investigación es posible establecer un camino de acción desde el cual se enmarca la propuesta pedagógica diseñada para solventar el problema observado en el aula. Murillo (2011) citando a (Kemmis, 1988; McKernan, 1999; McNiff y otros, 1996), plantea la necesidad de evaluar constantemente las acciones realizadas en campo, con el fin de reflexionar sobre la efectividad de éstas y replantear las futuras acciones a realizar, en lo que denomina la espiral de ciclos:

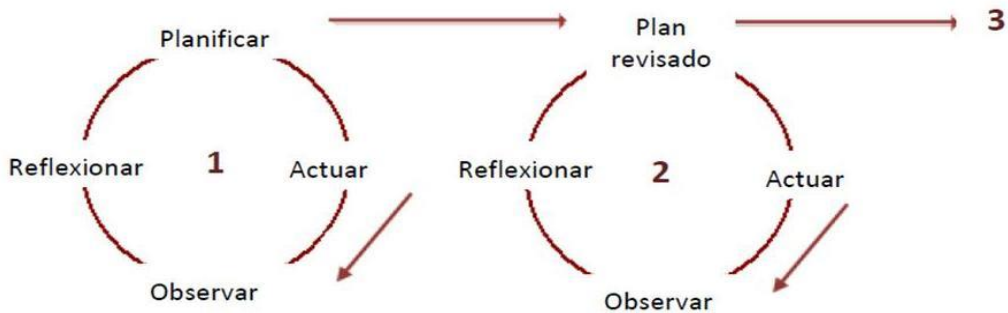


Grafico 1. Espiral de ciclos

Tomado de Murillo (2011) Métodos de investigación en Educación Especial

De esta manera, aparecen cuatro etapas claves en el desarrollo de la investigación: 1) planificación, en donde a partir de la observación se busca dar solución a un problema planteándose para ellos unos objetivos de índole investigativo; 2) acción, que consiste en la aplicación práctica de las estrategias con que se busca dar respuesta al problema investigativo planteado; 3) observación, en donde se sistematizan las experiencias y vicisitudes sucedidas en la aplicación y; 4) reflexión, en la cual se contrasta el imaginario conceptual con las dinámicas observadas en la intervención para dar cuenta de los efectos de la intervención propuesta.

Dado el carácter reflexivo que implica el tipo de investigación al que se recurre, es necesario retomar constantemente cada uno de los procesos. De esta manera, cada resultado obtenido de la acción representa un estado tentativo de la investigación el cual es habido de ser mejorado a partir de la reflexión de la práctica hecha. Así, el proceso de investigación puede retroalimentarse a partir de cada experiencia de aprendizaje y replantear las posibles rutas a seguir con miras al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados.

3.3 Categorías de análisis

A partir de los conceptos desarrollados en el marco teórico, concernientes al proceso de lectura en sus diferentes niveles, así como a la naturaleza y características de los productos

audiovisuales, se construye la siguiente matriz categorial bajo la cual se desglosan las categorías, subcategorías e indicadores que permitirán visibilizar el nivel de literacidad crítica que los estudiantes evidencian al leer textos audiovisuales. En la tabla se muestra el proceso lector y el producto audiovisual como categorías independientes. Pero, vale aclarar que las subcategorías tienen relación directa en tanto los niveles de lectura son evidenciables a través de los elementos constitutivos del producto audiovisual.

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores
Literacidad crítica	Proceso lector	• Literal	- Reconoce acertadamente la información brindada por el texto
		• Inferencial	- Da cuenta de la intención del autor a partir de elementos y características textuales
		• Crítico	- Propone un juicio personal del texto generando un significado propio de éste
	Producto audiovisual	• Imagen	- Reconoce la realidad representada en el audiovisual a través de las imágenes
		• Sonido	- Percibe el tipo de emociones que busca generar el producto audiovisual a través del sonido
		• Palabra	- Identifica la intención del producto audiovisual por medio de las palabras orales y escritas que presenta
		• Ideología	- Distingue el concepto y la carga ideológica con que son configurados los productos audiovisuales

3.4 Población y muestra

La presente investigación se realizó dentro de la I.E.D Hernando Durán Dussán, en la jornada de la mañana, con el curso 903, compuesto por 17 hombres y 20 mujeres que oscilan entre los 14 y 17 años de edad. Para el análisis de los datos se seleccionó una muestra de dieciocho estudiantes seleccionados a partir del rendimiento que presentaron en las diferentes actividades realizadas durante toda la intervención pedagógica, incluyendo un nivel bajo, medio y alto de participación.

3.5 Recolección de datos

Para el desarrollo de la presente investigación se han utilizado variados instrumentos de recolección y análisis de datos que permiten: caracterizar a la población de estudio, el espacio académico a intervenir, reflexionar sobre las actividades desarrolladas en las intervenciones y evaluar los datos obtenidos en relación a los objetivos investigativos. A continuación, se presenta una breve descripción de cada uno:

Diario de campo: Instrumento que parte del proceso de observación de la comunidad educativa a intervenir. Sampieri (2006) expone como la observación “implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente” (p. 411). Es posible identificar una observación no participativa en la etapa de estipulación del proyecto, con el fin de identificar objetivamente el problema de investigación; en contraste, con una observación participante durante el desarrollo del trabajo investigativo, dado que se interviene el espacio de acción. Asimismo, representa uno de los instrumentos clave para el posterior análisis de datos y resultados dado que recurre a “el uso sistemático de nuestros sentidos en la búsqueda de los datos que necesitamos para resolver un problema de investigación” (Sabino, 1992 p. 192).

Entrevista: Utilizada con el fin de reconocer la percepción que los actores participantes de la situación a intervenir tienen de ésta (Elliot, 2000), se propuso como herramienta que permitiera una caracterización de primera mano de las dinámicas que afectan, positiva y negativamente los procesos de enseñanza en el aula.

Encuesta: Realizada con el fin de caracterizar lo más fidedignamente posible a la población participante del estudio en términos cognitivos, socio culturales y de aprendizaje. Zapata (2006) la caracteriza como “conjunto de técnicas, destinadas a reunir de manera sistemática, datos o determinados temas relativos a una población, a través de contactos directos o indirectos con individuos o grupo de individuos que integran la población estudiada” (p.189).

Prueba diagnóstica: Recurso que permite hacerse a una idea aproximada de la situación en que está la población de estudio frente a la problemática observada (Sagastizabal y Perlo, 2006). De esta manera, fue posible vislumbrar el nivel de lectura que la población educativa presentaba previo al desarrollo del presente estudio investigativo.

Rubrica: Representa el instrumento clave para evaluar las actividades desarrolladas en las diferentes fases de la investigación por los estudiantes. “Una rúbrica es una guía de puntuación empleada para evaluar el desempeño del alumno en sus resultados dentro de un estándar en particular” (Richards y Elder, 2010, p. 20). En esta medida, será utilizada tanto para evaluar a la muestra de la población como para determinar el tipo de resultados con que se evidenciarán los resultados de la presente investigación (Anexo 13)

CAPÍTULO IV: PROPUESTA PEDAGÓGICA

Al esclarecer el paradigma investigativo al cual se ciñe el presente trabajo, se presenta una propuesta pedagógica con miras a sentar los preceptos a los que se circunscribió la práctica de intervención. En ese sentido, se define la perspectiva pedagógica bajo la cual se estipula el foco temático, conceptual y evaluativo de las clases, así como los roles esperados por los actores del proceso. Posteriormente, se estipulan las fases en las que se desarrolló la intervención pedagógica junto con el esquema que presenta el total de las actividades realizadas con la población.

4.1 Enfoque pedagógico

Una vez delimitado el camino conceptual con el cual se abordó el presente trabajo investigativo fue necesario dilucidar el enfoque pedagógico al cual se circunscribió la práctica de intervención. De esta manera, y a partir de la naturaleza del producto textual con el que se trabajó, el enfoque pedagógico se definió a través del concepto de la Multialfabetización. Este enfoque permitió enmarcar la concepción de aprendizaje, la metodología, los recursos y el tipo de evaluación bajo los cuales fueron desarrolladas las clases propuestas para la investigación.

Así, la Multialfabetización está relacionada a “los aprendizajes y competencias necesarios para la comunicación multimodal propia de una sociedad tecnológica, global y diversa en lo cultural y lo social” (Tyner, Gutiérrez y Torrego, 2015 p.46). Por lo tanto, este enfoque propende a desarrollar procesos de enseñanza que; por un lado, reconozcan las nuevas necesidades conceptuales y pragmáticas que ha venido desencadenando el aumento en la producción y consumo de productos audiovisuales o textos multimedia; por otro lado, como dicho consumo ha venido repercutiendo en los procesos cognitivos de los estudiantes.

De manera análoga, los autores recalcan la necesidad de reconocer como “la variedad de nuevas competencias que en las últimas décadas se han ido mostrando como necesarias para la sociedad de la información sobrepasa con creces lo que tradicionalmente se entendía como alfabetización: lectura y escritura.” (Tyner et al.,2015 p.46). Por lo tanto, dentro del enfoque de la Multialfabetización se presenta la necesidad de concebir como el conocimiento y las prácticas significativas de aprendizaje, a partir del desarrollo continuo de lo digital en un marco social globalizado, donde se ubica lo audiovisual, ya no se ciñen a dicha dicotomía. Consecuentemente, resulta necesario explotar las posibilidades que ofrecen las múltiples realidades de los estudiantes en términos de producciones audiovisuales cotidianas.

Para ello, Cope y Kalantzis (2010) proponen una gramática de la multimodalidad con el fin de vislumbrar un camino a seguir en este nuevo paradigma educativo, en donde, ante el desarrollo de un nuevo entramado representativo como lo es el audiovisual surgen nuevas competencias a trabajar. Así pues, con miras a favorecer en la escuela un aproximamiento adecuado a los productos audiovisuales se plantean los siguientes campos de estudio como ejes temáticos a trabajar: lengua escrita, lengua oral, representación visual, representación audio, representación táctil, representación gestual, representación para uno mismo y representación espacial (Cope y Kalantzis, 2010).

Esto implica el desglose de los elementos constitutivos del audiovisual, con el fin de hacer explícito al estudiante cómo lo verbal, no verbal e icónico representan las bases discursivas de los productos multimedia a los que se enfrenta. Así, las dimensiones de lo visual, lo auditivo y lo textual, en relación a las representaciones multimodales que exponen los autores, cobran vital importancia en el presente enfoque en tanto se espera que al finalizar la intervención pedagógica los estudiantes realicen una lectura reflexiva del tipo de materiales propuestos en función de las

imágenes, los sonidos y las palabras de los textos multimedia, atendiendo las representaciones mencionadas en el párrafo anterior.

Para tal fin, la Multialfabetización y sus múltiples aristas de estudio “parten del reconocimiento del papel activo del alumno en la creación de significado para establecer “una pedagogía más productiva, relevante, innovadora, creativa y emancipatoria” (Cope y Kalantzis, 2009, p. 66).” (Tyner et al.,2015 p.46). En esta medida, se espera que el estudiante que participa en el proceso de lectura multimodal esté dispuesto tanto a reconocer el entramado discursivo que subyace en los diferentes productos multimedia que consume cotidianamente, así como a asumir un rol activo frente a estos, cuestionadoras de las formas y los contenidos con que se construyen tales textos.

De igual manera, el rol del docente se construye bajo el concepto de puente o mediador entre el conjunto de conocimientos implícitos en este tipo de textos multimodales y aquellos productos vernáculos que consume en su cotidianidad el estudiante. Igualmente, debe reconocer el potencial pedagógico que ofrece el amplio abanico textual que circula comúnmente en los medios digitales al evidenciar cómo dentro de lo audiovisual la imagen cumple un papel representativo, el sonido sirve como elemento que genera o refuerza sensaciones particulares y las palabras como el configurador del discurso; todo bajo el matiz de la ideología y la multiplicidad de significados que pueden llegar a ser construidos por diferentes receptores (Cope y Kalantzis, 2010).

Consecuentemente, resulta esencial para la Multialfabetización romper con el tipo de procesos pedagógicos propuestos por el modelo de alfabetización tradicional, en donde se desconocen las potencialidades que ofrece el desarrollo de modos de aprendizaje basados en la sinestesia, en donde se privilegia el aprendizaje más a través de la percepción sensorial que por

medio de la activación racional (Cope y Kalantiz, 2010). Tal concepción de aprendizaje resulta primordial si se tiene en cuenta el carácter hiperestimulante que poseen los productos multimedia contemporáneos a los que se enfrentan continuamente los estudiantes.

La metodología en este caso, propende a motivar en el estudiante el actuar consciente y reflexivo de los sentidos, mediante actividades que buscan relacionar las temáticas de la clase con el mundo cotidiano que el estudiante ve, siente y razona. Se espera así que el estudiantado empiece a generar y desarrollar una perspectiva crítica del tipo de sensaciones y emociones que generan los textos multimodales, asumiendo un estado activo de recepción al momento de enfrentarse a los múltiples productos audiovisuales que circulan en la televisión o internet (Tyner, Gutiérrez y Torrego, 2015).

Para lograr tal propósito, se recurre a talleres comparativos entre diversos materiales audiovisuales como lo son: noticieros, vídeos musicales o comerciales publicitarios; en los cuales, se busca que los estudiantes describan procesualmente las partes que construyen cada uno de estos para así dar finalmente cuenta de las cargas ideológicas que subyacen a cada uno de dichos elementos. Asimismo, se generan constantemente espacios en donde los estudiantes pueden expresar sus ideas de manera oral y pública como lo son: debates, mesas redondas o participación activa dentro de la clase. De esta manera, se busca propiciar dos tipos de intervención; por un lado, una construcción individual de conocimiento dado a partir de la realización de los talleres por parte de cada estudiante; por otro lado, una construcción colectiva mediante la exposición e intercambio de ideas de un estudiante con el resto del grupo.

Por último, frente a este tipo de actividades es necesario adoptar un proceso evaluativo continuo o procesual en donde se busca hacer evidente a los estudiantes qué es lo que se espera de ellos frente a las diferentes dinámicas propuestas, para así, generar un espacio en donde estos

puedan reflexionar respecto al progreso o deficiencias que presentan en el desarrollo de las diferentes clases. Paralelamente, el carácter continuo de la evaluación permite ir ajustando los desempeños esperados frente al carácter crítico de recepción que logren desarrollar los estudiantes ya que se busca generar un proceso de aprendizaje continuo y no la obtención de un resultado final absoluto.

4.2 Fases de la intervención

Una vez aclarado el modelo pedagógico que sustenta el trabajo investigativo fue necesario esclarecer los estadios con que se desarrolló la intervención pedagógica. Así, se dividió el total de la intervención pedagógica en tres fases, cada una enfocada al cumplimiento de los objetivos de investigación propuestos en un principio.

La primera fase, llamada el *audiovisual como texto*, fue desarrollada en las primeras siete sesiones. Con el fin de cumplir con el primer objetivo de investigación, en donde se buscó relacionar el concepto de texto a los materiales audiovisuales, se empezó por esclarecer el concepto de lectura y texto, asociando posteriormente la manera en que es posible leer un producto audiovisual a través de las imágenes, los sonidos y las palabras. Para ello, se implementó un taller en donde los estudiantes debían comparar un texto escrito y un vídeo que exponían el mismo tema. De manera complementaria, se aclararon conceptos claves para el desarrollo de la segunda etapa concernientes a la forma y el contenido. En esta fase se trabajó a partir de los indicadores propuestos para la categoría del proceso lector. La idea era reforzar los niveles de lectura literal e inferencial de los estudiantes para así poder profundizar en el nivel crítico durante la segunda y tercera etapa de la investigación.

La segunda fase, nombrada el *montaje audiovisual*, estuvo centrada el segundo objetivo de investigación, en el cual se buscó evidenciar los niveles de lectura literal e inferencial que presentaban los estudiantes al analizar los elementos constitutivos de lo audiovisual (imagen, sonido y palabra). Durante esta etapa se realizaron talleres individuales y grupales, así como espacios de discusión en donde el estudiante debía reconocer el propósito específico de cada elemento presentado en la totalidad del producto audiovisual. De igual manera, aun cuando el énfasis estuvo puesto sobre la lectura audiovisual, el desarrollo de la fase también involucraba los indicadores propuestos para el proceso lector, esta vez ahondando un poco más en el carácter crítico de la lectura. Si bien se trabajan los elementos del audiovisual de manera independiente, el análisis de estos se hacía a partir del montaje completo, es decir del producto multimedia en sí. La idea fue centrar la atención del estudiante sólo en uno de los elementos para evidenciar la manera en que funciona cada uno; y así, poder generar en el estudiante un acercamiento reflexivo a los productos mediáticos que consume en su cotidianidad.

En la tercera y última fase, *leer más allá de lo que se ve*, se trabajó a partir del tercer objetivo de investigación, en el que se buscó analizar el nivel de literacidad crítica alcanzado por los estudiantes al usar reflexivamente los productos audiovisuales, mediante el reconocimiento de la carga ideológica que estos presentaban. Para el desarrollo de esta fase se analizaron sobretodo productos publicitarios, dada la alta carga discursiva con que son construidos este tipo de audiovisuales. Así pues, se empezaba por analizar mediante talleres simbólicos vídeos que compartían el concepto ideológico propuesto para cada clase; y posteriormente, se generaron espacios de discusión en donde los estudiantes compartían sus percepciones acerca de cómo se reproducen dichas ideologías a través de los audiovisuales y qué postura se puede adoptar frente a estos.

4.3 Programa académico

En la siguiente tabla se desglosan el total de clases realizadas, las fechas en que fueron hechas, los objetivos de aprendizaje propuestos en cada una, la actividad central desarrollada y la categoría que se pretendió trabajar.

