

**LENGUAJE AUDIOVISUAL PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL
AULA DE ESPAÑOL**

MATEO QUIROZ MORALES

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA INGLÉS-ESPAÑOL

MEDELLÍN

2020

**LENGUAJE AUDIOVISUAL PARA LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL
AULA DE ESPAÑOL**

MATEO QUIROZ MORALES

**Trabajo de grado para optar al título de
Licenciado en Inglés-Español**

ASESOR:

DANIEL ANTONIO AVENDAÑO MADRIGAL

Magíster en Educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA INGLÉS-ESPAÑOL

MEDELLÍN

2020

CONTENIDO

Lista de Figuras y Tablas.....	6
Resumen.....	7
Introducción: La Creación del Prometeo Postmoderno.....	8
1. Planteamiento del Problema.....	11
2. Pregunta de Investigación.....	16
3. Objetivos.....	16
3.1. Objetivo General	
3.2. Objetivo Específico	
4. Estado de la Cuestión.....	18
4.1. Lenguaje Audiovisual en el Aula.....	18
4.2. La Comprensión Lectora.....	23
4.3. El Aprendizaje de la Comprensión Lectora en el Área de Lengua Castellana.....	30
4.4. Conclusión.....	35
5. Marco Conceptual.....	37
5.1. La Comprensión Lectora: ¿Qué es?.....	37
5.2. Dificultades a la hora de la Comprensión.....	39
5.3. Niveles de Comprensión Lectora.....	41
5.3.1. Nivel Literal	41
5.3.2. Nivel Inferencial.....	43
5.3.3. Nivel Crítico-Reflexivo.....	44
5.4. Lenguaje Audiovisual: ¿Qué es?	45
5.5. ¿Qué es un Texto Visual?	46
5.6. La Imagen como Texto.....	48
5.7. La Teoría del Signo: Umberto Eco.....	49
5.8. El Uso de las TIC en el Aula de Clase.....	54
5.9. Los Videos como Herramientas Pedagógicas.....	54
5.10. Lev Vygotsky: La Teoría Sociocultural y el Andamiaje para el Desarrollo de la Estrategia.....	57
5.11. Conclusión.....	60

6. Diseño Metodológico.....	63
6.1. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información por Cada Objetivo Específico.....	65
6.2. Población y Criterios de selección de dicha población.....	66
6.3. Técnicas de Análisis de la Información: Categorización, Operacionalización y Triangulación.....	67
6.4. Características para el Diseño de la Estrategia del Método Audiovisual... 	68
7. El Método Audiovisual en escena.....	73
7.1. Resultados obtenidos de las Características para el Diseño de la Estrategia del Método Audiovisual.....	73
7.2. Análisis Generales de Resultados obtenidos en la Guía	77
7.3. Análisis de Resultados obtenidos en el Grupo I.....	85
7.3.1. Poemas Grupo 1.....	90
7.4. Análisis de Resultados obtenidos en el Grupo II.....	93
7.4.1. Poemas Grupo II.....	98
7.5. Análisis De Resultados Obtenidos En El Grupo III.....	101
7.5.1. Poemas Grupo III.....	106
Conclusiones.....	109
Método Audiovisual VS Método Tradicional.....	109
Pertinencia del Método Audiovisual.....	114
Recomendaciones.....	118
Referencias.....	119
Anexos 1: Prueba escrita del Método Tradicional: Ni cró Ni cas (páginas 38-69).....	124
Anexos 2: Tablas de respuestas Prueba Tradicional.....	128
Anexos 3: Guía de preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas con los tres niveles a fortalecer: The Dollmaker	129
Anexos 4: Guía de preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas con los tres niveles a fortalecer: Missing Halloween.....	131

Anexos 5: Guía de preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas con los tres niveles a fortalecer: Blood Ties	133
Anexo 6: Tablas de respuestas del Método Audiovisual.....	135

LISTA DE FIGURAS Y TABLAS

- Gráfico 1: Resultados de los estudiantes que superaron mínimo un nivel en la prueba diagnóstica (Método Tradicional)
- Gráfico 2: Resultados enfrentados del Método Tradicional con el Método Audiovisual
- Gráfico 3: Resultados del Grupo I dónde se muestra aquellos estudiantes que superaron mínimo un nivel en la guía (Método Audiovisual)
- Gráfico 4: Resultados enfrentados del Método Tradicional con el Método Audiovisual para el grupo 1
- Gráfico 5: Resultados del Grupo II dónde se muestra aquellos estudiantes que superaron mínimo un nivel en la guía (Método Audiovisual)
- Gráfico 6: Resultados enfrentados del Método Tradicional con el Método Audiovisual para el grupo II
- Gráfico 7: Resultados del Grupo III dónde se muestra aquellos estudiantes que superaron mínimo un nivel en la guía (Método Audiovisual)
- Gráfico 8: Resultados enfrentados del Método Tradicional con el Método Audiovisual para el grupo III

RESUMEN

La presente investigación es una exploración didáctica del uso del lenguaje audiovisual para el desarrollo de ciertos niveles de la comprensión lectora en el aula de lengua castellana o español. En un primer momento, se hace una búsqueda documental de investigaciones realizadas en torno al tema central de este trabajo. Seguido a esto, se realizó una búsqueda conceptual y teórica en torno a la comprensión lectora, el lenguaje audiovisual, la teoría sociocultural y el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para poder tener las bases necesarias para sustentar la siguiente parte de la investigación. Finalmente, se hizo una puesta en escena del método audiovisual en contraste con el método tradicional, siguiendo una serie de pasos y requerimientos diseñados para obtener los resultados necesarios que darán lugar a un análisis posterior y conclusiones.

INTRODUCCIÓN: LA CREACIÓN DEL PROMETEO POSTMODERNO

De esos escritos que una persona lee a lo largo de su formación académica, cuyas frases recuerda como si las hubiera leído ayer, pero que cuyos autores no resuenan en la mente ni como un eco difuso, se puede recordar un texto leído alguna vez perteneciente a la corriente del naturalismo que decía que el prólogo y la introducción no eran más que formas bien construidas para dar extensión a una publicación; por ese dicho de que más siempre es mejor. Por muchos años, esa idea resonó en la mente del investigador como realidad y regla para leer o producir; hasta el día de la presente publicación. Después de todo, una monografía de más de cien páginas requiere de una introducción apropiada para que el lector sepa qué encontrará aquí y pueda dirigirse a la página que necesita o seguir en su búsqueda de información; por ese dicho de que entre menos tiempo se gaste mejor.

En primera instancia, se puede apreciar todos los elementos base del trabajo de investigación aquí realizado; se podría decir que son el esqueleto de la monografía aquí redactada. Se tiene el planteamiento del problema donde se encontrará, en resumidas cuentas, lo que corresponde a una de las problemáticas para el docente de español del siglo XXI: el estudiante no lee. Ahora, ¿es esto cierto o sólo una exageración más de una generación pasada? También está en esta estructura la pregunta que dio origen a las más de cien páginas aquí redactadas. Finalmente, están los objetivos de la presente investigación, uno de los tres elementos a los cuales debe remitirse obligatoriamente el lector para determinar si la presente investigación tiene utilidad para su búsqueda o si debe continuar en el mar de la web.

Seguido al esqueleto de la investigación, viene el sistema circulatorio y nervioso del mismo, que nutre y orienta el trabajo hecho por el investigador para no caer en una tarea interminable o sin sentido. Compuesto por un total de casi cuarenta fuentes distintas que hablan de los tres temas centrales de esta monografía: lenguaje audiovisual, comprensión de lectura y el aprendizaje del español en las aulas de clase. Es prácticamente un capítulo

en sí que fundamentó, justificó y orientó la posterior búsqueda bibliográfica, el diseño metodológico y la aplicación de instrumentos; bueno, en general, se le llama aquí Estado de la Cuestión y en este se pueden ver las palabras y opiniones de otros muchos investigadores y autores, correctamente citados para evitar demandas por derechos de autor.

Una vez que se han leído los objetivos en su correspondiente apartado estructural y se han saltado las páginas que corresponden al Estado de la Cuestión, se encuentra el lector con la parte visceral del trabajo, aquella encargada de sustentar teóricamente todo lo que se hará durante la aplicación de instrumentos y metodologías de la investigación. Es el Marco Conceptual y es aquel que el lector podrá utilizar para encontrar citas, conceptos y teorías que quizás necesitará más adelante y, claro está, citará debidamente como “cita de una cita”. Este capítulo de la monografía es el que aparece en el índice con títulos claros y descriptivos que dejan claro que información contienen y, además, tratan los mismos tres pilares antes mencionados: la comprensión lectora, el lenguaje audiovisual y el cómo se da el aprendizaje en las aulas de clase de ahora.

Continuando con el recorrido, si el lector procede a leer y analizar esta parte de la monografía con detenimiento es porque se enfrenta a una de dos situaciones: es un estudiante que busca aprender como investigar o es un evaluador que busca como desestimar la investigación. Esta vendría a ser el cerebro del cuerpo en que se ha convertido esta monografía, puesto que coordina, ordena y lidera todas las demás partes de la investigación para que armonicen y funcionen de forma congruente: el Diseño Metodológico. En este apartado no sólo se encontrarán conceptos relacionados con la investigación en sí, sino conceptos creados por el investigador para poder coordinar la recolección de la información necesaria para el análisis y las conclusiones.

Llegando al final de las partes constituyentes de este cuerpo, más sólo a la mitad de la extensión de todo el trabajo, se tienen los Resultados que se obtuvieron de la implementación de los instrumentos presentes en el apartado anterior. Este es el equivalente

al corazón de este cuerpo, porque todas las demás partes se aseguran de que el mismo siga latiendo, para que este pueda hacer su trabajo de mantenerle vivo. El apartado de Resultados probablemente sirva para fortalecer las habilidades de Skimming y Scanning del lector, y lo más seguro es que se detenga a analizar las gráficas coloridas que allí se presentan, puesto que, como se dice en *El Principito*, “a los adultos les gustan los números” y ciertamente unas gráficas con porcentajes y comparaciones serán de interés visual.

La última parte de este trabajo, y quizás la que más se lea por parte de los lectores, es la que corresponde a la personalidad del trabajo: las Conclusiones. Ciertamente uno no puede ver los huesos, las vísceras, el corazón o el cerebro de un cuerpo, pero si la personalidad y lo que dice; este es el equivalente para este apartado. Aquí se encuentran recopilados todos los elementos antes analizados, y si bien se ve algo extraño que más de noventa páginas se vean recopiladas en menos de diez, sería aún más peculiar que alguien leyera las noventa páginas de la monografía para determinar la validez, utilidad e interés de la misma. De esta forma, las conclusiones vienen a ser el tercer elemento que un lector o investigador que se acerque a esta obra deberá leer para saber si vale la pena citar al investigador autor de todas estas palabras.

A manera de conclusión, por medio del uso de la sátira para describir las distintas partes de esta monografía, el lector podría caer en el error de considerar que efectivamente tal o cual parte son menos importante que la otra. Sin embargo, esta sátira sólo es una licencia para hacer de la lectura algo amena y dinámica; claro está, que no sobra aclarar que por medio del símil con el cuerpo humano se trataba de crear la contradicción con la sátira, al dejar claro al lector que cada uno de los capítulos de la presente investigación son de igual importancia y valor para la constitución y sustentación del trabajo de grado aquí realizado; después de todo, ¿alguna vez alguien ha intentado vivir sin huesos, sistema circulatorio, corazón, cerebro o vísceras?

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los retos que tienen los profesores de español es lograr fomentar en los estudiantes la lectura, con el fin de desarrollar en ellos ciertas habilidades necesarias en otras dimensiones de la vida, como es la comprensión lectora y los distintos niveles que esta exige. Sin embargo, debido al medio utilizado para desarrollar esta competencia (la lectura de textos narrativos), los estudiantes suelen considerar la lectura misma como algo tedioso, lo que genera apatía y desinterés, incluso un bloqueo por esta actividad. Ya lo dijo Lozano (2004) en su artículo *Estrategias de enseñanza para despertar el interés por la lectura en español IV*, que “la motivación es una de las condiciones fundamentales para suscitar el aprendizaje”. Lozano también nos dice, citando a Woolfolk, que la motivación depende de factores internos de la persona, como lo que le gusta y lo que busca, pero a la vez depende de factores externos como lo es la actividad en sí y el objetivo que tenga.

Debido a este problema de motivación, la escuela se ha visto enfrentada a una situación más compleja que ha repercutido en todas las áreas del conocimiento y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes: la lectura deficiente o la falta de comprensión (Paul & Elder, 2003, págs. 9-11).

La lectura es una de las habilidades que se desarrollan desde preescolar, sin embargo, la comprensión lectora se va adquiriendo en primaria y secundaria y con ella se desarrollan competencias tanto para el manejo de información, como para el aprendizaje permanente en todas las disciplinas. Sin lectura de comprensión no hay asimilación ni cambios de conducta, no existen significados y conceptos que pueda el alumno hacerlos suyos y ponerlos en práctica, por lo que debe innovarse una estrategia para que cada estudiante opte por leer cualquier texto que se le presente, para su conocimiento y comprensión del mundo que lo rodea. (Arroyo, Faz, Gasca, & Orozco, 2010, pág. 39)

Ahora bien, estamos en pleno siglo XXI, un momento de constantes preocupaciones y estigmas con respecto al cómo educar y qué enseñar, tanto así que es común escuchar a estudiantes preguntándose para qué tal o cual materia de la escuela o criticando los métodos de enseñanza de los maestros y, claro está, para qué necesitan ser lectores competentes o para qué leer un libro. Además de esto, está la constante preocupación por la tecnología que “absorbe a la juventud” y que no la deja vivir el mundo, lo que repercute en el hecho de que los jóvenes “ya no leen”. Alvaro Marchesi (Marchesi A. , 2013) en el congreso internacional de la lengua, nos dice que todo se ha entendido mal, que los jóvenes de ahora leen aún más que los de antes, pero ya no exclusivamente en medios físicos. Siqueira Gimeno Sanz, Rego, & Amorim (2010) nos dicen que el uso de las TIC en el entorno escolar puede contribuir a mejorar en gran medida el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Adicional a esto, hay que tener en cuenta una afirmación de Bombelli & Roitman (2014), citando a Goia y Bass (1986), que nos dice que los niños han crecido en un contexto audiovisual intensivo, por lo que el uso de la imagen es parte crucial para su

comprensión. Sin embargo, Bombelli & Roitman también señalan que este asunto de la integración de este contexto audiovisual no es tan simple como llegar al aula y poner un video a los estudiantes, sino que, además de la guía del maestro, es requerida una integración que permita “la capacidad para que un estudiante principiante asocie el video a los otros medios o canales de comunicación, logrando así que encuentre la relación entre ambos” (Bombelli & Roitman, 2014, págs. 3-4). Cabero (2003, pág. 27) recalca que el maestro es el que determina las posibilidades de un material específico que pueda aportar a la enseñanza y el aprendizaje del estudiante. Él o ella son los encargados de determinar cómo, cuál, para qué y por qué el uso de tal o cual medio. Sin embargo, no por elegir el material basta para usarse por sí mismo, se necesita del maestro, el contexto y el estudiante para el efectivo uso de este.

De esta forma, las imágenes se pueden leer y analizar a través de preguntas clave como quién es el autor, qué técnicas utiliza y por qué, cuáles interpretaciones se pueden dar al video, con el fin de tener una comprensión completa del video y de las múltiples facetas del mismo que hay para analizar, porque se puede “sacar mucho” del mismo. Además, dice que el asunto de análisis de videos es algo nuevo y complejo (Soto, 2008, pág. 524). Evitando mal entendidos, no es satanizar el uso de los libros o material escrito en el aula de clase, sino complementar el espacio académico con medios varios y de esta forma ampliar las posibilidades de formación, enseñanza y aprendizaje para estudiantes que son variados y diversos en sus formas de aprender.

[...] el video ha mostrado una mayor capacidad para comunicar un contenido más abierto; lo que hemos demostrado constatando que propicia la formulación de un mayor número de preguntas relacionadas por parte del alumno que ha visto el video frente al que ha manejado el texto. (De Pablos & Almenara, 1990, pág. 358)

Tomando en consideración lo anterior, se tiene que tener en cuenta que el aula de clases está permeada por la tecnología del siglo XXI, en vista de que el material utilizado desde las TIC demuestra ser más útil que el tradicional, y el uso de videos (considerados estos dentro de las TIC) es una gran herramienta eficiente y actual, tanto por la aceptación de los estudiantes, como por la variedad de la información presentada. Además de esto, los videos tienen la capacidad de tener a su disposición información de carácter visual, contextual y no-verbal que juntas son capaces de entregar al estudiante una mayor comprensión del tema que si solo estuviera escuchando (Hsu, Hwang, Chang, & Chang, 2013, pág. 404). De tal forma que el desarrollo de las competencias lectoras se ve reducido a utilizar el sentido de la visión, específicamente la decodificación, para poder ser desarrollada, cuando en el aprendizaje es algo más complejo:

Asimilamos a través de nuestros sentidos. Cada vez que miramos, escuchamos, gustamos, olfateamos, tocamos, cada vez que pensamos o sentimos algo, nuestro subconsciente acumula la información en forma sorprendente, esta parte de nuestra mente evoca cada detalle de nuestra vida y nunca olvida nada. La mejor forma de aprender es aplicar creativamente nuestros conocimientos a fin de conseguir nuestras metas. Se sabe ahora que mientras más numerosas sean las vías a través de las cuales recibe el cerebro una cosa, mejor la recuerda. Aquí radica la importancia de que el docente utilice diversos materiales y recursos tecnológicos para que su diferente tipo de alumnos sean bien motivados y puedan asimilar por la vía que les resulte más fácil. (Gonzalez, 2004, págs. 50-51)

Siendo este el caso, surge aquí la propuesta de utilizar el lenguaje audiovisual con el fin de fortalecer y desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora en niveles tales como el literal, por medio de la localización de detalles dentro del video; el inferencial, a través de preguntas de interpretación; y el crítico-reflexivo, adquiriendo postura con respecto al video

visto y argumentando la misma. Cabe anotar también que estos no son los únicos niveles que tiene la comprensión lectora, pero el trabajo no puede abarcarlos todos. Según Pere (1995), los mensajes audiovisuales facilitan la comunicación y cuentan con diversos aspectos propios de cualquier lenguaje, pero entre ellos cabe destacar uno al respecto y es el del aspecto didáctico, que menciona el hecho de que cuando el material es de carácter pedagógico, se cuentan con ciertas herramientas tales como la formulación de preguntas y los resúmenes para poder lograr una comprensión mayor de lo visto.

Continuando lo aquí planteado, para usar el video como una herramienta para desarrollar los niveles de la comprensión lectora antes mencionados se hace eco de las intenciones de motivar a los estudiantes como se exponía al inicio de este trabajo. Pérez (2013, pág. 68) habla de la importancia del video educativo en el aula, al ser este “una herramienta que contribuye al proceso de aprendizaje, generando potencial de expresión y comunicación, donde los jóvenes se sienten cómodos y motivados con la implantación de la tecnología.”[...] y además ser “un medio didáctico, motivador que facilita el descubrimiento y la asimilación de conocimientos para el estudiante, que integra imágenes y sonido permitiendo pues la imagen en movimiento y el sonido pueden captar la atención”. (Pérez E. L., 2013, pág. 68).

Para concluir el maestro del siglo XXI está obligado a integrar las TIC en el entorno escolar, para fomentar y participar en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Después de todo, “la integración de las TIC en el entorno escolar debe generar cuantiosos cambios en la práctica docente y en la enseñanza, de modo que dichas tecnologías no sean solamente nuevos aparatos para enseñar con la puesta en práctica de viejos conceptos” (De Siqueira, Gimeno, Rego, & Amorim, 2010, pág. 26). Por ende, se propone la presente estrategia para el desarrollo de los niveles de la comprensión lectora antes citados, y se deja claro desde este apartado que no sólo será un compendio de videos y herramientas complementarias o del cómo evaluar el material, puesto que eso en parte es tarea de cada maestro, como ya se dijo; es además una muestra del cómo debería de orientarse la estrategia en cuestión sin

caer en los problemas de simplemente actualizar un accionar tradicional por medio de la tecnología, no siendo esto un material rígido inamovible, sino más bien sujeto a cambios, modificaciones y actualizaciones.

A partir de lo anterior, se presentan la pregunta problematizadora y los objetivos de esta investigación.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Cómo desarrollar los niveles literal, inferencial y crítico-reflexivo de la comprensión lectora por medio del lenguaje audiovisual en el área de lengua castellana?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Diseñar estrategias para desarrollar los niveles literal, inferencial y crítico-reflexivo de la comprensión lectora por medio del lenguaje audiovisual en el área de lengua castellana.

3.2. Objetivos Específicos

- Poner en escena didácticas basadas en el lenguaje audiovisual para el desarrollo de la comprensión lectora en el área de lengua castellana.
- Evaluar la pertinencia, dificultad y aplicabilidad de las didácticas experimentadas.

Por medio de los mencionados objetivos específicos se busca alcanzar el objetivo general de este trabajo, ya que los primeros son los pasos o tareas que deben ser llevadas a cabo para poder lograr la evaluación del desarrollo de los niveles de la comprensión lectora por medio de las estrategias y herramientas diseñadas; adicional a esto, y en concordancia con la problemática del “¿cómo enseñar?”, se busca brindar a maestros, y a todos aquellos interesados en profundizar en la estrategia aquí propuesta, un repositorio o base de datos con videos y herramientas complementarias disponibles para su análisis, uso y evaluación.

CAPÍTULO 1:

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

4.1. LENGUAJE AUDIOVISUAL EN EL AULA

En la búsqueda de aquellas investigaciones, artículos y revistas que pudieran dar cuenta del material disponible que girara en torno a la propuesta de trabajo de grado fue sorprendente hallar fuentes que se remontaban a los años 80'. Para lo que respecta, Jesús Salinas Ibañez, en su texto *El vídeo como medio en el proceso didáctico*, dice que si bien es cierto que el video está allí a disposición del maestro y su clase, aún no está suficientemente desarrollado el asunto didáctico (Ibañez, 1986). Sin embargo, Ibañez también dice que existen ciertos pasos a seguir, estandarizados, que ayudan al desarrollo de una actividad con un video en el aula de clase:

Tradicionalmente se ha propuesto para la explotación didáctica de los distintos medios audiovisuales el siguiente esquema:

- 1) Planteamiento (o plan de trabajo), que establece el audiovisual más apropiado y las condiciones con que debe figurar en el desarrollo metódico;
- 2) Motivación o presentación del tema a los alumnos;
- 3) Visionado de choque, o visión globalizadora del tema;
- 4) Análisis/Coloquio, donde se realiza un tratamiento analítico de las diversas cuestiones;
- 5) Aplicaciones y realización de proyectos;
- 6) Síntesis o puesta en común;
- 7) Evaluación. (Ibañez, 1986, págs. 235-236)

Más adelante, Moreno (2004) muestra cómo puede ser entendido el video como herramienta didáctica para el desarrollo del análisis y la comprensión al manifestar en su trabajo *El video en el Aula* que el uso de la imagen, parte fundamental de un video, tiene potencial para el análisis crítico y la transmisión de información:

Pero la imagen no sólo es importante por la información que nos proporciona, de manera inmediata. A medida que profundizamos en su estudio nos percatamos de los múltiples mensajes que una imagen lleva implícitos. Por lo tanto a la hora de trabajar con el vídeo en nuestra aula, debemos de tener en cuenta que podemos trabajar con el vídeo desde distintas dimensiones:

- Utilización de imágenes en movimiento para completar informaciones y para describir fenómenos lejanos.
- Análisis crítico de imágenes (publicitarias, anuncio...).
- Elaboración de producciones audiovisuales por parte de alumnos, o profesores, o ambos conjuntamente. [...] (Moreno, 2004, pág. 6)

Ahora bien, ya viendo que el video se usa en el aula de clase desde hace tiempo y la imagen de igual forma para el análisis crítico, se aborda a Díaz (2009) con su artículo *El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguaje* en el cual se plantea el lenguaje audiovisual como un nuevo lenguaje propio de los videos, con sus propias relaciones entre sonido e imágenes, en un espacio y tiempo particulares que conllevan a un mensaje con significado, o como dice: “El vídeo es producto del lenguaje audiovisual. En algo más de un siglo, la Humanidad ha desarrollado un nuevo lenguaje basado en la interrelación de la palabra (oral y escrita), la imagen fija, la imagen en movimiento, el sonido natural de las imágenes, la música, los efectos sonoros”. (Díaz, 2009, págs. 68-69)

La Federación de enseñanza CC.OO. de Andalucía (2011) en su revista virtual muestra una recopilación de apuntes referentes al uso adecuado del lenguaje audiovisual antes mencionado en el aula de clase, de los cuales se puede afirmar que aquel de más relevancia para el presente trabajo es el que hace referencia al carácter dual de entretenimiento y simbología que tiene el lenguaje audiovisual. En el texto *El uso didáctico del video*, citando a Cabero (1989), Martínez (1981), Vilches (1993), Bravo (1994) y Cebrián de la Serna (1994), se dice que hay que tener en cuenta cuál es el objetivo con el video, lo que se muestra y cómo manejarlo, así como cuánto tiempo debe durar la actividad (Cabero,1989; Martínez, 1981; Vilches, 1993; Bravo, 1994; y otros, citados en Federación de enseñanza CC.OO. de Andalucía, 2011, pág. 1).

Claro está que no cualquier material audiovisual sirve para la propuesta, y ya lo demuestra Medina (2014, pág. 118) en su artículo *El video como estrategia para la enseñanza del inglés* al mencionar que el video como herramienta pedagógica se puede clasificar según su fin de producción, citando a Martínez Z. I. (2010) dicen que:

[...] han surgido innumerables campos de utilización de los videos, dentro de los cuales destaca: el campo de la producción y reproducción (videos de entretenimiento, series y realizaciones), de las consultas bibliográficas (videos documentales, cultura, historia), el campo de los reportajes, los instrumentos de observación y seguridad, el investigativo, el video arte o de creación, la video-comunicación (el video como medio de información ofrecida por los grandes medios) y el campo de los medios didácticos (videos de enseñanza, idiomas, cine-fórum, conferencias, etc.) (Martínez, 2010, citado en Medina, 2014, pág. 118)

En la búsqueda realizada también se abordó el uso del video como un asunto de aprendizaje a través de las TIC, en vista de que el video hace parte de estas herramientas

virtuales para el aprendizaje, o como se dice en el artículo *Un repositorio digital de contenido fílmico como recurso didáctico*, de Tobías, Duarte & Kemczinski (2015, págs. 64-65), citando a Almeida & Freitas (2012): "Aprender con el uso de herramientas que estimulan la interactividad, lo lúdico, puede venir por medio de juegos online, discusiones en red o foros, investigaciones virtuales, películas, blogs o emails, esto es, acceso al aprendizaje virtual" (Almeida & Freitas, 2012, citados en Tobías, Duarte, & Kemczinski, 2015, págs. 64-65).

Posteriormente, Betancur (2016) nos menciona en su investigación *Estrategias didácticas mediadas por TIC para potenciar la lectura en los estudiantes del grado quinto de la institución educativa de Entreríos*, citando a Montessori (1943) el cómo la tecnología tiene que ser abordada como material didáctico para enseñar e incentivar en el niño las ganas de aprender con base en sus necesidades. Sin mencionar el hecho de que la tecnología como material didáctico posibilita el trabajo colaborativo.

La tecnología puede fácilmente ser tratada como material didáctico logrando esa calidad y no como: "Un simple pasatiempo, ni una sencilla fuente de información, es más que eso, es material didáctico para enseñar. Están ideados a fin de captar la curiosidad del niño, guiarlo por el deseo de aprender. Para conseguir esta meta han de presentarse agrupados, según su función, de acuerdo con las necesidades innatas de cada alumno. Estos materiales didácticos pueden ser utilizados individualmente o en grupos para participar en la narración de cuentos, conversaciones, discusiones, esfuerzos de trabajo cooperativo, canto, juegos al aire libre y actividades lúdicas libres. De esta forma asegura la comunicación, el intercambio de ideas, el aprendizaje de la cultura, la ética y la moral". (Montessori, 1943, citada en Betancur, 2016, pág. 34)

Al respecto, con este y con citas abordadas con antelación, Rendón & Correa (2017, págs. 22-23) dicen en su investigación *Las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje de los estudiantes* que el uso de la tecnología en el aula abre las puertas a nuevas posibilidades para el estudiante, como una variada información, una adecuación a las necesidades particulares, el uso de distintos códigos, un mayor interés, el trabajo en equipo y formas de enseñar más frescas.

Además de lo mucho que se ha hablado de los videos y las TIC a lo largo de la búsqueda, también se hallaron investigaciones que tratan sobre el rol del maestro en el aula de clases donde se usen las TIC como medio didáctico y pedagógico. Zuleta (2017) en su investigación *Las TIC como mediación para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés* resalta la función del maestro como guía y ayuda en el aprendizaje del estudiante, puesto que todavía es requerido para orientar la actividad.

La introducción de las TIC a partir de los medios audiovisuales, permiten que el estudiante pueda ser más autónomo frente a su propio proceso de educación, considerando que el maestro es una guía al interior de la clase, este tipo de actividades pueden generar en espacios diversos con el fin de promover en los estudiantes un compromiso y responsabilidad sobre la realización de nuevos contenidos [...]. (Zuleta, 2017, pág. 27)

Finalmente, como último apunte, Miner & Stefaniak (2018, pág. 2) muestran en su artículo *Learning via Video in Higher Education: An Exploration of Instructor and Student Perceptions* que existe una relación alta entre la habilidad del estudiante y del maestro con la multimedia y con lo efectivo y entretenido que puede resultar el usar la multimedia como una herramienta de aprendizaje. Además de eso, también se vio que este tipo de aprendizaje apunta más por la autonomía y fomenta la comunicación entre maestro y estudiante.

4.2. LA COMPRENSIÓN LECTORA

En la búsqueda realizada de la documentación relacionada con los niveles de comprensión lectora y la comprensión lectora como tal, se encontraron muchas fuentes que hablaban de lo que es la lectura crítica y lo que es un lector crítico. Al respecto, Cassany (2003, pág. 114), en su texto *Aproximaciones a la lectura crítica teorías, ejemplos y reflexiones*, señala que debido al mundo actual se necesita formar una persona autónoma con habilidades críticas para leer y pensar; debe ser aquella con la capacidad de comprender el objetivo de un texto en específico, desde los puntos de vista y la intencionalidad del mismo y del autor; además, tienen en cuenta el contexto de creación y lectura del texto en concreto; siendo capaz de producir algo relacionado con el texto; y, finalmente, es capaz de sustentar sus opiniones con respecto al texto (Cassany, 2003, pág. 114).

Al respecto de la lectura, Pérez (2005) dice, en su texto *Evaluación de la Comprensión Lectora: Dificultades y Limitaciones*, que es menester del lector pasar por distintos niveles de complejidad y objetivo para así poder tener la comprensión adecuada de tal o cual texto. De tal forma que pueda conseguir una comprensión total del texto, y usar de esta forma lo comprendido para una posterior interpretación y una reflexión de lo aprendido y así usarlo en contexto.

Dado que leer es algo más que descodificar palabras y encadenar sus significados, existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, y que coinciden en la consideración de que ésta es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo. La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todo los niveles de lectura (Langer, 1995) para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una

interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura.
(Langer, 1995, citado en, Pérez M. J., 2005, pág. 123)

Volviendo a hablar de la lectura, Gordillo & Flórez (2009) en su texto *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar*, citando a Strang (1965), Jekinson (1976) y a Smith (1976), hacen referencia a la lectura como un proceso que no sólo implica el proceso básico de interpretación del nivel literal de decodificación y localización, sino que también exige que haya un proceso de interpretación, argumentación, reflexión y de crítica que recorre varios niveles como el literal, el inferencial y el de comprensión crítica (Strang, 1965, Jekinson, 1976, & Smith, 1976, citados en, Gordillo & Flórez, 2009, págs. 97-98).

Al respecto de estos niveles de comprensión lectora, se encontraron varias investigaciones que hablaban de los mismos, entre ellas está la de Cisneros, Olave & Rojas (2010) en su investigación *La Inferencia en la Comprensión Lectora de la Teoría a la Práctica en la Educación Superior*, en la cual uno de sus objetivos era mejorar los niveles inferenciales para lograr la lectura comprensiva de textos explicativos y argumentativos de género discursivo académico. Allí se dice que la inferencia trabaja con la construcción de aquellos significados que no están explícitos en un texto, sin embargo, estos significados sólo son construidos a partir de aquellos conocimientos previos que tiene el lector, más la representación que pueda hacer el lector de lo leído. Como dicen, citando a Gutiérrez (1999) y Singer, en Aravena (2004):

Otras nociones conservan la idea de la construcción de significados: representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto/discurso, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje. (Gutiérrez-Calvo, 1999:231, en Aravena, 2004:146) y las ideas no incluidas en el mensaje,

pero capturadas por la representación interna del mismo (Singer, 1994:480, en Aravena, 2004:146). [...] La validez de la inferencia no depende entonces de los conocimientos del lector, sino de la forma como se relacionan con el contexto. (Gutiérrez, 1999 & Singer, 1994, en Aravena, 2004, citados en, Cisneros, Olave, & Rojas, 2010, págs. 14-15)

Escudero (2010) hace un apunte a los procesos por los cuales pasa un lector al enfrentarse a estos niveles de comprensión lectora en su artículo *Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas* en la *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de las lenguas*. El lector ante un texto requiere pasar por varios procesos para lograr una comprensión de este: debe reconocer lo escrito como un asunto de decodificación de las palabras, reconociendo las mismas en su repertorio de palabras y conceptos o lexicón; luego debe proceder con niveles más complejos, avanzando al asunto gramatical, luego el semántico y tomar el hilo central de lo leído; y, finalmente, proceder a un proceso de análisis extratextual y pragmático de lo leído (Escudero, 2010, pág. 5).

Dejando el paréntesis antes hecho por Arroyo et.al., se vuelve a retomar a Cisneros, Olave & Rojas (2012) para hablar de la inferencia, pero esta vez en su artículo *Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios* donde citan a McKoon & Ratcli para decir que la inferencia hace referencia a toda la información que el lector extrae de lo que lee del texto, que no está explicitada en el texto, es decir, que requiere de un esfuerzo mental extra del lector para poder entender y hallar lo que se está buscando, en sus palabras, “cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído” (McKoon & Ratcli, citados en, Cisneros, Olave, & Rojas, 2012, págs. 51-52).

Ahora bien, durante el VI Congreso Internacional de la Lengua se vuelve a retomar el tema de la lectura deficiente de los estudiantes, alegando que la lectura y la escritura, para bien o para mal, puesto que ya es realidad, ha pasado de estar en los libros y en el papel, a estar en los medios digitales. La población juvenil, e incluso los más niños, se han dedicado a pasar horas leyendo y escribiendo en los medios virtuales; quizás no tan bien, pero no podemos decir que no leen o escriben. Así nos dice Marchesi (2013) en *El interés por la lectura en la sociedad tecnológica*.

Dicen que los jóvenes no leen, que cada vez leen menos y que, por el contrario, cada vez chatean más. Yo, humildemente, no lo creo. Se olvidan de que en el pasado gran parte de los jóvenes no tuvieron acceso a una enseñanza prolongada, que no leían ni escribían, y que ahora, además de tener acceso a una mejor educación, escriben y leen sin parar en formatos digitales. No muy bien, hay que reconocerlo, con un lenguaje encriptado, pero con un lenguaje comunicativo, al fin y al cabo. Apoyan mi afirmación datos recientes que indican que los jóvenes latinoamericanos entre 16 y 30 años son el sector de la población que más lee, tanto por motivos de estudio o profesionales como por motivos de ocio o de entretenimiento. (Marchesi Á. , 2013)

Saux (2013, págs. 88-89), en cambio, profundiza más en el asunto de los problemas que enfrenta un lector que hacen de su proceso de lectura y comprensión una tarea infructuosa, insatisfactoria y mediocre. En su artículo *Comprensión de Textos, Inferencias y Modularidad Funcional*, aspectos como ignorar información aparentemente innecesaria, la malinterpretación de lo leído, la imposibilidad para diferenciar ideas principales de las secundarias, no hallar el sentido macro del texto, el exceso de información, el agotamiento, distracciones o falta de conocimientos previos son posibles problemas que puede encontrar

un lector a la hora de buscar la comprensión de una lectura (McNamara, 2010, citado en, Saux, 2013, págs. 88-89).

¿Por qué sería necesario evadir estos problemas mencionados? Madero & Gómez (2013, pág. 115) en su artículo *El Proceso De Comprensión Lectora en Alumnos De Tercero De Secundaria* establecen que la comprensión, más que decodificación fluida de grafemas, es una construcción de significados indispensable para una correcta lectura.

Históricamente se ha equiparado la decodificación eficiente con la competencia lectora, asumiendo que la primera asegura la comprensión; pero las investigaciones de las últimas tres décadas sobre el tema dan cuenta de la complejidad de este proceso, lo que ha llevado a cambiar la concepción de lectura de la decodificación fluida a construcción de significados (Ibáñez, 2007). (Ibáñez, 2007, citado en, Madero & Gómez, 2013, pág. 115)

García & otros (2013, pág. 155) muestran, en su artículo *Reading Comprehension and Working Memory's Executive Processes: An Intervention Study in Primary School Students*, un concepto relacionado con aquella información previa que requiere el lector para poder superar con éxito los distintos niveles de comprensión de lectura. El Working Memory, o VM, hace referencia a la cantidad de información que puede ser retenida durante una actividad en específico. Este reservorio de información que todos los humanos tienen está compuesto por aquellas conexiones fonológicas y aquellas representaciones visuales.

Nevertheless, there is no question that one of the most influential of these theories is the multiple-component model proposed by Baddeley and Hitch (1974; Baddeley, 1986, 2000, 2007). According to this theoretical model, the

WM system includes two domain-specific storage structures or slave systems (the phonological loop and the visuospatial sketchpad), an episodic buffer that links the two prior components with long-term memory, and a central executive. The central executive is the main component of the WM system. It not only has to coordinate the other components but is also in charge of the attentional control of information. (Baddeley & Hitch, 1974, citados en, García, & otros, 2013, pág. 155)

Cantillo, & otros, (2014) hablan de la importancia de esta información almacenada en la mente del lector para así poder alcanzar ese pensamiento crítico que va más allá de tragar entero un conocimiento determinado. Implica también analizar y realmente comprender bien dicho conocimiento, siendo capaz de asimilar lo que se comprendió, para luego tomar de ese conocimiento lo necesario para inferir y extrapolar a otro contexto (Cantillo, y otros, 2014, pág. 48). En su artículo *Comprensión lectora y TIC en la universidad* se nos dice que es necesario que los estudiantes adquieran un pensamiento crítico para analizar, tener una mayor comprensión de los textos a los que se enfrentan.

Flores, Jiménez & García (2015) apuntan en su investigación *Procesos Cognoscitivos Básicos Asociados a Las Dificultades en Comprensión Lectora De Alumnos De Secundaria* las consecuencias de un mal nivel de lectura y de una pobre comprensión lectora. Ellos afirman que hay estudiantes con habilidades lectoras pobres o limitadas que les impiden desempeñarse correctamente en la escuela y que no tienen la posibilidad de tener un aprendizaje y un bagaje cultural mayores; esto debido a que llegan así desde la primaria y esta situación influye negativamente en su autoestima y en su desempeño en la escuela, dando lugar a que sean excluidos y que pierdan el interés en el estudio (Flores, Jiménez, & García, 2015, pág. 582).

Liebfreund (2015, pág. 388) recoge varios de los aportes e ideas que se han mencionado hasta ahora en el recorrido hecho. Ella dice que el asunto con la lectura es que el estudiante tiene que ir construyendo el significado de lo que lee mientras sigue recibiendo más información mientras que va leyendo, utilizando el compendio total de conocimiento previo que tiene a disposición; además de eso está que el estudiante tiene formas variadas de lograr este asunto de construir el conocimiento. En su artículo *Success with informational text comprehension: An Examination of Underlying Factors* dice:

First, the construction–integration model (Kintsch, 1988, 1998, 2004) highlights the complexity of comprehension by noting that reading is a resource demanding cognitive process in which readers must purposely direct their attention and effort to problem solving as they construct meaning. To make sense of a text, a reader must read the actual words, understand their meaning within the context, and integrate the text with prior knowledge both to make inferences and to think critically about the text. (Kintsch, 1988, citado en, Liebfreund, 2015, pág. 388)

Guevara, Naranjo, & Patiño (2017, pág. 45), en su artículo *Propuesta didáctica para la comprensión lectora*, hablan del proceso de lectura como algo que se puede entender como un asunto ascendente, desde el cual se parte de lo más básico como la decodificación o la localización hasta aquellos más complejos como argumentar y proponer nuevas cosas a partir de lo leído, pasando por asuntos como la inferencia y la argumentación; todo esto toma en cuenta asuntos del desarrollo del sujeto, como su cultura, contexto, capacidades personales, el cómo aprendió a leer y escribir y sus necesidades inmediatas (Frade, 2009, citada en, Guevara, Naranjo, & Patiño, 2017, pág. 45).

Cárdenas (2018, pág. 44) habla de una de las herramientas más útiles para la evaluación y el desarrollo de la comprensión lectora, que es la capacidad de trabajar con la

hipertextualidad. En su artículo, *Carga cognitiva en la lectura de hipertexto*, se dice que es necesario de recursos cognitivos para realizar dicha tarea de hipertexto, que viene con una carga cognitiva específica. Entiéndase recursos cognitivos como conocimiento previo, madurez, entendimiento, memoria, relaciones semánticas, etc. La tarea específica es la que determina que se necesita de la persona para poder llevarla a cabo, en este caso, para comprender un texto en particular. En su artículo, *Carga cognitiva en la lectura de hipertexto*, se dice que:

4.3. EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

Finalmente se hizo una búsqueda de las distintas formas en las que se relaciona el docente, las TIC, los estudiantes y el aprendizaje del español que se lleva a cabo dentro del aula. En primera instancia se encontró a Druetta (1990) en su texto *Metodología para la producción y evaluación de materiales didácticos* que muestra lo que llamó situación pedagógica participativa que son aquellos momentos dentro del aula de clases donde se posibilita el diálogo entre los estudiantes, lo que da como resultado un aprendizaje más provechoso al aumentar los conocimientos y la habilidad crítica del estudiante. “[...] situación pedagógica participativa, que motiva y apoya el diálogo entre los individuos. Así, a través de la discusión y el análisis, el aprendizaje resulta doblemente provechoso: en cuanto que incrementa los conocimientos y en cuanto que aumenta la habilidad de análisis crítico.” (Druetta, 1990)

Cope & Kalantzis (2007) en su artículo *New Media, New Learning* apuntan a algo que va de la mano con el asunto de ayudar al estudiante con múltiples estímulos al afirmar que el estudiante contemporáneo está invitado a ser un constructor de conceptos, un creador de teorías, crítico y que este inmerso en este asunto de las tecnologías que le ayudarán a

lograr esto de ser crítico y autónomo de su aprendizaje, claro está que todo esto con ayuda del maestro.

Didactic pedagogy taught facts assembled into disciplinary shape and unveiled to learners in theoretical sequence. In the twentieth century, a less-abstract ‘authentic’ pedagogy emphasised experiential learning—through doing, demonstration, experimentation or immersion. The new learning seeks to engage learners in more powerful conceptualising and metacognising process. Some of this is reminiscent of didactic teaching—labels for things more finely defined than in the ambiguities of everyday language and theories which tie those labels together into patterns of explanation. But the new learning engages the learner as co-creator of concepts—as definer, theory maker, critic and analyst (Cope & Kalantzis, 2007, pág. 79)

Gómez, Rodríguez, & Ibarra (2013, pág. 2) plantean en su artículo *Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de educación superior mediante la e-evaluación orientada al aprendizaje*, que la necesidad de un aprendizaje útil, real y completo exigió que surgieran actividades durante el proceso de evaluación que, más allá de enfocarse en la nota misma, se enfocan en el aprendizaje que el estudiante pueda sacar de esta actividad evaluativa, desarrollando de paso su pensamiento crítico, la resolución de problemas, etc. “La e-EOA se plasma en el proceso educativo mediante la implicación de los estudiantes en las actividades de evaluación, la realización de tareas creativas y realistas y el fomento de la información útil para el presente académico y el futuro profesional del estudiante.” (Gómez, Rodríguez, & Ibarra, 2013, pág. 2)

Según García, Basilotta & López (2014, pág. 68), en su artículo *ICT in Collaborative Learning in the Classrooms of Primary and Secondary Education*, el

aprendizaje colaborativo fomenta en el estudiante habilidades distintas a la instrucción en sí, la interacción con el otro, la motivación, el aprendizaje y la inclusión. “The main advantages that teachers attribute to collaborative learning are related to «developing transversal skills, », «interaction among students» and «curriculum development». They also make frequent reference to increased student learning, motivation, and the repercussions of collaborative learning on students with learning disabilities.” (García, Basilotta, & López, 2014, pág. 68).

Quesada (2015) en su artículo *Creación de videos educativos como estrategia didáctica para la formación de futuros docentes de inglés*, afirma, en concordancia con los artículos anteriores, que el profesor de ahora debe buscar ideas modernas y actualizadas para promover el aprendizaje significativo en sus alumnos, utilizando los recursos tecnológicos para este fin, para así generar un ambiente de clase donde prevalezca la participación del estudiante.

El profesor tiene un gran reto en sus manos, se le demanda idear estrategias que promuevan, de manera efectiva, un aprendizaje significativo en sus alumnos debe olvidar las viejas prácticas y no justificar el hecho de conformarse a enseñar de la misma manera que solía realizarse hace algún tiempo. (Quesada, 2015, pág. 7). [...] Debe entenderse que los recursos tecnológicos se erigen como un medio y una herramienta para que el maestro tenga la oportunidad de proveer un ambiente de clase en el que prevalezca la participación directa del estudiante ya sea al expresar sus ideas individualmente, en grupos o ante la clase. (Quesada, 2007, citado en, Quesada, 2015, pág. 7)

De nuevo, otro artículo, *Relación entre estilos y estrategias de aprendizaje con las TIC en estudiantes de educación superior de la Universidad Pontificia Bolivariana*, que

hace referencia a la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje, escrito por Madrid & Sánchez (2016, pág. 24) donde se dice que las TIC como herramientas educativas y para el aprendizaje pueden tener dos principios, el primero es que por su simbología los efectos son distintos en cada uno de los estudiantes, propiciando el desarrollo de habilidades cognitivas; y el segundo es que el alumno en relación con las TIC es el dueño de su aprendizaje.

Desde esa perspectiva se justifican las TIC como elementos didácticos, educativos y herramientas intelectuales asumiendo, entre otros, los siguientes principios:

- Los medios por sus sistemas simbólicos y formas de estructurarlos, determinan diversos efectos cognitivos en los receptores, propiciando el desarrollo de habilidades cognitivas específicas.
- El alumno no es un procesador pasivo de información. Por el contrario, es un receptor activo y consciente de la información mediada que le es presentada, de manera que con sus actitudes y habilidades cognitivas determinará la posible influencia cognitiva, afectiva, o psicomotora del medio. (Madrid & Sánchez, 2016, pág. 24)

Como antes se ha mencionado, el docente está invitado a fomentar estrategias donde se busque la participación del estudiante para así poder lograr ese aprendizaje significativo. Muñoz (2016, pág. 26) en su investigación *Estrategia de enseñanza aprendizaje apoyada por las TIC, para el área de tecnología e informática en el ciclo 5 de la institución educativa Débora Arango Pérez*, afirma, citando a Díaz & Hernández, que las estrategias de aprendizaje comprenden todas aquellas actividades del maestro que están orientadas a fomentar en el estudiante una construcción del conocimiento colaborativo y un aprendizaje significativo (Díaz & Hernández, 2000, citados en, Muñoz, 2016, pág. 26).

Prendes, y otros (2016) hablan, en su texto *Validación de un cuestionario sobre hábitos de trabajo y aprendizaje para futuros profesionales: Explorar los Entornos personales de Aprendizaje*, sobre un concepto, los entornos personales de aprendizaje, que para lo que compete a la investigación es de suma importancia por lo que se refiere a las formas distintas de aprender de los estudiantes, por medio de herramientas varias, distintos medios de información y tareas diversas, los procesos cognitivos, las estrategias y la disposición personal interrelacionados también son incluidos en estos entornos personales de aprendizaje. (Prendes, y otros, 2016, pág. 2)

Una de las estrategias que se han mencionado antes para lo relacionado al aprendizaje significativo y la participación del estudiante, además de la integración de las TIC al aula por medio de actividades diversas, es aquella que sugiere Pulgarín (2017) en su investigación *La escritura hipertextual literaria como experiencia de autoformación y de conocimiento de sí*. El estudiante utiliza su bagaje personal para escribir un texto nuevo, relacionado con ese bagaje personal y ese otro texto el cual ya ha abordado previamente. Todo está interconectado y mezclado, dejando al escritor/lector la responsabilidad de conectarlo todo de manera lógica.

De modo que la escritura se convierte, entonces, en una narración en la cual es imposible separar el ser del escritor de su escritura, debido a que esta implica utilizar el bagaje personal para dar cuenta de aquello que se quiere decir. Ahora bien, cuando el sujeto se vuelca dentro de sí y emprende una escritura a partir de esto, es claro que en su interior hay un universo de información que no está precisamente estructurado de forma lineal, sino que hay una serie de elementos que se asocian como en un entramado, en donde un aspecto conlleva a otro y este puede desencadenar en algo diferente. (Pulgarín, 2017, pág. 21)

Para finalizar con el recorrido, se hace un aporte más a una de las estrategias usadas por los docentes de español para el aprendizaje y la enseñanza dentro del aula o fuera de ella. Esta es, como dice Vázquez (2017, pág. 864) en su artículo *Tareas de Síntesis Discursiva y Aprendizaje en la Universidad Procesos implicados y dificultades declaradas por los estudiantes*, la composición escrita es una actividad compleja y complementaria que ayuda al escritor a apropiarse del tema o de lo que escribe; exige de una capacidad de síntesis y orden superior, además de un alto nivel de competencia gramatical para poder usar las palabras y estructuras adecuadas. Por medio de la escritura, es decir, la producción, el escritor obtiene un aprendizaje superior del tema que escribe que si solo lo hubiera leído y ya; por medio de la hipertextualidad el lector “explora sus conocimientos sobre el tema y genera un conjunto de ideas, luego regresa al objetivo formulado inicialmente y, desde esa perspectiva, examina toda la información que ha generado y la consolida produciendo una idea más compleja, extrayendo conclusiones y creando nuevos conceptos” (Hayes & Flower, citados en, Vázquez, 2017, pág. 864).

4.4. CONCLUSIÓN

Como se puede apreciar en la búsqueda realizada, se recogen fuentes suficientes al respecto de la comprensión lectora y sus distintos niveles; se tiene en cuenta el hecho de que la mayoría de los trabajos apuestan por la lectura crítica, sin dejar de lado los aspectos básicos de la decodificación o la retención de información, ni los otros niveles de la comprensión lectora, también necesarios para una comprensión completa de un texto. Sin embargo, en las fuentes encontradas no se halló un abordaje de la lectura y la comprensión lectora de una forma distinta a la tradicional, sin tener en cuenta el uso del lenguaje audiovisual para la comprensión lectora.

En las fuentes consultadas se pudo notar que, desde hace varias décadas, ya se tiene en cuenta el vídeo dentro del aula de clase, pero que hace falta más investigación en el

cómo se debe usar el mismo como herramienta didáctica. Sin embargo, a lo largo de los años se han ido dando ciertas bases para poder estandarizar este uso. Adicional a esto, también se da un primer paso para poder considerar el diseño de esta estrategia, y este es aquel que dice que el lenguaje audiovisual es una lengua particular que es objeto de análisis, crítica e interpretación de las imágenes que le componen. Claro está, que no hay que olvidar el carácter dual de dicho lenguaje de entretenimiento e información, para así no perder el norte en el aula y hacer un uso adecuado del mismo. Es definitivo que el uso del video en el aula abre nuevas posibilidades, pero es el maestro quien debe diseñar y guiar todas ellas.

Finalmente, se tiene que, como es una estrategia pedagógica, la interacción o el cómo se llevan a cabo las actividades dentro de un aula de clase, es de suma importancia para la propuesta. En primera instancia, la presente estrategia se podría englobar en lo que se denomina una situación pedagógica participativa, puesto que el estudiante está invitado a ser crítico y constructor del conocimiento y eso lo hará con ayuda de sus pares. La motivación que tenga sobre la actividad, la interacción con los demás estudiantes, las ideas modernas y actualizadas del docente y esa construcción del conocimiento colaborativo por medio de las estrategias ayudarán a tener un aula más capaz para la formación y aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que la presente estrategia exige recursos tecnológicos que pueda o no tener una institución.

CAPÍTULO 2:

5. MARCO CONCEPTUAL

Ya visto con anterioridad los distintos acercamientos que se han hecho al respecto del tema, es hora de acercarse al tema mismo, empezando por desglosarlo conceptualmente en tres partes fundamentales: la comprensión lectora, el lenguaje audiovisual y la teoría sociocultural de Vygotsky; los niveles de lectura se abordarán en la primera parte, la teoría del signo de Umberto Eco se verá articulada con la teoría sobre los videos en la segunda parte y la relación que se va a dar entre la comprensión lectora, los videos y su interacción con los estudiantes serán discutidos en la tercera parte. Todo esto para esbozar el cómo se articulan las partes para poder generar la estrategia de aprendizaje y comprensión lectora aquí propuesta.

5.1. LA COMPRESIÓN LECTORA: ¿QUÉ ES?

Habría que comenzar señalando que la comprensión lectora es un proceso de la mente del lector que, por medio de la decodificación, obtiene información de un texto leído y la pone en interacción con la información que tenía previamente almacenada. Durante mucho tiempo se consideraba la lectura como un mero proceso de decodificación de grafemas y fonemas para una posterior reproducción, pero pasó a ser comprendido como un proceso cognitivo de construcción de significados, dándole al lector y a sus conocimientos previos una participación activa en el proceso de comprensión (Ibáñez, 2007). Esto quiere decir que aquí tendría que hacerse la diferencia entre lectura y comprensión, siendo la primera un proceso menor y la segunda un macro proceso que depende de muchos otros, entre ellos la lectura.

Ibáñez (2007) también nos dice que “la comprensión de un texto no involucra sólo la construcción de una representación del significado de dicho texto, sino también la construcción de una representación mental de la situación descrita en él”. Adicional a esto,

está el hecho de que la comprensión lectora supera ciertos niveles de complejidad antes de lograr el proceso final, siendo estos los relacionados con el parafraseo, entendido como un proceso de obtención de información; la explicación, la comprensión personal obtenida del nivel anterior; el análisis, la interpretación propiamente dicha; la evaluación, la valoración del contenido del texto; y la representación (Cantillo, y otros, 2014).

Hoy en día, se sostiene que el conocimiento se almacena en «estructuras de conocimiento», y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento. El nivel de comprensión de un texto equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras. En este sentido, se concede una importancia crucial a los procesos de inferencia en la comprensión lectora. (Pérez M. J., 2005, pág. 122)

Por consiguiente, y en concordancia con lo anterior, para lo que respecta al presente trabajo del uso del video para la comprensión lectora, ya se empieza a hacer una distinción de lo que se denominará “método tradicional” para el desarrollo de la comprensión lectora y el método que aquí se trata de proponer, el “método audiovisual”. En lo que respecta al método tradicional, aquel entendido como la lectura de un texto narrativo para la posterior evaluación de la comprensión del mismo por medio de una prueba escrita, es algo bien sabido que depende de la decodificación para ser llevado a cabo, pero en lo que respecta al uso del video en los ejercicios para el desarrollo de la comprensión se puede prescindir de este proceso menor, no siendo esto mandatorio, ya que los videos utilizados pueden presentar texto escrito para su decodificación, pero no son el caso de los videos que serán explorados posteriormente en el presente trabajo.

5.2. DIFICULTADES A LA HORA DE LA COMPRENSIÓN

En lo que respecta al método tradicional, existen ciertas dificultades o barreras que impiden alcanzar la comprensión de un texto. Al respecto, están aquellas relacionadas con factores externos al lector, como son el tipo de letra, la complejidad del vocabulario y las estructuras de las oraciones, es decir, en su mayoría son problemas relacionados con la decodificación (Sanz, 2006). En lo que respecta al método audiovisual propuesto, es claro que no se enfrentará a problemas de decodificación de caracteres, pero sí a asuntos como la calidad de la imagen, el sonido, la claridad del mensaje y otros asuntos que serán abordados más adelante.

Además de los problemas relacionados con la decodificación, Sanz (2006) también hace referencia a los problemas que se pueden encontrar debido a conocimientos previos y la construcción de significados; después de todo, en el proceso de comprensión lectora, existen dos fuentes de información: la que está en el texto y la que se encuentra en la mente del lector. Referido al método tradicional, es clara la dificultad que puede representar esto a la hora de comprender, puesto que un concepto mal aprendido en el pasado, palabras desconocidas o temas distantes al lector impedirán la comprensión del sujeto; sin embargo, el método audiovisual aquí propuesto puede enfrentarse a problemas similares.