Fecha	Objetivos de aprendizaje	Actividad central	Categoría
13/02/18	-Conocer la intención del espacio académico y la metodología planeada para éste	Presentación general del espacio, objetivos esperados y metodología de trabajo	N/A
20/02/18	-Identificar las características del texto -Reconocer el producto audiovisual como texto habido de ser leído	Taller en donde se debía comparar la manera en que se desarrolla un mismo tema en un texto escrito y un vídeo.	- Proceso de lectura a nivel literal e inferencial
27/02/18	-Reconocer el audiovisual como producto multisensorial	La idea era mostrar una serie de vídeos en donde se evidenciará la manera en que actúan sobre los sentidos, pero el profesor titular no fue al colegio y no se pudo entrar al salón, por lo que no fue posible ver los vídeos. En su lugar, se hizo clase en una zona verde del colegio sobre la objetividad y subjetividad, aprovechando que el tema ayudaría a explicar en un futuro el tema de discurso e ideología	- Proceso de lectura a nivel literal e inferencial
06/03/18	N/A	No hubo clase porque los estudiantes tuvieron una charla dada por la oficina de orientación	N/A
13/03/18	-Reconocer el audiovisual como producto multisensorial	Se realizó un refuerzo del tema del audiovisual como texto para finalmente presentar varios vídeos publicitarios en donde era fácilmente reconocible la manera en que estos actuaban sobre los sentidos	
20/03/18	-Dar cuenta de la información literal de un texto escrito -Utilizar mecanismos como el parafraseo para dar la	En grupos los estudiantes debían leer una serie de textos expositivos para que posteriormente una persona del grupo rotara por los demás y contará la historia que había leído. Al final	- Proceso de lectura a nivel literal

	información literal que posee un texto	todos debían dar cuenta de todas las historias	
27/03/18	N/A	No hubo clase por dirección de grupo	N/A
03/04/18	N/A	Dado que el docente titular solicitó que se sacará nota de la práctica pedagógico, fue necesario utilizar esta sesión para tal fin, ya que los estudiantes debían dar su nota de autoevaluación, así como la posibilidad de presentar lo que no habían hecho anteriormente	N/A
10/04/18	-Diferenciar los conceptos de forma y contenido	Después de asociar los conceptos con los gustos personales a la hora de escoger pareja de los estudiantes, se presentó la letra de dos canciones de vallenato para que contrastaran el contenido y por último se reprodujeron para asociarlas al concepto de forma.	- Proceso de lectura a nivel literal e inferencial
17/04/18	N/A	No hubo clase por actividad de orientación	N/A
24/04/18	-Diferenciar los elementos que conforman el material audiovisual -Reconocer las funciones que cumple la imagen dentro de las producciones audiovisuales -Incentivar una mirada crítica de la imagen a través de los conceptos de denotación y connotación	Posterior a la explicación de denotación y connotación se mostró a los estudiantes una serie de 15 imágenes, entre ilustraciones, fotos y publicidad política, para que ellos dijeran qué denotaba y connotaba cada una	-Lectura audiovisual, la imagen -Proceso de lectura a nivel literal e inferencial
08/05/18	N/A	No hubo clase por dirección de grupo	N/A
18/05/18	N/A	No hubo clase por evento del distrito	N/A
24/05/18	-Diferenciar entre producción y recepción de sonido -Identificar las características del paralenguaje (producción de sonido)	Se realizaron pequeñas actuaciones por grupos, en donde los estudiantes debían representar diversas situaciones cotidianas. Posteriormente se realizó una mesa redonda para caracterizar las presentaciones en términos del	-Lectura audiovisual, el sonido

		paralenguaje.	
29/05/18	<p>-Reforzar el concepto de imagen su función dentro del material audiovisual</p> <p>-Reconocer cómo el sonido sirve como refuerzo emocional dentro de los materiales audiovisuales (recepción de sonido)</p>	<p>Para la presente clase se diseñó un taller que presentaba dos partes, imagen y sonido. Sólo se pudo desarrollar la parte de la imagen, en donde se presentaba a los estudiantes cuatro imágenes con un alto contenido de denuncia o crítica social. Ellos debían escribir en un párrafo la descripción literal de la imagen y en otro los posibles significados (connotación) que podía tener la imagen de acuerdo a la posible intención del ilustrador.</p>	<p>-Lectura audiovisual, la imagen</p> <p>-Lectura audiovisual, el sonido</p> <p>-Proceso lector, nivel literal, inferencial y crítico</p>
07/06/18	<p>-Identificar las características del paralenguaje (producción de sonido) en entrevistas televisadas</p> <p>-Reconocer cómo el sonido sirve como refuerzo emocional dentro de los materiales audiovisuales (recepción de sonido)</p>	<p>Se desarrolló la segunda parte del taller propuesto la clase anterior. En primer lugar, los estudiantes debían caracterizar a partir de los elementos del paralenguaje dos entrevistas televisadas realizadas a un senador de Colombia. En segunda instancia, debían escuchar una serie de sonidos y describir las sensaciones que les producía y el tipo de material audiovisual que asociarían a dicho sonido</p>	<p>-Lectura audiovisual, la imagen</p> <p>-Lectura audiovisual, el sonido</p> <p>-Proceso lector, nivel literal, inferencial y crítico</p>
17/07/18	<p>-Reforzar temas vistos a la fecha</p>	<p>Dado que esta clase era el retorno de vacaciones se hizo un pequeño repaso de los temas vistos: texto, lectura, forma, contenido, objetividad, subjetividad, imagen y sonido</p>	N/A
24/07/18	<p>-Definir las palabras como tercer elemento constitutivo del audiovisual</p> <p>-Analizar la manera en que las palabras en el audiovisual crean significados</p>	<p>Se realizó una discusión en torno al concepto de protesta para posteriormente evidenciar la manera en que un noticiero puede crear diferentes significados de un mismo concepto, contrastando la manera en que éste mostraba las protestas en Venezuela y en Transmilenio</p>	<p>-Lectura audiovisual, el discurso</p> <p>-Proceso lector, nivel literal, inferencial y crítico</p>
31/07/18	N/A	No hubo clases en el colegio	N/A
09/08/18	<p>-Reconocer la manera en que se pueden manipular las palabras dependiendo de la</p>	<p>Se planteó un taller en donde los estudiantes debían contrastar el manejo discursivo que un noticiero</p>	<p>-Lectura audiovisual, el discurso</p>

	<p>intención comunicativa</p> <p>-Reforzar el concepto de palabras como elemento base de los materiales audiovisuales</p>	<p>local tenía de la crisis sanitaria en Bogotá de 2012 y 2016</p>	<p>-Proceso lector, nivel literal, inferencial y crítico</p>
16/08/18	<p>-Establecer un acercamiento al concepto de ideología</p> <p>-Reconocer cómo el montaje audiovisual posee una intención comunicativa específica</p> <p>-Evidenciar la manera en que el montaje audiovisual se carga ideológicamente</p>	<p>Se entregó a los estudiantes, que se organizaron en grupos de tres personas, una silueta femenina y masculina en donde debían cargarla de conceptos que habían preguntado a sus familiares sobre lo que es ser mujer y ser hombre</p>	
23/08/18	N/A	No hubo clase por entrega de boletines	N/A
30/08/18	<p>-Establecer un acercamiento al concepto de ideología</p> <p>-Reconocer cómo el montaje audiovisual posee una intención comunicativa específica</p> <p>-Evidenciar la manera en que el montaje audiovisual se carga ideológicamente</p>	<p>Se dio continuación a la actividad de las siluetas. En este caso, los estudiantes debían escribir al respaldo de las ideas de los familiares sus propias ideas sobre lo que es ser hombre y mujer. Posteriormente, se mostraron seis videos publicitarios con fuerte carga de género. Los estudiantes debían cubrir la silueta por la parte en que escribieron sus ideas con los conceptos o características que mostraban los vídeos sobre hombres y mujeres</p>	<p>-Lectura audiovisual, producto audiovisual</p> <p>-Proceso lector, nivel literal, inferencial y crítico</p>
06/09/18	N/A	No hubo clase por reunión de oferta para la media fortalecida	N/A
11/09/18	<p>- Establecer un concepto sobre la ideología</p> <p>- Evidenciar la manera en que el montaje audiovisual se carga ideológicamente</p>	<p>Se realizó un espacio de debate acerca de las diferentes ideas con que se cargaron las siluetas hechas por cada alumno.</p> <p>Por último, en grupos, los estudiantes debieron analizar dos de los seis vídeos expuestos a partir de cada elemento visto a la fecha para así dar cuenta de la carga ideológica</p>	<p>-Lectura audiovisual, producto audiovisual</p> <p>-Proceso lector, nivel literal, inferencial y crítico</p>

		de cada uno.	
18/09/18	<ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar la manera en que el montaje audiovisual se carga ideológicamente - Fomentar una lectura crítica de los productos audiovisuales publicitarios 	Se seleccionó un conjunto de tres vídeos que reproducían un concepto similar del éxito. Cada estudiante, después de observar repetidas veces el vídeo, debía analizar éste a través de sus elementos constitutivos para así dar cuenta de la carga ideológica que subyace en cada vídeo en relación al éxito. Igualmente debía expresar si estaba o no de acuerdo a dicha representación.	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura audiovisual, producto audiovisual -Proceso lector, nivel literal, inferencial y crítico
25/09/18	<ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar la manera en que el montaje audiovisual se carga ideológicamente - Fomentar una lectura crítica de los productos audiovisuales publicitarios 	Para el cierre de la intervención se realizaron una serie de mesas redondas con cinco o seis estudiantes. La discusión giró en torno a las preguntas ¿cómo se crean conceptos como el éxito a través de las imágenes, los sonidos y las palabras de los comerciales? y ¿está de acuerdo con los conceptos mostrados en los comerciales?	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura audiovisual, producto audiovisual -Proceso lector, nivel literal, inferencial y crítico

4.4 Modelo de planeación de clase

A continuación, se presenta el modelo de planeación de clase utilizado durante el proceso de intervención, específicamente para la sesión del 16 de agosto de 2018. El objetivo de este esquema era dividir las clases en tres partes, en donde la primera buscaba acercar a los estudiantes al concepto a trabajar mediante la asociación de éste con algún hecho o situación común; posteriormente se esclarecía el concepto en mención y la última parte estaba enfocada a la reflexión por parte de los estudiantes del curso mediante la asociación del eje temático con el producto audiovisual a trabajar. Vale mencionar que en la mayoría de clases la aplicación de clase no se correspondía al pie de la letra con la planeación debido a dinámicas institucionales imprevistas.

Planeación de clase 16 de agosto

Materia: Español

Tema: Ideología

Duración clase: 100 min

Objetivos de aprendizaje:

- Establecer un acercamiento al concepto de ideología
- Reconocer cómo el montaje audiovisual posee una intención comunicativa específica
- Evidenciar la manera en que el montaje audiovisual se carga ideológicamente

Acercamiento al concepto

<ol style="list-style-type: none">1. Pedir a dos o tres estudiantes que compartan la información consultada sobre ideología.2. Anotar los conceptos e idea claves en el tablero	Interacción: Estudiante - Profesor	Tiempo: 5 min.
Actividad de transición: Solicitar a los estudiantes hacer grupos de a tres personas		

Cómo funciona la carga ideológica

<ol style="list-style-type: none">1. Entregar a cada grupo una silueta en blanco masculina y femenina (Anexo 1)2. Solicitar a cada grupo que escriba a un lado de la silueta las características (lugares, oficios y maneras, LOM) de ser hombre y mujer que preguntaron a sus familiares.3. Al otro lado de la silueta deben escribir los LOM que ellos consideran suelen o deben tener los hombres y las mujeres. Se escribirán uno o dos ejemplos por categoría en el tablero a manera de guía.4. Asociar conceptos escritos al concepto de ideología. Explicación conceptual.	Interacción: Profesor – Estudiante Estudiante- Estudiante	Tiempo: 15 min.
Actividad de transición: Una vez realizado dichas caracterizaciones a través de las luetas se solicitará a los estudiantes disponerse para ver una serie de cuatro comerciales		

El audiovisual como medio ideológico

<ol style="list-style-type: none">1. Solicitar a los estudiantes tomar apuntes sobre las mismas categorías que se han venido trabajando en el estadio anterior de la clase.2. Reproducir cada vídeo dos veces; una vez de corrido y otra con pausas.3. Entre cada vídeo anotar en el tablero la información que los estudiantes han registrado.4. Pasar a cada estudiante trozos de papel en donde deben escribir los LOM con que se relacionan al hombre y la mujer en cada comercial.5. Los estudiantes deben pegar los conceptos escritos	Interacción: P-E E-E	T: 40 min.
--	---	----------------------

sobre la silueta que corresponde.		
-----------------------------------	--	--

Actividad de transición: Solicitar a los estudiantes realizar una mesa redonda

Reflexión: la ideología como base de la intención comunicativa audiovisual

<p>1. Realizar en mesa redonda una discusión sobre la ideología y la manera en que configura la intención comunicativa del material audiovisual (publicidad), a través de las siguientes preguntas:</p> <p>¿De qué manera el audiovisual publicitario reproduce ideológicamente la idea de género?</p> <p>¿Cómo funcionan las imágenes, el sonido y el discurso en la reproducción de dicha ideología?</p> <p>¿Qué postura asumo ante dicho tipo de material?</p> <p>¿Qué alternativas tengo como espectador ante dicho constructo ideológico?</p> <p>¿Qué otras lecturas pueden ser realizadas por distintos tipos de lectores?</p>	<p>Interacción:</p> <p>P-E</p> <p>E-E</p>	<p>Tiempo:</p> <p>40 min.</p>
--	--	--------------------------------------

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LO DATOS

Una vez obtenidos los datos a través de la aplicación de la propuesta pedagógica, se analizaron estos a la luz del marco conceptual y evaluativo desarrollado como base de la investigación. En el presente apartado se ponen en contraste los datos obtenidos con los criterios evaluativos expuestos; para ello, se empieza por sustentar el resultado general de la totalidad de la intervención y finalmente se presenta el desglose del análisis, mediante la presentación de algunos productos organizados de acuerdo a cada categoría e indicador propuesto.

5.1 Gestión del análisis

La premisa para analizar los datos obtenidos a lo largo de la intervención pedagógica se planteó como un ejercicio en donde los criterios prescritos al proceso lector se extrapolaban al carácter reflexivo frente a los productos audiovisuales. De esta manera, los niveles de lectura literal e inferencial fueron relacionados al análisis de la imagen, el sonido y las palabras; mientras que el nivel crítico se analizó a través del reconocimiento de la carga ideológica que configura estos elementos dentro de dichos multimedia.

Si bien el desarrollo de las clases se vio bastante afectado por las diferentes dinámicas institucionales (charlas de orientación, dirección de grupo, eventos del distrito, etc.) fue posible recoger una buena cantidad de material y datos, sobre todo para el análisis de las dos primeras categorías referentes al proceso de lectura a nivel literal e inferencial. Sin embargo, dado que el foco del presente trabajo investigativo estaba puesto sobre el desarrollo de la literacidad crítica, al haber sufrido tal recorte en el número de clases para la intervención, la tercera fase de la investigación no logró contar con la retroalimentación que el proceso exigía para que el

estudiante fuera desarrollando una visión mejor construida de los materiales audiovisuales propuestos.

Aún así, fue posible evidenciar una preocupación creciente en el estudiantado por analizar reflexivamente la manera en que se construyen los vídeos que son fácilmente observables en la cotidianidad. Dicha preocupación refleja un resultado positivo en tanto la presente investigación buscaba incentivar una acción futura del estudiante como lector multimodal más que un resultado inmediatamente observable.

5.2 Análisis de los datos

Para presentar el desarrollo del análisis se basó éste en la matriz categorial propuesta anteriormente (Ver apartado 3.3). Así pues, se trabajó a partir de dos categorías: proceso lector y producto audiovisual, en donde los indicadores del nivel literal e inferencial de la primera de éstas, servían como base para el acercamiento a los indicadores propuestos para imagen, sonido y palabras, subcategorías correspondientes a la segunda categoría. De igual manera, se extrapolaron los criterios del nivel de lectura crítico al indicador propuesto para la ideología dentro del producto audiovisual. El análisis presenta por tanto cada nivel del proceso lector como subcategoría, que evidencia el cumplimiento o no de los indicadores relacionados al producto audiovisual.

5.2.1 Proceso lector: lectura literal

La primera subcategoría correspondiente a la lectura literal de los elementos constitutivos del audiovisual se trabajó durante las tres fases de la investigación siendo el énfasis sobre todo en las primeras dos partes de ésta. El objetivo de este estadio fue reconocer en primera instancia qué elementos de la imagen debían ser reconocidos dentro del producto audiovisual. El resultado

obtenido se corresponde con el tipo de información recopilada en el diagnóstico en donde los estudiantes evidenciaron un buen nivel de lectura base; ya en este caso particular, y articulado más a los propósitos pedagógicos del presente trabajo, se logró dar a entender a los estudiantes cómo empezar a desarrollar el uso reflexivo de los materiales audiovisuales a partir del reconocimiento de la imagen y su carácter representativo.

5.2.1.1 Reconocer la realidad representada en el audiovisual con la imagen

El primer elemento a trabajar dentro del proceso de lectura audiovisual fue la imagen. Para ello se trabajó con una serie de imágenes tanto figurativas como simbólicas en donde los estudiantes debían describir lo que cada una buscaba representar y las posibles interpretaciones que podía suscitar en diferentes lectores (Anexo 10). Posteriormente, se diseñó un taller (Anexo 11) en donde los estudiantes debían describir tres imágenes con un alto contenido simbólico, únicamente a través de los elementos que éstas utilizaban, sin dar una opinión personal ni juicio. Así, en el desarrollo de dicha actividad los estudiantes realizaron descripciones como:

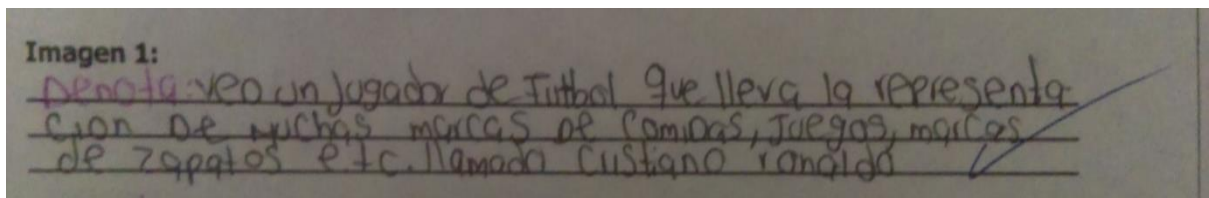


Imagen 1 – Taller imagen, respuesta a pregunta 1

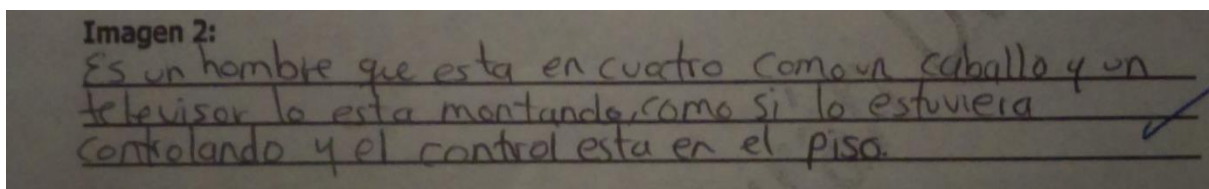


Imagen 2 – Taller imagen, respuesta a pregunta 1.2

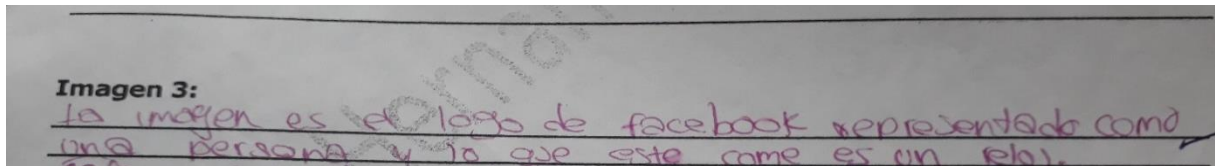


Imagen 3 – Taller imagen, respuesta a pregunta 1.3

Este tipo de respuestas dejaron ver descripciones puntuales en donde los estudiantes lograron detallar los elementos que constituían cada imagen sin involucrar su voz dentro de las descripciones, ciñéndose únicamente a lo que cada imagen está representando. De acuerdo con Gordillo y Flórez (2009), el nivel base del proceso lector parte de un primer acercamiento somero del lector ante el texto en donde “El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto” (p.97).