Para entender esta posible dificultad en el método audiovisual, habría que hacer la aclaración que la relación que hay entre el video y el espectador, es similar a la que hay entre un decodificador y un texto escrito; es decir, en ambos métodos hay “lectores” y “textos”. Aquí se tiene que el lector es “un sujeto activo, no se entiende el fenómeno de la comprensión sin tener en cuenta la información que el lector aporta y que interactúa con la información que proviene del texto” (Sanz, 2006) y que texto viene a ser aquel dispositivo de códigos variados, que transforma y genera mensajes, siendo así una máquina de creación y transmisión cultural del conocimiento; en pocas palabras, texto no se limita a lo que está escrito en papel, sino a aquello que tiene un sistema de signos que buscan transmitir un mensaje. Como dice Vilches (1984): “El texto debe ser considerado como el medio

privilegiado de las intenciones comunicativas. Es a través de la textualidad donde es realizado no sólo la función pragmática de la comunicación, sino, también, donde es reconocida por la sociedad” (Vilches, 1984, pág. 31)

En este orden de ideas, y retomando el problema antes mencionado con la comprensión lectora, en el método audiovisual el “lector” puede enfrentarse a una serie de signos y contextos desconocidos para él que se presentan en el video que está estudiando; carecer del conocimiento previo necesario para entender la simbología que allí se le presenta; o creer que entiende un signo de una forma, cuando era de otra totalmente distinta o quizás errónea.

Sanz (2006) también menciona que la atención es un factor clave a la hora de lograr una comprensión de un texto, aquí, aplicando en igual medida tanto al método tradicional como al método audiovisual, un lector puede tener distintos niveles de atención para un texto audiovisual o un texto escrito, y dependiendo de en qué enfoque su atención, el proceso de comprensión será tanto más efectivo o no. Por ejemplo, si la atención la tiene que enfocar en entender que se está diciendo en el video, o en distinguir una imagen que no es nítida o clara, la atención que le pueda dedicar a la comprensión global del texto o del mensaje que allí se busca transmitir será limitada.

De esto se desprende otro factor influyente más, y es la tipología textual, o, para poder aplicar para ambos métodos, la intención comunicativa del texto que se está “leyendo”. Es muy distinto el mensaje que quiere transmitir un video de carácter narrativo, con el mensaje que quiere transmitir uno de carácter científico o argumentativo, por lo que la comprensión de distintos tipos de textos dependerá de las estrategias y enfoques que los “lectores” o, para este caso, maestros decidan dar a cada tipología textual.

5.3. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Como ya se mencionó en los apartados anteriores, realizar el proceso de la comprensión lectora es algo más que sólo decodificar y encadenar significados, es más, la lectura que da lugar a una comprensión requiere pasar por distintos niveles de complejidad para así alcanzar una comprensión del texto leído (Pérez M. J., 2005). Es precisamente sobre estos niveles de los que va a tratar este apartado y en torno a lo que girarán las herramientas creadas para esta estrategia del método audiovisual: el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico reflexivo. Como dicen Cáceres, Donoso, Guzmán, & Riquelme (2012):

Los procesos implicados a la comprensión lectora, la sitúan como la concatenación de una serie de habilidades de pensamiento que van más allá de la decodificación, es decir que, dichas habilidades dan cuenta que en el proceso lector intervienen el lector, el texto, su forma y contenido. (Cáceres, Donoso, Guzmán, & Riquelme, 2012, pág. 63)

5.3.1. Nivel Literal

Este nivel se puede considerar como el más básico de todos, con el que inicia cualquier “lector” de un texto, que consiste en que “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” (Gordillo & Flórez, 2009). En este nivel, el lector identifica asuntos como las ideas principales del texto, la secuencia de las acciones, la causa de los hechos, los personajes, sus características, lugares, etc.

Sin embargo, hay otros autores que abordan dos sub niveles más, que vendrían a ser el de la retención y el de la organización de la información. En la parte de la retención, se habla de esta como el recuerdo de la información hallada y de los detalles leídos antes mencionados, o cómo dice “el lector puede recordar información presentada en forma explícita” (Cáceres, Donoso, Guzmán, & Riquelme, 2012). En la parte de la organización de la información, el lector es capaz de reorganizar los datos que ha retenido para construir a partir de ellos, sin dar nada nuevo o llegar ya al plano de la inferencia. En este sub nivel se ven herramientas tales como el resumen, la síntesis y la categorización.

Todo lo anterior, visto desde el método tradicional, y aplicado al método audiovisual, sería similar: el “lector” de este texto audiovisual localiza el tema central del video, las ideas principales, los personajes que aparecen, los distintos signos que van apareciendo a lo largo del video, las relaciones, los hechos, el tiempo, los lugares, etc. Es en esencia la misma búsqueda de información literal que se daría en un texto escrito, sólo que aquí no se depende de la decodificación de grafemas para poder llegar a este nivel, sino a la memoria visual y la retentiva del estudiante. El objetivo de este nivel literal y sus sub niveles viene a ser el que se enuncia a continuación:

Estos dos niveles permiten tanto una comprensión global, como la obtención de información concreta. Para lograr una comprensión global, el lector debe extraer la esencia del texto, considerado como un conjunto, y, en este sentido, hay que tener en cuenta varias cuestiones importantes, como la necesidad de determinar la idea principal de un tema o identificar dicho tema. La localización de la información se realiza a partir del propio texto y de la información explícita contenida en él. Hay que identificar los elementos esenciales

de un mensaje: personajes, tiempo, escenario, etc. (Pérez M. J., 2005, pág. 124).

5.3.2. Nivel Inferencial

Se puede considerar a este nivel como la etapa siguiente a una lectura literal del texto, es decir, es un nivel más complejo que exige de algo más que la mera localización de la información en un texto. En el nivel inferencial, el “lector” halla aquella información implícita al poner en diálogo lo que ha “leído” con lo que sabe de antemano (Cáceres, Donoso, Guzmán, & Riquelme, 2012). En este nivel, el “lector” debe tener la capacidad de leer entre líneas, deducir y ser capaz de ir más allá de lo que muestra el texto creando hipótesis y formulando nuevas ideas a partir de los conocimientos previos que tiene y lo que ha “leído”; el fin último de este nivel es generar conclusiones y llegar a la abstracción de las ideas (Gordillo & Flórez, 2009).

En este nivel inferencial, entra el papel de la teoría del signo que se abordará más adelante, en vista de que la interpretación de los signos en el método audiovisual está sujeto a sacar conclusiones, y sólo es posible si el “lector” tiene los conocimientos previos adecuados para entender el papel del signo en el contexto particular del texto audiovisual que el “lector” está viendo. En este nivel, el método tradicional y el método audiovisual tienen algo en común, y es que ambos trabajan con textos que no lo muestran todo a simple vista, y por ende el lector debe hacer un esfuerzo mayor para develar eso que “no está allí”.

Este nivel permite la interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El

hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto. Depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector. (Pérez M. J., 2005, pág. 124)

Aquí se comprenden procesos tales como hallar detalles que no están incluidos de forma explícita, como ideas principales, secuencia de acciones, relaciones de causa y efecto; también aquí viene un asunto de predicción de que sucederá a lo largo de la historia durante la lectura. Aquí también se busca que el “lector” descubra las intenciones del autor para plantear lo escrito y de los personajes del texto para hacer lo que hicieron; y uno de los aspectos relevantes para el método audiovisual, es que el nivel inferencial juega con el lenguaje figurativo o simbólico.

5.3.3. Nivel Crítico-Reflexivo

Este nivel, a continuación, es el último en describir y trabajar en esta propuesta, mas no el último de los niveles de comprensión lectora. Consiste en que el lector es capaz de realizar juicios de valor al respecto del texto “leído”, para lograr una reflexión sobre el texto, estableciendo una relación entre la información allí presente y los conocimientos sacados de otras fuentes, para evaluar si lo dicho en el texto está acorde con lo que sabe del mundo (Pérez M. J., 2005) y en caso de no estarlo, justificar por medio de argumentos el por qué no, de igual forma que argumentaría el por qué sí.

Usualmente, los videos utilizados para el método audiovisual giran en torno a temas profundos, polémicos o de reflexión, por lo que se espera que haya resultados positivos con respecto a este nivel en la implementación de este método. En ambos métodos, e incluso por exigencias del contexto, “a este nivel se le considera el ideal,

ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos” (Gordillo & Flórez, 2009). Claro está que, como se abordará más adelante, estos niveles de lectura no se logran por sí mismos, sino con la guía del maestro durante el uso del método.

Según Gordillo & Flórez, los juicios toman en cuenta la exactitud, la aceptabilidad y la probabilidad; además, los autores también expresan que estos juicios pueden hacerse sobre la realidad, la fantasía, la adecuación, la validez, la apropiación o sobre la aceptación o rechazo; todo depende del contexto, la postura y los conocimientos del “lector. Se espera que, en vista de que el texto audiovisual utilizado proviene en su mayoría del internet, redes sociales y plataformas de video, el contexto para los estudiantes, además de interesante, sea cercano a ellos, comprensible y apropiado, y que los videos sean capaces de despertar en ellos este sentido crítico-reflexivo.

5.4. LENGUAJE AUDIOVISUAL: ¿QUÉ ES?

Abordado con anterioridad lo referente a la comprensión lectora, es momento de plantear la segunda parte de la triada que compone esta propuesta didáctica: el lenguaje audiovisual. Dividiendo el concepto, está por un lado la palabra *lenguaje*, que, en palabras de Saussure, hace referencia a esa capacidad humana para expresar pensamientos y sentimientos a través de los signos. Por otro lado, la palabra *audiovisual* hace referencia al carácter dual de sonido e imagen que en este caso tiene el lenguaje. Es decir, el lenguaje audiovisual es el uso de la imagen y el sonido para la transmisión de pensamientos o sentimientos. Este es un nuevo lenguaje, del cual hace parte el video, que la humanidad ha creado en poco más de un siglo basado en “la interrelación de la palabra (oral y escrita), la imagen fija, la imagen en movimiento, el sonido natural de las imágenes, la música, los

efectos sonoros” (Díaz, 2009, págs. 68-69).

Por otro lado, para Rodríguez (1998) el lenguaje audiovisual se define como “los modos artificiales de organización de la imagen y el sonido que utilizamos para transmitir ideas o sensaciones, ajustándonos a la capacidad del hombre para percibir las y comprenderlas” (Rodríguez, 1998, pág. 25). Este autor también dice que el lenguaje audiovisual es una especie de conjunto de recursos expresivos que fueron imaginados por un narrador, que estimulan en el espectador emociones y percepciones que se convierten en mensajes. Muy similar a lo que hace la literatura, el lenguaje audiovisual busca emular sensaciones del entorno del lector.

Para lo que respecta a la presente investigación, las anteriores definiciones son cruciales para la sustentación de la estrategia propuesta aquí; sin embargo, de mayor importancia viene a ser el carácter que tiene el lenguaje audiovisual como una convergencia de música, lengua y la cultura iconográfica, literaria y dramática. (Rodríguez, 1998, pág. 26). Claro está, que es menester aclarar que en lo que concierne a este trabajo, no se abordará la música como un elemento constitutivo de un ejercicio de comprensión lectora hecho a un video, en vista de que el enfoque principal gira en torno a la imagen, el signo y los símbolos que se pueden apreciar dentro de los videos.

5.5. ¿QUÉ ES UN TEXTO VISUAL?

Anteriormente se hizo la aclaración de que texto es todo aquello que haya sido creado por un emisor con una intención de transmitir un mensaje en particular; ahora bien, si se junta dicha definición con lo que concierne al lenguaje audiovisual, el video, se tiene lo que se va a denominar un *Texto Visual*. Como dice Vilches (1984):

Los textos visuales son, ante todo, un juego de diversos componentes formales y temáticos que obedecen a reglas y estrategias precisas durante su elaboración. [...] El juego textual, por consiguiente, se realiza a través de tres componentes: la manipulación de las formas y técnicas que constituyen el universo de los productos audiovisuales por parte de un realizador individual o colectivo al que llamamos Autor, la puesta en escena de un producto complejo pero formalmente coherente que constituye propiamente el Texto y, finalmente, su recepción activa por un destinatario individual o colectivo al que llamamos Lector modelo (Vilches, 1984, págs. 9-10)

Como se mencionó, la relación entre un video, su creador y su espectador es similar a la que hay entre un texto, su autor y el lector del mismo, de tal forma que el lector-espectador “debe desambiguar el mensaje del —o de los— textos que tiene delante de sí.” Esta desambiguación se da desde lo que se va a denominar *barrido de la imagen* o lectura de la imagen como tal, que consiste en una lectura discontinua de la imagen que se presenta en dicho texto visual. Normalmente, la lectura es de carácter lineal, que decodifica uno por uno los grafemas de una frase; sin embargo, en la lectura de un material audiovisual, esta se debe hacer de una forma más “desordenadamente organizada”, en el sentido en que no existe un orden lógico para realizar dicha lectura de la imagen, sino más bien un orden particular para cada persona, quien decide qué ve, cuándo lo ve y cómo lo interpreta o entiende (Vilches, 1984, págs. 62-63)

De esta forma, el espectador-lector antes mencionado pasa a ser un observador en la medida en que es un sujeto cognoscitivo y del hacer interpretativo; es decir, el observador tiene dos funciones principales: debe ver el video e interpretarlo, de tal forma que él hace parte del texto visual, al resignificarlo y transfórmalo con las apreciaciones que da del mismo. Así, un video determinado

cuya intención es transmitir una idea de terror ante la idea de un muñeco de trapo que sirve de contenedor para el alma de un muerto, puede ser resignificado por un observador que afirme que el asunto paranormal no es tal, sino un asunto psicológico, al mencionar que el muñeco de trapo sólo hace parte de las etapas del duelo por las que pasa una persona por la pérdida de un ser querido, definidas por la psicología.

5.6. LA IMAGEN COMO TEXTO

Una vez clarificado que se va a entender por *lenguaje audiovisual* en este trabajo y entendido el video como un texto visual, prosigue definir y especificar las distintas concepciones de los elementos antes mencionados que se van a estudiar para desarrollar con ellos los niveles de comprensión lectora. El primero de ellos, la imagen, se va a tomar aquí como “un texto en el sentido de una unidad discursiva superior a una cadena de proposiciones visuales aisladas, que se manifiesta como un todo estructurado e indivisible de significación que puede ser actualizado por un lector o destinatario” (Vilches, 1984, pág. 39). Es decir, que la imagen es un texto que se puede leer, justo como se mencionaba antes cuando se hablaba de que texto es todo aquello que transmite un mensaje, hecho por una persona, con una intención específica. Umberto Eco (1990) también aborda el texto como una serie de significantes, que hacen referencia a significados intertextuales, o como dice:

“Con todo, es cierto que la llamada cadena significativa produce textos que arrastran el recuerdo de la intertextualidad que los sustenta. Textos que generan, o pueden generar, diferentes lecturas o interpretaciones, teóricamente infinitas. Se afirma, entonces, que la significación pasa sólo a través de los textos, porque los textos serían el lugar donde el sentido se produce y produce” (Eco, *Semiótica y Filosofía del Lenguaje*, 1990)

“Pero la imagen no sólo es importante por la información que nos proporciona, de manera inmediata. A medida que profundizamos en su estudio nos percatamos de los múltiples mensajes que una imagen lleva implícitos” (De Pablos & Almenara, 1990). Dicho de esta forma, este asunto de profundización va de la mano con los niveles de la comprensión lectora antes mencionados, en vista de que la lectura de una imagen consta de tres niveles para poder hallar esos mensajes ocultos o “entre líneas” que tiene la imagen. El primer nivel es el instintivo, nivel estrechamente relacionado con lo perceptivo, en vista de que en este nivel se obtienen los elementos que aparecen a primera vista y se hace un recorrido total de la imagen, sin detenerse específicamente en un detalle en particular; el segundo nivel es el descriptivo, donde ya se miran detalles específicos de la imagen. Estos dos niveles hacen referencia al nivel literal de la comprensión lectora, como ya se habrá dado a entender.

Finalmente, el tercer nivel, el simbólico, donde la persona ya extrae el significado racional y cultural de aquello que se le está mostrando; este nivel hace referencia a los dos niveles siguientes de la comprensión lectora, inferencia y crítica, en vista de que ya realiza una relación con el signo y los conocimientos previos del observador, para de esta forma comprender el significado de lo visto o crear algo nuevo a partir de lo mismo. (Giacomantonio, 1979, págs. 42-44)

5.7. LA TEORÍA DEL SIGNO: UMBERTO ECO

Uno de los elementos que se tomarán del lenguaje audiovisual para ser articulado con la comprensión lectora es aquel relacionado con los signos dentro de los videos que se pueden utilizar en el método audiovisual. Para Umberto Eco (1988) “el signo se utiliza para transmitir una información, para decir, o para indicar a alguien algo que otro conoce y quiere que lo conozcan los demás también”; los videos, y en verdad cualquier material audiovisual, están compuestos por múltiples

signos, o “mensajes” como los llamaría Eco, que buscan significar algo para el observador antes definido, por lo que el signo no sólo hace parte del proceso emisor-mensaje-receptor, sino que hace parte de un proceso de significación. Adicional a esto, se podría decir que una cosa es signo porque alguien decidió interpretarlo como tal en algún momento, y que de otra forma no sería así (Eco, *Signo*, 1988, pág. 35).

El signo por tanto se vuelve “una parte, un aspecto, una manifestación periférica de algo que no se muestra enteramente; algo latente, pues, pero no del todo, porque de ese iceberg emerge, al menos, la punta” (Eco, *Semiótica y Filosofía del Lenguaje*, 1990). La definición de *signo* ha tenido varios cambios a lo largo de la historia, de tal forma que hasta ahora está presente como una triada entre el significado, el significante y el referente. El significado hace referencia al objeto o concepto real del mundo que está representado en la cabeza del emisor o receptor; el significante, por otra parte, hace referencia a la representación gráfica o fonética de aquel significado que está grabado en el bagaje enciclopédico de la persona; y el referente es aquel objeto del mundo real al cual se hace referencia (Eco, *Signo*, 1988, pág. 25).

Explicado con un ejemplo relacionado con los videos, puede pasar que en un video se muestre una serie de robots que están construyendo una especie de pirámide: si un observador ve dicha escena, podrá contar a una persona esta escena, haciendo alusión a los robots por el significante de /trabajadores/ construyendo una /pirámide/, de tal forma que el receptor de este observador recurrirá a su mente para hacerse una imagen de los “trabajadores” negros esclavizados del antiguo Egipto, por lo que su referente serán las Pirámides de Egipto al momento de la historia relatada por el emisor-observador, no alejándose de la referencia que hace el video, pero sí distanciándose un poco de lo que el observador trata de hacerle entender, en vista de que ambos tienen distintos referentes.

Sin embargo, existen signos que, al tener un referente tan claro, carecen del mismo, por lo que se tornan en una “entidad de dos caras” (Eco, 1988), de significado y significante, de tal forma que, por ejemplo, la imagen de un reloj de arena hará referencia al tiempo, un corazón al amor y la pasión, y un esqueleto con una hoz hará referencia a la muerte. Independiente de lo anterior, existen signos que sí requieren de un referente para poder dejar claro su mensaje, en vista de que existen muchos significados con un solo significante, que da pie a ambigüedades y distintas interpretaciones por parte de un lector (Eco, 1988, pág. 27).

Por ejemplo, ante un signo tal como “una flor”, el significante vendría ser flor, y el significado puede ir desde las distintas clases y tipos de flores que hay, hasta las distintas interpretaciones culturales que se le puede dar a una flor, como pureza, virginidad, inocencia, amor, etc. En estos casos, el contexto en el que muestra el signo y los conocimientos previos del observador juegan un papel clave a la hora de otorgarle un referente congruente y pertinente al signo en cuestión. A pesar de todas las distintas excepciones y vertientes que pueda tener el signo, siempre va a apuntar a *algo que se pone en el lugar de otra cosa*.

Ahora bien, ya dejando claro que se puede entender por signo, es menester abordar cuales son los tipos de signos, según Eco (1988, pág. 34-58), que se podrían encontrar dentro de los videos; ante cada definición de un tipo de signo, se buscará dar un ejemplo que se pueda encontrar en un vídeo:

- **Signos artificiales:** estos vendrían a ser aquellos que emite un ser humano de forma consciente para transmitir un mensaje; aquí se incluyen las palabras y sonidos. En esta clasificación se puede subdividir en signos de funciones primarias (aquellos que no tenían intención alguna de ser signos) y de funciones secundarias (aquellos que tenían otra intención más allá de la funcional) Ej: Una puerta con forma de vulva es un signo artificial secundario, en la medida en que

el sonido de pasos de un hombre ebrio que camina al cuarto de su hijo es un signo artificial primario.

- **Signos naturales:** son aquellos que son realizados sin intención alguna y quizás procedentes de una fuente natural. Ej: Nubes negras, tormentosas, que se van acercando a la guarida de una leona, permite al lector saber que acontecerá después.
- **Signos comunicativos:** estos son aquellos que una persona realiza o porta para dar a entender un mensaje a la otra persona. Ej: Un hombre que porta una gran capa y un anillo con un emblema, sentado a la cabecera de la mesa, en una gran lujosa silla, mostrando así nobleza y poder.
- **Signos expresivos:** aquellos que la persona realiza de forma inconsciente y que no puede controlar, que comunican a los otros una faceta de él o de la situación. Ej: Una persona que sonrío todo el tiempo, pero que la postura de sus hombros y sus ojos rojos llorosos dan a entender que estuvo llorando y está triste.
- **Signos unívocos:** tienen un solo significado y no hay lugar a más de una interpretación. Ej: Los signos de “+” y “—” en las camisas de dos gemelos para indicar que son contrarios.
- **Signos equívocos:** que pueden tener distintos significados, generando así múltiples interpretaciones. Ej: Una flor rosada que se abre en el rostro de un hombre que la huele con placer y malicia, puede hacer significar pederastia, violación, virginidad, pureza, inocencia, etc.

Esos por mencionar algunos de los muchos signos que pueden ser hallados en un video, pero también es menester mencionar otras tres categorías que contempla Umberto Eco en su obra, tomando de Peirce (Eco, Signo, 1988, pág. 57), que hacen referencia a aquellos signos que sólo son signos en tanto no esté presente

el objeto al que refieren; es decir, si hay un incendio ante tus ojos, el humo que se levanta de dicho incendio no significa “fuego” ya, puesto que el fuego está ahí:

- **Índice:** es un signo que representa una relación física con el objeto al cual hace alusión. Ej: una estela de humo que viene del bosque indica que allí hay un indicio de incendio.
- **Ícono:** es aquel signo que refiere al objeto en tanto a su semejanza con el mismo. En verdad, se podría decir que los videos son en su totalidad íconos, en vista de que la consecución de imágenes que los conforman denotan los objetos de la vida real a la cual hacen referencia. Ej: Las múltiples fotografías de mujeres y hombres que se pueden ver a la entrada de una biblioteca, para denotar a los antiguos bibliotecarios de la misma.
- **Símbolo:** aquí hace referencia a un signo arbitrario, es decir, que no hay ninguna razón para que haga referencia al objeto al cual refiere. Ej: Una tarde lluviosa que se ve a través de una ventana, refiere a la tristeza, no habiendo una relación para que la lluvia signifique tristeza.

De esta forma, la unión de todos estos signos en un solo texto da lugar a un ejercicio macro de intertextualidad en la medida en que el observador debe decodificar una serie de amplios y complejos orígenes culturales y bagajes enciclopédicos para llegar a la comprensión necesaria de un texto visual como lo es un video. Y es que, todo cuenta, porque, así como en la construcción de un texto literario, todo cuenta, y “uno no pone un clavo si no lo va a clavar”. Después de todo, “un texto no es sólo un aparato de comunicación. Es un aparato que pone en tela de juicio los sistemas de significación preexistentes, a menos los renueva, y a veces los destruye” (Eco, *Semiótica y Filosofía del Lenguaje*, 1990, pág. 38).

5.8. EL USO DE LAS TIC EN EL AULA DE CLASE

Ya se dijo con anterioridad que el video se puede definir como un texto visual, que contiene imágenes en secuencia que pueden ser leídas y analizadas, además de ser signos, y que todo esto hace parte de lo que se denominó como lenguaje audiovisual, aquel lenguaje nuevo creado para transmitir ideas y sentimientos. Adicional a esto, habría que mencionar el hecho de que el uso de los videos como estrategia para el desarrollo de los niveles de la comprensión lectora se incluye en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dentro del aula de clases.

Las TIC son definidas como aquellas herramientas que se utilizan para compartir información a través de soportes tecnológicos tales como juegos de video y videos como tal. Por lo anterior, se puede afirmar que la estrategia aquí propuesta se ve contemplada en esta otra categoría, en vista de que los videos hacen parte de una intención comunicativa de un autor en específico para que sea transmitida al público. Por consiguiente, la presente propuesta estaría implicada como un asunto de enseñanza mediada por las TIC.

5.9. LOS VIDEOS COMO HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS

Una vez planteadas las bases teóricas para las categorías de *comprensión lectora* y *lenguaje audiovisual*, es necesario aclarar que la estrategia presentada no es tan simple como poner un video a los estudiantes y no hacer nada más con ello. Salinas (1986) dice que existen un total de siete pasos necesarios para trabajar con el lenguaje audiovisual: primero, un plan de trabajo para establecer el video más apropiado; segundo, motivar a los alumnos; tercero, dar una visión global del tema; cuarto, realizar un análisis de lo visto en el video; quinto, proponer aplicaciones y

realización de actividades o proyectos; sexto, realizar una síntesis o puesta en común; y, finalmente, la evaluación.

Desde esta perspectiva, el docente debe pensar con detenimiento, primero, cuál es su intención con el método audiovisual, y, por ende, que video es más apropiado para su público y sus intenciones. Por ejemplo, un vídeo que trata temas de violación, abuso de menores y sexualidad no será tan apropiado para estudiantes de segundo como si lo sería para estudiantes de noveno grado. Una vez determinada la intención, el docente debe proceder con el cuarto y quinto pasos que menciona Salinas (1986), no en tanto para ser ejecutados, como para ser diseñados. A este respecto, Bombelli & Roitman (2014) tratan de mostrar que el video por sí solo no sirve, puesto que requiere de la integración de herramientas varias y diversas para complementar el aprendizaje por medio de estos, o, en lo que respecta a Salinas, para realizar los pasos de análisis y aplicación de actividades.

Mostrar un video no es sólo cuestión de proyectar imágenes en movimiento y audio en forma conjunta. La integración está permitiendo la capacidad para que un estudiante principiante asocie el video a los otros medios o canales de comunicación, logrando así que encuentre la relación entre ambos. La oportunidad de combinar el video con otros elementos interactivos hace que los ambientes de aprendizaje de hoy en día sean lejos más ricos de lo que los teóricos del múltiple/canal podrían haber imaginado hace 30 años. Sin embargo, el impacto de estas nuevas combinaciones y usos del video deben todavía ser explorados y evaluados. (Bombelli & Roitman, 2014, pág. 3)

En lo que corresponde a la propuesta didáctica de este trabajo, hay que tener en cuenta que existen tantas formas de aportar a estos dos pasos que indica Salinas como docentes apliquen el método audiovisual aquí propuesto. El uso de talleres,

debates, hipertextos, discusiones, representaciones, entre otras, son herramientas posibles para integrar con el vídeo, aunque la aplicación de esta propuesta girará más en torno a los talleres, discusiones y la hipertextualidad.

Una vez decidido el material y diseñado las herramientas, se procede con la motivación y visión global del tema del video para los estudiantes. Como se ha mencionado antes, una de las relaciones entre el método audiovisual y el método tradicional es el hecho de que para ambos es requerido un bagaje enciclopédico o de conocimientos previos necesarios para poder realizar una lectura enriquecedora del texto. Para este caso, Vilches (1984, pag. 69) dice que “La identificación verbal de los objetos corresponde a una competencia enciclopédica lingüística que se apoya, a su vez, en la competencia perceptiva. Ambas son culturales, por lo que el lector, a falta de reglas más precisas para decodificar el sentido de una imagen recurre a las inferencias y abducciones”.

Por consiguiente, es tarea del maestro activar en sus estudiantes los conocimientos previos que tengan sobre el tema y contextualizarlos en el mismo con el fin de complementar a la comprensión de los observadores. Por medio de esta activación de conocimientos previos y el video, se busca que el estudiante obtenga una comprensión completa de la temática, el video y que esto le sirva para la actividad posterior que el docente había planeado como integración. González (2004) dice que:

Asimilamos a través de nuestros sentidos. [...] Se sabe ahora que mientras más numerosas sean las vías a través de las cuales recibe el cerebro una cosa, mejor la recuerda. Aquí radica la importancia de que el docente utilice diversos materiales y recursos tecnológicos para que su diferente tipo de alumnos sean bien motivados y puedan

asimilar por la vía que les resulte más fácil. (Gonzalez, 2004, págs. 50-51)

De tal forma se expuso, y Eco (1990, pág. 48) también aporta al respecto al mencionar que desde los escolásticos “definían al oído y la vista como sentidos *maxime cognoscitivi*, y podrían haber dicho también *maxime communicative*”, así pues, la intención de un docente para mejorar los niveles de comprensión lectora se verá mejor realizada si las actividades que propone llegan a los estudiantes por más de un medio. Ya en el último momento de la actividad, la síntesis y evaluación, se debe buscar que sea un momento participativo en que el estudiante tenga la opción de participar, discutir con sus pares y exponer su punto de vista al respecto, buscando fomentar en él el nivel críticoreflexivo y argumentativo, fomentando así lo que se define como una situación pedagógica participativa “que motiva y apoya el diálogo entre los individuos. Así, a través de la discusión y el análisis, el aprendizaje resulta doblemente provechoso: en cuanto que incrementa los conocimientos y en cuanto que aumenta la habilidad de análisis crítico (Druetta, 1990).

5.10. LEV VYGOTSKY: LA TEORÍA SOCIOCULTURAL Y EL ANDAMIAJE PARA EL DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA

En aras de seguir planteando las bases para el diseño de esta propuesta, es necesario hablar de teorías del aprendizaje que sustenten y guíen esta estrategia para la comprensión lectora. Por consiguiente, aquí se hablará de Lev Semionovich Vigotsky (1885-1934), psicólogo soviético que se interesó por estudiar las funciones psíquicas superiores del ser humano y su teoría que se basa en que el “desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultura” (Chaves, 2001), articulando los procesos psicológicos y los socioculturales. De sus postulados,

surgen dos teorías que atañen lo que corresponde a esta propuesta del método audiovisual: la teoría sociocultural y el andamiaje.

Vigotsky plantea que es un hecho conocido y establecido que el aprendizaje debe ir a la par, en cierta medida, al nivel evolutivo del niño; sin embargo, es necesario hablar de dos niveles evolutivos, y no sólo de uno para determinar el aprendizaje de un niño (Vigotsky, 1979). Vigotsky determinó dos niveles evolutivos: el nivel evolutivo real y el nivel evolutivo potencial. El primero hace referencia a aquellas acciones o funciones del niño que ya han sido llevadas a término, es decir, que ya son realizadas de forma eficaz e independiente. Por ejemplo, ante un video mostrado a un niño, se le solicita hallar el personaje principal de lo que se relata en el video y mostrar también en qué lugar se lleva a cabo la narración, con sus características e implicaciones para el personaje principal; si el estudiante es capaz de realizar esta tarea, quiere decir que, en su desarrollo de los niveles de la comprensión lectora, su nivel real, vendría a ser el literal, no requirió de ayuda alguna para solucionar lo que se le pidió.

Vigotsky afirmaba que “generalmente se supone que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son indicativas de las capacidades mentales” (Vigotsky, 1979), lo que deja así relegados en la fórmula aquellas actividades que el niño era capaz de hacer con ayuda de alguien más capacitado, afirmando que no eran acciones determinantes del desarrollo del niño. Es aquí cuando entra el segundo nivel evolutivo que mencionó Vigotsky, el nivel de desarrollo potencial, que contempla esos problemas que son solucionados en colaboración con alguien más capaz. De esta forma, un estudiante que se le solicita hallar los hechos en una escena del crimen que determinan quien es el culpable antes de que acabe el video, puede encontrar problemas para poder hallar dichos hechos, articularlos, comprenderlos y dar con una conclusión; sin embargo, con la guía del profesor o los mismos compañeros de clase, puede llegar a dicha conclusión solicitada.

De estos dos niveles, Vigotsky propuso la denominada *zona de desarrollo próximo*, que no es otra cosa que:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotsky, 1979, pág. 133)

En esta zona se contemplan todos los procesos, acciones y funciones que no han madurado en el niño, pero que están presentes como una especie de capullo listo para florecer. Las acciones que están contempladas en esta zona son más discentes del desarrollo y progreso evolutivo del niño que aquellas que ya es capaz de hacer independientemente, en vista de que estas acciones en potencia no sólo nos dicen de qué es capaz ya el niño, sino que nos permite saber qué será capaz en un futuro, y qué procesos le pueden seguir y qué otros pueden tornarse en el nuevo capullo. Y es a partir de esta zona que se formula uno de los conceptos solicitados para esta estrategia: la teoría sociocultural.

Esta teoría comprende los dos distintos niveles evolutivos y la zona de desarrollo próximo, pero además también afirma que “muchos procesos de pensamiento tienen sus raíces en las interacciones sociales (conversaciones, argumentos, etc.) que se establecen entre los niños y otras personas” (Ormrod, 2005, pág. 194), puesto que “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vigotsky, 1979, pág. 136).

De esta forma, una de las partes fundamentales del método audiovisual es aquella que comprende la discusión y la participación activa de los estudiantes, en

concordancia con sus pares, para aportar en la construcción del conocimiento. Los niños aprenden más en la interacción con el otro y en cómo ve este el mundo y cómo lo interpreta. Caves (2001) apunta que en el ámbito escolar es fundamental la relación entre los estudiantes y los adultos, siendo los docentes encargados de diseñar estrategias interactivas que propicien las zonas de desarrollo próximo, tomando en cuenta asuntos de la cultura y partiendo de lo que ya saben para enriquecer el proceso.

Por último, es necesario definir lo que se denomina por andamiaje en la teoría sociocultural, que va de la mano con lo que se expuso antes de que el método audiovisual tiene un carácter integrador en la medida en que requiere de otras herramientas para complementar el proceso. El término andamiaje suele utilizarse para expresar la idea de que el docente y otros compañeros más competentes proporcionan ayuda y estructuración sistemática que permite a los alumnos realizar tareas que se encuentran dentro de su zona de desarrollo próximo. (Ormrod, 2005). De esta forma, la guía del maestro se vuelve muy necesaria durante el método audiovisual para poder ayudar a los estudiantes a alcanzar la comprensión sobre símbolos, signos, ideas, preguntas o problemas que encuentren en los videos, hasta el momento en que, tal y como pasa con los andamios de un edificio, el estudiante sea capaz de realizarlo por sí mismo, y la ayuda del profesor ya no se necesita en esa área.

5.11. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión de este apartado, se tiene que la comprensión lectora es un proceso de la mente del lector que, por medio de la decodificación, obtiene información de un texto leído y la pone en interacción con la información que tenía previamente almacenada. Esta definición, aplicada a lo que se denominará en este trabajo como “método

tradicional”, deberá ser adaptada al “método audiovisual” que aquí se propone. Dejando de lado la diferencia didáctica que tienen estos dos métodos, hay que mencionar que tienen en común que ambos se enfrentan a dificultades similares como falta de conocimientos previos y mala comprensión de lo que aparece en el “texto”.

Ahora bien, se deja entre comillas la palabra texto debido a que texto se puede definir como un dispositivo de códigos que genera y transmite un mensaje. De esta forma, la relación que hay entre el video y el espectador, es similar a la que hay entre un decodificador y un texto escrito; es decir, en ambos métodos hay “lectores” y “textos”. Por consiguiente, se debe tener en cuenta la temática o intención comunicativa de los videos, a la hora de su aplicación, para el desarrollo de los tres niveles de la comprensión lectora aquí tratados: literal (hechos puntuales, literales y contextuales), inferencial (aquella información que se encuentra entre líneas, alcanzada por la interpretación) y el crítico-reflexivo (ir más allá del vídeo, valorarlo y crear algo nuevo y/o ponerlo en contexto).

Para el trabajo en cuestión, se debe tener en cuenta que el lenguaje audiovisual implica el uso de la imagen y el sonido para la transmisión de pensamientos o sentimientos y que es un nuevo lenguaje creado por el hombre para el video. También se tiene en la mira el concepto de texto visual que hace referencia a la relación de forma y técnica, un autor, la puesta en escena de un producto, que es el texto, y la recepción del mismo por parte de un lector. Por ende, se ve una relación de vídeo-creador-espectador de la misma forma que se ve en una de texto-autor-lector, ya que en ambas situaciones hay que desambiguar la información, sólo que en el método audiovisual se da desde lo que se denomina barrido de la imagen.

Por consiguiente, se tendrá en cuenta que el observador cumple la función de ver e interpretar el texto visual y las imágenes que allí aparecen, que también son texto en el sentido de que es una unidad discursiva de significación. Y esta interpretación se da desde los niveles literal, inferencial y crítico reflexivo, pero desde aquellos procesos instintivo, descriptivo y simbólico de la lectura de la imagen y los signos que allí aparecen; entiéndase

estos signos como los naturales, artificiales, comunicativos, expresivos, unívocos, equívocos, índice, ícono y símbolo. De esta forma, la unión de todos estos signos en un solo texto da lugar a un ejercicio macro de intertextualidad en la medida en que el observador debe decodificar una serie de amplios y complejos orígenes culturales y bagajes enciclopédicos para llegar a la comprensión necesaria de un texto visual como lo es un video.

Como última apreciación, hay que tener claro que la propuesta aquí presente hace parte de la categoría de las tecnologías de la información y la comunicación o TIC, en vista de que los videos utilizados tienen la intención de transmitir un mensaje específico. Pero, no es tan sencillo como llegar al aula de clase y poner un video a los estudiantes que verán sólo porque sí, pues se requiere de todo un proceso riguroso, por parte del docente, para que, así, se generen los resultados esperados: se necesitan de herramientas integradoras como talleres, hipertextos, representaciones, etc. Se sabe ahora que, mientras más numerosas sean las vías a través de las cuales recibe el cerebro una cosa, mejor la recuerda. Aquí radica la importancia de que el docente utilice diversos materiales y recursos tecnológicos. Es menester, además, recordar que esta estrategia está contemplada desde la teoría sociocultural de Vigotsky, lo que significa que otorga gran importancia a los aportes que hace la interacción del alumno en sociedad, con sus pares, y lo que los mismos pueden hacer por el estudiante (andamiaje) de tal forma que éste se mantenga en una constante evolución de los niveles potencial y real de sus capacidades.

CAPÍTULO 3:

PUESTA EN ESCENA

6. DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación se realizó desde el paradigma cualitativo al ser una investigación que requiere tanto de la participación del investigador como sujeto participativo del entorno y a los estudiantes, o participantes, que actúan juntos sobre el objeto de estudio durante todo el proceso de recolección y análisis de la información (Gurdián, 2010). Adicional a esto, Guardián nos dice que “la investigación cualitativa se basa en un replanteamiento de la relación sujeto-objeto. La integración dialéctica sujeto-objeto es el principio articulador de todo el andamiaje epistemológico de la investigación cualitativa”. Finalmente, se tiene que, según Strauss y Corbin (2002), el paradigma cualitativo se define como:

[...] cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. (Strauss & Corbin, 2002, pág. 20).

Por consiguiente, esta investigación buscó encontrar un tipo de conocimiento que, además de contar con el punto de vista de quien lo produce y lo vive, se mueva entre lo subjetivo y lo inter-subjetivo, más allá de lo objetivo (Gurdián, 2010). De esta forma, se decidió tomar un enfoque narrativo, o biográfico-narrativo, para determinar esos conocimientos que se encuentran a disposición en el entorno para así ser tratados por el

investigador de forma detallada y elaborada. Bolívar (2012) explica en su artículo “Metodología d la Investigación Biográfico-narrativa: Recogida y Análisis de Datos” como este enfoque requiere de un narrador que cuente su experiencia, un intérprete que “lee” esta experiencia para elaborar un informe, los textos que recopilan toda la información y los lectores que leen lo que se genera de una investigación con enfoque narrativo narrativa (Bolívar, 2012). De tal forma que, aquí los narradores son los estudiantes, el intérprete el investigador, los textos la presente monografía y los lectores serán todos aquellos que se remitan a esta fuente para su consulta y/o aplicación.

En lo que respecta al método, este es acorde con el enfoque, al ser también del tipo narrativo o biográfico-narrativo, puesto que es fundamental para obtención de los datos la experiencia del sujeto, la cual no puede ser de otro tipo más que narrativa (Landín & Sánchez, 2019). Dicha experiencia permite al investigador analizar la información y los recuerdos que son plasmados por parte de los sujetos, que en este caso son los estudiantes; “la narrativa despliega y clarifica la experiencia temporal, llevándonos a su propia develación para identificar ese hilo conductor de sentidos y ese entretejido de significados, encontrando esa relación dialéctica entre experiencia y aprendizaje” (Landín & Sánchez, 2019). De tal forma que el método narrativo es definido por Landín & Sánchez como sigue:

Este método se focaliza en la experiencia de los sujetos. La experiencia, en esencia, es narrativa. Su relato permite viajar por los pasajes de la memoria en tiempo y espacio. Para Ricoeur (2013a) «es el relato, la trama narrativa, el medio privilegiado para esclarecer la experiencia temporal inherente a la ontología del ser-en-el-mundo» (pp. 25 26). La narrativa, la experiencia y el tiempo están estrechamente relacionados pues dan cuenta del sujeto, de su existencia y su interacción con su mundo. (Landín & Sánchez, 2019, pág. 233)

6.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN POR CADA OBJETIVO ESPECÍFICO

- 1. Observación Participante:** esta técnica en concreto se utilizó para la recolección de la información necesaria para evaluar y poner en escena el método audiovisual mediante la observación rigurosa de los participantes de la estrategia. Dicha estrategia de observación participante “consiste en la inserción del investigador en el interior de un grupo estudiado, desnudándose de prejuicios e integrándose en él para comprender mejor sus rituales y significados culturales” (Fagundes, y otros, 2014). Debido a esta integración, el investigador tuvo que permanecer en interacción con los estudiantes el tiempo suficiente para poder determinar asuntos referentes a la puesta en escena que se abordarán más adelante.
 - **INSTRUMENTOS:** Diario de campo para la recolección de los datos observados durante la experiencia y la planeación didáctica para el diseño del taller en todas sus fases.

- 2. Creación Narrativa:** En lo que respecta a la creación narrativa, se utilizó esta técnica en concordancia con los respectivos instrumentos para hacer la recopilación de los datos y los hechos observados durante la puesta en escena. Adicional a este momento, también se utilizó para recopilar información de parte de los estudiantes quienes hicieron sus creaciones narrativas a partir de lo experimentado durante la estrategia que utilizaba el método audiovisual.
 - **INSTRUMENTOS:** Diario de campo para la redacción posterior que recopilaba todos los datos obtenidos durante el momento; planeación didáctica para el diseño de Producción Crítica de los estudiantes; y los indicadores mínimos para orientar dicha producción.

3. **Talleres Evaluativos:** finalmente, toda la recolección de información se pudo realizar gracias a la metodología del taller evaluativo, con distintos momentos y requerimientos para el desarrollo de los objetivos de la investigación y del método audiovisual en concreto.
- **INSTRUMENTOS:** Planeación didáctica para el diseño de los distintos momentos del taller que buscaban recolectar información para la redacción de la creación narrativa durante la investigación. Se aborda más adelante.

6.2. POBLACIÓN Y CRITERIOS DE SELECCIÓN DE DICHA POBLACIÓN

GRADOS 1, 2 Y 3: Los grados en cuestión constaban de 32 alumnos cada uno, 28 hombres y 4 mujeres, con la edad que oscilaba entre 13 y 15 años, todos pertenecientes a la institución educativa en la cual el docente investigador se encontraba haciendo las prácticas. Tenían clase en la mañana desde las 6:15 a.m. hasta las 12:15 p.m., con una intensidad horaria de seis clases de español a la semana (45 minutos cada clase).

La selección de esta muestra de estudiantes entre todos los demás de la Institución Educativa donde se llevó a cabo la investigación se debe a los mismos postulados de la observación participante y al enfoque narrativo, que exigen al investigador estar inmerso en el contexto de los sujetos de estudio para poder realizar la investigación. Debido a esto, se decidieron tomar los grupos de estudiantes que estaban a cargo del maestro investigador durante el tiempo que duró la investigación. De esta forma, la inmersión en el contexto se pudo lograr y la información necesaria para poner en escena el método audiovisual se consiguió de forma oportuna y directa debido a la relación de docente practicante del investigador con los estudiantes.

6.3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: CATEGORIZACIÓN, OPERACIONALIZACIÓN Y TRIANGULACIÓN

Finalmente, a la hora de analizar la información obtenida por medio de los diarios de campo, los talleres evaluativos y la creación narrativa de los estudiantes, se procedió a realizar los procesos de categorización, operacionalización y triangulación en ese orden. En lo que respecta a la primera técnica, la categorización, se buscó crear categorías de análisis específicas para obtener los resultados esperados que dieran respuesta a la pregunta problematizadora. En este orden de ideas, Cazau (2004), dice que “la categorización es el proceso por el cual especificamos cuáles serán las categorías de la variable que habrán de interesarnos. A su vez, las categorías o valores son las diferentes posibilidades de variación que una variable puede tener” (Cazau, 2004).

Por consiguiente, se tomaron en cuenta categorías tales como: nivel alcanzado por respuestas acertadas o erróneas, toma de postura, argumentación, referencias literales al video, inferencias realizadas de la historia, autoría, ortografía, cohesión, coherencia, catarsis, por mención algunas. Ahora bien, que no basta con categorizar, puesto que hace falta definir qué se entiende por “argumentación” o “catarsis”, puesto que la sola categoría no es suficiente, sino que hacen falta las dimensiones y los indicadores que especifiquen las mismas; esto es lo que se denomina operacionalización. Para Cazau, este proceso siguiente a la categorización se define como aquel por “el cual transformamos o traducimos una variable teórica en variables empíricas, directamente observables, con la finalidad de poder medirlas” (Cazau, 2004).

De esta forma, se tiene por ejemplo que para la categoría de “tema seleccionado” en la sección de Producción Crítica que se hablará más adelante, las dimensiones del mismo vendrían a ser “Tema relacionado con el video”, “Historia contada a partir del video” y

“Narración de la historia del video”. En lo que respecta a los indicadores, son aquellas condiciones que dejan en claro al investigador que un sujeto alcanza la dimensión de una variable específica. Por consiguiente, un indicador para alcanzar la dimensión de “Historia contada a partir del video” es que esté presente una referencia a la historia de dicho texto audiovisual. Otro ejemplo de variable podría ser la presencia de niveles de la comprensión lectora en la producción crítica, de las cuales una de las dimensiones vendría a ser el “Nivel Literal”, para la cual tendría los indicadores de “Haber cumplido con los requerimientos mínimos para la producción lírica”, que se desglosaría así mismo en “Título”, “Número de versos” y “Escritura en verso”.

Finalmente, se tiene como último método de análisis de la información la triangulación para poner en diálogo los distintos instrumentos de recolección de información, las pruebas del método audiovisual y tradicional a las que fueron sometidos los estudiantes y en general todos los datos que surgieron que permitían obtener una variedad de información mayor. Para las autoras Vallejo & Finol (2009) la triangulación se define como “el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto [...] envolviendo variedades de datos, investigadores y teorías, así como metodologías” y que además “cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema en específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales (Vallejo & Finol, 2009).

6.4. CARACTERÍSTICAS PARA EL DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DEL MÉTODO AUDIOVISUAL

1. **PERTINENCIA DEL VIDEO:** Lo primero que debe tener en consideración el maestro es qué video es el más apropiado para sus estudiantes. Como ya se mencionó antes, no todos los videos son para todas las edades ni para todos los públicos. Hay que tener un conocimiento mínimo del grupo para saber qué material

está acorde con ellos, tanto por la madurez, el interés, la sensibilidad y la necesidad del grupo.

2. **INTENCIONALIDAD:** Seguido a esto, el maestro debe tener claro cuáles son sus intenciones con el video. Tiene que determinar si el video y todo lo que esto implica estará apuntando a desarrollar determinados niveles de la comprensión lectora: si el literal, el inferencial, el crítico o todos al tiempo, o si, por otra parte, su intención con el video es hacer una introducción a un tema, el cierre o una complementación del mismo; si acaso será evaluativo, de seguimiento o formativo.

3. **COMPRENSIÓN PREVIA DEL DOCENTE:** Una vez claro el video a utilizar y las intenciones con el mismo, el maestro debe ver el video hasta su completa comprensión. Así como es inaudito que un maestro ponga a leer un libro que no ha leído, es igual de ilógico que ponga a ver un video que no ha visto. Debe verlo cuantas veces sea necesario, para entender el significado global del mismo y el significado de cada uno de los signos, símbolos e indicios que puedan aparecer en el mismo; siempre hay que tener en cuenta que el maestro es el guía de la actividad que propone, por lo que no debe dar las respuestas a los estudiantes, sin embargo, si las requieren, él debe estar capacitado para darlas. Aquí es necesario aclarar un asunto de humildad y es que, no importa cuántas veces el maestro vea el video, habrá algo que no entienda, que se le escape, que no conozca o que no vea desde la postura indicada, por lo que, la opinión y comentarios del estudiante que sean distintas a lo que el maestro tiene como respuestas correctas, no tiene que estar incorrecta o mala por obligación; el maestro debe evaluar el análisis del estudiante para determinar si esta nueva perspectiva es válida.

4. **DISEÑO DE MATERIALES INTEGRADORES:** Una vez comprendido el vídeo, y con la claridad de su propósito, se debe proceder a diseñar las herramientas complementarias para el mismo. Se recomienda, tanto por facilidad a la hora de evaluar como por facilidad a la hora de la comprensión, diseñar para cada video un

taller escrito que abarque preguntas de los niveles que se vayan a evaluar. Esto con el fin de que el estudiante alcance una comprensión amplia y completa del video, pueda aclarar las dudas de lo que no entienda, y que el maestro tenga cómo llevar un registro de en qué nivel está cada uno de sus estudiantes y en qué punto de la comprensión se encuentra el grupo, y así saber dónde detenerse, dónde retroceder y dónde avanzar. Una vez diseñado este taller, es recomendable, también, con fines de fortalecer el nivel crítico, diseñar una actividad distinta al taller que obligue a los estudiantes a ir más allá: un escrito, un cuento, un hipertexto, un debate, una discusión, una investigación, una entrevista, o cualquier cosa que vaya más allá y que ponga en contexto lo que los estudiantes han visto; el límite es el cielo.

5. **CONTEXTUALIZACIÓN:** Pensar y aplicar una actividad introductoria y contextualizadora para el video que les permita a los estudiantes activar sus conocimientos previos con respecto al tema antes de empezar a ver el vídeo. Por ejemplo, si el video que se abordará trata sobre el Halloween, una contextualización histórica o cinematográfica del origen de estas fiestas permitirá a los estudiantes comprender con mayor facilidad el video; sin mencionar que eso creara expectativa, interés y hasta motivación en los mismos por la actividad.
6. **REITERACIÓN:** Mostrar el video a los estudiantes. Dependiendo del tiempo, la disposición, el comportamiento, la extensión, la planeación y la motivación se podrá (o deberá) mostrar el video más de una vez, todo depende de la situación y el criterio del docente.
7. **PRE-COMPRESIÓN:** Una vez visto el video, realizar una pequeña charla en torno al mismo, no tanto sobre los niveles de la comprensión lectora, o lo que esté en el taller o lo que sea la actividad complementaria, sino desde la opinión, la comprensión general, la impresión, las interpretaciones vagas que algunos puedan tener e incluso, opiniones sobre la producción del video o la música.

- 8. TRABAJO COLABORATIVO:** Entregar a los estudiantes la guía, que puede funcionar tanto de diagnóstico y seguimiento como de evaluación, para que lo realicen ya sea individual, parejas o por equipo, depende de la complejidad del video y la intención del maestro, también de la dinámica del grupo; lo ideal, puesto que hablamos de la teoría sociocultural, es que no sea individual, pero todo depende. Adicional, estará en manos del maestro el suministrar o no el vídeo a sus estudiantes para que estos puedan recurrir a él y así poder responder el taller; estamos en la era de la tecnología, así que es seguro que habrá dispositivos suficientes para que puedan ver el video cada uno (o cada grupo) por separado. Ya que el objetivo de esta estrategia no es desarrollar la memoria a corto plazo, sería ilógico que el maestro les negara el acceso al video, pero todo depende de cómo haya diseñado la actividad el maestro (por ejemplo, si el video había sido enviado a los estudiantes para que lo vieran en sus casas, no permitiendo que lo vean en el aula).
- 9. RETROALIMENTACIÓN:** Se socializan las respuestas en grupo, y el docente muestra el momento exacto en que se pueden hallar las respuestas del video (en el caso de las preguntas literales e inferenciales) y dónde podían ver para guiarse en sus respuestas (en el caso de las críticas).
- 10. PRODUCCIÓN CRÍTICA:** Ya acercándose al final de la actividad, se debe entregar a los estudiantes la actividad producto que apunta a desarrollar más el nivel crítico de ellos, que deberá ser explicada con detalle a todos para que puedan realizarla a cabalidad. En vista de que es más compleja que el taller, que exige creatividad, tiempo y trabajo, es lógico pensar que dicha actividad no sea dispuesta para ser realizada en clase y en el instante. Esta producción tiene mucha libertad y facilidad para elegir la misma, por ejemplo, una creación poética siguiendo las pautas de la métrica y la rima tomando como tema central el tema del vídeo, bien sea recreando la historia, continuándola o aportando algo totalmente nuevo, relacionado con el producto del lenguaje audiovisual

- 11. EVALUACIÓN ENTRE PARES:** Se deberán socializar los productos, de ser posible, de todos los estudiantes, y animarlos a evaluar, comentar y/o objetar el trabajo de sus compañeros (todo con argumentos sólidos y válidos), para que, de esta forma, ellos tengan la oportunidad de mejorar sus proyectos y aquellos tengan la oportunidad de mejorar su mirada crítica. La idea sería que esta socialización sea anterior a la posterior evaluación del producto de los estudiantes por parte del maestro, con el fin de que los estudiantes tengan oportunidad de mejorar sus trabajos.

- 12. EVALUACIÓN DOCENTE:** Finalmente, el maestro debe entregar la retroalimentación de toda la actividad en general (desde la actividad introductoria hasta la entrega de los productos) a los estudiantes, esto incluyendo su desempeño, su actitud, su aptitud, su comportamiento, su dedicación, sus aciertos, sus errores, lo nuevo, lo esperado, lo inesperado, todo lo que el maestro considere que debe ser transmitido al estudiante para que este siga mejorando y avanzando en su proceso de aprendizaje. Recuperar la evaluación entre pares, y que esta sea más significativa.

7. EL MÉTODO AUDIOVISUAL EN ESCENA

En este apartado se procederá a dejar por escrito los resultados obtenidos en los distintos momentos que se sugiere llevar a cabo para la realización de una estrategia en el aula de clase que utilice el método audiovisual para fortalecer los niveles de la comprensión lectora (literal, inferencial y crítico-reflexivo).

7.1. RESULTADOS OBTENIDOS DE LAS CARACTERÍSTICAS PARA EL DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DEL MÉTODO AUDIOVISUAL: A

continuación, se procederá a enunciar los resultados que se obtuvieron a lo largo del diseño, aplicación y evaluación de la puesta en escena de la estrategia.

1. **PERTINENCIA DEL VIDEO:** Los grupos evaluados en cuestión estuvieron a cargo del investigador durante un período aproximado de cinco meses, por lo que el mismo había alcanzado a conocerlos lo suficiente para determinar que los temas de las religiones, la muerte, las fiestas de Halloween y la sexualidad estaban entre sus intereses, aunque les faltaba conocimiento de estos. Sin embargo, había riesgos con los videos en vista de que la Institución Educativa en cuestión tenía restricciones en cuanto a asuntos tales como: suicidio, sexo y fiestas de otras religiones. Por consiguiente, era menester cuidar la discreción y el tacto con el que había que tratarlos.
2. **INTENCIONALIDAD:** Poco tiempo antes de realizar con estos grupos la estrategia que utiliza el método audiovisual, se diseñó un examen escrito de 15 preguntas para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes sobre el plan lector de ese periodo, examen que más de la mitad de los estudiantes del grupo perdió (75), y menos de la cuarta parte pudo aprobar (21). Esta prueba contaba con preguntas de nivel literal, inferencial y crítico-reflexivo, por lo que, dados los resultados, se determinó que la comprensión lectora de estos grupos era una

habilidad que estaba presente, pero que tenía que ser mejorada. Por otra parte, es menester mencionar que la estrategia que usa el método audiovisual se planeó para un total de tres clases presenciales (135 minutos) y dos horas de trabajo autónomo fuera del aula.