Consecuentemente, en un análisis propuesto durante la última fase de la intervención en donde los estudiantes debían realizar una descripción completa de un vídeo publicitario de un producto de limpieza. Partiendo de la identificación de las imágenes que éste presentaba, los estudiantes podían dar cuenta de la mayoría de elementos clave para el reconocimiento de los elementos visuales del vídeo. Así, se encontraban respuestas que hacían referencia a: “Fabuloso o producto, hombre, mujer, hijos (familia), baño, cocina, ropa, escoba” o “hombre, mujer, dos niños, trapero, camisa, esponja, estufa, baldes, casa, cocina, baño” (Anexo 12).

Según Gordillo y Flórez (2009), en el nivel literal de lectura “el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector” (2009, p.97). Para el caso específico de la imagen, el reconocimiento de frases y palabras que las autoras mencionan se asocia a la distinción de las partes y las figuras que son representadas en las imágenes del vídeo analizado por los estudiantes; además, la descripción realizada no presentaba, aún, ningún juicio o valoración personal que

podiese afectar el tipo de análisis propuesto, cumpliendo con el tipo de instrucción dado para la actividad.

5.2.2 Proceso lector: Lectura inferencial

La segunda subcategoría trabajada durante las fases dos y tres de la intervención estuvo enfocada a la identificación de la intención con que se producen los diferentes materiales audiovisuales vistos, prensa y publicidad. Para ello, se propusieron actividades cuyo foco de análisis fueron el sonido y las palabras. Así, para el primero de los casos se evidenció cierta dificultad por parte de los estudiantes para relacionar el sonido que presentaban los materiales con las emociones que buscaban suscitar, dado que este elemento requiere, más que sólo ser reconocido, ser percibido como catalizador emocional. En contraste, al analizar las palabras tanto orales como escritas que los vídeos presentaban los estudiantes pudieron dar mejor cuenta de la intencionalidad con que eran producidos los noticieros y los comerciales propuestos para las actividades, aunque dicha facilidad se pudo observar en las participaciones orales más que en las escritas.

5.2.2.1 Percibir las emociones transmitidas en el audiovisual con el sonido

De manera similar a las actividades realizadas con la imagen, para abordar el tema del sonido dentro del material audiovisual se empezó por trabajar con éste de manera aislada. Así, en una primera actividad se solicitó a los estudiantes escuchar una serie de tres sonidos y a partir de ellos responder: ¿Qué emoción le transmitía el sonido? ¿Qué tipo de imágenes asociaría a cada sonido? ¿en qué tipo de producto audiovisual utilizaría dicho sonido? (Anexo 13). Estas preguntas permitirían establecer la base conceptual del sonido teniendo en cuenta que “El spot

publicitario y el film incluyen a menudo piezas musicales para enfatizar su mensaje y provocar determinadas emociones en el receptor” (Rodríguez, 2016 p. 948).

De esta manera, se escogieron tres sonidos que variaban notablemente su composición y, por lo tanto, el tipo de emoción que generaban. Esto permitió encontrar respuestas que variaban entre uno y otro sonido, pero se asemejaban en la manera en que los estudiantes los describían:

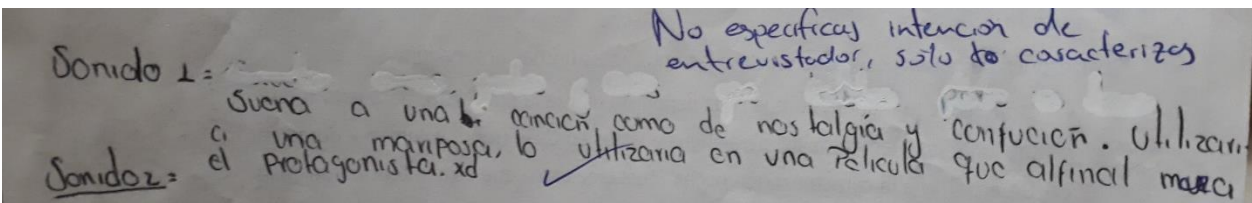


Imagen 4 – Taller sonido, respuesta a pregunta 2.1

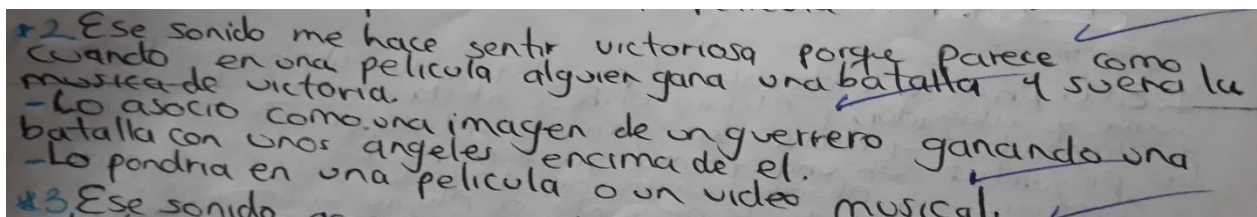


Imagen 5 – Taller sonido, respuesta a pregunta 2.2

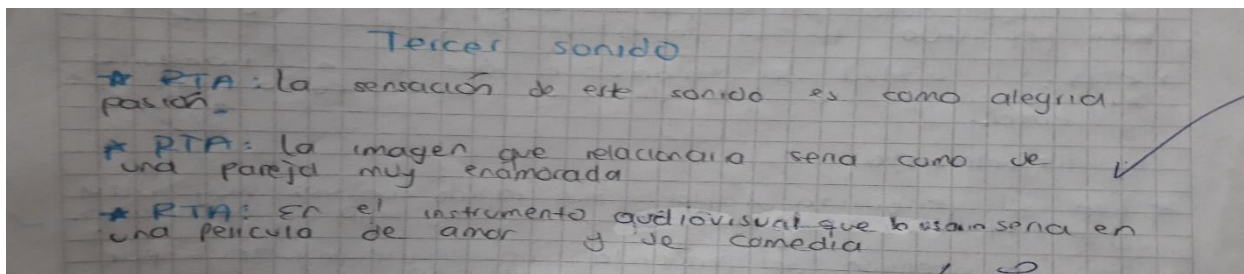


Imagen 6 – Taller sonido, respuesta a pregunta 2.3

Como se puede observar, las sensaciones que los estudiantes manifestaron entre uno y otro sonido variaban de manera coherente a partir de las características de éste, así como el tipo de imágenes y material audiovisual que podían asociarse al susodicho. Esta claridad frente a la función emotiva que viene a desempeñar el sonido resulta clave a la hora de inferir la intención con que se producen los vídeos tanto de prensa como publicitarios. Como señalan Gordillo y Flórez (2009) “El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas,

como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros.” (p. 98). Por lo tanto, al percibir la emoción que busca reforzar determinado sonido los estudiantes podrían asociar éste con el tipo de imágenes y las palabras con que se acopla para así dar cuenta de la intención de quien produce los materiales multimedia que cotidianamente son transmitidos.

Sin embargo, durante la última fase en donde ya se analizaba la totalidad de los vídeos propuestos para cada clase, los estudiantes manifestaban cierta dificultad para poder describir la emoción que les suscitaba el sonido de fondo, como es posible observar en los siguientes ejemplos, a partir del análisis de un vídeo publicitario de un producto de higiene personal: “Música de victoria alegría” o “Se refleja sobre la seguridad del muchacho y la manera como actúa” (Anexo 14). Este tipo de respuestas reflejan un desempeño dentro de la recepción inferencial del sonido en donde se cumple medianamente el indicador, en tanto los estudiantes presentaron cierta limitación para expresar sus ideas frente a este elemento, posiblemente por falta de criterios claros para describirlos ya que se enfatizó únicamente en la emoción que les generaba mas no en la manera de describir dichos sonidos.

5.2.2.2 Identificar la intención del producto audiovisual a través de las palabras

Dando continuación al desarrollo del proceso lector en su nivel inferencial, se ahondo en el estudio de las palabras que eran utilizadas en los productos audiovisuales, para este caso particular dos noticias con un mismo eje temático. De esta manera, se trabajó en primer lugar un análisis mediado bajo un espacio de discusión en donde se buscaba definir qué es una protesta para luego contrastar la manera en que un mismo noticiero desarrollaba y conceptualizaba dos protestas diferentes, una hecha en Caracas y la otra en Bogotá.

En este primer espacio, cuyo foco fue la oralidad, los estudiantes respondieron bien en términos generales ya que fue posible evidenciar cómo primero reconocían las palabras que eran utilizadas en ambas noticias, y cómo dichas palabras respondían a una intención de producción en donde las protestas hechas en Venezuela eran desarrolladas como acciones que defendían la democracia, pero las hechas en Bogotá se asociaban a vandalismo y desobediencia civil (Ver anexo 15).

Posteriormente, se realizó un taller con la misma dinámica en donde se debían contrastar dos noticias desarrolladas por el mismo canal sobre la crisis sanitaria en Bogotá; la primera en el año 2012 y la segunda en el año 2016. En este caso, los estudiantes debían responder de forma escrita, competencia que como se ha mencionado anteriormente evidenció falencias en tanto los estudiantes no desarrollan a profundidad las ideas, escribiendo en la mayoría de casos ideas sueltas. Aun así, fue posible encontrar respuestas como:

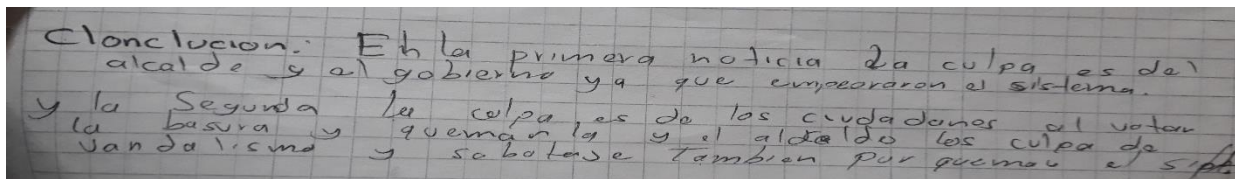


Imagen 7 – Taller contraste noticieros crisis sanitaria

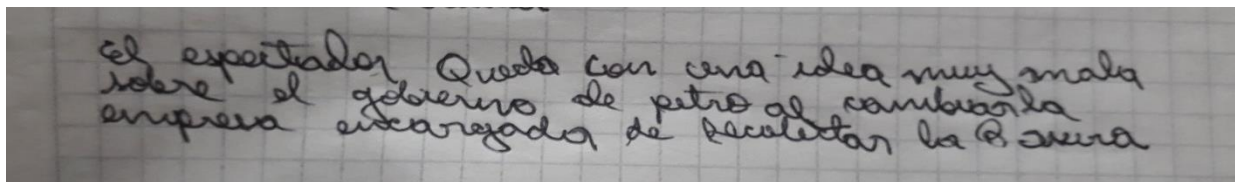


Imagen 8 – Taller contraste noticieros crisis sanitaria

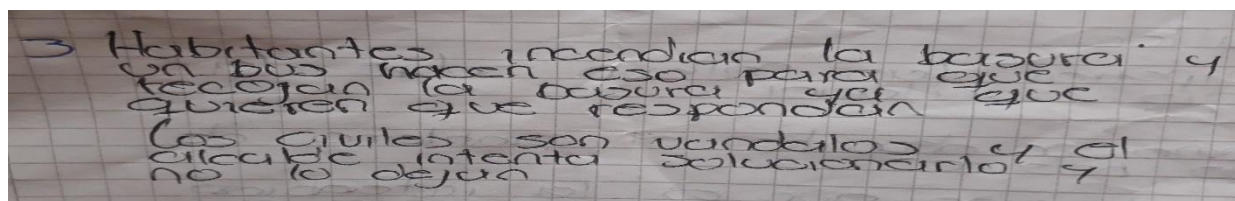


Imagen 9 - Taller contraste noticieros crisis sanitaria

Este tipo de respuestas, aun cuando no son ampliamente descriptivas en su interpretación, dan cuenta de una intencionalidad que no se expresa de manera literal en el desarrollo de las noticias observadas. Expresiones como las de la imagen 9 en donde se hace explícito el mensaje que transmite la noticia 2 en donde los civiles son mostrados como vándalos y al alcalde no lo dejan solucionar el problema, o la mala imagen que queda en general del gobierno del alcalde de Bogotá en gestión durante el año 2012 evidencian un proceso de lectura inferencial en tanto “Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito” (Gordillo y Flores, 2009 p.98).

Por lo tanto, fue posible observar cómo los estudiantes lograron reconocer la intención con que eran producidas las noticias presentadas por medio de un reconocimiento base de las palabras que eran utilizadas en ambas, cuyo proceso responde en esencia a una lectura base o literal, para así dar cuenta del mensaje que dichas palabras transmitían al espectador de manera implícita; e incluso, empezar a relacionar el tipo de imágenes con que se complementaban dichas palabras para reforzar el fin comunicativo de los productos audiovisuales en mención.

5.2.3 Proceso lector: lectura crítica

Esta última categoría se trabajó y analizó en la tercera fase de la presente investigación. Como bien se menciona al comienzo de este apartado, dada la frecuente pérdida de espacios de clase no fue posible profundizar según lo esperado en este estadio del proceso lector. Esto, sumado a lo poco descriptivos que fueron los estudiantes a la hora de analizar de manera escrita los comerciales propuestos para las clases no dejan ver resultados muy extensos en su desarrollo; aunque, si permiten vislumbrar una inquietud creciente por parte de los estudiantes frente a los contenidos y discursos que son reproducidos de manera subrepticia en los productos

audiovisuales analizados. Para la presente categoría, tal actitud resulta fundamental en tanto el propósito principal de la investigación en general era el de fomentar éste tipo de acercamiento a los textos multimodales.

5.2.3.1 Distinguir el concepto y la carga ideológica que configuran lo audiovisual

Una vez superados los dos primeros estadios del proceso lector se empezó a trabajar en el nivel crítico de lectura audiovisual. Para ello fue necesario dilucidar en primera instancia el concepto de ideología ya que al reconocer cómo los elementos del producto audiovisual se ven configurados por dicha carga es posible hablar de un receptor crítico de los materiales en mención. Tal característica resulta indispensable a la hora de fomentar la literacidad crítica en tanto se construye un receptor capaz de filtrar y seleccionar la información pertinente del texto, identificando así las intenciones, ideas o prejuicios que se ocultan en los múltiples entramados discursivos de la era digital (Vargas, 2015).

Por consiguiente, se empezó realizando un taller en donde los estudiantes debían cargar discursivamente una silueta humana en blanco con ideas propuestas por sus familiares sobre lo que es ser hombre y ser mujer, a través de sus oficios, maneras (de vestir, hablar, expresarse) y lugares de frecuencia. En esta parte de la actividad fue posible observar ideas como: “el hombre es el que tiene auto, dinero y mujeres bellas, es fuerte, etc.”, “el hombre es fuerte, grosero, el que manda, conquistador, mujeriego, ágil, etc.”, “la mujer es amorosa, piensa en sus hijos, generosa, delicada, sentimental, ahorrativa, madre, trabajadora, etc.” y “la mujer es sumisa, femenina, protectoras, delicada, luchadora, se ocupa del hogar, cuida a los hijos, etc.” (Ver anexo 16)

A su vez, los estudiantes debían escribir al respaldo de dicha silueta tanto las ideas que ellos tenían sobre el tema como las que eran representadas en los vídeos propuestos para la clase

(publicidad de productos de aseo para el hogar y para el cuerpo), bajo las mismas categorías anteriormente propuestas. La idea era que reconocieran de manera simbólica la forma en que socialmente se construye un ideario sobre lo que es normal en el hombre y la mujer, y cómo éste se valida y se reproduce socialmente casi que de manera inconsciente.

En este cierre de la actividad fue posible empezar a reconocer una actitud crítica por parte de los estudiantes frente a los comerciales que se mostraron en la clase, ya que expresaban como estos mostraban siempre a las mujeres en la casa haciendo aseo mientras que los hombres eran representados en espacios abiertos, a la vez que no reconocían que las labores del hogar podían ser realizados por los dos sin ningún problema (Ver anexo 17). Esto, resulta vital en tanto la criticidad implica que “el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos” (Gordillo y Flórez, 2009, p.98). En este caso, los estudiantes empiezan por hacer una lectura reflexiva de las imágenes, palabras y sonidos con que son creados los comerciales para así dar a conocer su postura personal en donde se muestran disconformes con el tipo de representación realizada en cada uno.

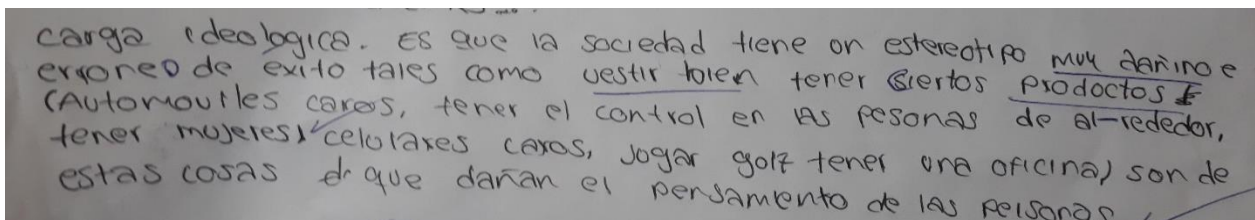
Además, respecto al carácter argumentativo que se buscaba propiciar en las explicaciones y análisis de los estudiantes, se fue haciendo evidente a estos durante el proceso de la intervención pedagógica cómo al reconocer las imágenes, los sonidos y las palabras utilizadas en la producción de los audiovisuales publicitarios, así como distinguir la intencionalidad con que cada elemento es articulado en la totalidad del vídeo representaban la base argumentativa de su postura frente a los conceptos ideológicos evidenciados.