3. **COMPRENSIÓN PREVIA DEL DOCENTE:** Los videos fueron analizados con detenimiento por parte del investigador, y se buscaron todas las posibles significaciones, símbolos, signos e indicios que pudieran aportar al taller para el fortalecimiento de los niveles de la comprensión lectora. Una vez vistos los videos, se concluyó que requerían de conocimientos previos al respecto tales como: las fases del duelo ante una pérdida, postulados de distintas religiones en cuanto a la muerte, contextualización en cuanto al misticismo de la religión, historia del origen de las fiestas del Halloween, origen de conceptos tales como incesto, pederastia, pedofilia y bases sobre teorías de sexualidad.
4. **DISEÑO DE MATERIALES INTEGRADORES:** Para la puesta en escena de los talleres, se diseñaron varios materiales que se procederán a analizar más adelante, entre los cuales se encuentra:
 - Diapositivas para la contextualización del vídeo.
 - Preguntas introductorias al tema y posteriores al vídeo.
 - Guía de preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas con los tres niveles a fortalecer.
 - Lineamientos para la creación poética de los estudiantes.
5. **CONTEXTUALIZACIÓN:** Fue la parte más delicada de tratar, en vista del contexto de la Institución: hablar de otras religiones distintas a la que profesan en el colegio (o incluso, hablar de la religión del colegio), sobre sexualidad, suicidio, violación y otros temas delicados, desde un punto de vista objetivo, es algo por lo que se recomienda tacto y atención, o podrían herirse sensibilidades y generar problemas para el maestro. En esta parte se descubrió que hay que

tener cuidado cuando se ponen en juego más de una teoría, puesto que, si la intención no es imponer una ideología, lo fundamental es ser imparciales y objetivos.

6. **REITERACIÓN:** Debido al tiempo asignado para la actividad, los videos en cuestión no se pudieron reproducir más de una vez en clase, sin embargo, el enlace y nombre de estos se les fue suministrado a los estudiantes, para que de esta forma los pudieran ver durante el desarrollo de la guía y fuera del aula de clase si así lo necesitaban.

7. **PRE-COMPRENSIÓN:** En este momento, los estudiantes estuvieron impacientes por participar, demostraron interés en la actividad y en expresar su punto de vista, inferencias y apreciaciones iniciales del video. Sus primeras inferencias estuvieron, en su mayoría, erróneas, aunque algunos acertaron en hacer un paralelo entre la contextualización previa y lo que se les mostraba en el video. Hubo momentos de confusión por cuestiones de saltos temporales que había en un video, por signos que no comprendían en uno y por el debate que generaban dos teorías enfrentadas en otro; sin embargo, la idea era esa.

8. **TRABAJO COLABORATIVO:** En este momento del taller se les solicitó a los estudiantes hacerse en grupos de tres personas para trabajar en la “Guía de preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas con los tres niveles a fortalecer” y que, de esta forma, el trabajo colaborativo se pudiera llevar a cabo, basándose en los postulados de la teoría sociocultural de Vygotsky. Sin embargo, los grupos fueron de más estudiantes, lo que generó dos problemas: había demasiadas personas en un grupo, por lo que la voz de uno u otro estudiante podía ser ignorada con facilidad y también daba pie para que se copiaran las respuestas sin tener que hacer nada. Hubo otros estudiantes que optaron por trabajar solos, asunto que no se podía forzar.

9. **RETROALIMENTACIÓN:** a la hora de realizar este paso, se pudo observar que todos los estudiantes de la muestra tenían la motivación para participar y dar sus análisis y apreciaciones al respecto de los vídeos. También se pudo ver un indicio de sentido crítico desarrollado al negarse a aceptar algunas preguntas de la guía, cuestionando el planteamiento de las mismas y de las opciones dadas. Utilizaban partes del video para argumentar sus respuestas, análisis y quejas.

10. **PRODUCCIÓN CRÍTICA:** para esta experimentación en concreto y en vista del contexto de los estudiantes (entregas de final de semestre) se optó por diseñar una propuesta de creación poética que tuviera estrecha relación con algún tema del vídeo en cuestión o con la historia que allí se relataba. Podía tener tanto métrica como rima, si así lo deseaba el estudiante; lo único que se exigía, era que el poema no superara los 14 versos y que tuviera buena ortografía. Más adelante se ahondará en este tema, pero en este apartado se puede afirmar que la efectividad de la producción crítica como herramienta integradora demostró ser por mucho más efectiva para los objetivos del método audiovisual que la guía de comprensión lectora diseñada.

11. **EVALUACIÓN ENTRE PARES:** esta parte de la experiencia es uno de los elementos para asegurar un nivel crítico de la comprensión lectura, puesto que el estudiante se enfrenta a la tarea no sólo de comprender la teoría, el video y de tener un alto nivel de comprensión del texto abordado en clase, sino que debe ser capaz de apartar la revisión de la relación que tenga con la persona autora del trabajo. Sin embargo, esta parte arrojó los primeros indicios de lo que se verá más adelante en el análisis por grupos: el nivel de desarrollo en el que está la comprensión crítico-reflexiva del grupo de estudiantes. Los estudiantes no entendían la diferencia entre evaluar y calificar y, por consiguiente, no realizaron la revisión de los poemas de sus compañeros como se esperaba; adicional a esto, las revisiones que pudieron dar no fueron tomadas en cuenta por los autores de los poemas, puesto que sólo entregaron sus obras tal cual las

entregaron a sus pares.

12. EVALUACIÓN DOCENTE: este momento se profundizará más adelante en el análisis de los poemas y la guía de los estudiantes, mas no sobra decir qué criterios se utilizaron para analizar y evaluar los datos que se obtuvieron de los distintos grupos:

- a. Se calificaron las preguntas de nivel literal e inferencial con base en las opciones correctas, puesto que las primeras estaban diseñadas con la modalidad de opción múltiple de única respuesta, aunque hubo algunas que requerían de respuestas escritas cerradas.
- b. Se calificaron las preguntas de nivel crítico-reflexivo tomando en cuenta aspectos tales como: toma de postura, argumentación, referencias literales al video, inferencias realizadas de la historia, información nueva aportada, respuesta acertada de la pregunta, comprensión de la contextualización articulada con la trama del video, entre otras.
- c. Se calificaron los poemas tomando en cuenta aspectos como: autoría, ortografía, cohesión, coherencia, niveles de la comprensión lectora presentes en el mismo (literal, inferencial y crítico-reflexivo), nuevas ideas presentes, experiencias personales de vida, catarsis, seguimiento de instrucciones, uso de figuras literarias, entre otras.

7.2. ANÁLISIS GENERALES DE RESULTADOS OBTENIDOS EN LA GUIA

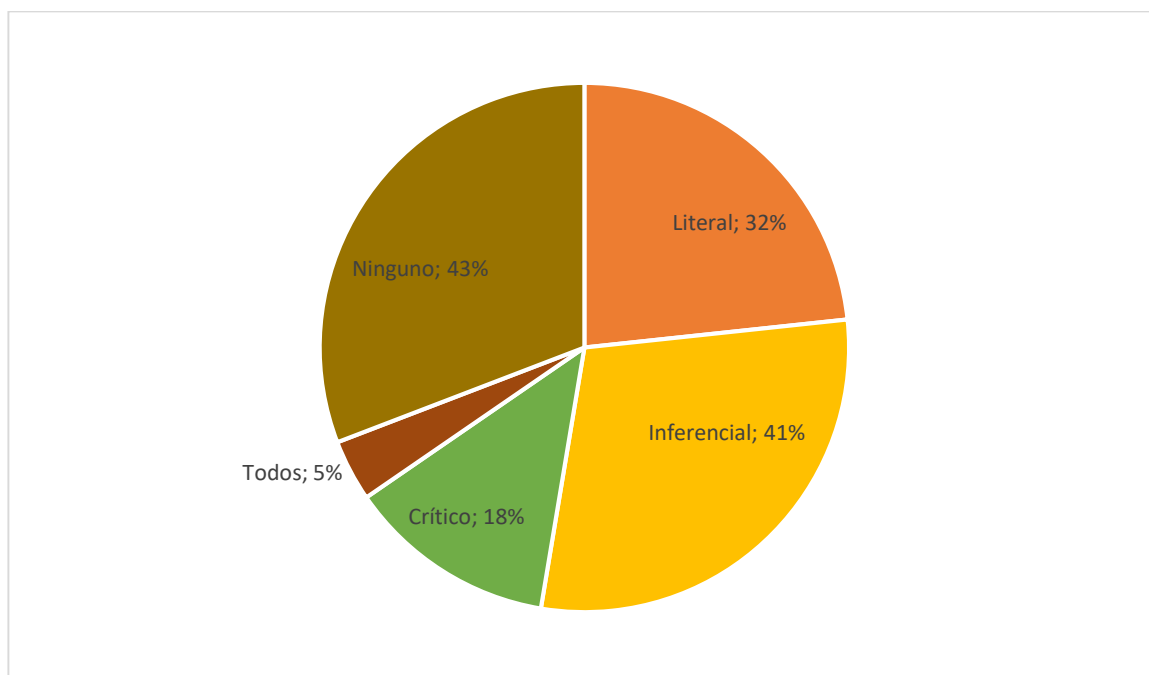
En el análisis de los datos obtenidos de las “Guías de preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas con los tres niveles a fortalecer” se obtuvieron datos suficientes para el análisis del desarrollo de los tres niveles de la comprensión lectora de los estudiantes. Se habla de desarrollo o fortalecimiento en esta parte puesto que a los tres grupos se les hizo un test previo que utiliza el método tradicional antes mencionado en este trabajo para poder hacer una comparación del antes y el después, y de los dos métodos, el método audiovisual

aquí propuesto y el método tradicional del libro y la prueba escrita. Se afirma que, si el estudiante fue capaz de responder acertadamente a una pregunta de un determinado nivel, no sólo demuestra que posee dicho nivel de la comprensión lectora (Zona de desarrollo real), sino que dicho nivel de la comprensión lectora se vio desarrollado en el momento (Zona de desarrollo próximo). Esto también implica que aquellos estudiantes que no fueron capaces de responder a cabalidad a suficientes preguntas de un determinado nivel no se encuentran en el mismo, pero que se vieron enfrentados a una situación en la cual podrían desarrollarlo.

En un primer momento, previo a la implementación del método audiovisual, se evaluaron los tres niveles de la comprensión lectora de los tres grupos utilizando un texto del género periodístico y una prueba de selección múltiple de única respuesta de 15 preguntas (6 Literales, 6 Inferenciales y 3 Crítico-Reflexivas); es necesario aclarar que en este examen en cuestión se habla de preguntas críticas como aquellas que exigen al lector ir más allá del texto y que lo obligan a ir a otras fuentes para poder entender lo que lee, es decir, una lectura hipertextual.

Analizando las respuestas obtenidas en esta prueba por la muestra total (96), se encontró que menos de un cuarto de la muestra (21) fue capaz de “aprobar” el examen, hablando a un nivel cuantitativo, mientras que el resto (75) no fue capaz de responder a más de 8 preguntas de las 15 que había en total. De esta forma, se concluyó que los estudiantes que iban a enfrentarse con el método audiovisual estaban teniendo problemas a la hora de leer, tanto el texto periodístico evaluado, como las preguntas y opciones de respuesta de la prueba en cuestión; esto demostró un problema en lo que respecta a la lectura literal.

Gráfico 1: Resultados de los estudiantes que superaron mínimo un nivel en la prueba diagnóstica (Método Tradicional)



En el gráfico 1 se puede observar como más del tercio de los estudiantes evaluados carecen de las habilidades necesarias para comprender un texto por sí mismos, de tal forma que también es difícil para ellos comprenderlo con ayuda de una persona más capacitada (Vigotsky, 1979). Por otra parte, una tercera parte de la población se encuentra en un nivel literal de la comprensión lectora, es decir, el lector identifica asuntos como las ideas principales del texto, la secuencia de las acciones, la causa de los hechos, los personajes, sus características y lugares, alcanzado así una comprensión global del texto y la obtención de información concreta (Pérez M. J., 2005).

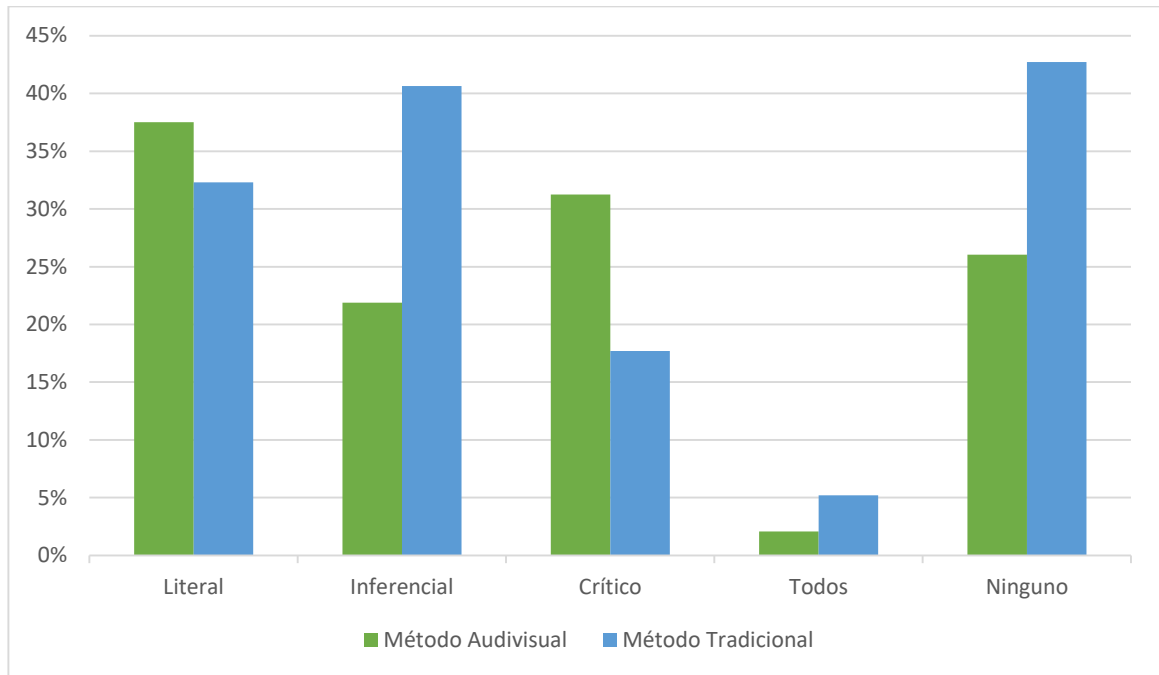
Siguiendo con la gráfica 1, de la muestra total, más de un tercio de la población puede presumirse en un nivel inferencial de la comprensión lectora, es decir que los estudiantes son capaces de hallar información implícita, interpretar una idea, deducir y sacar hipótesis y nuevas ideas que no están expresadas de forma implícita (Pérez M. J., 2005). Muchas de las preguntas de la prueba diagnóstica que apuntaban a una comprensión

inferencial del texto trataban principalmente de sacar interpretaciones de lo que el autor quería decir con una frase o figura literaria en específico, por lo que el hecho de ser capaces de responder a preguntas de este tipo implica que sean capaces de interpretar el texto en cuestión.

Como se puede ver en el gráfico, está el último nivel evaluado, el crítico-reflexivo, que de por sí se torna complejo de evaluar por medio de preguntas cerradas y más aún de preguntas de selección múltiple, puesto que no le da opción al estudiante de argumentar o ir más allá de lo que es el texto. Sin embargo, el enfoque de las preguntas críticas de la prueba diagnóstica apuntaba por una de los requerimientos del mismo nivel que es realizar una lectura hipertextual de los textos cuando estos así lo requieran. Incluso así, y tomando en cuenta sólo asuntos de contextualización histórica del género periodístico que estaban leyendo, sólo una pequeña parte de la población evaluada fue capaz de alcanzar este nivel crítico.

Finalmente, se puede notar una muy pequeña parte de la población que demostró tener una comprensión de lectura que contempla los tres niveles aquí evaluadas, siendo estas contadas cinco personas capaces de hallar y recordar información específica o hechos presentes en los textos, inferir y deducir a partir de oraciones o afirmaciones presentes en las lecturas y de realizar una lectura crítica que lo obliga a recurrir a otras fuentes de información para hacer más provechosa su comprensión del tema en cuestión (Pérez M. J., 2005).

Gráfico 2: Resultados enfrentados del Método Tradicional con el Método Audiovisual



En la gráfica 2 se puede ver una comparación entre los resultados obtenidos de los estudiantes en ambas experiencias, con el método audiovisual y el método tradicional. Lo primero que se evidencia de esta es que el método audiovisual ha demostrado ser efectivo a la hora de desarrollar el nivel literal de la comprensión lectora, esto debido al hecho antes mencionado en el marco teórico de que la lectura, y por ende la adquisición de conocimientos, es más efectiva si se hace por múltiples vías (auditiva y visual) (Hsu, Hwang, Chang, & Chang, 2013).

No obstante, contrario a los resultados satisfactorios obtenidos del nivel literal, la parte de la estrategia que buscaba desarrollar y reforzar el nivel inferencial de la comprensión lectora demostró ser ineficiente en contraste con los resultados de la prueba que usaba el método tradicional. Esto se puede deber a una diferencia clara que hay entre un texto escrito y una imagen como texto: la narración o descripción. Para el nivel inferencial es necesario que el lector contemple todos los símbolos, signos y significados que el texto le presente para poder inferir, sacar sus propias conclusiones y de esta forma

entender asuntos puntuales como la intencionalidad de los personajes, el autor, el subtexto, juegos de palabras e incluso predicciones o abducciones del contenido.

Cuando hablamos de un texto escrito, el narrador del texto, bien sea en primera persona u omnisciente, tiende a ser una descripción detallada de todo lo que sucede en una historia: sus personajes, los hechos, los lugares, las fechas, entre otros. De estas descripciones, también se hacen otras más específicas al respecto de ellos: la vestimenta que tienen, su personalidad, los objetos que se pueden ver en una habitación, la topografía del lugar, el clima, entre otros; y sucede que estas descripciones hechas por el autor de un texto escrito no son hechas sólo porque sí, sino por una intencionalidad en específico, que aporta a la trama y al desarrollo de la historia. Gracias a estas descripciones, el lector puede tener la oportunidad de adelantarse a los hechos de una historia, hacerse una idea del perfil de un personaje, sus intenciones y lo que el autor quiere transmitir.

En contraste con lo anterior, el texto audiovisual “carece” de dichas descripciones explícitas, y la palabra se encuentra entre comillas porque dichas descripciones están presentes: en objetos que se pueden ver en el video, en expresiones faciales del personaje, por juegos de luz, por la ambientación del lugar, entre otros. Adicional a esto, un texto audiovisual está lleno de signos cruciales para inferir y predecir sobre la historia, que obligan al lector a remitirse a conocimientos que no tiene en el momento, por lo que pueden ser omitidos con facilidad. Incluso aún más problemático, a veces en los textos audiovisuales puede haber elementos que sólo están allí a modo de contextualización o ambientación, es decir, que carecen de un valor para una posible inferencia puesto que su valor está en lo literal.

Ilustrando lo anterior con un ejemplo, se tiene la escena de una cocina en la cual se puede ver como la vajilla lleva sucia y acumulándose, mientras que a la mesa se encuentra una mujer dando de comer avena a un muñeco; entra un hombre, con aspecto desaliñado, y

saluda a la mujer, quien no le presta atención. Para un lector de este texto audiovisual, si su nivel literal de la comprensión lectora se lo permite, dicha escena es la prueba de que la mujer no siguió las indicaciones que le dieron y terminó obsesionada con el muñeco, por lo que el posible final que el lector puede inferir a partir de esos datos es que la mujer estará obsesionada hasta la muerte.

Esto, por supuesto, es erróneo, puesto que el lector ignoró la cantidad de platos que había en total, las moscas que volaban de ellos y el moho presente en mucha de la comida en estado de descomposición; también ignoró que el vestido de la mujer está pulcramente planchado y limpio, a diferencia de las ropas del hombre, que están desaliñadas; tampoco reparó en que la cara, el pelo y la piel de la mujer se ven limpias y descansadas, a diferencia de las del hombre. Todos estos hechos generan la sospecha de que la obsesionada no es la mujer sino el hombre, y que, si ella no está obsesionada, lo único que explica su comportamiento es que así lo ve el hombre, y ella no está ahí.

Ahora bien, si vemos un texto escrito como el siguiente:

“Entonces entra un hombre desaliñado a la cocina, con marcas de sudor y grasa en su camiseta, con una barba de más de una semana, sucia y sin cuidar; las ojeras de su cara le daban un aspecto de extremo cansancio, como si llevara días sin dormir; y quizás fuera así. Entrar y ver los mismos platos sucios y la misma comida echada a perder de todos los días tampoco ayudaban a su agotamiento. Algún día tendrá que lavarlos, pero no será hoy. Aún quedan unos pocos platos limpios. En la mesa ve a su esposa, limpia, hermosa, radiante, tal y como la recordaba el día de su boda, salvo que, aquel día no tenía ese maldito muñeco entre sus manos.

—Buenos días —dice él a la mujer que tanto ha sufrido por la muerte de su pequeño. Pero no recibe respuesta alguna, ella sólo habla con ese muñeco. “

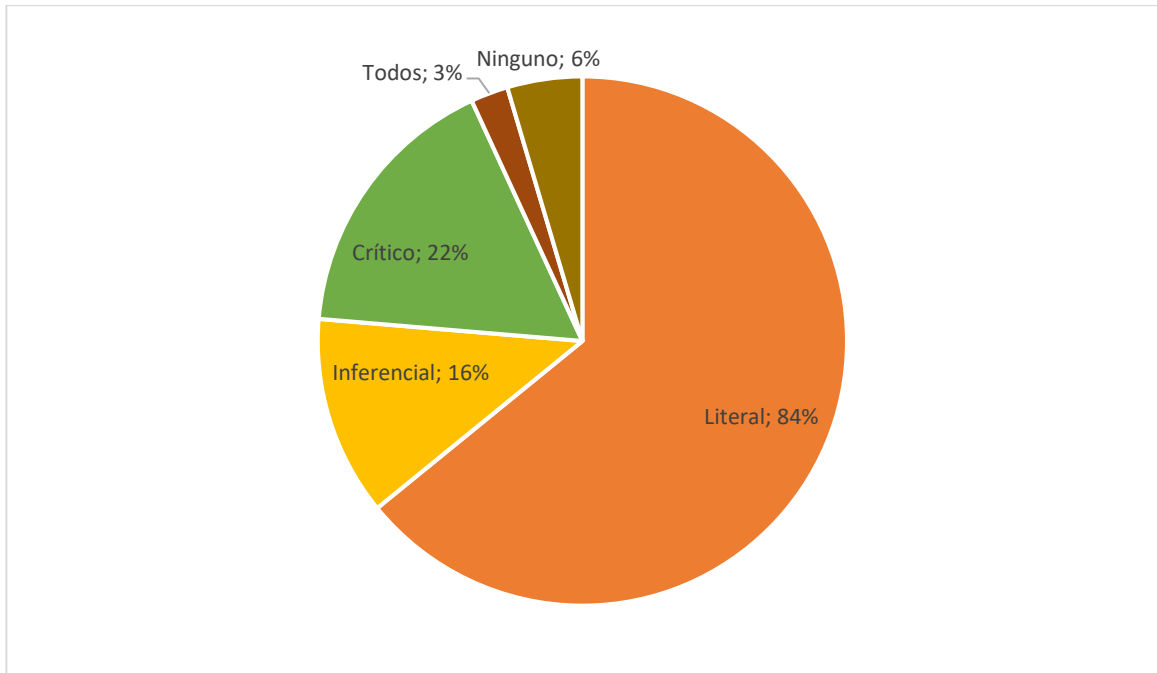
Ante un texto escrito de este tipo, un lector se puede preguntar ¿por qué hacer tanto énfasis en el aspecto del hombre?, ¿por qué hay tantos platos sin lavar?, ¿por qué ella está tan limpia?, ¿cuál es la necesidad de mencionar el asunto de su boda?, si ha pasado tanto tiempo en la historia, ¿por qué ella sigue siendo igual que antes, sin ningún cambio?, entre otras preguntas que se pueden generar por la descripción de la historia. Ante un texto escrito, el lector tiene claro que todo lo que está allí tiene su razón de ser y el enfoque que se haga a una parte específica de la historia apunta a una consecuencia particular que se puede inferir. Por otro lado, ante un texto audiovisual, la información está llegando toda al mismo tiempo, sin tiempo suficiente para que el lector identifique todos los elementos que se le presentan y puede cometer fácilmente el error de omitir un elemento crucial para el desarrollo de la historia y tomarlo simplemente como un asunto que apunta hacia la verosimilitud de lo acontecido.

Claro que todo también va a depender del enfoque y los elementos que se utilicen en el texto audiovisual para narrar la historia. Existen videos que están más enfocados a un asunto crítico que un asunto semiótico, que vendría a ser una de las dimensiones para analizar la lectura inferencial.

Aquí hay que hacer una aclaración final y es que no es que los estudiantes en cuestión sean capaces de leer un texto en los niveles en los que los resultados de las pruebas escritas dicen que están, sino que, adicional a este hecho, hay otros que se encuentran contemplados en esta muestra que, como se afirma en la teoría de la zona de desarrollo próximo, son capaces de acceder a este nivel de la comprensión lectora por medio de la ayuda de una persona que ya se encuentre en la zona de desarrollo real para ese nivel en cuestión.

7.3. ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS EN EL GRUPO I

Gráfico 3: Resultados del Grupo I dónde se muestra aquellos estudiantes que superaron mínimo un nivel en la guía (Método Audiovisual)



La gráfica 3 ilustra los resultados obtenidos en el grupo I en la “Guía de preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas con los tres niveles a fortalecer” y a primera vista se puede apreciar que casi la totalidad de los estudiantes del mismo lograron fortalecer su nivel de lectura literal. Las respuestas correctas en la primera parte de la prueba demuestran un nivel de atención pertinente para un lector perspicaz, en vista de que era necesario tanto la observación cuidadosa del video como la lectura atenta de las preguntas y sus opciones (Pérez M. J., 2005), para evitar caer en el error de confundir un concepto con otro o una explicación presente en el video con una mera opinión al respecto del mismo. También se pudo ver que, de las preguntas de nivel literal, aquella que presentó mayor dificultad para los estudiantes de este grupo fue aquella que hacía referencia a *¿cuál es la frase que se enfatiza más?*, respuesta que se hallaba al principio o al final del video, puesto que esa era la frase que daba inicio y cierre a la trama. Esto puede demostrar un problema de

resonancia por parte de los estudiantes, pero está claro que la gran mayoría de ellos alcanzaron el desempeño requerido.

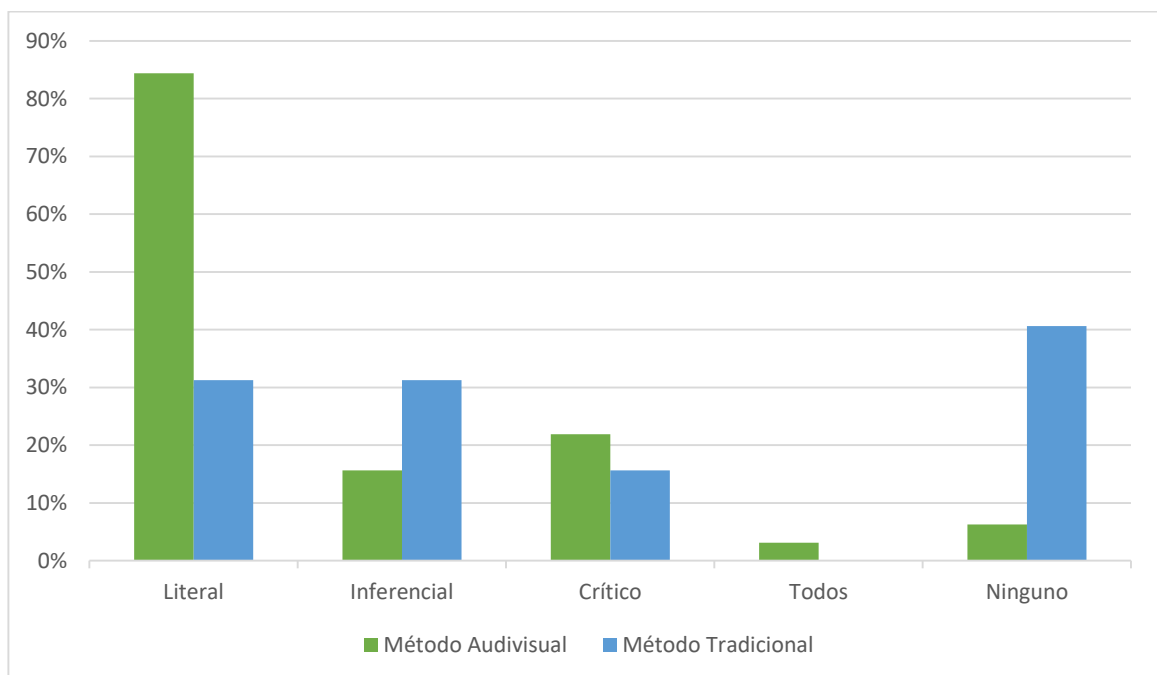
Abordando las preguntas de nivel inferencial, se puede ver un bajo desempeño en dicha parte, siendo el nivel que menos estudiantes lograron alcanzar. Es necesario recordar que aunque los niveles de la comprensión lectora tengan una lógica y orden ascendente del menos complejo al más elaborado (Pérez M. J., 2005), no quiere esto decir que todos los estudiantes adquieran dichos niveles en el orden mencionado, puesto que hubo estudiantes que demostraron estar en un nivel literal de la comprensión lectora y que pudieron fortalecer sus capacidades como lectores críticos, abordando el tercer nivel aquí analizado; sin embargo, como se ve en los resultados, hay estudiantes que aún requieren de más trabajo para poder realizar inferencias, extraer información del texto que no está explícita, predecir hechos y detalles de una lectura y entender la intencionalidad de los personajes y el autor (Pérez M. J., 2005).

Esta afirmación se ve evidenciada por el hecho de que la pregunta de la guía que buscaba indagar por la capacidad del estudiante para abducir el final del video fue la que menos estudiantes respondieron. El problema radica en la falta de enfoque que el estudiante puede tener para tratar los elementos que le permiten inferir el final del video, enfoque que usualmente un texto escrito tiene debido a la narración o descripción del autor, que no tiene un texto audiovisual; es decir, no existe un narrador en el video que indique paso a paso dónde debe mirar el lector para comprender.

Antes de abordar el nivel crítico-reflexivo de la comprensión lectora analizado por medio de preguntas de respuesta abierta y la creación poética de la parte de Producción Crítica de esta estrategia, es necesario mostrar la diferencia existente entre el método audiovisual y el método tradicional para este grupo en particular. Como se puede ver en la gráfica 4, el método audiovisual demostró ser más efectivo que el tradicional para el

desarrollo de dos de los tres niveles de la comprensión lectora, siendo capaz de reducir considerablemente la cantidad de estudiantes que carecían de habilidades suficientes para leer y comprender un texto por si mismos; no obstante, como se mencionó arriba, en lo que respecta al desarrollo del nivel inferencial aun deja mucho que desear, puesto que el desarrollo del mismo fue más bien una involución al presentarse aún menos estudiantes que fueron capaces de desarrollar este nivel.

Gráfico 4: Resultados enfrentados del Método Tradicional con el Método Audiovisual para el grupo 1



Como ya se mencionó con anterioridad, se usaron ciertos criterios para determinar el desarrollo del nivel más complejo de los tres antes estudiados: el crítico-reflexivo. Hubo dos fuentes que permitieron determinar si los estudiantes habían desarrollado este nivel de la lectura, si por otra parte lo estaban fortaleciendo o si no estaban aún en la capacidad de acceder al mismo. La primera de ellas son las preguntas abiertas de la guía que exigían al estudiante como primera característica de un lector crítico el tomar postura. Más de la mitad de los estudiantes (19) se decantaron por una u otra opción de las que tenían

disponibles en ambas preguntas, mientras que otros (12) sólo decidían en una de las dos. Sólo hubo una persona que no fue capaz de cumplir con este criterio de evaluación. De esto se puede concluir que en lo que respecta al criterio para afirmar y defender una opinión o idea (Pérez M. J., 2005), el método audiovisual puede mover al estudiante fuera de su zona de confort y obligarlo a dar el “sí” o el “no” en una determinada situación.

No obstante, y teniendo en cuenta lo anterior, sucede que un gran número de los estudiantes (18) fueron incapaces de argumentar dicha postura, mientras que sólo una pequeña parte (5) pudo usar argumentos y ejemplos suficientes para sustentar su posición. El resto de las personas de la muestra son aquellos que sólo tomaron postura por una u otra pregunta, mas no por las dos, así que les fue imposible argumentar ambas en aquellas preguntas en las cuales no pudieron decidirse. Esto da a entender que, si bien es cierto que el estudiante expuesto al método audiovisual alcanza el desarrollo suficiente para establecer su postura en cuanto a un tema, le hace falta comprensión, información y dialéctica para poder argumentar dicha postura; esto sugiere que es necesario ahondar en este proceso de la argumentación para terminar de afinar el desarrollo de esta dimensión de un lector crítico.

Continuado con la revisión, se tomó en cuenta aquellos estudiantes (7) que propusieron ideas nuevas, bien sea desde teorías o sus propias experiencias, a la hora de responder a las preguntas de nivel crítico reflexivo. Como se mencionó en las características para el diseño de la estrategia del método audiovisual, se recomienda realizar una contextualización a los estudiantes para así poder activar sus conocimientos previos del tema y de esta forma prevenir cualquier posible falta de comprensión del video por falta de información necesaria. Sin embargo, esta contextualización juega otro papel en el método audiovisual, puesto que será determinante para el desarrollo del nivel crítico: aquellos estudiantes que no argumentaron (18) sus puntos de vista con más ideas que las propuestas en la contextualización realizada por el docente no pueden catalogarse como lectores críticos, pero sí en proceso de serlo. La apropiación de los conceptos, información y teoría

expuesta en dicha etapa del método audiovisual es crucial para el desarrollo del mismo, pero uno de los objetivos del método es lograr que el estudiante vaya más allá por su cuenta.

Adicional a todo lo anterior, se pudo observar que hubo varios estudiantes cuyo fuerte durante esta estrategia fue el nivel literal de la comprensión lectora, pero, a la hora de avanzar de allí hacía un asunto inferencial e incluso crítico, no pudieron llegar a más. También se pudo evidenciar que hay estudiantes que ante las preguntas abiertas se quedan cortos en comparación a su desempeño con preguntas cerradas o de opción múltiple, debido a su incapacidad para argumentar o tomar postura; de la misma forma que hubo personas que tuvieron mejor desempeño a la hora de argumentar que de dar respuestas cerradas. Esto da a entender que, en el método audiovisual, tanto como en el método tradicional, el docente se ve enfrentado a casos particulares que se salen del común denominador, como a distintos ritmos de aprendizaje y fortalezas que el estudiante pueda tener. Por consiguiente, es recomendable tener diversidad a la hora de proponer las actividades y herramientas complementarias para el lenguaje audiovisual.

Finalmente, también se presentaron resultados que apuntaban a una problemática común tanto al método audiovisual como al método tradicional: la copia. El docente investigador o aquel que piense poner en escena la presente estrategia podría afirmar que dichos resultados de copia son indicativos de que algo no va bien con el método, pero es más bien en la otra dirección, puesto que la copia de los estudiantes es señal de una falta de lectura crítica, al ser incapaces de tomar una postura, por lo que toman la de otro; argumentar sus ideas, puesto que no son de ellos; y plantear nueva información con respecto al tema, ya que no perciben que lo que puedan aportar sea en verdad de valor. Lo que se recomienda en estos casos es apoyarse en la teoría sociocultural para justificar la “copia” como un trabajo en equipo y buscar de igual forma motivar al estudiante desde la misma estrategia para que desarrolle el nivel crítico-reflexivo de la comprensión lectora.

7.3.1. POEMAS GRUPO 1

Este fue el último criterio, que corresponde a la producción crítica, tomado en cuenta para determinar si el estudiante se encontraba fortaleciendo o desarrollando su nivel de lectura crítica, o si, por otro lado, carecía del mismo. El primero de los criterios que se tuvo en cuenta a la hora de evaluar los poemas fue, por más obvio que parezca, si los estudiantes efectivamente entregaron el poema. En total, más de la mitad del grupo (22) hizo entrega de su producción crítica, no dejando al resto que no lo hicieron (10) fuera del análisis para su nivel crítico-reflexivo de la comprensión lectora. Se puede concluir, con respecto a este criterio, que aquellos estudiantes que no entregaron el poema demuestran una falta de motivación por la actividad y carecen del nivel necesario de lectura crítica para poder proponer y crear a partir de lo enseñado durante la estrategia que utilizó el método audiovisual.

Por otra parte, y relacionado con el criterio anterior, un tercio de los estudiantes que entregaron el poema (6) incurrieron en plagio del mismo. Durante la parte de producción crítica se les explicó detalladamente que el poema debía ser de creación propia, con o sin rima, con o sin métrica. Lo único que se les exigía era que tuviera un total de 14 versos y que su tema estuviera relacionado con el vídeo visto. Sin embargo, esta pequeña parte de la muestra entregó poemas producidos por autores tales como Shakespeare, Rubén Darío, y otros autores reconocidos. A diferencia de aquellos que no entregaron poema alguno, este caso da para afirmar que los estudiantes se encontraban motivados para continuar con la actividad propuesta por el método audiovisual, sin embargo, carecen aún del nivel crítico-reflexivo necesario para confiar en lo que ellos producen; esto se debe mucho al hecho de que en la escuela se les motiva desde la calificación que pueden recibir, y no sobre la evaluación de su trabajo. El objetivo principal del método audiovisual va muy de la mano con la evaluación formativa, con el desarrollo de los niveles de la comprensión lectora, por

lo que se sugiere hacer énfasis en este desarrollo más que en la calificación para evitar casos de este tipo.

Prosiguiendo con otro criterio, es necesario aclarar que, si bien la producción crítica busca evaluar dicho nivel de la comprensión de lectura, es posible ver reflejados en esta parte los otros niveles de la comprensión lectora. Algo tan simple como seguir instrucciones puede ser determinante a la hora de evaluar el nivel de la lectura literal de los estudiantes, asunto que se ve deficiente en la mayoría del grupo (18) que no siguieron las mínimas indicaciones para la realización de sus poemas. También se ve reflejado en el tema seleccionado para la creación del poema, puesto que una tercera parte de los evaluados (4) decidió realizarlo sobre la trama del video, es decir, volver a contar la historia desde una narrativa distinta, con otras figuras literarias, en la que pocos proponían algo nuevo o distinto de la trama. Por otra parte, aquellos que eligieron hacer su poema desde un tema relacionado con el video (12) más que por volver a contar la historia, demuestran una lectura crítica de la actividad, puesto que proponen algo nuevo. En ningún momento se afirma que tales u otros estudiantes hayan hecho un mejor trabajo por la selección de un tema u otro, sólo es un criterio dicente del nivel de desarrollo de la comprensión lectora de dicho estudiante.

En la mayoría de los poemas había referencia literal al video por medio de generalizaciones, figuras literarias y licencias poéticas que permitían ver partes de la historia de la trama. También se pudo ver que el mejor espacio para que los estudiantes propusieran inferencias, nuevas ideas, hipótesis e incluso teorías a partir de los acontecimientos del video era el de la Producción Crítica. Como se pudo ver antes, el uso de la guía para el desarrollo del nivel inferencial demostró ser ineficiente en comparación con el desempeño de dicho nivel en la parte de producción crítica.

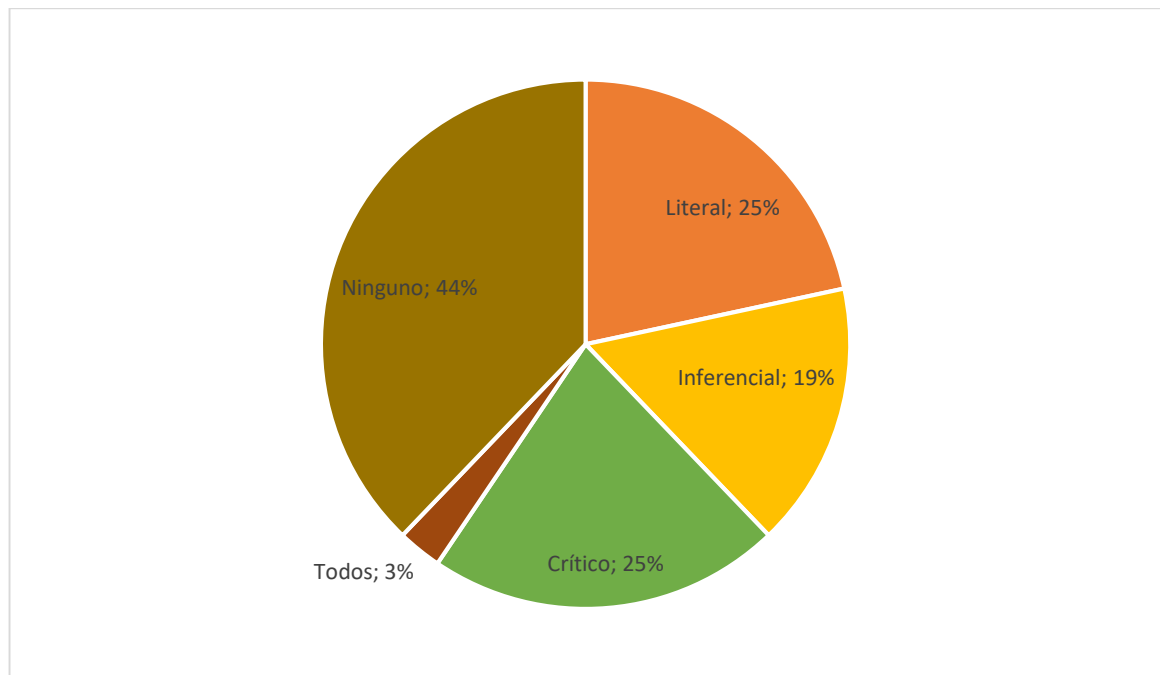
Adicional a lo anterior, esta parte del trabajo muestra que hubo varios estudiantes que no hicieron un uso adecuado del espacio de evaluación por pares, puesto que sus producciones presentaban los mismos errores que se habían visto con antelación. Por consiguiente, y en vista de los resultados obtenidos, se sugiere trabajar y hacer énfasis en esta parte del método audiovisual para poder asegurar el cumplimiento de los objetivos en torno a la lectura crítica.

Anteriormente se mencionó que el video por sí mismo no funciona, y que por tanto requiere de herramientas complementarias para así ser trabajado en el método audiovisual. Sin embargo, no todas las herramientas son para todos los estudiantes, puesto que los modos de aprendizaje de cada uno son distintos, poseen distintas fortalezas y carencias. Por consiguiente, es recomendable tener herramientas diversas que permitan a todos desarrollar sus niveles de la comprensión lectora, más allá de sólo preguntas cerradas, abiertas o de opción múltiple, puesto que no todos los estudiantes pueden desarrollar todo su potencial ante ejercicios como estos.

Finalmente se pudo evidenciar que en los poemas de aquellos estudiantes que entregaron sus producciones críticas decidieron ir más allá de lo que el ejercicio solicitaba, incluyendo asuntos tales como sus experiencias pasadas, sus pensamientos y sus sentimientos. En ningún momento se solicitó tal cosa a los estudiantes, pero es una variable dicente de la motivación que tenían los mismos por la actividad. Hacían uso de su creatividad, juegos de palabras y distintas figuras literarias para realizar sus poemas; incluso hubo algunos que se atrevieron a crear rimas asonantes y consonantes en sus poemas, aunque esto no era un requisito para el trabajo.

7.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS EN EL GRUPO II

Gráfico 5: Resultados del Grupo II dónde se muestra aquellos estudiantes que superaron mínimo un nivel en la guía (Método Audiovisual)



La gráfica 5 ilustra los resultados obtenidos en el grupo II en la “Guía de preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas con los tres niveles a fortalecer” de los estudiantes, cuyos niveles de la comprensión lectora fueron evaluados por medio del método audiovisual. Cabe aclarar que se decidió utilizar un video distinto, esto por motivo de que cada grupo es equivalente a un individuo, con intereses y motivaciones totalmente distintas a las de otro. Para este grupo en particular se decidió abordar el tema del Halloween, debido a la cercanía con las fechas de estas fiestas y a la lectura previa que hicieron los estudiantes de textos periodísticos que trataban el tema de esta noche. A primera vista se puede apreciar que casi la mitad de los estudiantes tuvieron dificultad para alcanzar mínimo un nivel de la comprensión lectora.

Este grupo en particular tuvo un nivel de dispersión superior al de los otros dos, debido a que la mayoría tenía conocimiento del video que se estaba mostrando, es decir, no existía novedad para ellos, por lo que el interés y la atención de muchos de los estudiantes eran inferior al requerido para el correcto desarrollo de la actividad (Lozano, 2004). En el nivel literal, un cuarto de los estudiantes logró demostrar que eran capaces de responder a preguntas de esta complejidad. Se pudo ver que, de estas preguntas, aquella que presentó mayor dificultad para la totalidad del grupo fue aquella que hacía referencia a *¿cuántos dulces se come la niña a lo largo del video?*, esta pregunta en sí requería de dos elementos, el primero, la atención y el segundo, la comprensión del final del video. Dicha comprensión necesitaba de conocimientos previos con respecto a la tradición oral en torno a la creencia de los fantasmas y otros espíritus, contextualización que se hizo al principio de la actividad. Por otra parte, aquellas preguntas que exigían de la observación y la memoria visual de acontecimientos y hechos concretos del video resultaron ser de más fácil comprensión para ellos, lo que demuestra que su nivel de comprensión ha abarcado dicho aspecto del nivel literal.

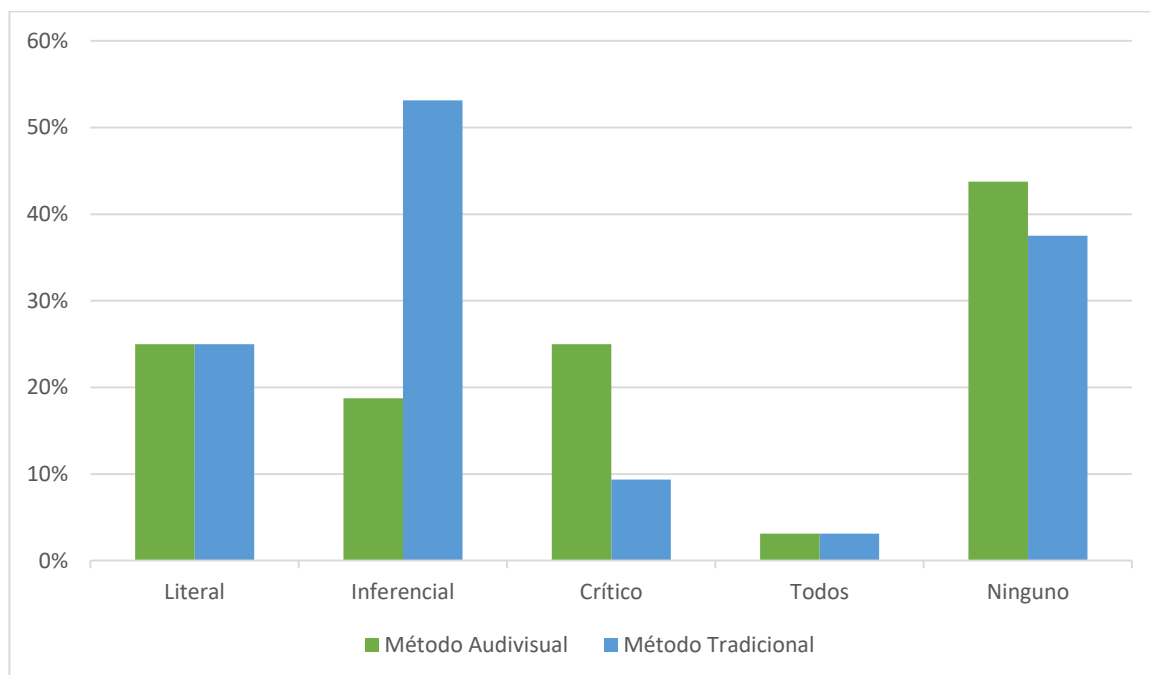
Abordando las preguntas de nivel inferencial, se puede ver un bajo desempeño en dicha parte, lo que coincide con los resultados obtenidos en el grupo anterior. De igual forma con este, se veían estudiantes que se podían notar en este nivel de comprensión, pero que carecían del nivel literal. No hubo ninguna pregunta que representara una imposibilidad para los estudiantes que respondieron la guía. Se reafirma el hecho de que los niveles de la comprensión lectora están organizados por complejidad, más no por orden de adquisición. Sin embargo, se puede evidenciar que los estudiantes que no desarrollaron el nivel inferencial les resultó difícil la comprensión de signos e indicios para poder extraer la información necesaria para responder a las preguntas (Pérez M. J., 2005).

Esta afirmación se ve evidenciada por el hecho de que la pregunta de la guía que buscaba desarrollar en los estudiantes la capacidad de identificar indicios y signos para

realizar inferencias (Pérez M. J., 2005) a partir de los mismos fueron las preguntas que más dificultad representaron. Como se mencionó en el análisis del grupo anterior, aquí también se ve la dificultad que puede experimentar el estudiante para realizar inferencias por el hecho de que el video carece de narrador que oriente el enfoque del estudiante; ante un video lleno de tantos signos es fácil omitir algunos cruciales para la comprensión del tema central.

Antes de abordar el nivel crítico-reflexivo de la comprensión lectora analizado por medio de preguntas abiertas y la creación poética de la parte de Producción Crítica de esta estrategia, es necesario mostrar la diferencia que se muestra entre el método audiovisual y el método tradicional para este grupo en particular. Como se puede ver en la gráfica 6, en este grupo el método audiovisual demostró ser más efectivo que el tradicional para el desarrollo del nivel crítico-reflexivo de la comprensión lectora, siendo capaz de reducir considerablemente la cantidad de estudiantes que carecían de habilidades suficientes para leer un texto a la luz de sus propios conocimientos, proponiendo a partir de lo que ya saben y evaluando la información que se les suministró; no obstante, como se mencionó arriba, en lo que respecta al desarrollo del nivel inferencial aun deja mucho que desear, puesto que el desarrollo del mismo fue más bien una “involución” al presentarse aún menos estudiantes que fueron capaces de desarrollarlo.

Gráfico 6: Resultados enfrentados del Método Tradicional con el Método Audiovisual para el grupo II



Como ya se mencionó con anterioridad, se usaron ciertos criterios para determinar el desarrollo del nivel más complejo de los tres antes estudiados: el crítico-reflexivo. En las preguntas abiertas de la guía que exigían al estudiante como primera característica de un lector crítico el tomar postura, se pudo evidenciar que más de la mitad de los estudiantes (21) se decantaron por una u otra opción de las que tenían disponibles, mientras que el resto (11) no tomaban postura alguna; dichas preguntas buscaban el análisis de casos específicos relacionados con el video. Aquí también se puede afirmar, por lo tanto, que el método audiovisual resulta ser efectivo para obligar al estudiante a tomar una decisión y defenderla con sus propias palabras.

No obstante, y teniendo en cuenta lo anterior, sucede que un gran número de los estudiantes (20) fueron incapaces de argumentar dicha postura, mientras que sólo una pequeña parte (7) pudo usar argumentos y ejemplos suficientes para sustentar su posición. El resto de las personas de la muestra son aquellos que sólo argumentaron una u otra de las

preguntas. Sin embargo, algunas respuestas eran tan simples que se acercaban a la obviedad, por lo que carecían de argumentación, como en el grupo anterior, y por ende la capacidad para plasmar las ideas y sus propios conocimientos para así sustentar una afirmación no se vio desarrollada. Incluso hubo algunos que simplemente prefirieron no contestar las preguntas u otros cuya argumentación demostraba falta de comprensión de la contextualización.

Continuado con la revisión, se tomó en cuenta aquellos estudiantes (14) que propusieron ideas nuevas, bien sea desde teorías o sus propias experiencias, a la hora de responder a las preguntas de nivel crítico-reflexivo. En la contextualización realizada a los estudiantes para así poder activar sus conocimientos previos del tema hubo ciertas dificultades antes mencionadas, que al parecer facilitaron o no impidieron el aporte de ejemplos por parte de ellos. La contextualización no sólo es para permitir al estudiante tener más fundamentos e información para abordar el video y propiciar la comprensión, sino que orienta la interpretación que el estudiante hace; claro está que aquellos estudiantes que divergen de esta orientación y aun así llegan a una interpretación demuestran un nivel pertinente en el desarrollo de su lectura crítico-reflexiva. La apropiación de los conceptos, información y teoría expuesta en dicha etapa del método audiovisual es crucial para el desarrollo del mismo, pero uno de los objetivos del método es lograr que el estudiante vaya más allá por su cuenta.

En este grupo hubo una particularidad diferenciadora de los otros dos, y es que el video que se utilizó para el método audiovisual trataba un tema que ya habían abordado antes en la lectura de los textos periodísticos, por lo que muchos argumentaron desde la hipertextualidad, citando opiniones y fragmentos de dichos textos. Claro está que, si bien están estos casos que utilizan otros textos para argumentar sus ideas e incluso otros que hacen una crítica a la sociedad, hay otros que por su parte no tomaron las preguntas con seriedad y respondieron en broma, lo que demostró falta de motivación por la actividad.

En este grupo, también se pudo evidenciar que hay estudiantes que ante las preguntas abiertas presentan mayor facilidad de respuesta que ante una pregunta cerrada, como se pudo ver en la pregunta que buscaba inferir sobre los deseos de la niña que fue la que más estudiantes respondieron correctamente. Como cualquier situación en el aula, los ritmos son distintos, los métodos igual, y la tarea del maestro siempre estará en diversificar las herramientas utilizadas para la enseñanza.

Finalmente, en este grupo también se vieron casos de copia o plagio entre las guías. Como se dijo antes, esto no es indicativo de un fallo del método, sino del nivel de la comprensión lectora en el que se encuentran aquellos que hacen plagio. Una de las dimensiones más complejas de adquirir del nivel crítico-reflexivo es la capacidad de tener criterio y confianza para proponer, argumentar y responder desde lo que cada uno sabe.

7.4.1. POEMAS GRUPO II

Este criterio, como se mencionó antes, es la herramienta para determinar el nivel de lectura crítica de los estudiantes, incluso más dicente que las preguntas abiertas de la guía, puesto que este ejercicio requería de un ejercicio interpretativo, propositivo y creativo de mayor nivel que simplemente responder a preguntas orientadoras para la comprensión lectora. En este grupo, como en el anteriormente analizado, menos de la mitad (14) hicieron entrega de sus poemas; más aún que esto, en este grupo se presentó la particularidad de que cinco estudiantes no entregaron ni la guía ni el poema. Esta falta de entrega por parte de los estudiantes demuestra dos cosas antes mencionadas en este análisis, la falta de motivación y la carencia de lectura crítica-reflexiva. Esta ausencia de interés por la actividad que no fue capaz de moverlos a desarrollar su nivel crítico sería un factor preocupante para el desarrollo del método audiovisual sino fuera por el desarrollo ejemplar de la misma por parte de algunos estudiantes.

Ahora bien, en este grupo se presentaron menos casos de plagio (2) de los poemas entregados, situación que demuestra que, de los aquí evaluados, hubo más que se atrevieron a proponer, evaluar y defender sus propias ideas y propuestas. Es importante aclarar que el objetivo principal de esta puesta en escena del método audiovisual no era obtener resultados perfectos por parte de los estudiantes, sino el desarrollo de los niveles de la comprensión lectora, cualquier nivel que pudieran desarrollar. Finalmente se puede concluir de este aspecto que la variedad de herramientas, la explicación detallada y el seguimiento riguroso del desarrollo de la estrategia en los estudiantes es pertinente para aquellos casos que se escapan de lo que un maestro podría esperar.

Siguiendo con el análisis, se observa que en este grupo también hubo estudiantes que en sus poemas decidieron ir más allá de simplemente cumplir con el requerimiento de la tarea, puesto que en sus obras poéticas se veían presentes el uso de rimas asonantes y consonantes, experiencias propias y elementos de catarsis en los que el autor del poema hacía un paralelo de su vida con la vida del personaje principal del video: hacían alusión al uso de drogas psiquiátricas y a un anhelo por la niñez que muchos consideraban perdida. Como se mencionó antes, además de ser un elemento diciente de la lectura crítica al ser capaces de utilizar sus opiniones, experiencias y sentimientos para construir una producción lírica, también es diciente de la motivación intrínseca que tenían estos estudiantes para trabajar en dichos poemas, en vista de que la actividad carecía de incentivo como tal.

En estos trabajos también se pudo ver evidenciado el desarrollo de los otros dos niveles de la comprensión lectora: literal e inferencial. En primera instancia, algo tan elemental como seguir instrucciones mínimas dadas para el desarrollo de una actividad dice mucho del nivel de lectura literal que puedan tener los estudiantes. De aquellos que entregaron los poemas, menos de la mitad (5) cumplieron con las indicaciones mínimas de título y 14 versos obligatorios, los demás o carecían de título, excedían la cantidad de versos y/o ni siquiera redactaban en forma de poema sino en prosa. Es probable que los

conocimientos previos que tuvieran con respecto a teoría poética y su relación con la creación de poemas no fuera suficiente para poder realizar el trabajo de manera apropiada.