Esta actividad dio a paso al último taller propuesto a los estudiantes en donde cada uno debía realizar un análisis reflexivo de otros tres vídeos en donde se cargaba ideológicamente el concepto del éxito. Dicho análisis se realizó de manera individual en donde cada estudiante

debía: 1) Describir los lugares (a través de los objetos) y los personajes (a través de los oficios y maneras de vestir). 2) Identificar si había o no música o sonidos de fondo, y a partir de ello dilucidar la emoción que se buscaba realzar con éste. 3) Escribir las palabras, orales o escritas, que eran utilizadas en cada vídeo y así describir el producto y la intención con que era producido el vídeo. 4) Por último, relacionar cada uno de los elementos descritos anteriormente para así dar cuenta de la carga ideológica con que se configuraba el concepto de éxito.

En esta última parte de la actividad fue clave realizar preguntas que dieran cuenta implícitamente de dicho constructo ideológico tales como: según los comerciales ¿cómo viste un hombre exitoso? ¿qué objetos posee un hombre exitoso? ¿qué profesión desempeña un hombre exitoso? ¿a qué aspira un hombre exitoso? ¿de qué depende ser exitoso? Sin embargo, al analizar las respuestas dadas por los estudiantes las descripciones resultan cortas en consideración con el número de preguntas que se plantearon.

Respecto a la actividad, se utilizaron comerciales de un desodorante masculino, de una marca de vehículos y de una universidad (Perú). De esta manera, se pretendía que los estudiantes relacionaran los elementos que se mostraban comunes a la idea de la persona exitosa, para así identificar la manera en que imágenes, sonido y palabras se configuraban ideológicamente bajo el concepto implícito en los vídeos. Algunas respuestas fueron:



carga ideológica. Es que la sociedad tiene un estereotipo muy dañino e
expresión de éxito tales como vestir bien tener ciertos productos
(Automóviles caros, tener el control en las personas de alrededor,
tener mujeres, celulares caros, jugar golf tener una oficina) son de
estas cosas de que dañan el pensamiento de las personas.

Imagen 10 - Taller carga ideológica éxito

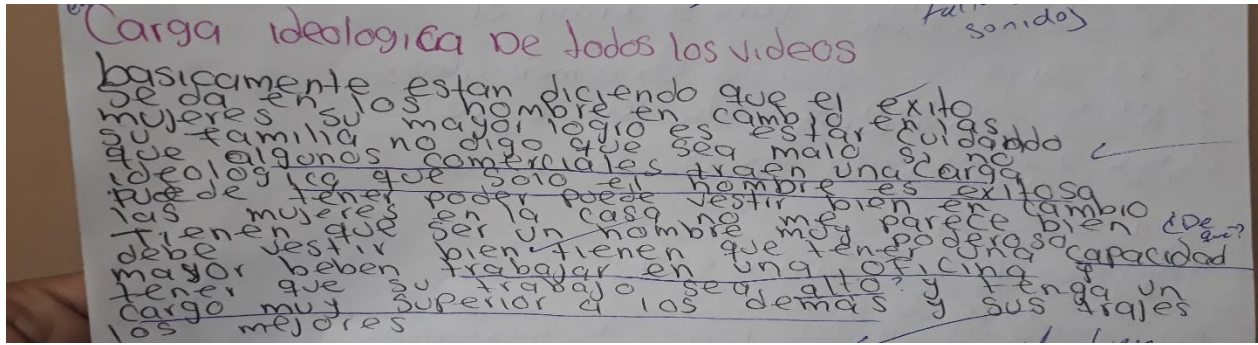


Imagen 11 – Taller carga ideológica éxito

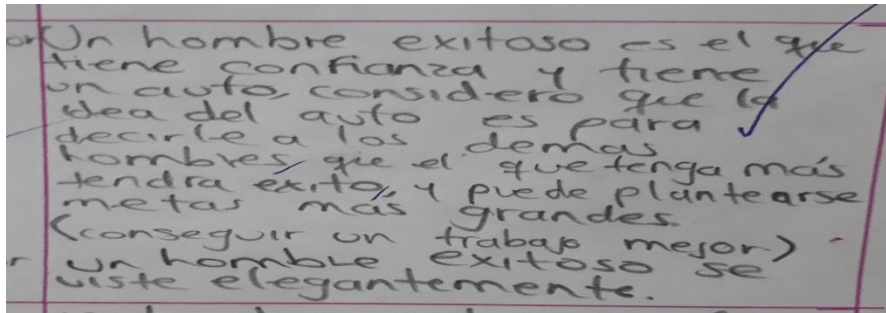


Imagen 12 – Taller carga ideológica éxito

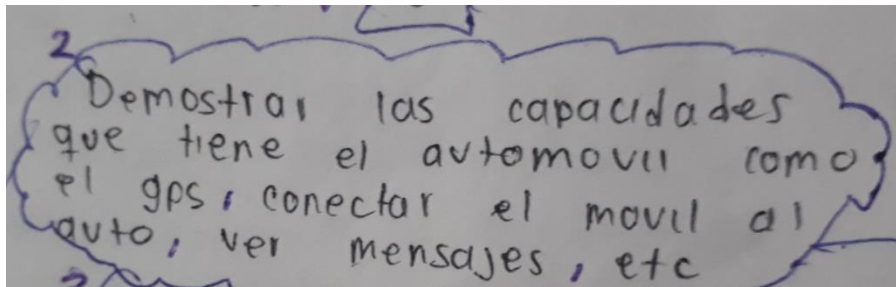


Imagen 13 - Taller carga ideológica éxito

A partir de estas respuestas fue posible evidenciar dos tipos de situaciones respecto a la criticidad que se esperaba frente a la lectura de los materiales audiovisuales. En primer lugar, las imágenes 10 y 11 permiten observar un análisis que da cuenta del imaginario al que recurren los videos en términos de cómo es una persona exitosa, incluso, siendo más específicos, el concepto del hombre exitoso que se reproduce. A su vez, los estudiantes enfatizan en su punto de vista aseverando que no consideran correcto que a la mujer no se le dé un espacio o reconocimiento en

este tipo de material; o mostrando como perjudicial la directa asociación que suele hacerse del éxito como un estilo de vida opulento y material.

En este punto, es necesario traer a colación que dicho análisis empezaba por la descripción literal de las imágenes y las palabras que presentaba el comercial, seguido del reconocimiento de la intención de cada uno a través de la asociación de estos con el sonido, lectura literal e inferencial. Esto, de acuerdo a Serrano (2008), resulta vital en el desarrollo de un nivel de lectura crítico ya que “Todas estas habilidades y conocimientos permitirán al lector identificar el sentido general de las ideas, detectar las ideologías que las fundamentan, formular su propia visión del contenido y tema tratado y decidir qué tomar en consideración, qué aplicar y qué desechar” (p.509). Así, dentro del proceso de lectura reflexiva propuesta, la base argumentativa que los estudiantes desarrollan parte de estos primeros estadios de reconocimiento y asociación a través de cada elemento del producto audiovisual.

Por otra parte, las imágenes 12 y 13 dejan ver una descripción que, aunque reconoce cuál es la finalidad de cada comercial en tanto asocian el producto promocionado con la idea de éxito que se quiere mostrar, no llegan a plantear una postura personal frente a las representaciones que fueron evidenciadas en los comerciales. Esta última respuesta (imagen 13), en especial, parece no superar el nivel inferencial dentro del proceso lector al limitarse apenas a describir la intención comercial con que es producido el vídeo. Sin embargo, la respuesta de la imagen 12 connota una asociación directa del tipo de objetos con que socialmente se fortalece la idea del éxito, en este caso el automóvil publicitado en el segundo vídeo.

No obstante, este tipo de respuestas resultan positivas en tanto “La lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita (Smith 1994)” (Serrano 2008 p.

508). Por lo tanto, aun cuando las últimas dos respuestas resultan más descriptivas que propositivas en términos de realzar la voz propia frente a los productos receptados, existe una inquietud base por parte de las estudiantes en donde reconocen que hay un objeto que es realizado a partir de un concepto como el éxito. Esto, pensando en un proceso lector en formación, puede representar la base de una criticidad que ha de seguir siendo construida a partir de una premisa clave y es la de estar dispuesto a cuestionarse los contenidos audiovisuales a los que estamos expuestos a diario.

En conclusión, una vez realizada la triangulación en cada subcategoría e indicador propuesto para el análisis de los datos obtenidos, fue posible evidenciar un desarrollo procesual en el tipo de recepción que los estudiantes mostraban frente a los productos audiovisuales propuestos en cada clase. Tal proceso fue posible de llevar acabo al extrapolar los criterios bajos los cuales se establecen los objetivos de cada nivel de lectura al reconocimiento e identificación de los elementos que constituían los recursos multimedia. Si bien hacia el final de la intervención no fue posible llevar a cabo una retroalimentación más efectiva con el fin de fortalecer el carácter crítico de los estudiantes, fue posible dar cuenta de un interés creciente de éstos por develar y entender la manera en que imágenes, sonidos y palabras pueden llegar a configurar y reproducir maneras de pensar que pasan desapercibidas al adoptar una actitud pasiva frente a este tipo de productos.

CAPÍTULO VI: RESUMEN DE RESULTADOS

El anterior análisis de resultados permitió evidenciar el alcance sustancial del proceso lector propuesto para el uso reflexivo de los materiales audiovisuales, teniendo como base la muestra poblacional seleccionada (la mitad más uno de los estudiantes) para el uso de los datos obtenidos. Así, para el primer estadio correspondiente a la lectura literal, se enfocó el trabajo al análisis de las imágenes que se presentan en los productos audiovisuales. Para ello, se empezaron por realizar descripciones de imágenes con una fuerte carga simbólica con el fin de que el estudiante comprendiera la necesidad de reconocer los elementos que son presentados en dicho elemento sin permear tal reconocimiento de una visión subjetiva. De esta manera, fue posible dar un primer paso frente a la base argumentativa que los estudiantes irían desarrollando a lo largo de la intervención en tanto éstos eran capaces de dar cuenta de la información literal que las imágenes representaban.

Consecuentemente, a la hora de analizar las imágenes de un vídeo publicitario, la población estudiantil tomada como muestra, en general, logró reconocer la mayoría de elementos que resultaban claves para el análisis reflexivo que se proponía. Dicho acercamiento tenía como fin último identificar la manera en que las imágenes se correspondían a la intención con que se producía el vídeo y en donde cada una de ellas tenía una función representativa a la hora de reproducir cierto tipo de carga ideológica. En esta medida, los resultados arrojados para los indicadores propuestos en el proceso lector literal, así como en el análisis de la imagen, fueron satisfactorios.

En relación a la segunda categoría, en la cual se buscó articular los indicadores del sonido y las palabras con el proceso de lectura inferencial, los resultados mostraron un contraste notorio en el análisis de ambos elementos. Por una parte, al querer analizar el sonido como elemento

catalizador de emociones dentro del producto audiovisual fueron notorias ciertas limitaciones conceptuales que permitieran a los estudiantes describir este elemento de manera más precisa. Es por esta razón que al querer identificar la intención con que se producían los vídeos a partir de los sonidos que utilizaba, las respuestas observadas en la muestra de análisis resultaban inconexas o sueltas. Sin embargo, vale aclarar que al momento de trabajar sonidos aislados –fuera del producto audiovisual completo- la misma muestra poblacional lograba dar cuenta más fácilmente del tipo de emoción que estos suscitan y el tipo de material audiovisual al que mejor servirían.

Por otra parte, al analizar las palabras que eran utilizadas tanto en los noticieros (vistos en la fase II) como en los comerciales publicitarios (vistos en la fase III), los estudiantes lograron reconocer satisfactoriamente la intención con que estos eran producidos a partir de la identificación de la intención comunicativa implícita en el tipo de palabras que utilizaban los productos multimedia propuestos. Esto, pudo deberse esencialmente al hecho de que las palabras representaban el elemento clásico a partir del cual se analiza cualquier texto, lo verbal. De igual manera, este tipo de resultados fueron consecuentes con la información obtenida en el diagnóstico en donde el nivel inferencial fue el que más respuestas positivas obtuvo en el análisis de una noticia periodística escrita.

Dicho esto, al terminar la fase II propuesta para la intervención pedagógica, era posible evidenciar unas bases cada vez más sólidas dentro de la población base del análisis para identificar la intención con que se producían los materiales audiovisuales. Pero, dicho progreso no pudo ser evidenciado en los talleres propuestos para solucionarse de manera escrita, en tanto los estudiantes no desarrollaban a fondo sus ideas por este medio, arrojando un notable contraste entre lo que se expresaba de manera oral frente a lo producido de manera escrita.

Por último, para el nivel crítico de lectura se propuso partir del reconocimiento de la carga ideológica que configura los elementos del material audiovisual de manera implícita. Así, para poder llegar a construir una perspectiva propia y sólida frente a estos materiales cada estudiante debía partir de la reflexión frente a cada elemento constitutivo, estudiado de manera aislada. Como punto a resaltar en esta fase de la investigación, pudo observarse una fuerte recepción por parte de los estudiantes frente al concepto de ideología. Tal interés pudo hacerse visible al momento de analizar los vídeos publicitarios relacionados al concepto de género, en donde empezaron a aparecer voces que cuestionaban la manera en que históricamente se reproducen estas ideas.

Sin embargo, debido a contratiempos o dinámicas institucionales que afectaron el flujo de las clases de intervención, el tiempo dedicado a esta fase no fue el más propicio para llegar a los resultados esperados en tanto no fue posible dar la retroalimentación que cada actividad requería para que el estudiante desarrollará mejor su voz frente a las ideologías expuestas.

Por ende, los resultados obtenidos permitieron observar un reconocimiento base de los elementos que permiten identificar la carga ideológica con que imágenes, sonidos y palabras se tejen en el producto audiovisual; pero, dichos reconocimientos no lograban dar cuenta de una visión personal mejor construida frente a este tipo de materiales (a excepción de los resultados expuestos en las imágenes 10 y 11). Sin embargo, esta limitación no resulta negativa en tanto el presente trabajo investigativo pretendía fomentar una actitud del estudiantado que lejos de poder darse por concluida o finalizada, requiere empezar a ser construida y desarrollada bajo la premisa de la inquietud constante de quien lee (o en este caso recepta) frente al tipo de texto que está leyendo.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación se desarrolló a la luz de un problema pedagógico observado, respecto al nivel de lectura que los estudiantes del curso 903 de la I.E.D Hernando Durán Dussán demostraban. Una vez identificada dicha problemática se planteó como objetivo determinar la incidencia del uso reflexivo audiovisual en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes. Para ello, se propusieron tres objetivos específicos los cuales buscaron: establecer un proceso lector que permitiera a los estudiantes caracterizar los productos audiovisuales como textos cuyos elementos base de lectura son las imágenes, los sonidos y las palabras; identificar los niveles de lectura literal e inferencial que los estudiantes lograban al analizar dichos elementos ; y analizar el nivel de literacidad crítica alcanzado por los estudiantes al usar reflexivamente los productos audiovisuales. Así, tras la aplicación de la propuesta de intervención es posible concluir:

- Los estudiantes mostraron resultados positivos en las actividades propuestas para extrapolar las características del nivel de lectura literal, desarrolladas en el marco conceptual de la presente investigación, al reconocimiento de las imágenes con que se producen materiales audiovisuales publicitarios y de prensa. Este resultado se mostró acorde con el resultado del diagnóstico propuesto durante la etapa introductoria del presente trabajo investigativo.
- Fue posible fortalecer el nivel de lectura literal mediante el análisis reflexivo de las imágenes en tanto los estudiantes pudieron prescindir de juicios subjetivos a la hora de reconocer la realidad que los materiales propuestos presentaban de manera visual, a la vez que lograban dar cuenta de los elementos que cargaban de sentido las imágenes de los vídeos expuestos para cada clase.

- Si bien al momento de reconocer el rol emotivo que posee el sonido dentro del material audiovisual los estudiantes en sus intervenciones orales dieron muestra de entender tal función, al momento de describir puntualmente las características de dichos sonidos dentro del producto audiovisual las respuestas resultaban bastante limitadas, como pudo observarse en el análisis de la segunda categoría propuesta concerniente al nivel inferencial de lectura.
- Aunque se logró esclarecer la intención con que el sonido es utilizado dentro de la producción del material audiovisual, es necesario ahondar en claridades conceptuales que permitan describir éste de manera mucho más puntual y pertinente, ya que los análisis de este elemento resultaron los menos desarrollados dentro del proceso. Esto implica a su vez una necesidad latente por ampliar el espectro de estudio de la lectura a campos que centren su atención en el aprendizaje a través de los sentidos.
- Respecto al nivel de lectura inferencial que demostraron los estudiantes, la asociación de las palabras, tanto orales como escritas, con la intencionalidad de producción resultó bastante satisfactoria, en tanto fue posible observar conjeturas e inferencias que partían de elementos literales para llegar a significados implícitos. Esto pudo observarse especialmente en los talleres propuestos para contrastar el manejo que un noticiero local tenía respecto a los temas de las protestas y la crisis sanitaria en Bogotá, en donde los estudiantes reconocieron la intención de desprestigio con que se seleccionaban las palabras en cada noticiero. Esto, permite hablar de una base argumentativa clave para el desarrollo del proceso lector.
- Estos primeros resultados concernientes a los niveles de lectura literal e inferencial, así como el acercamiento reflexivo por parte de los estudiantes del curso 903 de la I.E.D

H.D.D frente a los productos audiovisuales presentados en las distintas clases, permiten mostrar resultados positivos con relación a los dos primeros objetivos propuestos en la investigación. Tal aseveración se hace a partir de los datos obtenidos a lo largo de intervención, cuya muestra fue evidenciada en el análisis de los mismos, que permitieron demostrar como los estudiantes se interesaban tanto en identificar los elementos observables de los comerciales y noticieros propuestos, así como en inferir con qué intención eran dichas imágenes articuladas con los sonidos y palabras utilizados en cada audiovisual.