Sin embargo, y a pesar de este primer factor de la lectura literal, en los poemas se pudieron ver evidenciadas referencias literales, y por tanto hipertextuales, al video visto en clase. Bien sea que el poema haya sido creado a partir de un tema relacionado del video (11) o que recontara de forma creativa la historia del video (1), la presencia de referencias literales era algo constante. Bien sea por medio de juegos de palabras, referencias a la guía de comprensión lectora o a la contextualización, el estudiante remite al lector al texto original.

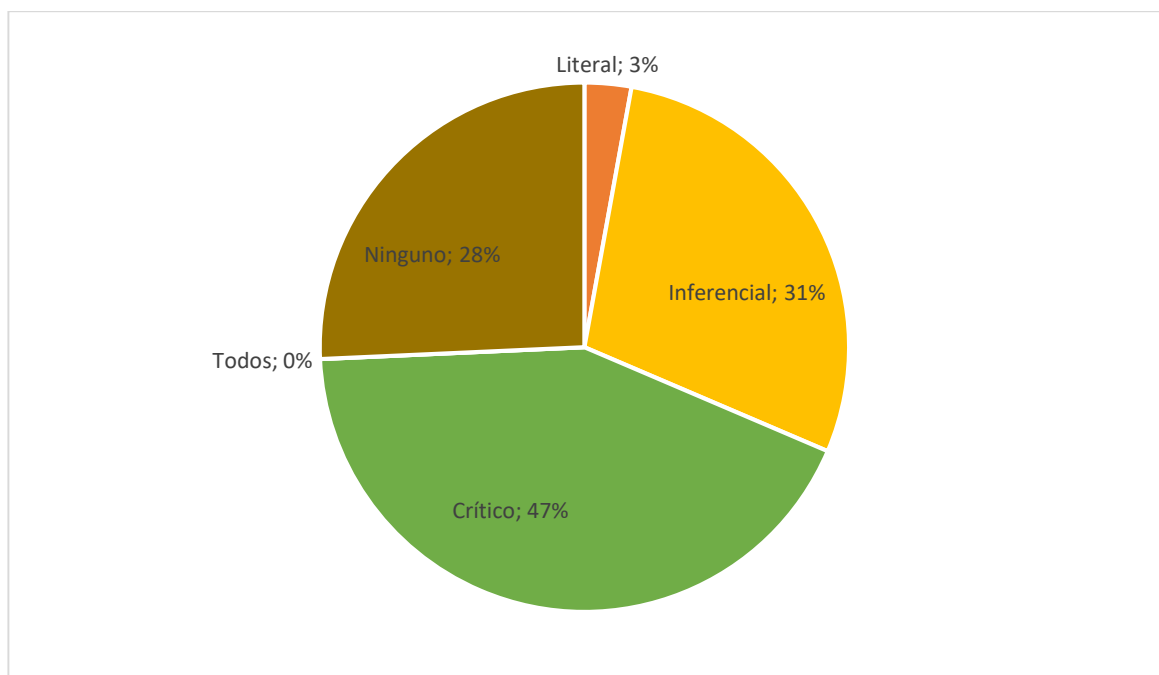
Ahora bien, el nivel inferencial también se vio evidenciado en estas producciones de los estudiantes, puesto que como se mencionó antes, esta opción de creación libre y creativa le da la oportunidad al estudiante a realizar inferencias que antes con la guía no había sido capaz de comprender. Por consiguiente, en muchos de los poemas se podían leer los posibles sentimientos de los personajes principales del video, sin estos haber sido expuestos en ningún momento; también inferencias de la causa de los hechos que desencadenaron el nudo de la narración del video; e incluso son capaces de llenar los vacíos de lo que uno llamaría en el desarrollo de las historias narrativas en video como “hechos fuera de cámara”, es decir aquello que se omite de forma explícita en la narración de una historia por el hecho de que existen elementos que entregan la información necesaria al lector de la imagen para poder inferir.

Finalmente, abordando los elementos de la lectura crítico-reflexiva de los estudiantes presente en sus poemas, se puede apreciar en un primer momento como hay varios que proponen finales alternos para la historia e incluso situaciones previas a los acontecimientos del video que ellos mismos deducían que llevarían a los personajes a desarrollar la historia tal como lo hicieron. También hay otros que continúan la historia del video por medio de su

creatividad y su deducción de los posibles resultados de los eventos en el final del video, es decir, aportan sus propios conocimientos a la lectura de la imagen que hicieron del material audiovisual. Hubo otros cuyas producciones no tenían que ver con una creación creativa de un texto que siguiera la historia del video, pero sí de un tema relacionado con el mismo: temas de la muerte, el duelo, la pérdida de la niñez, la razón de ser de los psiquiátricos para normalizar a todo el mundo y críticas al consumismo y la hipocresía del siglo XXI. Finalmente, otro aspecto importante y diferenciador de este grupo es el uso de otros textos escritos para la argumentación y producción de sus poemas, es decir, en estos trabajos se vio presente la hipertextualidad.

7.5. ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS EN EL GRUPO III

Gráfico 7: Resultados del Grupo III dónde se muestra aquellos estudiantes que superaron mínimo un nivel en la guía (Método Audiovisual)



La gráfica 7 ilustra los resultados obtenidos en el grupo III en la “Guía de preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas con los tres niveles a fortalecer” de los estudiantes, cuyos niveles de la comprensión lectora fueron evaluados por medio del método audiovisual. Este grupo en particular tuvo un increíble desempeño en el desarrollo de la lectura crítico-reflexiva, aunque, a diferencia de los otros dos, no obtuvo los resultados esperados de la lectura literal, como se había estado viendo hasta ahora. También es menester aclarar que se utilizó un video distinto, cuya temática era de interés constante propio de la identidad de este grupo: sexualidad. En lo que respecta al nivel inferencial, se puede ver que debido al enfoque semiótico del video y el foco que tiene la narración del mismo en los signos antes mencionados que podrían dificultar el desarrollo de la lectura inferencial se facilitó para el estudiante el trabajar la misma.

Este grupo en particular demostró especial interés por toda la simbología que tenía el video, haciendo preguntas y compartiendo sus opiniones con respecto a la interpretación del significado de un signo en particular. En el nivel literal, los estudiantes se vieron fácilmente confundidos por detalles similares dentro del video, lo que les impidió así responder de manera acertada a las preguntas que buscaban desarrollar su capacidad para recordar detalles e identificar indicios o símbolos. La pregunta que más dificultad representó para los estudiantes fue aquella que buscaba no sólo desarrollar su memoria y atención al detalle, sino el pensamiento abstracto y la ubicación espacial, puesto que tenían que realizar una imagen mental de una figura tridimensional. En su totalidad, todas las preguntas de nivel literal se respondían viendo el video y deteniendo el mismo en las escenas que requerían de un enfoque y atención rigurosa para hallar la respuesta.

Abordando las preguntas de nivel inferencial, se puede ver un gran desempeño en comparación con los grupos anteriores, puesto que hubo el doble de estudiantes que desarrollaron el nivel inferencial por medio del método audiovisual. En el grupo I, el enfoque del método audiovisual iba dirigido al desarrollo de la dimensión crítica y

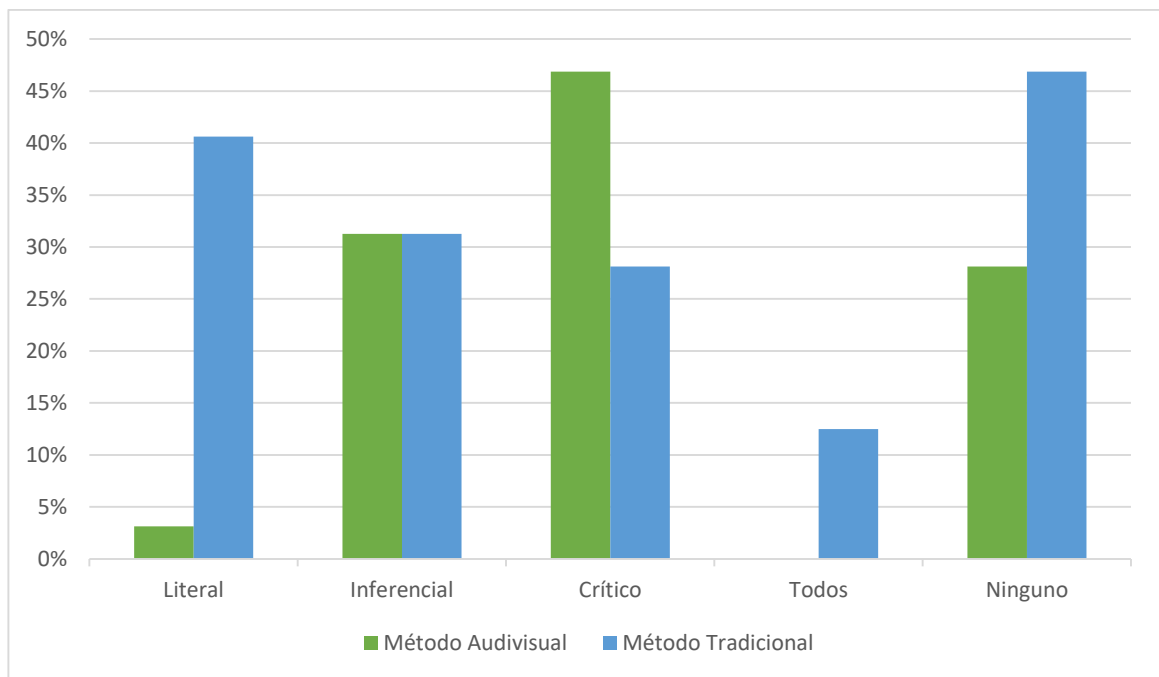
evaluativa de una situación; en el grupo II, iba dirigido al desarrollo de la detección de detalles y la predicción a partir de los mismos; y finalmente, en este grupo el enfoque era hacia el desarrollo de la inferencia por medio de la identificación de signos y símbolos presentes en el video. Adicional a esto, las respuestas de la prueba demuestran el interés del grupo y la motivación y atención que tuvieron en la parte de la contextualización, puesto que muchos de los signos abordados en las preguntas inferenciales fueron abordados en la discusión por varios estudiantes.

Como se mencionó en el análisis de grupos anteriores, aquí no se vio tanto la dificultad que experimentaron los estudiantes para realizar inferencias por el hecho de que la narración del video cuenta con un enfoque detallado de los signos y símbolos presentes en el mismo, haciendo primer plano de aquellos que eran cruciales para la comprensión del video, por lo que era difícil omitir cualquier elemento crucial. Paso a paso, conforme avanzaba el video, toda la significación del mismo se le entregaba al estudiante para que comprendiera el mensaje principal. Sin embargo, esto no deja de ser un reto significativamente mayor al identificar, interpretar y evaluar los distintos y muy variados signos que se presentaban en el video. En ninguno de los tres hasta ahora existía un narrador que orientara la lectura del estudiante, razón por la cual se creó la guía para orientar dicha comprensión. El asunto es que, tal como sucede en el método tradicional, el estudiante puede caer en el error de “ver una sola vez, puesto que ya lo recuerdo todo y ya lo leí”, error que debe ser prevenido y solucionado por el maestro.

Antes de abordar el nivel crítico-reflexivo de la comprensión lectora analizado por medio de preguntas de respuesta abierta y la creación poética de la parte de Producción Crítica de esta estrategia, es necesario mostrar la diferencia que se muestra entre el método audiovisual y el método tradicional para este grupo en particular. Como se puede ver en la gráfica 8, en este grupo el método audiovisual demostró ser más efectivo que el tradicional para el desarrollo del nivel crítico-reflexivo de la comprensión lectora, siendo capaz de

reducir considerablemente la cantidad de estudiantes que carecían de habilidades suficientes para leer un texto a la luz de sus propios conocimientos, proponiendo a partir de lo que ya saben y evaluando la información que se les suministró; no obstante, a diferencia de lo que se mencionó en los demás grupos, en lo que respecta al desarrollo del nivel inferencial, si bien no se obtuvieron resultados similares a los del nivel crítico-reflexivo, sí se obtuvieron mejores resultados que con la prueba tradicional. Incluso se redujo en una tercera parte el número de estudiantes que no desarrollaron nivel alguno.

Gráfico 8: Resultados enfrentados del Método Tradicional con el Método Audiovisual para el grupo III



Como ya se mencionó con anterioridad, se usaron ciertos criterios para determinar el desarrollo del nivel más complejo de los tres antes estudiados: el crítico-reflexivo. En las preguntas abiertas de la guía que exigían al estudiante como primera característica de un lector crítico el tomar postura se pudo evidenciar que más de la mitad de los estudiantes (27) se decantaron por una u otra opción de las que tenían disponibles, mientras que el resto (5) no tomaron postura alguna. Aquí también se puede afirmar, por lo tanto, que el método

audiovisual resulta ser efectivo para obligar al estudiante a tomar una decisión y defenderla con sus propias palabras.

En lo que respecta a la argumentación de dichas posturas, hubo varios tipos de respuestas erróneas originadas a partir de varios factores que demostraban la dificultad de algunos (19) para argumentar. El primero de ellos es que en las respuestas dadas se evidencia una falta de comprensión literal de las preguntas formuladas de la guía para desarrollar el nivel crítico reflexivo. Seguido a esto, otros tuvieron problemas para diferenciar una opinión de un hecho, razón por la cual en las preguntas que buscaban obligar al estudiante a plantear una opinión específica sólo se limitaron a describir lo que el video les había mostrado, sin realizar un desarrollo pertinente de sus ideas. También hubo otros que no tuvieron la capacidad para articular una cantidad tan exagerada de signos, por lo que, a la hora de argumentar sus respuestas relacionadas con el video, cometían el error de relacionar un signo con otro, cuando no tenían relación alguna.

Otro caso relacionado con este último del exceso de signos, es totalmente opuesto al anterior, puesto que hubo otros estudiantes que, a pesar de tener tanta variedad de elementos para argumentar sus posturas, se quedaron con uno sólo, que fue mencionado durante la contextualización, lo que demostró así la dificultad para avanzar de la lectura literal a otro nivel más complejo. Finalmente, el caso más común y que se vio en los tres grupos fueron aquellos estudiantes que se negaron a responder las preguntas sólo por el hecho de que no las pudieron comprender. Sin embargo, en este grupo fue en el que más estudiantes (13) alcanzaron a argumentar sus posturas en comparación con los demás grupos.

En lo que respecta al aporte de ideas nuevas distintas a las que se aportaron durante la contextualización y el video, casi la mitad de los estudiantes (15) fueron capaces de aportar nueva información relacionada con el video. Eran capaces de enfocar sus comentarios y

opiniones en torno a temas derivados del video, más no principales, demostrando así una atención a los detalles e interpretación de la información suficiente para la proposición de nuevas vías de análisis. Sin embargo, y aunque haya estudiantes que aportaran ideas nuevas, estos mismos tenían una dificultad para inferir sentimientos e intencionalidades de los personajes del video, asunto que dificultaba no sólo el planteamiento de nuevas ideas, sino de argumentos bien orientados.

7.5.1. POEMAS GRUPO III

Este criterio, como se mencionó antes, es la herramienta para determinar el nivel de lectura crítica de los estudiantes, incluso más dicente que las preguntas abiertas de la guía, puesto que este ejercicio requería de un ejercicio interpretativo, propositivo y creativo de mayor nivel que simplemente responder a preguntas orientadoras para la comprensión lectora. Este grupo en particular resultó ser en el que más estudiantes hicieron entrega de sus ejercicios poéticos (18) y en el que no se presentó ningún caso de plagio. Esto se debió a la temática que, una vez leídos todos los poemas, resultó ser muy efectiva para motivar a los estudiantes a producir, leer, inventar y hacer un trabajo que superaba los requerimientos mínimos.

Al mismo tiempo que el tema fue atractivo para los estudiantes, también fue riesgoso para el investigador, en vista de que, desde la interpretación y el análisis textual, hubo muchos estudiantes que manifestaban problemas en sus vidas o en sus hogares que podrían despertar alarmas al respecto. Sin embargo, es menester aclarar que no existen nombres de estudiantes en las guías o poemas entregados, sólo números para saber a qué guía de comprensión lectora corresponde que poema. La única persona que tenía conocimiento de la autoría de dichos poemas era el maestro cooperador del investigador. Es posible que este anonimato también haya facilitado a los estudiantes la acción de ir más allá de lo solicitado y mezclar sus propias vidas con los poemas producidos.

En un principio se manifestó que estos videos para la comprensión lectora representaban un riesgo para el maestro debido a los temas que abordaban. Con los pasados dos grupos, el tema del video no representó ningún problema o riesgo para el grupo, pero en este en particular se pudo ver que los estudiantes demostraron sentirse identificados con el personaje del video, e incluso, se evidenció en la producción lírica de la gran mayoría de ellos lo que en la poética de Aristóteles se denomina Catarsis, es decir, utilizaron el ejercicio de la poesía para “digerir” sus sentimientos relacionados con la violación, la sexualidad y el abuso, haciendo uso de experiencias propias y sentimientos que estas le generaron a ellos o conocidos.

Como se ha mencionado a lo largo del trabajo, los otros niveles de la comprensión lectora se pueden ver evidenciados en la producción crítica. En primera instancia, quizás por el interés intrínseco que tenían por el tema, que este fue el grupo que menos estudiantes fueron capaces de seguir las instrucciones requeridas (1). ¿Qué tiene que ver el interés con no seguir instrucciones? Pues va de la mano con el hecho de que al sentir deseos de contar a través de la poesía lo que sienten y tienen en su mente, pueden no saber cómo sintetizarlo. Todas las producciones poéticas de los estudiantes superaban por mucho los 14 versos máximos, algunos llegaban incluso a las 14 estrofas. Por otra parte, hubo varios estudiantes (7) que optaron por crear sus poemas abordando la opción de relatar de nuevo la historia del video, no por esto dejando de lado su proceso de identificación con el tema de la agresión sexual y el maltrato familiar.

En lo que respecta al nivel inferencial los estudiantes demostraron ser capaces de inferir los motivos y sentimientos de los personajes del video; incluso hubo algunos que propusieron una interpretación plausible y verosímil del argumento principal del video, siendo esta interpretación totalmente distinta a la que todos consideraron, incluso el mismo investigador. También realizaron (4) inferencias a partir de los hechos del video para proponer finales alternos e incluso otras versiones de posibles causas, prevenciones y

soluciones para la resolución del conflicto del texto audiovisual. En este grupo se pudo observar cómo se abordaban otros signos presentes en el video que en ningún momento fueron mencionados en la contextualización o la guía para la comprensión.

Finalmente, abordando los elementos de la lectura crítico-reflexiva de los estudiantes presente en sus poemas, se puede apreciar en un primer momento como hay varios cuyas producciones no tenían que ver con una creación creativa de un texto que siguiera la historia del video, pero sí de un tema relacionado con el mismo: críticas a la sociedad del consumismo, a la pornografía, el amor, la virginidad, el abuso, la soledad, un anhelo personal. Para finalizar, otro aspecto importante y diferenciador de este grupo es el uso de figuras literarias y otras herramientas como la cinestesia, la rima y el uso de signos distintos a los que se mostraron en la contextualización.

CONCLUSIONES

MÉTODO AUDIOVISUAL VS MÉTODO TRADICIONAL

Luego de un riguroso proceso de recolección de datos y un detallado vaciado y análisis de los mismos en la sección anterior, se puede llegar a varias conclusiones, inferencias y afirmaciones a raíz de todo el proceso investigativo. Lo primero que habría que dejar por escrito en este apartado es que el método audiovisual se ve enfrentado a problemas y obstáculos comunes también al método tradicional. Uno de ellos vendría a ser el interés que los estudiantes puedan tener por la estrategia, el cual podría ser tanto aumentado o reducido por el tema y la novedad del video. Como se mencionó en la sección de resultados, los grupos de estudiantes son una identidad independiente, con sus propios gustos e intereses, por lo que hay que tener claridad de los mismos a la hora de elegir el tema del video.

El maestro que ponga en escena una estrategia como esta, que usa el método audiovisual, debe tener claro que es poco probable complacer los gustos de cada uno de los constituyentes de ese individuo que es un grupo, pero sí es posible encontrar una mayoría reinante y ya desde el discurso convencer a esa minoría que no está interesado en dicho tema. Igual de importante es la novedad que tenga el video para los estudiantes, puesto que no es lo mismo realizar un ejercicio de comprensión lectora sobre un texto audiovisual que no conocen a realizarlo sobre uno que ya todos han visto y saben del tema. Se presenta el mismo problema que con el método tradicional, puesto que no hay muchos estudiantes de escuela que deseen volver a trabajar sobre la lectura de “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha” si ya es un texto que leyeron y analizaron en un momento previo de su formación académica.

Otro obstáculo más, en común con el método tradicional, es el del tiempo; volviendo con el ejemplo utilizando anteriormente, es muy idealista querer leer, analizar y producir sobre el bien conocido Don Quijote en sólo dos o tres horas de clase. Sucede lo mismo con los textos audiovisuales utilizados para el método audiovisual, puesto que los resultados de la investigación arrojan que es necesario de un tiempo más extenso para poder trabajar como se debe en todos los pasos correspondientes, analizar el video, realizar los trabajos y entregar la retroalimentación de los mismos. Como se mencionó en los apartados anteriores, hubo respuestas, análisis e inferencias de los estudiantes que eran erróneos, y esto debido a la falta de comprensión del tema, del video o de conocimientos previos para la realización de la actividad, comprensión que no pudo ser sonsacada debido a la falta del tiempo.

Para una mayor comprensión, hay que tener en cuenta que los videos son textos, igual que cualquier libro y, por tanto, existen libros que pueden ser tratados en determinados tiempos dependiendo de su extensión y complejidad. Es decir, hay libros como “Colmillo Blanco” que puede ser trabajado en el lapso de dos meses; cuando en cambio hay otros como “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha” que pueden ser lecturas hasta para un semestre o más. Sin embargo, no se puede pensar nunca en la extensión como único factor para determinar el tiempo que se le debe entregar a una lectura puesto que “El principito” o “Alicia en El País de las Maravillas” pueden ser libros de corta extensión, pero de complicada comprensión, de la misma forma que “El lazarillo de Tormes” o “El retrato de Dorian Grey” son obras de extensión aparentemente media, pero que cuyos contextos históricos y referencias que tienen en su interior requerirían de más tiempo de análisis que la misma obra.

Ahora bien, un factor adjunto al tiempo, es la congruencia con las temáticas de la clase. Se pudo evidenciar que aquellos estudiantes que tenían conocimientos previos sobre el tema del video o sobre el saber hacer de la parte de Producción crítica fueron capaces de

tener una mejor comprensión del vídeo y de una realización más apropiada de todos los pasos de la estrategia. En pocas palabras, el video que sea traído para el análisis y el desarrollo del método audiovisual debe estar directamente relacionado con el curso. No tiene mucho sentido leer a Miguel de Cervantes en un periodo en el cual se está tratando sobre la civilización greco-romana. De esta forma, la contextualización en torno al tema del video y la discusión previa que se genera posterior a esta puede ser algo que lleva desarrollándose a lo largo del año escolar, y no meramente en unos diez o quince minutos.

Siguiendo la misma lógica de los obstáculos, se tiene que en un aula de clases un maestro se puede encontrar ante distintos ritmos y modos de aprendizaje, incluso con estudiantes que cuentan con diversos diagnósticos que obligan al maestro a repensar su accionar. Por estos motivos, es importante que el maestro integre al método audiovisual y en sus distintas etapas variedad de herramientas integradoras y formas de abordar el conocimiento. La contextualización no siempre tiene que ser una clase magistral con diapositivas; el trabajo colaborativo no tiene que ser siempre una guía para la comprensión lectora; y ciertamente la producción crítica no tiene que ser siempre una creación poética. Es labor del docente diseñar las herramientas y pensar los modos más pertinentes para sus estudiantes.

Ahora bien, todo lo anterior para hablar de obstáculos en común, para proseguir con la explicación de los rasgos que diferencian un método del otro. Se vio demostrado que el método audiovisual es más efectivo a la hora de desarrollar el nivel literal y el crítico-reflexivo de la comprensión lectora. El primero de ellos, el nivel literal, es fácil de desarrollar por medio de la lectura de la imagen en vista de que la información llega por varios medios al estudiante, permitiéndole así retener información, localizar detalles y recordar acontecimientos necesarios para la comprensión de la trama y la realización de procesos de lectura más complejos. Un video presenta al estudiante el referente, el significado, el contexto y la representación física de signos y elementos necesarios para la

comprensión del mismo. Por consiguiente, a la hora de rememorar dichos elementos, el estudiante recurre a lo lingüístico, por la descripción mental que ha hecho, y a lo visual, por la imagen que puede recordar.

En lo que respecta con el nivel crítico-reflexivo, demostró ser efectivo para propiciar en el estudiante la toma de postura en cuanto a un tema en específico, puesto que gracias al trabajo colaborativo y la producción crítica, el estudiante se sentía en la capacidad para decidir si estaba de acuerdo o no con tal o cual postura y también de argumentar su postura por medio de asuntos relacionados con el video o que hayan despertado en él o ella la conexión con algún conocimiento previo o episodio de su vida.

Prosiguiendo con lo que respecta al nivel crítico-reflexivo, hay varios factores que propician o interfieren con el desarrollo de este nivel. Primero, es complicado para un estudiante el atreverse a proponer sus ideas, tomar postura o evaluar el contenido de un texto escrito puesto que es un material distante a él, probablemente perteneciente al canon o que como mínimo ha perdurado a lo largo del tiempo y la opinión general, por lo que se podría llegar a pensar que no hay nada que pueda aportar a tal producción escrita. Hay que recordar que uno de los factores dicentes de la lectura crítica es efectivamente atreverse a hablar con respecto a una obra. Sin embargo, no sucede lo mismo con los textos audiovisuales, puesto que no sólo son cercanos a su tiempo en cuanto a producción y divulgación, sino que invitan al espectador a proponer e inferir. Se le entrega todo para que lo haga, y al mismo tiempo no se le entrega lo suficiente para que quede conforme con lo que vio.

Segundo, es más complejo para un estudiante opinar, evaluar y proponer de algo que no le interesa; es claro ahora, antes y en un futuro que no a todos los estudiantes les gusta leer, de la misma forma que no a todos los estudiantes se interesan por las producciones audiovisuales. Sin embargo, lo que sí está claro es que el estudiante necesita ser un lector

competente para desenvolverse en todos los aspectos de su vida. El asunto planteado en esta investigación es diversificar las vías por las cuales se logre esta competencia. Por último, el material integrador que está orientado a la producción crítica es una herramienta crucial y particular del método audiovisual para el desarrollo de la lectura crítico-reflexiva; pero de este se ahondará en otra sección.

Ahora bien, el nivel inferencial de la comprensión lectora demostró no ser tan fácil de desarrollar por medio del método audiovisual como si lo fue con los otros dos en comparación con el método tradicional. Los videos son capaces de entregar una sucesión de símbolos e imágenes cruciales para la comprensión de la historia que están contando, sin embargo, no existe nadie que oriente la lectura de la imagen que el espectador hace de estos símbolos, razón por la cual es fácil omitir varios elementos cruciales. Normalmente en un texto escrito el escritor orienta la lectura hacia aquellos elementos que son necesarios para una comprensión de la trama: realiza descripciones detalladas de los personajes, sus acciones y sus pensamientos para permitir tener una comprensión clara de quién es él o ella; cuenta rigurosamente todos los acontecimientos que llevan a cabo dichos personajes; explica las funciones y características de objetos presentes en la historia; entre otros.

Los textos audiovisuales, en contraste con lo antes descrito, no cuenta con dichas facilidades. En un texto de este tipo, si el lector quiere saber qué piensa un personaje o qué clase de persona es, debe fijarse en las expresiones faciales, lo que dice, cómo se viste, dónde vive, quiénes lo rodean y qué hace a lo largo de la historia; nadie, durante el video, le dice al lector en que debe fijarse para sacar sus propias conclusiones de dicho personaje. Tampoco, por otra parte, le indica que elementos del escenario serán cruciales para el desarrollo de la historia: los elementos están allí, a la vista, y no son descritos por nadie, puesto que como se dice coloquialmente “una imagen dice más que mil palabras”.

Ahora bien, relacionándolo con otro aspecto diferenciador con el método tradicional, se pudo ver como los niveles de la comprensión lectora están organizados en orden de complejidad, mas no de adquisición, puesto que hubo estudiantes que eran capaces de desarrollar la lectura inferencial antes que la literal, o la crítica-reflexiva antes que la inferencial. Sin embargo, en lo que respecta al método audiovisual, se vio que para el correcto desarrollo de la lectura inferencial es importante primero haber desarrollado la lectura literal, puesto que la capacidad de observación, habilidad desarrollada en el nivel literal, es crucial para poder interpretar, inferir y comprender aspectos cruciales para la narración de un texto audiovisual.