- Aun cuando no fue posible observar un análisis detallado de cómo las cargas ideológicas configuran los elementos de lo audiovisual, los estudiantes demostraron una creciente inquietud por el tipo de representaciones que mostraba cada vídeo expuesto en clase, exponiendo incluso inconformidades a partir de alguno de los elementos constitutivos estudiados.
- Puede decirse que el proceso del desarrollo de la criticidad frente a los productos audiovisuales, foco del tercer objetivo de investigación, posee una base importante en tanto ya hay una disposición por los estudiantes por reconocer la manera en qué se construyen estos textos multimodales e identificar las intenciones de quienes los producen. Sin embargo, al analizar el nivel de literacidad crítica que los estudiantes demostraban al usar reflexivamente los productos audiovisuales publicitarios y de prensa, los resultados no permiten aseverar que la muestra de análisis haya desarrollado una postura crítica sólida en tanto no trascendieron el nivel inferencial de lectura.

CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES

A partir de la dinámica propia de la práctica investigativa a nivel general, se plantean las siguientes recomendaciones; por un lado, enfocadas a las dinámicas de clase observadas y experimentadas dentro del curso con el cual se realizó la intervención pedagógica; por otro lado, como reflexión que surge a partir de la naturaleza del tipo de productos textuales con los que se trabajó, teniendo en cuenta las implicaciones epistémicas que conlleva el trabajar con este tipo de medios.

- Si bien en la escuela se desarrollan procesos de lectura que buscan generar una postura crítica por parte de los estudiantes frente a los textos a los que se enfrentan, es necesario ampliar el espectro de lectura hacia la literacidad con el fin de entender las repercusiones sociales que tienen las prácticas letradas contemporáneas, sobretodo en el marco cada vez más amplio de la producción audiovisual.
- Es posible fortalecer los niveles de lectura propuestos para el análisis de los textos escritos a partir del trabajo enfocado en el uso reflexivo de materiales audiovisuales. Sin embargo, resulta necesario trabajar de manera complementaria entre ambos tipos de texto con el fin tanto de fortalecer el proceso de lectura, como contrastar el mecanismo comunicativo de cada tipo de texto.
- Al abordar los productos audiovisuales como eje temático dentro del área del lenguaje resulta necesario esclarecer los criterios que permitan sistematizar de manera pertinente un proceso lector que apunte hacia la criticidad. Aunque el presente trabajo pretendió valerse de los criterios generales de los niveles de lectura propuestos en el marco conceptual, durante la práctica se pudieron evidenciar vacíos conceptuales que permearon el análisis de los elementos constitutivos propuestos, sobre todo el del

sonido. Esto, debido a que como se pudo observar en el desarrollo de la intervención pedagógica, la manera en que los estudiantes comprenden y analizan tales textos multimodales dista de los procesos cognitivos inherentes al estudio de los textos escritos.

- Si bien el estudiantado demostró un interés mayor al enfocar las clases al análisis de productos multimedia, dado que este tipo de material resulta bastante cotidiano para ellos, es necesario tener unos criterios claros a la hora de seleccionar el material con el que trabajar. Así como puede suceder con los textos escritos que se proponen para trabajar el proceso lector, los textos multimodales pueden resultar ajenos a los intereses de los estudiantes en tanto estos representan una realidad ajena a ellos. Así pues, resulta necesario trabajar con textos audiovisuales situados en el contexto inmediato de aquellos involucrados en este tipo de procesos con el fin de lograr un carácter crítico anudado a las necesidades reales de la clase.
- Vale la pena continuar proponiendo espacios en donde lo audiovisual se adopte como el núcleo problemático de aprendizaje, abarcando una mayor cantidad de tipologías que no se ciñan exclusivamente a la prensa y la publicidad. De esta manera, sería posible realizar múltiples y variadas sistematizaciones que propendan al estudio continuo de un medio que es altamente consumido por los estudiantes en su tiempo libre.

REFERENCIAS

- Alvarado, L., García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Caracas, Venezuela: Sapiens, Revista Universitaria de Investigación, Año 9, No. 2.
- Cassany, D. (2006). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Barcelona, España: Tarbiya 32.
- Cassany, D., Castellà, J. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica*. Florianópolis, Brasil: Perspectiva v. 28, n. 2 julio.
- Cope, B., Kalantzis, M. (2009). *Gramática de la multimodalidad*. The International Journal of Learning. España: Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, n° 98-99.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gordillo, A., Flórez, M. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Bogotá, Colombia: Revista Actualidades Pedagógicas N. ° 53
- Gubern, R. (2000). *El eros electrónico*. Madrid, España: Grupo Santillana de Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Murillo, F. (2011). *Investigación acción. Métodos de investigación en Educación Especial*. Madrid, España: 3ª Educación Especial Curso: 2010-2011.
- Pérez de Pérez, A. (2009). *El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en educación superior*. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000100010&lng=es&tlng=es
- Pérez, J., Pi, M. (2015). *El uso del audiovisual en las aulas*. Barcelona, España: Perspectivas 2015, Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. AulaPlaneta.
- Pliego, F. (2000). *Participación comunitaria y cambio social*. México D.F, México: Plaza y Valdés editores.

- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Madrid, España: Adaptación y traducción por Institución educativa SEK.
- Richards & Elder (2005). *Estándares de competencia para el desarrollo del pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Rodríguez, J. (2016). *Audiovisual y semiótica: el videoclip como texto*. Huelva, España: UNED Revista Signa 25
- Romano, M., López E. (2016). *Lectura crítica de medios en estudiantes universitarios*. La Pampa, Argentina: Praxis educativa, Vol. 20, N° 2.
- Sabino, (1992). *El proceso de investigación*. Recuperado de: https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion_carlos-sabino.pdf
- Sagastizabal, M., & Perlo, C. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Crujía.
- Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación 5ta edición*. México D.F, México: Mcgraw-hill Interamericana editores S.A.
- Serrano, M. (2009). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica*. Mérida, Venezuela. Educere, vol. 12, núm. 42, Universidad de los Andes.
- Tyner, K., Gutiérrez, A., Torrego, A. (2015). “Multialfabetización” sin muros en la era de la convergencia. *La competencia digital y “La cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua*. Granada, España: Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado.
- Vargas, A. (2015). *Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica)*. Bogotá, Colombia: Folios, Segunda época. No. 42 Segundo semestre de 2015.
- Zabalbeascoa, P. (2001). *El texto audiovisual: factores semióticos y traducción*. Alicante, España: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México, D.F: México. Recuperado de: <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/estresorgani.pdf>
- Zavala, V. (2008). *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*. Barcelona, España: Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, No. 47, p.71-79.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista docente

La siguiente entrevista está diseñada como apoyo para el docente en formación que está realizando su práctica universitaria en el colegio presente. Su único propósito es el de recolectar datos de primera mano acerca del área de español, no tiene como intención crear juicios de valor sobre la práctica que usted realiza. Por favor conteste de manera honesta y objetiva. Muchas gracias por su colaboración

1. ¿Cómo describe la actitud de los estudiantes hacia la clase de español?
2. ¿Qué fortalezas y debilidades reconoce en el grupo en relación a la asignatura?
3. ¿Cómo relaciona los objetivos del PEI con su asignatura?
4. ¿Siente que dichos objetivos se están cumpliendo? ¿Por qué?
5. ¿En qué consiste el proyecto OLE diseñado para el área de humanidades?
6. ¿Qué enfoques pedagógicos y teóricos sustentan dicho proyecto?
7. ¿Qué implica proponer un énfasis institucional planteado en la comunicación?
8. ¿Cuáles serían los objetivos para el curso presente (8°), y para el próximo (9°) en la asignatura de español? ¿De qué manera se ligan al proyecto?
9. ¿Cree que la institución cuenta con las herramientas necesarias para el desarrollo de este proyecto? De no ser así ¿qué considera hace falta?

Anexo 2. Fragmento transcripción entrevista docente

Entrevistador (E): Buen día profe, como le he venido comentando necesito hacerle una entrevista para mirar por una parte cómo responden los chicos ante la clase, según su percepción, y por otro lado, si siente que el colegio facilita la realización de su clase. Me interesa sobretodo saber qué falencias encuentra en los chicos, ya que la idea es enfocar el proyecto, ya que existe la probabilidad, a que se vincule al proyecto que el colegio maneja para humanidades, o sea el proyecto OLE.

Profesor (P): Si mire, nosotros acá, primero, el colegio es muy nuevo entonces toda la parte de construcción de modelo pedagógico y de enfoque es reciente. El año pasado se empezó, y hasta ahora estamos como todavía puliendo las cositas.

E: Sí, mirando la página del colegio, si se nota que está como en construcción.

P: Sí, hasta ahora por lo menos el PEI lo estamos terminando de elaborar porque había quedado...sí la frasesita esa del PEI. Pero el desarrollo del PEI hasta ahora se está construyendo (...). Hace dos años, cuando nosotros llegamos acá se hizo un diagnóstico de cómo estaban los chicos en las áreas. Entonces nosotros, por ejemplo, hicimos un diagnóstico en lengua castellana en todos los niveles, y en ese diagnóstico se encontró lo que le estaba contando ahorita: o sea, comprensión de lectura por el piso, y menos producción u otras cosas así como más desarrolladas en términos de lectura y escritura, nada.

E: ¿Y es términos generales, en todos los cursos?

P: Sí, esa es la generalidad del colegio. Se acentúa, por ejemplo, en los primeros niveles de bachillerato: sexto y séptimo fueron como los más bajitos(...). Entonces qué dijimos nosotros: hay que tratar de mejorar el desarrollo de los chicos sobre todo en las prácticas discursivas de lectura y escritura y oralidad. Entonces se plantea todo el proyecto OLE que lo que busca es eso; mejorar el desempeño de los pelados en sus prácticas discursivas. Y pues decíamos, ¿cómo lo vamos a hacer? Porque el modelo le dice unas cosas, el enfoque unas cosas, la ley otras cosas, pero ya en la práctica...

Acá este colegio está ubicado...está es toda la esquinita de Kennedy, este es el sur-occidente de Kennedy. Aquí en la esquinita usted pasa el caño y es Bosa. Y aquí ya es el río que los separa, sí es como la esquinita. Y aquí eso, genera una problemática ambiental y social bien complicada. Está la Plaza de Abastos, que también los niños que están acá, la mayoría son habitantes del Amparo, que pues usted ya habrá escuchado. Está el María Paz. Bueno, acá hay varios pelados que trabajan también ahí en Abastos. Entonces eso también genera como unas prácticas bien raras. Y otra es

que es el río, y todo el problema ambiental. Aquí hay un barrio que le dicen la invasión, que es lo que queda hacia Bellavista, y muchos pelados también están como, sí, como metidos en problemas por ahí bien grandes. Entonces súmele el contexto social difícil. Acá tenemos población desplazada, muchos pelados, la mayoría. Este año, han llegado niños de Venezuela, en 803, el curso en el que usted me está acompañando hay dos niños de Venezuela: está Joseph y Andreina. Entonces súmele muchas muchas muchas cosas, y a usted le pasan los derechos básicos de aprendizaje. Esos pelados que yo tengo en octavo los cogí en séptimo el año pasado y la idea es pues seguir con ellos hasta once como para hacer un buen proceso con ellos.

(...)

E: Según la malla que diseñaron, a octavo le corresponde la prensa escrita y noveno la audiovisual ¿sí?

P: Sí, ahí se van curricularizando. Aunque por ejemplo este año, habíamos dicho que por qué no los trimestralizábamos; que en cada trimestre se viera un poquito y un poquito y así. Pero así no se ve como progreso. Pero si usted ve, esos medios si nos han servido. Los chinos a mí me parece que están escribiendo como mejores cosas, están como mejorando sus prácticas de lectura, y la meta es esa, que a once los pelados como que trabajen, que demuestren que sí hubo un recorrido por el colegio (...).

E: ¿Y se enfocan en el colegio nada más, o también hablan del barrio?

P: Sólo el colegio por ahora. Igual, a veces, aquí hay un periódico grande que se llama Patio Bonito al Día y el año pasado el señor vino y nos dio unas charlas. Por lo menos les presento qué era un medio comunitario, cuál es la necesidad. Este año quería hacer un proyecto con ellos también, pero no alcancé por tiempo. Quería trabajar algo como de construcción de la memoria del territorio y quería hacer algo de audiovisual con ellos. Eso podría trabajarlo por ejemplo.

E: Si me imaginaba. Profe ya yendo a preguntas más puntuales le quería preguntar ¿cómo describiría usted la actitud de este curso en general hacía el área de español?

P: Este curso es bien receptivo, lo que le decía el primer día que vino, a mí me parece que entregan...digamos los trabajos que ellos hacen van más allá del cumplimiento que usted espera y son trabajos buenos. Los niños están como con una disposición de escuchar. Tengo la suerte también con ellos de que los días de clase son las dos primeras horas, entonces también es un factor a favor.

E: Si bastante. Y digamos usted me dice que en cuanto a las competencias en general están mal, pero en este curso en específico ¿qué falencia diría usted que es más fuerte?

P: Sobretudo en escritura. Me parece que es la más fuerte. Lo otro es que por lo menos ahorita, en octavo, se ve toda la parte sintáctica y gramatical; entonces la construcción de la oración y cómo van las partes de la oración y todo eso.

(...)

E: Profe ya enfocado al PEI, éste propone varios énfasis que van desde Ciencias Administrativas, Diseño y Gestión Ambiental.

P: Lo que le decía ahorita, el PEI se está construyendo. Entonces, si usted ve el PEI que nosotros tenemos ahorita es el esqueleto de lo que deberíamos tener, pero eso no tiene contenido. Está el esqueleto. Entonces ahorita como nosotros tenemos que reponer unos sábados por el paro, entonces lo que estamos haciendo es llenando de contenido ese PEI. Esta semana, o creo que la otra semana, nos van a enviar la versión definitiva y ya como se materializaría eso, porque hasta ahora no.

Fin entrevista

Anexo 3. Encuesta caracterización estudiantes

La siguiente encuesta está diseñada como apoyo para el docente en formación que está realizando su práctica universitaria en tu colegio. Por eso, es muy importante que respondas cada pregunta de la manera más honesta. Nadie verá ni sabrá tus respuestas dado que lo único que buscamos es conocer tu opinión acerca de la asignatura de español.

Agradecemos tu ayuda.

•Datos generales:

Edad: _____

Hombre: ___

Mujer: ___

1. ¿En qué barrio vives?

2. ¿A qué estrato perteneces?

3. ¿Qué medio de transporte usas para llegar al colegio?

a. A pie

b. Bicicleta

c. Bus

d. Transmilenio

e. Otro ¿Cuál? _____

4. ¿Con quién vives?

a. Mamá

b. Papá

c. Hermanos ¿Cuántos? _____

d. Abuelos

e. Otros ¿Quiénes? _____

5. ¿Qué actividades prefieres hacer en tu tiempo libre? (puedes señalar más de una opción)

a. Ver televisión

d. Leer

b. Escuchar música

e. Chatear y navegar en redes sociales

c. Jugar videojuegos

f. Otra: __ ¿Cuál? _____

6. De acuerdo a tu(s) respuesta(s) anterior(es) menciona qué tipo de programas ves, o qué tipo de música escuchas, o qué videojuegos te gustan más, etc.

7. ¿Estás inscrito en alguna actividad extraclase?

a. Escuela deportiva

b. Taller de lectura o escritura

c. Grupo musical

d. Talleres culturales del distrito ¿Cuál? _____

e. Otra __ ¿Cuál? _____

8. ¿Disfrutas venir al colegio?

Sí__ No__

¿Por qué? _____

9. ¿Cuál es tu materia favorita?

¿Por qué? _____

10. ¿Cuál es la materia que menos te gusta?

¿Por qué? _____

11. ¿Te gusta la clase de español?

Sí__ No__

¿Por qué? _____

12. ¿Qué actividades se te facilitan más?

- a. Exposiciones, debates, participar en clase
- b. Resúmenes, artículos periodísticos, escritos personales como cartas o poemas
- c. Lectura de textos, informes y/o literatura
- d. Realización de apoyos visuales como carteleras, presentaciones digitales o dibujos

13. ¿Qué actividades se te dificultan más?

- a. Exposiciones, debates, participar en clase
- b. Resúmenes, artículos periodísticos, escritos personales como cartas o poemas
- c. Lectura de textos, informes y/o literatura
- d. Realización de apoyos visuales como carteleras, presentaciones digitales o dibujos

14. ¿Qué tan claras consideras son las explicaciones del profesor en la clase de español?

- a. Totalmente claras
- b. Bastante claras
- c. Apenas claras
- d. Algo confusas
- e. Bastante confusas
- f. Totalmente confusas

¿Por qué? _____

15. ¿Qué te gustaría cambiar, quitar o agregar a la clase de español?

16. ¿Para qué sientes que te va a servir la clase de español?

Anexo 4 - Prueba diagnóstico

Las mujeres que cambian la cara del barrio Egipto

Las Cleopatras, como se hacen llamar, realizan talleres donde se explora el rol de la mujer.

Carmen Ibáñez no tiene pelos en la lengua para aceptar que hace años estuvo en la cárcel. Nayibe Peña, la mona, asegura que nunca dejaron de decirle ñera cuando se fue del barrio Egipto, y María Antonia Zabala ha sido testigo del conflicto de pandillas y de fronteras invisibles que se vivió por décadas en el centro de Bogotá.

Las tres son hoy conocidas como las Cleopatras, un grupo de mujeres que se reúnen para tejer o bordar, para cocinar, y para emprender proyectos con el fin de demostrar que pese a las duras condiciones económicas en las que han vivido, “lo único que se necesita para salir adelante es motivación”, señaló María Antonia, de 61 años y la mayor de ellas.

El empujoncito de la iniciativa se los dio la Universidad Externado de Colombia, que desde 1998 venía trabajando en el barrio. “Por temporadas llegaban fundaciones a prometer ayudas, a decir que iban a comenzar una cosa o la otra, pero siempre se iban y todo quedaba en veremos”, recuerda María Antonia.

Pero, con el Externado, la idea fue otra. “Desde el año pasado comenzaron a darnos talleres de tejido, de cocina y otras capacitaciones para que nosotras tuviéramos herramientas para trabajar y no varamos”, explicó Carmen, de 33

años, una de las líderes del barrio, que por décadas mantuvo su estigma de ser uno de los lugares más peligrosos de la ciudad.

Asegura que se cansaron de ser olvidadas por todos, pues ellas habitan en un callejón junto al barrio Egipto, pero que ha sido satanizado por sus conflictos sociales.

“Siempre nos ven como lo peor del centro; decían que de aquí salían los atracadores, los viciosos, y eso es algo que se ve en todas partes”, explicó Carmen, y agregó que, por años, muchas personas se aprovecharon de sus necesidades.

“Yo recuerdo que para diciembre, sobre todo, había personas que pedían ayudas para el barrio, regalos para los niños, y eso nunca nos llegaba”, recordó.

Las tres integrantes de las Cleopatras reconocen que no solo sufrieron la discriminación por parte de quienes juzgaban su barrio, sino también de los hombres de su comunidad. “Las mujeres siempre habíamos sido como el escudo de ellos. Si venía un policía a hacer una requisa o algo, nos mandaban a frentear y ellos se iban”, recordó Carmen.

Con el paso del tiempo, el conflicto con los hombres continuó. “Cuando se realizaba un proyecto, no nos incluían a nosotras, y si nos incluían luego nos sacaban, y nos cansamos de eso”, recordó la líder.

Por eso, junto con María Antonia armaron su propio grupo y acogieron a Nayibe, una joven de 28 años que se crió en el barrio, pero que hace una década lo dejó, pues se casó.

“Yo salí del barrio, pero estando fuera era muy duro, me trataban de ñera; la familia de mi exesposo desconfiaba de mí y creían que yo vendía drogas, o que iba a influenciar a los demás en el vicio, cuando yo ni un cigarillo me fumo”, expresó Nayibe, que hoy tiene dos hijos y se divorció de su marido.

El estigma que cargó por ser de Egipto se lo quitó cuando decidió volver a su hogar. “Me divorcié y regresé al lugar que me vio crecer. Aquí funcionamos como una familia, nos apoyamos en todo. Si alguna no tiene para comer, la otra le comparte de su almuerzo. No nos dejamos morir”, explicó.

Para tener una ayuda económica, las tres se embarcaron en los proyectos que la Universidad Externado impulsa, y ahora, además de los trabajos que les salen, hoy venden buzos tejidos a mano, manteles bordados y maletines hechos con bolsa plástica.

Además, junto con las estudiantes de trabajo social de la Universidad Externado, preparan un recetario que reúne las fórmulas de la cocina tradicional, en la que llevan trabajando meses.

Lanzan exposición

Estas mujeres, que estaban acostumbradas a guardarse sus sentimientos para no demostrar debilidad, exorcizaron sus dolores gracias a una exposición que hoy se lanza en la biblioteca de la Universidad Externado de Colombia. .

MICHAEL CRUZ ROA Periodista de EL TIEMPO En Twitter: @Michael_CruzRoa Escríbanos a miccru@eltiempo.com

19 de septiembre 2017

Después de leer el artículo periodístico responde a las siguientes preguntas:

Marca con una X la respuesta que consideres correcta

1. ¿Por qué le decían “Ñera” a Nayibe Peña?
 - a. Por participar de los talleres del barrio Egipto
 - b. Por haber vivido en el barrio Egipto
 - c. Por ser mona
 - d. Por fumar y tomar

2. ¿Qué hizo la Universidad Externado de Colombia para iniciar con el proyecto de Las Cleopatras?
 - a. Prometer ayudas y después irse sin haber hecho nada
 - b. Pedir donaciones de dinero a otras personas para llevarlos al barrio Egipto

- c. Dar talleres de tejido, cocina y otras capacitaciones
 - d. Realizar proyectos en donde no participaran las mujeres
3. ¿Cuál crees que es la intención del periodista al poner textualmente lo que dicen “Las Cleopatras”? O sea, la información entre comillas del artículo.
- a. Dejar que sean ellas mismas las que relaten la dura discriminación que han sufrido
 - b. Mostrar que Las Cleopatras si son ñeras
 - c. Resaltar la labor de la Universidad Externado de Colombia
 - d. Porque queda más bonita la noticia
4. ¿De acuerdo a lo que leíste cuál crees que es la opinión del periodista acerca de los talleres del barrio Egipto?
- a. Son muy útiles porque motivan a las mujeres a realizar sus propios proyectos para salir adelante
 - b. Son una pérdida de dinero y de tiempo
 - c. Pueden ser muy útiles pero si participan sólo hombres
 - d. Sirven como medio para abrir tu propia exposición
5. Escribe un pequeño párrafo en donde describas cómo te imaginas el barrio Egipto
-
-
-
6. ¿Encuentras alguna relación entre lo que leíste en la noticia y la realidad de tu barrio?
- a. Si
 - b. No

¿Cuál?

Anexo 5 -Tercer diario de campo

Fecha: 12 de septiembre del 2017 **Hora de inicio:** 6:10 a.m. **Hora de finalización:** 8:00 a.m. **Institución:** I.E.D Hernando Durán Dussán **Docente:** Diego Cardona **Curso:** 803 **Área:** Español **Número de estudiantes:** 38 **Convenciones:** Pr: Profesor E1, E2, E3...: Estudiante

Contextualización:

El presente es el tercer diario de campo realizado para la caracterización de la población escolar a intervenir. En esta sesión, el profesor continuará con el tema de concurrencia vocálica, campo introductorio a la última temática del año escolar, acentuación.

Observación

6:20 a.m.

Apenas han llegado 17 estudiantes, se reúnen en pequeños grupos a hablar o a jugar con cubos de rubik. El profesor espera unos minutos más y finalmente cierra la puerta, pidiendo a todos que se acomoden mientras organiza los puestos de quienes no han llegado.

6:30 a.m.

El profesor escribe en el tablero la fecha y el tema: “concurrencia vocálica” (los estudiantes están haciendo bastante ruido).

El profesor hace un pequeño resumen de los dos tópicos vistos en el tema de acentuación: sílaba y acento. Los estudiantes responden fácilmente las preguntas sobre el primero, pero evidencian dudas respecto al acento.

El profesor aclara las dudas, reiterando la necesidad de dejar estos temas muy claros para las clases venideras en que verán ortografía.

Pr: Ahora vamos a ver ciertas palabras que no son tan fáciles de separar por un fenómeno de nuestra lengua que tiene que ver con la concurrencia vocálica. ¿A qué les suena la palabra concurrencia?

E1: Como a algo que ocurre

Pr: Como de ocurrir, bueno sí, tiene que ver como con un encuentro. El verbo es concurrir, algo que se reúne o encuentra con otro elemento.

Mientras tanto, el profesor dibuja en el tablero una boca y un cuello para explicar el sistema fonético humano. Empieza por comparar las aves con el humano en cuanto al tipo de sonido que producen. Seguido, explica los sonidos vocálicos y la manera en que libera el aire al pronunciar éstas. Por último, explica los puntos de articulación y la asonancia de las consonantes.

6:45 a.m.

Pr: La concurrencia vocálica es un fenómeno sonoro que aparece cuando se encuentran dos o más vocales unidas en una sola palabra. (Escribe en el tablero: tomate, maíz, aguacate, arroz)

El profesor pregunta cuáles de esas palabras presentan concurrencia vocálica, pero nadie responde. Al señalar cada palabra y la concurrencia vocálica, los estudiantes hacen sonidos de haber entendido.

Pr: ¡Pregunta! Una de las siguientes palabras tiene concurrencia vocálica y la otra no ¿cuál? (Escribe en el tablero: Pingüino, Águila)

E2: Pingüino

Pr: ¿Por qué?

E2: Porque una suena pingüino y en el otro solo es águila.

Pr: Sí, oído. En pingüino la u tiene sonido, en águila la u solo me ayuda a marcar el sonido de g. Ahora con estas dos (escribe en el tablero: Hoy, Yoyo)

V.E: En hoy

Pr: Sí, pero ojo. En este caso es válido porque la y está sonando como i. ¿Se acuerdan? Nosotros vimos que eso se lo debemos a los griegos porque esa letra designaba tres sonidos diferentes. ¡Asterisco! Escriba 10 palabras con concurrencia vocálica. Rápido, 2 minutos para escribirlas.

6:55 a.m.

El profesor empieza a caminar entre filas, revisando lo que están escribiendo los estudiantes y aclarando dudas. Todos trabajan en silencio. Después de revisar el cuaderno de un estudiante dice:

Pr: Ojo con las palabras en inglés porque los sonidos vocálicos son diferentes. Puede que al escribirlas haya concurrencia, pero solo suena una vocal (escribe en el tablero: Michael, Queso, señalando esta última). ¿La palabra queso sirve?

V.E: Noooo

Pr: Recuerden, tiene que sonar para que sirva.

Seguido, el profesor continua con el dictado enfatizando sobre la ubicación silábica de la concurrencia. Escribe en el tablero las palabras: paseo, canción, teoría y ciudadanía. Les solicita a los estudiantes que las separen silábicamente y digan cuáles concurrencias quedaron en la misma sílaba y cuáles en sílabas separadas.

Pr: Para poder identificar en qué casos se separan o quedan juntas las vocales, es necesario reconocer (escribe en el tablero con rojo mientras lo dice) las clases de vocales que existen. A ver, vamos a hacer un experimento: todos pónganse una mano en la cabeza y la otra en el pecho. Ahora, vamos a pronunciar las vocales, cada una 3 segundos.

Listo, ahora vamos a volver a hacerlos y me van a decir cuándo vibra más el cráneo y cuándo el pecho.

El profesor explica el tema de las vocales abiertas y cerradas, relacionando las cerradas con el cráneo como caja de resonancia y las abiertas con la caja torácica. Escribe en el tablero: abiertas – a,e,o cerradas – i, u. Continúa con el dictado.

El profesor escribe en el tablero: 1. Abierta y cerrada 2. Abierta y abierta 3. Cerrada y abierta 4. Cerrada y cerrada 5. Tres vocales. El profesor les recalca cuáles son las vocales abiertas y cuáles cerradas y qué tipo de

combinación les está pidiendo. Después, le pide a cada uno que escriban tres ejemplos sólo del primer caso. Camina entre filas para revisar, pero se percata de que los estudiantes no están escribiendo los ejemplos. Al ver esto, el profesor escribe en el tablero las posibles combinaciones vocálicas: a-e-o, e-a-o, o-a-e. Repite la instrucción para cada una de las combinaciones que planteó en principio.

7:33 a.m.

Pr: ¡Tallercito! Escriba la canción “los pollitos dicen” (estudiantes rechistan). Es enserio, escriba la canción de los pollitos dicen en su cuaderno y subraye todas las concurrencias vocálicas que encuentre. Haga un listado con estas palabras y escriba frente a ellas a qué clase de concurrencia corresponde.

Segundo, escriba 2 palabras para cada una de las clases de concurrencia y haga con ellas una sopa de letras sin soluciones. Estas palabras tienen un nombre, pero por ahora las vamos a llamar así. ¡A ver! Cada uno solito y juicioso.

A las **7:55 a.m.** el profesor les dice que para la próxima clase la actividad ya debe estar finalizada.

Fin de observación

Análisis

La presente sesión observada estuvo enfocada totalmente a un tema gramatical. Esto responde al tema que el profesor ha seleccionado como eje para el cierre del año escolar, la acentuación. Aun cuando las clases transcurren de manera bastante ordenada, el rol de los estudiantes es bastante pasivo, dada la naturaleza del tema en cuestión. Tal parece que en las clases venideras la dinámica va a ser, sino la misma, bastante similar. Esto implicaría un proceso de aprendizaje unidireccional en donde los estudiantes sólo reciben la información que han de memorizar, pero no se busca generar un espacio en donde su voz aparezca como herramienta central.

Anexo 6 – Cuarto diario de campo

Fecha: 19 de septiembre del 2017 **Hora de inicio:** 6:10 a.m. **Hora de finalización:** 8:00 a.m. **Institución:** I.E.D Hernando Durán Dussán **Docente:** Diego Cardona **Curso:** 803 **Área:** Español **Número de estudiantes:** 38 **Convenciones:** **Pr:** Profesor **E1, E2, E3....:** Estudiante

Contextualización:

El presente es el cuarto diario de observación, correspondiente a la continuación del tópico de concurrencia vocálica, enmarcado bajo el tema central de la acentuación, tema con el que se cerrará el año escolar en curso.

Observación

6:25 a.m.

Han llegado 25 estudiantes, el profesor llama a lista. Después le pide a un estudiante que abra la puerta porque hay 3 estudiantes esperando afuera.

Pr: Hace 15 días empezamos a ver la acentuación y hemos visto algunas características. ¿Qué es el acento? (Un estudiante responde rápidamente, el profesor continúa) En el español todas las palabras tienen acento, pero tienen una regla que no tienen otros idiomas y es la marcación de la tilde.

Posteriormente, pregunta a los estudiantes por la sílaba tónica y las concurrencias vocálicas, todo esto como preámbulo del tema del día: el hiato. El profesor escribe en el tablero la fecha y el tema: concurrencia vocálica. Al lado del título escribe la palabra diptongo y otras cuatro palabras: océano, canción, tarea, caimán. Seguido, las reescribe separadas silábicamente mientras les explica a los estudiantes que las vocales en este tipo de palabras quedan en una misma sílaba. Pregunta aleatoriamente si la palabra que está señalando corresponde o no a un diptongo. Al ver que los estudiantes no saben dar respuesta les escribe en el tablero las reglas del diptongo:

- 1) Las dos vocales de la concurrencia son cerradas
- 2) La concurrencia tiene una vocal abierta y una cerrada
- 3) El acento no está en la vocal cerrada

6:42 a.m.

Mientras está dictando, el profesor escribe en un costado del tablero la definición de hiato. Es interrumpido por una profesora que trae un estudiante para que lo deje estar en el salón hasta el final del bloque [es una especie de castigo]. El profesor acepta, termina de escribir la definición y acto seguido repite la dinámica hecha al inicio de la clase con el tema de diptongo.

Pr: ¡Asterisco! Reglas para el hiato. ¿Cuáles creen que serían?

Varios estudiantes empiezan a responder al tiempo mientras el profesor escribe las reglas en el tablero y les deja un “tallercito”

Pr: De la siguiente lista de palabras (escritas en el tablero: avión, mareo, alcohol, Huila, monstruo, vehemente, zoológico, pelear, Dios, lealtad.) escriba cuáles son diptongos y cuáles son hiatos. Recuerden separar las sílabas y después marcar lo que son, o al revés, como les quede más fácil.

Los estudiantes en general realizan la actividad, aunque en el fondo del salón se forma un grupo de 5 estudiantes que no parecen estar interesados en el tema. La mayoría se levanta del puesto para mostrarle al profesor lo que han hecho y él les va corrigiendo. Cuando ya se ve rodeado de muchos estudiantes les pide que se sienten cada uno en su puesto y empieza a señalar palabra por palabra en el tablero, preguntado sobre si es hiato o diptongo, y la regla que sirve para evidenciar eso. A la 4 palabra le pregunta a una estudiante

Pr: Huila ¿es diptongo o hiato?

E1: ...

Pr: ¿Dónde está la concurrencia vocálica?

V.E: En -ui-

Pr: La u y la i ¿son abiertas o cerradas?

E1: Abiertas...digo (varios estudiantes gritan cerradas) cerradas, cerradas.

Pr: Y si las dos son cerradas, entonces ¿qué sería?

E2: (gritando) Hiato.

E1: Hiato, hiato.

E2: (se ríe mientras el profesor la mira con gesto decepcionado)

E3: Sólo repiten lo que otro dice

Pr: Sí, es cierto, y eso es un problema. A ver E1, si las dos son cerradas ¿cómo debe quedar la palabra?

E1: Unidas. O sea, es un diptongo

Después, el profesor les pide escribir 15 palabras por la primera regla, para pasar a explicar la segunda y solicitar nuevamente escribir 15 palabras que cumplan la segunda regla, así mismo con la tercera regla. Por intervalos, el profesor pasa estudiantes al azar para que separen las palabras y expliquen la regla que aplica a cada palabra. Para terminar, el profesor dejó una actividad en donde escribió 16 palabras en el tablero y pidió a los estudiantes escribir en el cuaderno separarlas por sílabas y señalar cuáles eran hiatos y cuáles diptongos. El que iba terminando podía salir. Después de revisar la primera actividad dejó la tarea:

- 1) Escribir 10 palabras con regla 1 del diptongo, 10 palabras con la regla 2 del diptongo... (y así sucesivamente)
- 2) Utilizando las 4 reglas prepare una evaluación para sus compañeros de 5 puntos.

7:50 a.m.

Fin de observación

Las clases han venido repitiendo la misma dinámica debido a la naturaleza del tema. La metodología se enfoca en la repetición dado que lo que se pretende alcanzar es el reconocimiento y la aplicación de una norma gramatical. Esto, no permite observar espacio alguno en donde se trabaje otra competencia (oralidad, lectura), lo cual puede tener implicaciones negativas en cuanto al desarrollo y progresos de éstas.

Anexo 7 – Quinto diario de campo

Fecha: 05 de septiembre del 2017 **Hora de inicio:** 6:10 a.m. **Hora de finalización:** 8:00 a.m. **Institución:** I.E.D Hernando Durán Dussán **Docente:** Diego Cardona **Curso:** 803 **Área:** Español **Número de estudiantes:** 38
Convenciones: Pr: Profesor **E1, E2, E3....:** Estudiante

Contextualización:

La presente es la quinta sesión de clase observada, en donde se inicia con la aplicación de una prueba diagnóstica de lectura que toma 30 minutos. Posteriormente, el docente titular continúa con el tema de acentuación, más específicamente reglas de marcación de tildes

Observación

La clase inicia con la prueba de lectura diagnóstica diseñada. Los chicos escuchan atentamente las instrucciones y empiezan a realizar la prueba a las **6:30 a.m.** se les avisa que tienen máximo media hora para completarla. Diez minutos después tres estudiantes ya han terminado. Muy pocos estudiantes preguntan o tienen dudas respecto a la prueba. En general los estudiantes la responden de manera muy ordenada y en silencio.

A las **7:00 a.m.** el profesor les pide a los estudiantes que saquen las preguntas que debían diseñar y las pongan sobre el escritorio. Después de revisarlas escoge a 5 estudiantes, cada uno debe seleccionar la pregunta que considere está mejor realizada. Cada pregunta corresponde a un punto de la evaluación. El profesor sólo interviene en dos de dichas preguntas, pero no cambia el diseño sólo agrega más opciones de respuesta.

Cinco minutos después llegan tres estudiantes. El profesor les pide que se queden de pie en la parte trasera del salón, no los deja hacer la evaluación. A las **7:15 a.m.** el profesor le pide a uno de los estudiantes que está de pie que le ayude a recoger las evaluaciones. Después, le pide que le entregue a cada estudiante una evaluación diferente a la que hizo. Cinco minutos después el docente comienza a calificar las evaluaciones de manera grupal haciendo preguntas antes de dar la respuesta. El docente recibe una llamada y sale del salón. Los estudiantes se alborotan.

7:33 a.m.

El profesor vuelve e inmediatamente todos los estudiantes se sientan y organizan. Terminan de calificar las evaluaciones y cada estudiante se la entrega a la persona respectiva. Seguidamente, el profesor les pregunta por la nota que sacaron para anotarla en la planilla. Todos responden de manera honesta. A las **7:40 a.m.** llega un señor al salón y les ofrece a los estudiantes un curso de patinaje, pero parece que ningún estudiante está interesado en el asunto. A las **7:43 a.m.** el docente les pide a los estudiantes después de hacer un cierre pequeño y aclaratorio del tema concurrencias vocálicas, escribe en el tablero Reglas para marcar acento ortográfico y los enunciados: Yo soy práctico, A veces no practico, Usted no practicó. Por último, realiza un dictado de diez minutos explicando la diferencia entre acento prosódico y ortográfico.

Fin de observación

Análisis

La dinámica de las clases ha venido siendo bastante reiterativa debido a la naturaleza del tema. La repetición constante y la memorización son las bases para el núcleo temático que se ha venido desarrollando. Vale resaltar que, aun cuando las clases no gozan de mayor dinamismo los estudiantes responden muy bien a las órdenes del profesor. Sin embargo, respecto al proyecto investigativo en construcción, se puede observar ya una ausencia en procesos o actividades de lectura, dado que parece que de aquí en adelante las clases seguirán con la misma metodología.

Anexo 8 – Segundo diario de campo

Fecha: 29 de agosto del 2017 **Hora de inicio:** 6:10 a.m. **Hora de finalización:** 8:00 a.m. **Institución:** I.E.D
Hernando Durán Dussán

Docente: Diego Cardona **Curso:** 803 **Área:** Español **Número de estudiantes:** 38

Convenciones: **Pr:** Profesor **E1, E2, E3...**: Estudiante

Contextualización:

El presente es el segundo diario de campo realizado en veras de caracterizar la población escolar en términos de, actitud frente a la clase, metodología implementada por el profesor titular, competencias trabajadas y dificultades presentadas por los estudiantes.

Observación

6:10 a.m.

Han llegado 14 estudiantes, pero no el profesor.

6:21 a.m.

El profesor entra al salón, espera un momento y saluda a todos hablando fuerte. Han llegado 28 estudiantes que empiezan a ordenar el salón. El profesor apaga la luz y anuncia que van a ver un vídeo, es un capítulo de Los Simpson llamado “Noticias engañosas”. A las **6:28 a.m.** Llegan otros 3 estudiantes que entran normalmente.

6:45 a.m.

Apenas se acaba el capítulo el profesor prende la luz y les dice a los estudiantes: tallercito. Algunos estudiantes parecen estar despertando y no prestan mucha atención. En total llegaron 31 estudiantes. El profesor empieza a dictar las preguntas del taller:

- 1) ¿Por qué Burns decide comprar todos los medios de comunicación?
- 2) ¿Por qué Lisa decide crear un periódico?
- 3) ¿Qué cambios hay en los medios cuando los compra Burns?
- 4) El hecho de que una sola persona sea dueña de todos los medios ¿es bueno o malo? ¿por qué?
- 5) En Colombia tres grupos empresariales son dueños de los Medios Masivos de Comunicación (MMC). <<Pr: Se acuerdan de que alguna vez dijimos la diferencia entre grupos masivos y grupos locales ¿si se acuerdan?>> ¿Qué similitudes o diferencias existen entre lo que pasa en Springfield y lo que pasa en Colombia?
- 6) ¿Por qué es importante que las personas del común expresen su opinión y elaboren medios propios de comunicación?
- 7) ¿Cuál debe ser el papel de un periódico escolar frente a la comunidad?

6:50 a.m.

Pr: Vamos a hacer ese taller solitos, en 15 minutos. Dos minutos por pregunta

Todos permanecen sentados y en silencio, el profesor llama rápidamente a lista. Algunos estudiantes parecen un poco confundidos, otros simulan estar escribiendo en el cuaderno, pero no lo hacen.

7:02 a.m.

El profesor pregunta a los estudiantes que si están listos mientras camina entre filas para revisar lo que han hecho. Se detiene ante un estudiante que parece no estar haciendo la actividad, pero él le muestra lo que ha escrito en el cuaderno. El profesor le dice que está bien pero que tiene varias cosas que arreglar respecto a la ortografía (le señala en el cuaderno los errores). Mientras tanto, algunos estudiantes empiezan a pasarse discretamente los cuadernos para copiar las respuestas, el profesor se percata de esto y decide comenzar la clase. Escribe en el tablero: Colombia 5 goles, Argentina 0 golazos.

Pr: En Argentina hay un periódico que se llama El Nacional. Sacaron una noticia y la titularon así (señala el tablero). **E1** ¿por qué cree que pasó eso?

E1: Porque estaban en Argentina

Pr: Exacto, ellos no iban a decir que Colombia había hecho 5 golazos. Cada quien acomoda la información de acuerdo a su interés. Imagínense que yo me peleo con X de las mechas y me piden escribir un informe a mí y a la otra persona. Ustedes qué creen que esa otra persona diría. **E2,** la primera pregunta por favor.

E2: Porque todos lo querían muerto

Pr: ¿Y qué cambios vieron en los programas, digamos, Tommy y Dali?

V.E: Que apoyaran la energía nuclear. Era como haciéndose propaganda.

Pr: Ustedes saben que en Colombia hay 3 familias que tienen mucho dinero. Saben que el dueño de Nacional es el mismo dueño de Postobon, RCN...Listo, segunda pregunta

V.E: Pues era para poner sus poemas. Después para criticar a Burns

Pr: Acuérdense de los medios masivos y los populares (...) Siguiendo pregunta.

E3: Es malo

Pr: ¿Por qué?

E4: Porque sería ver solo lo que alguien está pensando y vendiendo

El profesor propone como ejemplo a Luis Carlos Sarmiento Angulo para mostrar que ellos, al ser dueños de MMC no van a mostrar cierto tipo de noticias, como el paro campesino, ya que ellos, como empresarios que son, necesitan proteger sus intereses

Pr: Quinta pregunta **E5**

E5: Que siempre dan los mismos programas

Pr: Pero eso pasa por algo ¿por qué creen?

V.E: (los estudiantes se miran, pero parecen no saber qué responder)

Pr: Lo que hablábamos en la clase de los medios masivos. Digamos que sí, siempre dan los mismos programas, pero es porque el dueño necesita que la gente esté viendo siempre los mismo. Burns viene a ser como el señor Sarmiento Angulo que les mencione hace un rato. Vamos con la sexta pregunta (señala a otro estudiante)

E6: (De manera tímida) pues como para que la gente se exprese.

E7: Para que las personas digan sus cosas más de ellos.

E1: Para escuchar la opinión de los demás.

7:30 a.m.

El profesor deja de preguntarle a los estudiantes por las preguntas propuestas. Expone el tema de los medios locales como un espacio que todos deberían tener para expresar opiniones o ideas. Da algunos ejemplos de medios locales como Techtotiba. Para finalizar la clase, solicita los planes de mejoramiento a aquellos estudiantes que debían entregarlo (trabajos de nivelación para quienes van perdiendo la materia) pero ninguno parece haberlo hecho. Después les dice a los estudiantes que en los veinte minutos de clase que quedan pueden sacar las fotos para las noticias que deben entregar la próxima clase.

Fin de observación

Análisis

Aunque la clase que propone el profesor utiliza un recurso que resulta cercano a los estudiantes, parece quedarse corto el posterior análisis que pretendían las preguntas formuladas. Ahora bien, dado el número de actividades que el profesor debía realizar en la clase (ver capítulo, recibir planes de mejoramiento, socializar el manejo de las notas, dar tiempo para que los estudiantes adelantaran las noticias), el tiempo que se dedicó para la lectura crítica del capítulo no fue mucho, por lo cual no resaltan interpretaciones muy desarrolladas por parte de los estudiantes. Asimismo, los datos que el profesor aporta para la discusión parecen no tener mayor resonancia en cuanto a la perspectiva que los estudiantes comparten en sus intervenciones.

Anexo 9 – Rubrica para evaluación

Rubrica para lectura de producto audiovisual

Proceso lector	Cumple satisfactoriamente	Cumple medianamente	No cumple
Nivel literal	-Describe los personajes que aparecen en el producto audiovisual -Reconoce el lugar que se representa a través de las imágenes del vídeo	-Describe someramente los personajes del producto audiovisual -No siempre identifica el lugar que es representado en el producto audiovisual	-No describe los personajes del producto audiovisual -No identifica el lugar que es representado en el producto audiovisual
	-Reconoce el uso de sonido de fondo en el material audiovisual y los caracteriza -Reconoce correctamente las palabras orales y escritas utilizadas en el producto audiovisual	-Reconoce el uso de sonido de fondo en el material audiovisual, pero no los caracteriza -Reconoce medianamente bien las palabras orales y escritas utilizadas en el producto audiovisual	-No reconoce la presencia de sonido de fondo en el material audiovisual -No reconoce las palabras orales ni escritas utilizadas en el producto audiovisual
Nivel inferencial	-Identifica el tipo de espectador al que va dirigido el producto audiovisual a través de las imágenes -Entiende la intención con que son utilizadas las imágenes en el producto audiovisual	- Reconoce que las imágenes del producto audiovisual van dirigidas a un tipo de espectador, pero no logra especificarlo -No siempre entiende la intención con que son utilizadas las imágenes en el producto audiovisual	-No identifica el tipo de espectador a quien va dirigido el producto audiovisual -No entiende la intención con que son utilizadas las imágenes del producto audiovisual
	-Asocia el sonido utilizado en el producto audiovisual con la emoción que éste busca generar en el espectador -Identifica la intención de quien produce el material audiovisual a través de las palabras que éste utiliza y la expone de manera detallada	-Asocia erradamente el sonido utilizado en el material audiovisual con la emoción éste que busca generar en el espectador -Identifica la intención de quien produce el material audiovisual a través de las palabras que éste utiliza pero no la expone de manera amplia	-No asocia el sonido utilizado en el producto audiovisual con alguna emoción -No identifica la intención de quien produce el material audiovisual a través de las palabras que éste utiliza
Nivel crítico	-Reconoce la carga ideológica que configura la utilización de las imágenes, los sonidos y las palabras con que se produce el producto audiovisual	-Reconoce que el producto audiovisual posee una carga ideológica pero no la asocia al tipo de imágenes, sonidos y palabras con que es producido	-No reconoce la carga ideológica que configura la utilización de las imágenes, los sonidos y las palabras en el producto audiovisual

Anexo 10 – Diario de campo clase de imagen

FORMATO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Fecha: 24 de abril del 2018 **Hora de inicio:** 10:20 a.m **Hora de finalización:** 12:00 p.m **Institución:** I.E.D
Hernando Durán Dussán

Docente: Edwin Barbosa **Curso:** 903 **Área:** Español

Número de estudiantes: 38

Convenciones: **Pr:** Profesor **A, B, C...:** Estudiante

Contextualización:

La presente es la octava sesión de intervención en el aula. En esta clase se realizó un breve resumen de lo que se verá respecto a la forma del material audiovisual, empezando en esta sesión por el estudio de la imagen. Asimismo, se realizó un pequeño resumen de los conceptos vistos hasta la fecha, a partir de la participación de los estudiantes, para resolver inquietudes.

Observación

La clase empezó veinte minutos después de finalizado el descanso ya que el profesor titular estaba en reunión con el rector de la institución y abrió el salón hasta las 10:40 a.m. Una vez empezada la clase escribí en el tablero las palabras: forma y contenido.

Pr: Bueno muchachos, ¿quién me quiere decir qué definición tiene de estos dos conceptos?

B: Profe pero es que usted siempre dice muchas cosas de los términos pero no nos da una definición puntual

Pr: Sí es cierto, pero es que la idea es que cada uno de ustedes vaya construyendo su definición, para que después no sólo repitan las 6. definiciones que yo les digo. Prefiero que cada uno la construya a partir de lo que de verdad va entendiendo

A: Profe, pues yo para lo de forma puse como la manera en que están organizadas las cosas

Pr: Bien, exacto está relacionado a la estructura, a la organización de los elementos. ¿Y el contenido?

A: Ese sí es difícil, es como...

B: ¿Lo que lleva por dentro esa forma?

H: Yo profe. Yo puse que era como las ideas o lo que me transmitía esa forma.

Pr: Exacto, está relacionado con el mensaje, las ideas o conceptos que están dentro de las formas.

Posteriormente, a partir de la palabra forma se desglosaron los conceptos de imagen, sonido y discurso para hacer alusión a los elementos que componen la forma de los productos audiovisuales, y que serán estudiados en esta y las clases posteriores. Se enfatizó en el hecho de que los materiales audiovisuales son productos multisensoriales que buscan crear una emoción en el espectador. Para ejemplificar esto, se mostró a los estudiantes un comercial publicitario de la marca Coca-Cola, primero de corrido y una segunda vez con pausas cada cambio de escena.

11:08 a.m.

Pr: Coca-Cola chicos, es una de las empresas que más dinero le invierte a la publicidad. Con los años se han dado cuenta que si le invierten una suma de dinero a todo tipo de publicidad las ventas se triplicaban. Por eso mismo, sus comerciales son muy buenos en cuanto a producción se refiere. Si se fijaron, juegan mucho con los sonidos, los colores son muy vivos...

J: Sí y dicen que Coca-Cola es felicidad.

Pr: Ese es un muy buen detalle. Y fíjense cómo lo construyen. ¿Qué tipos de imágenes utilizaba el vídeo?

B: Usaban así como naturaleza.

J: Había mariquitas.

H: Y muchos insectos.

K: Y el man del vídeo tenía más gaseosas en la canasta.

Pr: ¿Enserio? Ese detalle yo no lo había visto.

A: Profe y también el sonido de la gaseosa.

Pr: Ese sonido es muy sugestivo. Y siempre lo usan en todos los vídeos, y sigue así un sonido de satisfacción ahhh

V.E: Jajajaja. El puro placer profe.

Pr: Sí, y es en serio. Esa es la idea que venden, la Coca-Cola es placentera, da felicidad, y si ven que todo está pensado para transmitir ese 32. mensaje, las imágenes, como muestran el nombre de la gaseosa, los sonidos.

E: Profe pero si nos sigue mostrando eso vamos a terminar comprando todos Coca-Cola.

Pr: No porque como ustedes ahora van a darse cuenta de todo lo que ocultan los vídeos, van a poder verlos, entender que les quieren es **35**. vender un producto, y ustedes muy críticamente van a tomar una decisión.

E: Pues yo sí preferiría un jugo profe, la Coca-Cola es mala pa uno.

Pr: Sí, la verdad es que no es nada saludable, las gaseosas tienen mucho azúcar.

B: Pero en el vídeo dicen que es felicidad. Debería poner otra vez cuando la botella se cae y riega las plantas.

Pr: Sí, con lo bueno que debe ser para las flores que les caiga así mucha Coca-Cola.

Esta actividad tomó más tiempo del programado ya que los estudiantes demostraron gran interés por el comercial, por lo que su participación fue constante, aunque algo desordenada. Por esta razón, se tuvo que omitir la actividad pensada en donde los estudiantes debían realizar un dibujo. Por lo tanto, se procedió directamente a la actividad pensada para explicar los conceptos de denotación y connotación, en donde se les preguntaría primero a los estudiantes sobre el significado de dichos conceptos, para así crear un significado de ambos. Por último, se mostraron una serie de imágenes para diferenciar los tipos de imágenes, así como para ejemplificar cómo una imagen denota y connota múltiples significados dependiendo de su composición.

11:50 a.m.

Pr: Bueno ya con estas imágenes acabamos. Estas imágenes que vamos a ver son de campañas políticas. En este tipo de publicidad en serio nada, absolutamente nada es gratis. ¿Por qué las personas votamos por un político?

H: Para que nos roben profe.

Pr: No para eso no votamos. Que en este país pase eso muy seguido, tal vez es porque votamos mal. Pero en esencia las personas votamos porque creemos que esa persona va a mejorar las cosas, al menos desde la realidad que estamos viviendo. No es la misma realidad la que vivimos en estos barrios que la realidad que vive una persona que vive en la calle 127, o en la región del pacífico, o en veredas muy pequeñas.

A: Pero todos son la misma cosa profe.

Pr: No, no. Los discursos son muy diferentes, y hay que prestarles mucha atención, y lo bueno es que si aprendemos bien a leer la publicidad que hacen, nos vamos a dar cuenta de esas pequeñas diferencias. Veamos esta primera, es de la alcaldía de Bogotá que está ejerciendo en este momento la administración de la ciudad. ¿Qué es lo que más resalta?

V.E: El color profe.

Pr: Exacto. Se acuerdan de los colores del comercial de Coca-Cola, resaltaban siempre el rojo de la marca, y la idea de usar ese rojo es atraer al espectador. Ahora bien, este azul que ven busca más que atraer la atención del público, caracterizar el tipo de partido político que representa el político.

N: ¿Cómo así, como así qué caracterizar?

Pr: ¿Qué han escuchado ustedes sobre los partidos políticos?

V: Pues están los opresores y los oprimidos.

Pr: Bueno eso es otro tipo de conceptos. Les pregunto es sobre las ideas de los políticos, siempre que promueven ideas hay personas que son más "permisivas" y otras como más chapados a la antigua, que hay que hacer caso y estar siempre ordenados. ¿Sí les suena?

V: Los liberales y los conservadores ¿sí?

Pr: Exacto, y esas ideas políticas se relacionan a colores.

J: Sí sí profe. Los liberales tienen siempre como cosas rojas.

A: Profe, pero Petrosky, el man usa resto de colores.

Pr: Bueno cuando ya se usan muchos colores se quiere dar una idea de diversidad. ¿Ustedes han visto la bandera de los LGBT?

B: Sí, tiene muchos colores

A: Pero son los LGBTI profe, le falta la I.

Pr: Sí, tienes razón, gracias. Esa bandera tiene todos esos colores precisamente para indicar eso, que hay caben todos, que no importa qué orientación sexual tenga la persona, ahí no se la va a juzgar. Entonces ¿ese color que usa la alcaldía, qué está indicando?

V.E: (...)

Pr: Acuérdense lo que estábamos hablando de las ideas que caracterizan a los partidos políticos...que los colores los caracterizaban...que los que usan rojo son los liberales.

V: Pues que eso es lo otro, lo que no es liberal.

B: Los conservadores.

Pr: Exacto...puede que esta alcaldía no se reconozca así conservadora a lo iglesia católica, apostólica y romana. Pero si tiene un corte muy conservador, y leyendo bien detenidamente la publicidad que usa uno se puede dar cuenta, desde el uso del color, el tipo de personas que muestran. Y también si se fijan bien, el alcalde siempre aparece en el centro de las imágenes, o lo hacen resaltar de alguna manera. Veamos ahora estas últimas dos, son de uno de los

candidatos a presidencia, se llama Ivan Duque (se muestra imagen del partido político Centro Democrático).

J: Pero ahí el que sale es el Uribe.

Pr: Ivan Duque también sale, pero sí ven que está al fondo, difuminado, no ocupa tanto espacio como Uribe.

E: Eso es porque Uribe es el dueño de ese partido.

B: Él lo que hace es invitar a la gente a que voten por el que él dice. Ahí mismo en la imagen lo dice.

V: Pero es que votar por Ivan Duque es como votar por Uribe.

Pr: Bien chicos, algo así es lo que nos está mostrando la imagen. En efecto, como dice **B**, la imagen literalmente dice eso, te invito a votar por este personaje, pero implícitamente, me está mostrando que prácticamente el verdadero candidato es casi que Uribe. Como hemos visto con todas las imágenes, siempre hay un mensaje escondido. Las imágenes denotan un significado superficial, pero connotan múltiples significados. Y ustedes, entre más vayan leyendo, entre más se empiecen a cuestionar, van a empezar muchos más mensajes "ocultos" en las imágenes. Recuerden lo que les digo todas las clases, en los medios audiovisuales, y en este caso las imágenes publicitarias y/o políticas, nunca, nunca, jamás muestran cosas, o usan imágenes porque sí. Siempre hay una intención específica, y por eso mismo, las imágenes tienen que estar compuestas de determinada manera. Recuerden, una imagen puede representar la realidad, pero jamás va a ser la realidad.

La clase terminó en este punto dado que la actividad de observar imágenes también tomó más tiempo del presupuestado.

Anexo 11 – Taller imagen

I.E.D Hernando Durán Dussán - Español

Taller imagen: lo que vemos y lo que esconde

Nombre: _____

Responda al respaldo

Observe las imágenes atentamente. En un párrafo describa la imagen a partir de todos los elementos que puede observar (lo que denota).

En otro párrafo escriba cuál cree usted que es la intención de la persona que realiza los dibujos ¿qué quiere decir con cada imagen? (lo que connota)

1.



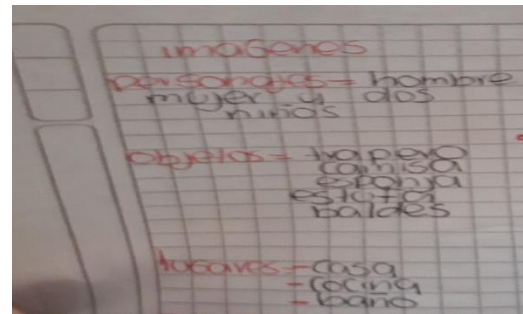
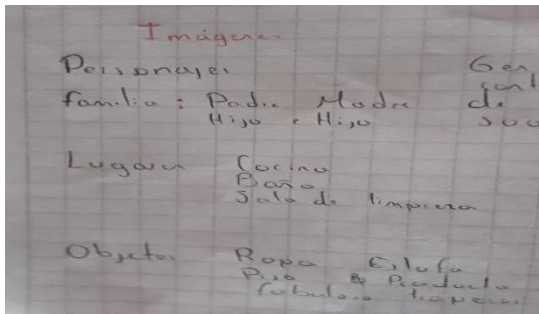
2.



3.



Anexo 12 – Descripciones de imágenes en comerciales de producto de belleza



Anexo 13 – Taller sonido

I.E.D Hernando Durán Dussán
Español

Taller sonido: lo que se dice más allá de lo que decimos

Nombre: _____

Responda

1. Después de haber observado en clase las entrevistas hechas al senador:

- Caracterice la manera en que cada periodista realiza la entrevista, para esto tenga presente los elementos del paralenguaje vistos en clase (tono, volumen y duración)
- De acuerdo a la caracterización hecha ¿cuál cree usted que es la intención de cada periodista al realizar las entrevistas?
- Teniendo en cuenta los elementos del paralenguaje ¿cómo caracterizaría la actitud del senador en cada entrevista?

2. Escuche atentamente cada sonido y conteste:

- ¿Qué emoción o sensación le transmite el sonido? Puede escribir un enunciado, o si lo prefiere, puede realizar un dibujo que evidencie dicha sensación o emoción
- ¿Qué tipo de imágenes asociaría al sonido que escuchó? Puede escribir o dibujar
- ¿En qué tipo de producto audiovisual usaría cada sonido?

1). **Entrevista 1** – Entrevista de Jaime Bayly a Álvaro Uribe Vélez

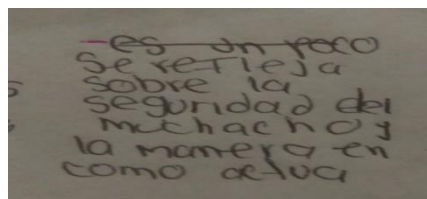
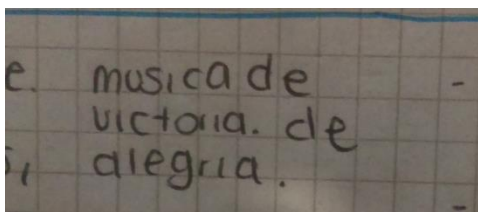
Entrevista 2 – Entrevista de Jorge Ramos a Álvaro Uribe Vélez

2). **Sonido 1** – Introducción canción "C'est la morte" de Canserbero

Sonido 2 – Efecto de sonido "Super Sayayin Blue" de Dragon Ball Super

Sonido 3 – Introducción canción "Careless Whisper" de George Michael

Anexo 14 – Descripción de sonidos en comercial producto de higiene personal



Anexo 15 – Actividad contraste noticias protestas

FORMATO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Fecha: 24 de julio del 2018 **Hora de inicio:** 8:00 a.m **Hora de finalización:** 9:50 a.m **Institución:** I.E.D
Hernando Durán Dussán **Docente:** Edwin Barbosa **Curso:** 903 **Área:** Español
Número de estudiantes: 38
Convenciones: Pr: Profesor **A, B, C...**: Estudiante

Contextualización:

La presente fue la doceava sesión de intervención en donde se empezó a trabajar el tema de las palabras dentro del material audiovisual. La clase se desarrolló en primera instancia como un espacio de discusión en donde se definiría el concepto de protesta a partir del imaginario de los estudiantes, para así, analizar contrastivamente dos vídeos de un mismo noticiero en donde se manejaba el tema de las protestas en Venezuela y en Bogotá.

Observación

8:25 a.m.

Una vez aclarado el tema a trabajar (las palabras dentro del material audiovisual) se solicitó a los estudiantes compartir las ideas que tenían sobre el concepto de protesta. Dentro de las ideas más relevantes, que se escribieron en el tablero, los estudiantes mencionaron: mostrar inconformidad de algo, policías, violencia, injusticias, protestantes. Una vez terminado el espacio de discusión se solicitó a los estudiantes observar con detenimiento dos noticieros de un canal local que trataban el tema de las protestas, la primera hecha en Caracas, Venezuela, en contra del gobierno de Maduro y la segunda sucedida sobre la troncal de Transmilenio de la Avenida Ciudad de Cali.

9:15 a.m.

Pr: Vale chicos, entonces lo primero que hay que hacer es darse cuenta de las palabras que se están utilizando en la noticia. ¿Cuáles pudieron ver o escuchar?

H: A toda hora salía represión ahí en el cartel que ponen como debajo

J: Brutal represión decía

Pr: Correcto, ¿qué otras?

V: Decía algo como que querían defender la democracia

J: Que estaban en contra de Maduro

Pr: ¿Y las personas que estaban protestando cómo las nombraban?

V.E: ...

Pr: Me refiero a qué palabra utilizaban para referirse a ellos

B: Les decían como manifestantes

H: Y que eran los opositores

Pr: Muy bien chicos, todas esas palabras nos van a dar una idea de cómo quiere el noticiero mostrar ante los espectadores las protestas allá en Venezuela. Ahora vamos a ver una noticia del mismo canal que esta vez trata sobre una protesta que ocurrió acá cerquita hace apenas como un año. Fíjense porfa en los mismos detalles ¿cómo llaman a los que protestan? ¿si hay o no represión de la policía? Y así

9:25 a.m.

Pr: Entonces chicos ¿notaron alguna diferencia?

V.E: (en desorden decían palabras como vándalos, protestas y ESMAD)

Pr: De a uno por fa chicos. Dale tu **A**

A: Pues se la pasaron diciendo que los vándalos hicieron todo lo malo
B: Acá ya no eran manifestantes, sino que eran todos vándalos
J: Y siempre que decían vándalos mostraban a alguien gritando o lanzando piedras
Pr: Ese **J**, es un muy muy buen detalle. Aunque para el espacio sólo necesito que se fijen en las palabras que utilizan los noticieros, ya ustedes pueden ir relacionando los otros elementos que hemos visto...
H: Sí porque el sonido también es como de alerta, como de que algo malo pasó
Pr: Exacto, se acuerdan que hablábamos de esos sonidos que utilizaban para las noticias de último minuto o emergencia, siempre buscan poner al espectador en estado de alerta. Pero bueno, sigamos, qué otras palabras vieron que utilizaban en esta noticia respecto a la protesta.
L: No decían más que vandalismo y que los vándalos y que rompieron todo esos manes
Pr: Entonces ya se van dando cuenta cuál es la intención de cada noticia. ¿cómo muestran la protesta en Caracas? Y ¿cómo en Bogotá?
B: Profe pues la protesta de allá la muestran como buena, como algo que es justo
V: Y allá la policía si se ve mala, en cambio en la de acá la gente es la que es vándala.
Pr: Correcto ¿y por qué creen que eso pasa?
A: Pues quieren como que la gente de acá se vea como la mala
Pr: ¿Y por qué creen que con la protesta de Venezuela no hacen lo mismo?
V.E: ...
Pr: ¿Ustedes creen que este canal está de acuerdo con el gobierno de Maduro?
J: No profe, esa gente siempre le ha echado rayo a lo de allá
H: Pero es que allá todo está mal, sino mire como se viene la gente de allá para este país
E: Los venecos están re paila
Pr: Yo creo que uno debería fijarse más en cómo está la situación en nuestro país primero, acá las cosas no es que están muy bien que digamos, pero...
V: Pues es que esos noticieros muestran lo malo de afuera para que uno se fije como en otras cosas ¿no?
H: Pero profe ¿me va a decir que allá no están mal?
Pr: Como les digo, yo no puedo asegurar algo que no he vivido, pero estoy de acuerdo con **V**. A veces los noticieros se aprovechan de ese tipo de situaciones para tapar lo que pasa directamente en nuestro país. Pero bueno, no nos desviemos tanto por ahora. Hagamos un breve resumen entonces.

Para terminar la clase se escribió en el tablero a manera de contraste las palabras clave con que eran descritas la protesta, los protestantes, la situación y el rol de la policía, esclareciendo de esta manera la intencionalidad de cada noticia frente a la situación descrita y cómo las palabras ayudan a reforzar dichas ideas atendiendo a la intención del noticiero.

Anexo 16 – Siluetas actividad ideología de género



Anexo 17 – Clase ideología de género

FORMATO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Fecha: 30 de agosto del 2018 **Hora de inicio:** 8:00 a.m **Hora de finalización:** 9:50 a.m **Institución:** I.E.D Hernando Durán Dussán

Docente: Edwin Barbosa **Curso:** 903 **Área:** Español **Número de estudiantes:** 38

Convenciones: **Pr:** Profesor **A, B, C...**: Estudiante

Contextualización:

En la presente intervención pedagógica se dio continuación al desarrollo del tema de la ideología, buscando cerrar la clase diseñada desde el 16 de agosto. Vale aclarar que la presente clase estaba supuesta para desarrollarse el jueves 23 de agosto, pero ese día no hubo clase dado que los estudiantes tuvieron la entrega de boletines. Por otro lado, la presente clase empezó media hora tarde dado que el docente titular no estaba en la institución y hubo que esperar por la persona con las llaves del salón. Por esta razón, la última sección de la clase pensada para la discusión en grupo no se alcanzó a realizar.

Observación

8:25 a.m.

Se empezó la clase solicitando inmediatamente a los estudiantes conformar los grupos de trabajo de la sesión anterior. Se escribió el tema de Ideología en el tablero y se les pregunto qué ideas se habían dicho acerca del concepto, a lo cual los estudiantes respondieron con:

grupo de ideas, comportamientos sociales de las personas y reglas o normas. A partir de esto se solicitó a los estudiantes escribir al respaldo de las siluetas femenina y masculina, las ideas que los integrantes del grupo tienen sobre ¿qué es ser mujer? Y ¿qué es ser hombre? Asociándolo con los lugares, oficios y maneras que ellos consideran caracterizan a cada uno.

Acto seguido, se reprodujeron seis videos con una fuerte carga ideológica de género y se solicitó a los estudiantes escribir las ideas que dichos comerciales mostraban, relacionándolas con los lugares, los oficios y las maneras del hombre y la mujer que podían verse en cada comercial. Por último, ellos debían colocar dichas ideas en post-it para pegarlas encima de la silueta, sobre el espacio en donde ellos habían escrito sus ideas propias acerca de lo que es ser hombre y mujer. Dado que la clase se centró en esta actividad el presente diario registra algunas participaciones e interrogantes que los estudiantes manifestaron durante la reproducción de los videos y cuando se pasaba por cada grupo revisando el trabajo que estaban realizando.

8:50 a.m.

V: Pero usted nos está mostrando sólo cosas de aseo, que mamera.

L: Pues es que así es que funciona ¿no? Ellos repiten y repiten lo mismo y la gente piensa que así es lo normal

Pr: Exactamente, muy bien **L.** Piensen en el tipo de persona que ve estos comerciales ¿quiénes se les ocurre que son?

H: Las mamás que son amas de casa

Pr: ¿Y cómo creen que ellas perciben el comercial? ¿Qué idea les queda a ellas cuando lo ven?

V.E: (responden desordenadamente)

Pr: Porfa chicos, de a uno, me encanta que participen, pero hagámoslo de manera ordenada.

A: Pues ellas van a querer comprar los jabones y lo que muestran porque les ayuda con su oficio.

Pr: Muy bien, ellas pueden que lo consideren bueno porque al fin y al cabo ser ama de casa es algo normal.

Recuerden las ideas que trajeron de sus familiares, la mayoría expresaba que la mujer siempre suele estar en casa y se encarga del hogar.

P: Profe y en los dos últimos comerciales los hijos si eran niñas, en cambio en el primero si era un niño ¿eso también tiene que ver?

Pr: Qué buena pregunta. ¿Se acuerdan en el primer comercial cómo salía el niño?

F: Sí, salía con un telescopio y como en el patio de la casa

Pr: Bien. ¿Y las niñas cómo aparecen?

L: Salen lavando la losa y la ropa con la mamá.

M: Sí las muestran ayudando con el oficio.

Pr: ¿Si ven entonces la diferencia? El niño mira las estrellas, pero las niñas lavan la losa y la ropa.

H: Es como si les dijeran a las niñas que ellas deben hacer oficio.

Pr: Exactamente. Lo están haciendo muy bien chicos. Esa es la idea, que nos demos cuenta de esos detalles y de

cómo esos comerciales parecen reproducir las maneras, los oficios, los lugares que frecuentan hombres y mujeres. Más allá de vender un producto o de promocionarlo, están reproduciendo la manera en que actúan las personas. Que sea bueno o malo, bueno eso ya dependerá de cada uno. Sigamos con los comerciales masculinos.

9:05 a.m.

B: No profe eso no es justo ¿por qué los hombres si salen haciendo cosas afuera?

Pr: ¿Si notaron esa diferencia todos?

Y: Sí los hombres si salen jugando billar y con coches lujosos...

H: Y tienen al lado siempre una modelo o una mujer bien linda.

Pr: Ahora vamos entiendo cómo es que funciona. Como bien lo decía **L** durante los comerciales femeninos, la idea es repetir y repetir el mismo tipo de contenidos y así se va normalizando. Se acuerdan que dentro de las definiciones que buscaron de ideología decía que era un grupo normativo. De una u otra manera, estos comerciales reproducen normas que se construyen socialmente: las mujeres en la casa y haciendo oficios, los hombres apuestos, viriles, exitosos. Eso es lo que vamos a analizar ya en las clases que nos quedan...

B: Profe, pero si uno no está de acuerdo con eso. O por lo menos a mí no parece que uno siempre tenga que estar en la casa...

L: Y los hombres también tienen que hacer aseo, deberían mostrarlos lavando y planchando también.

Pr: Estoy totalmente de acuerdo con ustedes chicos, y es importante que empiecen precisamente a hacer esto, a asumir una postura frente a estos materiales audiovisuales y decir: entiendo lo que me quieren "vender" pero no estoy de acuerdo con eso. Y recuerden, en general para la vida funciona así, hay que tener buenos argumentos para mostrar nuestro punto de vista.

V: Pero hágale, ponga más bien el otro vídeo...

Fin de registro

Análisis

La presente sesión permitió vislumbrar un avance muy significativo a la manera en que los estudiantes están analizando los vídeos. En cuanto al proceso de lectura audiovisual es posible reconocer que los estudiantes ya reflexionan acerca de las imágenes y las palabras que utilizan los materiales audiovisuales publicitarios y por lo tanto pueden dar cuenta de la información literal que presentan estos, así como inferir la intención de quienes los realizan. Ya como nota personal, es satisfactorio ver como el interés de los estudiantes se acrecienta respecto a las temáticas trabajadas en las últimas sesiones, hecho que se puede notar con la participación de estudiantes que no suelen ser muy activos en las clases. Sin embargo, en cuanto a la lectura de los elementos constitutivos del material audiovisual, el sonido aún no ha sido resaltado por los estudiantes dentro del constructo general, por lo cual resulta necesario hacer un poco más de énfasis en este aspecto en las próximas sesiones.