Finalmente, como última conclusión al respecto de esta diferencia entre el método audiovisual y el método tradicional se pudo ver que el método propuesto en esta investigación es más pertinente para un asunto de evaluación y formación, antes que de calificación, como si está orientado el método tradicional. Claro está que no por tener más facilidad para formar en el estudiante los niveles de la comprensión lectora, quiere esto decir que no puede ser utilizado para generar una calificación, puesto que la realización de este método requiere de trabajo, tiempo y esfuerzo tanto por el estudiante como del maestro. Sin embargo, el plantear un asunto desde lo cuantitativo podría generar un aumento considerable en temas de plagio y fraude, puesto que todo el método audiovisual está sustentado en la teoría sociocultural, y mal utilizada es una excelente oportunidad para ser “cargado” por un compañero de clase.

PERTINENCIA DEL MÉTODO AUDIOVISUAL

Ahora bien, evaluando con detenimiento cada uno de los momentos del método audiovisual se llegó a varias conclusiones que permitan al docente enriquecer su ejecución. En primera instancia está el momento del Trabajo Colaborativo, crucial para la comprensión del video, pero riesgoso para el desarrollo de la estrategia si el objetivo de la

misma es obtener una calificación. En este momento, como se mencionó en los resultados, fue en el que los estudiantes tuvieron más opciones de copiar el trabajo de otros compañeros; esta copia sugiere una falta de lectura crítica, puesto que el estudiante no es capaz de leerse a sí mismo y, por ende, saber que tiene las capacidades necesarias para completar el trabajo. Por consiguiente, para permitir dicha identificación en el estudiante y el desarrollo de su lectura crítica, es necesario diseñar material integrador para este momento que no pueda ser realizado con la mera copia del trabajo de otro.

Ahora bien, hablando del Diseño de Materiales Integradores, se pudo evidenciar que el diseño y el uso de la “Guía de preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas con los tres niveles a fortalecer” no fue tan provechoso como se esperaba. En primera instancia, las preguntas de opción múltiple propiciaban la copia a la hora del Trabajo Colaborativo, razón por la cual aquellos estudiantes que incurrieron en esta acción no desarrollaron apropiadamente dichos niveles. Seguido a esto, se pudo evidenciar que, para el uso del método audiovisual, las preguntas cerradas o de tipo opción múltiple demuestran ser ineficientes y limitantes para la comprensión del estudiante; tal parece ser que enfrentarse al espacio en blanco de una pregunta abierta ayuda más al estudiante a desarrollarse como lector competente.

Por consiguiente, para darle solución a dicha problemática hallada en la puesta en escena de esta estrategia, es recomendable que, si se va a utilizar una guía para la comprensión lectora como material integrador, conste de más preguntas de carácter abierto para fomentar en el estudiante su capacidad argumentativa y su lectura literal, inferencial y crítico-reflexiva. También se recomienda, para evitar la facilidad del plagio que genera trabajar en equipo, que se entreguen guías de comprensión lectora distintas para cada estudiante, de esta forma cada uno tendrá la oportunidad de poner a prueba su comprensión del video y desarrollar sus niveles de la comprensión lectora.

Eso en lo que respecta al Trabajo Colaborativo y el Diseño de Materiales Integradores, ahora para hablar de la Revisión por Pares es necesario entregar los lineamientos para la misma a los estudiantes. Este requerimiento se debe a que los estudiantes están acostumbrados a la calificación y no la evaluación, por lo que en primera instancia afirmarán que el trabajo de sus compañeros está bien hecho para evitar afectar de forma negativa la nota de sus compañeros de clase. Sin embargo, una vez que se aclara que dicha revisión no influirá en la calificación, sucederán dos situaciones: el estudiante no sabrá qué debe evaluar del trabajo de sus compañeros y no realizará las correcciones pertinentes que obtenga de este momento del método audiovisual. Por consiguiente, es concluyente que, en el diseño de materiales integradores, debe incluirse una rúbrica o lineamientos para la evaluación por pares y asegurarse que los estudiantes hagan la corrección de su trabajo con las recomendaciones de sus compañeros.

Ahora bien, en lo que respecta a la Producción Crítica, se afirma que fue uno de los momentos más significativos para el desarrollo de los tres niveles de la comprensión lectora. El material integrador que se propuso para este momento permitió al estudiante proponer, argumentar, tomar postura, identificar e inferir al respecto del video, permitiendo así que el estudiante desarrollara sus niveles de comprensión lectora. La gran mayoría de las producciones críticas movieron a los estudiantes a realizar un trabajo más allá de los requerimientos mínimos, lo que demostró así que el método audiovisual es capaz de trabajar desde la motivación intrínseca para cumplir con los objetivos. Sin embargo, está claro que también hubo dificultades con algunos casos que no aprovecharon esta parte de la actividad para desarrollar su lectura crítica, pero estas personas ya habían demostrado la falta de la misma desde los primeros momentos del método audiovisual.

También se vio cómo la producción crítica propició en los estudiantes un espacio para la realización de inferencias y, por ende, para el desarrollo de la lectura inferencial. En este caso, que fue una producción poética, para la creación de este tipo de obras es necesario

tener elementos tales como figuras literarias, símbolos y referencias del video para poder dar a entender al lector la idea central del poema. Claro está que también se pudo evidenciar que se requería una contextualización o alguna ayuda desde los materiales integradores para dar bases y fundamentos para la creación poética, en vista de que hubo estudiantes que no tenían conocimiento de lo que era un verso, una estrofa o siquiera cuál era la diferencia entre verso y prosa.

La Producción Crítica, que está muy relacionada con la producción creativa por parte del estudiante, tiene la opción de desarrollar los tres niveles de la comprensión lectora, y la selección del tema para dicha producción es indicio de en cuál nivel de lectura está el estudiante. Por ejemplo, para el caso de la poesía, aquellos estudiantes que decidieron utilizar los poemas para volver a contar la historia del video, haciendo inferencias de los momentos y los símbolos que aparecían, se encontraban en un nivel literal, acercándose al inferencial; aquellos que escribieron sobre un tema relacionado con el video, más no de la historia en sí, se encontraban en un nivel inferencial, acercándose al crítico; y finalmente, aquellos que contaron una historia nueva o realizaron catarsis a partir de elementos propios de su vida se encontraban en un nivel crítico, desarrollando sus otros dos niveles.

Para finalizar, se concluye que el método audiovisual trabaja desde la motivación intrínseca, razón por la cual, todo lo producido desde estos momentos representará un trabajo de un valor diferente al de algo hecho simplemente por una nota. Razón por la cual en el momento de Producción Crítica, el estudiante desarrolla todos los niveles de la comprensión lectora, puesto que recoge todo lo que él o ella ha sido capaz de desarrollar. Por tanto, es crucial diseñar la ejecución de dicho método audiovisual teniendo en cuenta todas las variables implicadas en la actividad, nunca dando por hecho que el estudiante cuenta con los conocimientos necesarios para realizar tal o cual tarea, puesto que esta inferencia errónea generaría dificultades en la tarea, lo que impide así que se logren los objetivos del maestro.

RECOMENDACIONES

Para el lector que se remite al presente trabajo bien sea con fines meramente investigativos o bien sea pedagógicos, se recomienda tener en cuenta lo que se advierte al principio de la redacción de los resultados: cada grupo tiene su propia identidad y, por consiguiente, la aplicación del método audiovisual en un aula de clases distinta a las aquí estudiadas no puede ser exactamente igual como aquí se mostró. Es por todo esto que hay que tener en cuenta que los materiales integradores diseñados para el método audiovisual deberían ser pensados con base en el grupo, la temática y la autonomía propia del maestro que decida ponerlo en escena.

Adicional a esto, se recomienda ahondar más en la investigación debido a que el método audiovisual, conducido como se hizo, no demostró ser eficiente para el desarrollo del nivel inferencial de la comprensión lectora. Se infirió que el uso conjunto del material integrador y los distintos momentos de la estrategia que se llevaron a cabo con los tres grupos no fueron eficientes para la mejora del nivel antes mencionado. Por consiguiente, se podría afirmar que un material distinto, articulado de forma diferente con los distintos momentos planteados para el método audiovisual resultaría en efectos y productos que den cuenta de un avance significativo en la lectura literal, inferencial y crítico-reflexiva.

REFERENCIAS

- Andrade, L. M., & Andrade, M. A. (2017). Uso de las rúbricas en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Educación y Humanismo*, 102-109.
- Arroyo, M., Faz, L., Gasca, G., & Orozco, R. B. (2010). Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 36-47.
- Arteaga, C. (2011). Uso de las TIC para el aprendizaje del inglés en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. *Revista de Innovación educativa*, 1-6.
- Betancur, J. I. (28 de Julio de 2016). Estrategias didácticas mediadas por tic para potenciar la lectura en los estudiantes del grado quinto de la institución educativa de Entreríos. Medellín, Antioquia, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Bolívar, A. (2012). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICONARRATIVA: RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*, 79-109.
- Bombelli, E., & Roitman, G. (2014). Uso pedagógico del video digital en la educación superior. Casos de estudio. *ResearchGate*, 1-6.
- Cabero, J. (2003). Replanteando la tecnología educativa. *Comunicar*, 23-30.
- Cáceres, A., Donoso, P., Guzmán, J., & Riquelme, A. (2012). Comprensión Lectora: "Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2". Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile.
- Cantillo, M. O., Castro, A. E., Carbonó, V. I., Guerra, D., Selene, H., Díaz, D., & Rodríguez, R. A. (2014). Comprensión lectora y TIC en la universidad. *Revista de Innovación Educativa*, 46-59.
- Cardenas, M. (2018). Carga cognitiva en la lectura de hipertexto. *Zona Próxima*, 42-56.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, 113-132.
- Cazau, P. (2004). Categorización Y Operacionalización. En *Guia de Metodología de la Investigación* (págs. 5-12). Durango: Universidad Pedagógica de Durango .
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría Sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 59-65.
- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2010). *LA INFERENCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 45-61.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2007). New media, new learning. *The International Journal of Learning*, 75-79.
- De Pablos, J., & Almenara, J. C. (1990). El video en el Aula I el video como mediador del aprendizaje. *Investigaciones y experiencias*, 351-370. Obtenido de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre291/re2911800477.pdf?documentId=0901e72b81376b44>
- De Siqueira, J. M., Gimeno, A. M., Rego, I. d., & Amorim, J. d. (2010). Algunos dilemas contemporáneos en torno a las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la educación: propuesta para la formación de profesores para la producción y el uso de video en el aula. *REVISTA LATINOAMERICANA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA*, 21-35.
- Díaz, R. (2009). El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguaje. *Comunicar*, 63-71. Obtenido de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=33&articulo=33-2009-08>
- Druetta, D. M. (1990). Metodología para la producción y evaluación de materiales didácticos. Mexico.
- Eco, U. (1988). *Signo*. Barcelona: Labor.
- Eco, U. (1990). *Semiótica y Filosofía del Lenguaje*. Barcelona: Lumen.
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de las Lenguas*, 1-32.
- Fagundes, K., Magalhães, A., Campos, C., Alves, C., Ribeiro, P., & Mendes, M. (2014). Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa. *INDEX DE ENFERMERÍA*, 75-79.
- Federación de enseñanza CC.OO. de Andalucía. (2011). El uso didáctico del video. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-5. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8279.pdf>
- Flores, R. d., Jiménez, J. E., & García, E. (2015). Procesos Cognoscitivos Básicos Asociados a Las Dificultades en Comprensión Lectora De Alumnos De Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 581-605.
- García, A., Basilotta, V., & López, C. (2014). ICT in Collaborative Learning in the Classrooms of Primary and Secondary Education. *Comunicar*, 65-74.
- García, J. A., Rosa, M., Gil, L., Gómez, I., Vila, J. O., Orjales, I., . . . Duque, G. (2013). Reading Comprehension and Working Memory's Executive Processes: An Intervention Study in Primary School Students. *Reading Research Quarterly*, 155-174.

- Giacomantonio, M. (1979). *La enseñanza audiovisual. Metodología didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili, S.A.
- Gómez, M. Á., Rodríguez, G., & Ibarra, M. S. (2013). Development of basic competences of students in Higher Education through Learning Oriented e-Assessment. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, RELIEVE*, 1-17.
- Gonzalez, M. O. (2004). *Estrategias de enseñanza para despertar el interés por la lectura en Español IV*. San Nicolas de los Garza: Maestría.
- Gordillo, A., & Flórez, M. d. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 95-107.
- Graells, P. (1995). *Introducción al Lenguaje Audiovisual*. Barcelona.
- Guevara, M. L., Naranjo, B., & Patiño, P. (2017). Propuesta didáctica para la comprensión lectora. *Universidad Pontificia Bolivariana*, 1-143.
- Gurdián, A. (2010). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica.
- Hsu, C.-K., Hwang, G.-J., Chang, Y.-T., & Chang, C.-K. (2013). Effects of Video Caption Modes on English Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition Using Handheld Devices. *Educational Technology & Society*, 403-414.
- Ibañez, J. S. (1986). El video como medio en le proceso didáctico. *Revista mallorquina de pedagogia*, 233-244. Obtenido de <http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/EI%20V%C3%ADdeo%20como%20medio%20en%20el%20proceso%20did%C3%A1ctico.pdf>
- Ibáñez, R. (2007). Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 67-85. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832007000100005
- Landín, M., & Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación XXVIII*, 227-242.
- Liebfreund, M. D. (2015). Success With Informational Text Comprehension: An Examination of Underlying Factors. *Reading Research Quarterly*, 387-392.
- Lozano, M. O. (2004). *ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA DESPERTAR EL INTERES POR LA LECTURA EN ESPAÑOL IV*. San Nicolás de los Garza: Universida Autonoma de Nuevo Leon.
- Madero, I. P., & Gómez, L. F. (2013). El Proceso De Comprensión Lectora en Alumnos De Tercero De Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 113-139.
- Madrid, V., & Sánchez, L. M. (2016). Relación entre estilos y estrategias de aprendizaje con las TIC en estudiantes de educación superior de la Universidad Pontificia Bolivariana. *Universidad*

Pontificia Bolivariana, 1-56. Obtenido de
<http://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3682>

- Marchesi, A. (23 de Octubre de 2013). *El interés por la lectura en la sociedad tecnológica*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos:
<http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13067>
- Marchesi, Á. (23 de Octubre de 2013). VI Congreso Internacional de la Lengua. *El interés por la lectura en la sociedad tecnológica*. Panamá.
- Medina, Y. Y. (2014). El video como estrategia para la enseñanza del inglés. *Escenarios*, 116-129.
- Mejía, M. C. (2017). Multimodality: an English teaching and learning strategy for English as a Second Language in Colombia . *Unviersidad Pontificia Bolivariana*, 1-34.
- Miner, S., & Stefaniak, J. E. (2018). Learning via Video in Higher Education: An Exploration of Instructor and Student Perceptions. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 1-15.
- Moreno, M. (2004). El video en el Aula. *Agora Digital*, 1-10. Obtenido de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1088893>
- Muñoz, T. A. (2016). Estrategia de enseñanza aprendizaje apoyada por las tic, para el área de tecnología e informática en el ciclo 5 de la institución educativa Débora Arango Pérez. *Universidad Pontifica Bolivariana*, 1-130.
- Ormrod, J. (2005). Antecedentes y SUpuestos básicos del Cognitivismo. En J. Ormrod, *Aprendizaje Humano* (págs. 177-211). Madrid: Pearson Educacion .
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La guia del Pensador sobre Cómo Leer un párrafo*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Pérez, E. L. (2013). El video: herramienta de asimilación de contenidos en el aula de clase. *Revista Tecnológica*, 12(1), 66-72. Obtenido de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6041555>
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la Comprensión Lectora: Dificultades y Limitaciones. *Revista de educación*, 121-138.
- Prendes, M. P., Castañeda, L., Solano, I. M., Roig, R., Aguiar, M. V., & Serrano, J. L. (2016). Validación de un cuestionario sobre hábitos de trabajo y aprendizaje para futuros profesionales: explorar los Entornos Personales de Aprendizaje. *RELIEVE*, Art. 6, 1-45.
- Pulgarín, H. X. (2017). La escritura hipertextual literaria como experiencia de autoformación y de conocimiento de sí. *Unviersidad Pontificia Bolivariana*, 1-39.
- Quesada, M. J. (2015). Creación de videos educativos como estrategia didáctica para la formación de futuros docentes de inglés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-19.

- Rendón, I., & Correa, L. M. (2017). Las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. *Universidad Pontificia Bolivariana*, 1-45.
- Rodríguez, Á. (1998). *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Salinas, J. (1986). El video como medio en le proceso didáctico. *Revista mallorquina de pedagogia*, 233-244. Obtenido de <http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/EI%20V%C3%ADdeo%20como%20medio%20en%20el%20proceso%20did%C3%A1ctico.pdf>
- Sanz, A. (2006). La mejora de la comprensión lectora. En M. E. García, *La educación Lingüística y Literaria en Secundaria* (págs. 129-132).
- Saux, G. I. (2013). Comprensión de Textos, Inferencias y Modularidad Funcional. *Fundamentos en Humanidades*, 83-98.
- Soto, M. (2008). Educar la mirada y la escritura audiovisual. *Comunicar*, 523-527.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tobías, M. Á., Duarte, M. d., & Kemczinski, A. (2015). Un repositorio digital de contenido filmico como recurso didáctico. *Comunicar*, 63-71.
- Vallejo, R., & Finol, M. (2009). La triangulación como procedemiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS*, 117-133.
- Vázquez, A. (2017). Tareas de Síntesis Discursiva y Aprendizaje en la Universidad Procesos implicados y difi cultades declaradas por los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 863-887.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vilches, L. (1984). *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Zuleta, Y. V. (2017). Las TIC como mediación para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. *Universidad Pontificia Bolivariana*, 1-77.

ANEXOS 1

PRUEBA ESCRITA DEL MÉTODO TRADICIONAL: NI CRÓ NI CAS (PÁGINAS 38-69)

1. En *Madres Comunitarias*, ¿por qué se concluye que a las mujeres se les considera un objeto?
 - a. Estas son manipuladas como si carecieran de incidencia alguna en una sociedad que ya no las necesita.
 - b. La relación laboral que hay entre estas mujeres y el ICBF por sueldos pírricos, sin salud, educación o vivienda.
 - c. La mujer, utilizada para proselitismo, es manipulada para beneficio de la sociedad, sin otorgarle beneficio, seguridad o remuneración.
 - d. Porque hay un sesgo político que repercute en la lucha puramente feminista.
2. En *Alguien nos mira*, desde una mirada inocente, ¿qué vino a ver el avión intruso?
 - a. La poesía de El Espectador, la Asamblea Nacional Constituyente, la Selección Colombia, las obras de Pereira, al padre García Herreros.
 - b. La Selección Colombia, la Asamblea Nacional Constituyente, las obras de Pereira, la poesía de El Espectador y el armamento militar colombiano.
 - c. La Selección Colombia, la Asamblea Nacional Constituyente, las obras de Pereira, la poesía de El Colombiano y el armamento militar colombiano.
 - d. Las fuerzas militares, los cultivos ilícitos, las plantas petroleras de Estados Unidos.
3. En *La Metamorfosis*, ¿cómo evoluciona la ciudad?
 - a. Por las acciones de la gente y la actitud de la misma con respecto a sus iguales.
 - b. La limpieza de las calles que hace que la ciudad huelga bien.
 - c. El aumento de la seguridad y el número de policías en las calles.
 - d. Por el uso de los espacios para el ocio y la diversión, ignorando las tragedias que suceden diariamente.
4. En *Por una Colombina*, ¿qué quiere decir «su corazón no tiene propietarios ni se gasta en poderes adultos, su corazón pertenece al espacio en el que todo pertenece a todos»?
 - a. Los adultos son libres y carecen de sentimientos egoístas.
 - b. Los niños carecen de prejuicios y para ellos el mundo es un espacio para compartir y convivir.
 - c. Los adultos no conciben la idea de bondad e inocencia en las personas.
 - d. Los niños carecen de experiencia, por lo que son ingenuos y no saben cómo calificar a las personas.

5. En *Un Diciembre Excepcional*, ¿cómo se puede ver la desigualdad social el 31 de octubre? ¿Por qué?
 - a. Se ve en los dulces que entregan las personas a los niños, porque a mayor calidad y cantidad de dulces, mayor es la amabilidad y la caridad de las personas.
 - b. Se ve en las decoraciones de los centros comerciales, porque entre mejor sean las mismas, mayor es la cantidad de recursos disponibles en la zona aledaña del centro comercial.
 - c. Se ve en los disfraces de los niños, porque aquellos que tienen sus disfraces hechos a mano tienen más recursos para los materiales que aquellos que los compran en las tiendas, ya listos.
 - d. Se ve en los disfraces de los niños, porque aquellos niños con recursos suficientes para subsistir pueden darse el lujo de comprar disfraces nuevos cada año.
6. En *Síntomas de la época*, ¿en qué año se ubica esta Navidad sin luces? ¿Por qué?
 - a. 1992-1993, debido al fenómeno de La Niña que secó las plantas hídricas por las temperaturas altas.
 - b. 1990-1991, debido al horario de verano que obligaba a racionar la luz, adelantando una hora los relojes, por lo que los alumbrados se habrían prendido aún con luz.
 - c. 1992-1993, por culpa del fenómeno de El Niño que secó las plantas hídricas, causando cortes de luz de sectores de la ciudad como estrategia para racionalizar la energía.
 - d. 1990-1991, por temor a que las bombillas se fundieran debido a los apagones.
7. En *Fiesta ecológica en la Noel*, ¿cuál es la primera acción ecológica que realiza esta fiesta?
 - a. La reunión de muchas personas para hacer la novena con energía producida por la empresa.
 - b. Vender la idea de proteger la naturaleza.
 - c. Dar trabajos a personas desempleadas.
 - d. Tener un Papá Noel que regala agua pura, semillas para árboles, aire puro y un espacio para respirar.
8. ¿En qué año se escribe la crónica *El Noel de la Noel*?
 - a. No lo dice
 - b. 1991
 - c. 1992
 - d. 1993
9. En *El Neg(ocio)*, ¿qué se puede inferir en la siguiente frase: «Acostumbrada a escuchar el no rotundo al otro lado de la línea, comenzó a leer y a degustar un espacio que no se parecía en nada al negocio»?
 - a. Relata la historia de una persona muerta, esto por el accidente gramatical de tiempo del verbo principal de la oración que está en pasado.

- b. La persona se cansó de buscar trabajo y se dedicó al ocio y la diversión.
 - c. La persona, con un negocio que le exigía demasiado, requería de espacios para leer y degustarse.
 - d. Habla sobre una mujer, esto por el género femenino del verbo en participio, que funciona como adjetivo.
- 10. En *La Pal(o)ma*, ¿qué relación hay entre lo acontecido y la frase de Nietzsche que aparece al principio?
 - a. Se habla de cómo en la ciudad se matan las palomas y las palmas solo porque son estorbosas para las personas, así como Nietzsche decía en su frase que al hombre le estorba la naturaleza.
 - b. El sol se hunde, así como las esperanzas en que la humanidad conviva en armonía con la naturaleza.
 - c. El hombre es egoísta, incapaz de ver más allá de sus propios intereses, por lo que el mundo es lo que él ve; es decir, para el hombre, el sol se oculta sólo cuando él lo ve ocultarse desde su perspectiva.
 - d. Los desechos de las palomas que ensucian los autos y las hojas de las palmas que los dañan tienen que hundirse a manos del hombre, así como el sol, la luna y las estrellas.
- 11. En *Tele no ve(r)las*, ¿qué determina la aparición de un personaje, un hecho, el horario o la duración de una novela?
 - a. La historia o trama de la misma.
 - b. El rating o las ventas.
 - c. Los acontecimientos históricos.
 - d. La cadena televisiva.
- 12. En *La estrategia del Care Col*, ¿cuál es la teoría descabellada que explica por qué están las fuerzas militares extranjeras en Colombia?
 - a. Vienen a Colombia a realizar obras sociales como la construcción de carreteras y escuelas.
 - b. Vienen a Colombia a espiar las estrategias de nuestro equipo de fútbol apuntando al próximo mundial.
 - c. Vienen a Colombia a aprender de la lírica y productividad de nuestro fútbol.
 - d. Vienen a Colombia para estudiar el contexto de la película "La estrategia del caracol".
- 13. En *Lo que faltaba*, ¿qué es la catarsis?
 - a. La expresión de una emoción presente reprimida o recuerdo ignorado del pasado durante el tratamiento.
 - b. Es la facultad de redimir al espectador de sus bajas pasiones, y a permitirle ver el castigo merecido de los personajes, sin experimentar dicho castigo él mismo.
 - c. Liberación o eliminación de los recuerdos que alteran la mente o el equilibrio nervioso, lo que en psicología se denomina «recuperación espontánea».

d. Proceso en el cual la persona se libera de sus emociones negativas, preocupaciones y agobios por medio de lo risible y lo ridículo de situaciones de la vida real que le afectan.

14. En *Actos verdes*, ¿qué significa «no pise la grama ni los poetas»?

a. No estar atento por dónde vas podría hacer que tropieces con las personas.

b. La grama no debe ser pisada, a menos que seas poeta.

c. Los poetas no pueden pisar la grama.

d. Los poetas son seres contemplativos: podrían estar en la grama, pensando.

15. En *¿Una feria de libros?*, ¿qué es un libro?

a. Es el registro de la humanidad, de sus experiencias, sus sueños, sus ideas, sus vivencias.

b. Es la calle por donde anduvimos desde que se inventó la imprenta hasta el hombre de hoy.

c. Un libro es una huella que registra, que acumula, que dicta y que nos permite olvidar.

d. Tinta, papel y letras que se compran y venden como un negocio.

ANEXOS 2

TABLAS DE RESPUESTAS PRUEBA TRADICIONAL (en las filas se encuentran cada una de las preguntas; en las columnas los estudiantes)

1. GRUPO 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32					
	LITERAL																																				
1																																					
2																																					
11																																					
12																																					
13																																					
15																																					
	INFERENCIAL																																				
3																																					
4																																					
5																																					
7																																					
9																																					
14																																					
	CRÍTICO REFLEXIVO																																				
6																																					
8																																					
10																																					

2. GRUPO 2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32				
	LITERAL																																			
1																																				
2																																				
11																																				
12																																				
13																																				
15																																				
	INFERENCIAL																																			
3																																				
4																																				
5																																				
7																																				
9																																				
14																																				
	CRÍTICO REFLEXIVO																																			
6																																				
8																																				
10																																				

3. GRUPO 3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32						
	LITERAL																																					
1																																						
2																																						
11																																						
12																																						
13																																						
15																																						
	INFERENCIAL																																					
3																																						
4																																						
5																																						
7																																						
9																																						
14																																						
	CRÍTICO-REFLEXIVO																																					
6																																						
8																																						
10																																						

ANEXOS 3

GUÍA DE PREGUNTAS DE OPCIÓN MÚLTIPLE Y PREGUNTAS ABIERTAS CON LOS TRES NIVELES A FORTALECER: THE DOLLMAKER

Preguntas de nivel LITERAL

1. ¿Qué necesita el creador de muñecos para crear uno?
 - a. Un conjunto de ropa limpia, un mechón de pelo y un objeto valioso.
 - b. Un conjunto de ropa que haya usado una vez, el cabello de la persona y un objeto valioso.
 - c. Un conjunto de ropa que haya usado alguna vez, un mechón de cabello y un objeto que haya valorado mucho.
 - d. Un conjunto de ropa que usara mucho, un mechón de cabello y un juguete que le haya pertenecido.
2. ¿Cuál(es) es(son) la(s) advertencia(s) que vienen con el muñeco?
 - a. No estar con él más de una vuelta del reloj de arena.

- c. En su muñeca, porque así el muñeco puede sostener la mano del padre.
 - d. En sus articulaciones, porque las costuras las representan.
- 7. ¿De qué color son los ojos del niño?
 - a. Azules
 - b. Negros/Marrones
 - c. Azules/Verdes
 - d. Azules/Grisés
- 8. Cuando el creador de muñecos les está diciendo las instrucciones para usar al muñeco, se puede ver al muñeco como un niño real, pero cuando la pareja está en la cocina, ¿por qué se puede ver al muñeco y no al niño?
 - a. Porque, en esta escena, el video muestra la perspectiva del esposo, quien no puede ver al niño porque no está tocando al muñeco.
 - b. Porque ambos están obsesionados con el muñeco, así que ellos no necesitan del espíritu del niño en el muñeco para poder verlo.
 - c. Porque no hay ningún humano tocando el muñeco, ya que quien lo sostiene es otro muñeco.
 - d. Porque, en esa escena, el video muestra la perspectiva del esposo quien no está obsesionado con el muñeco, así que no puede ver a su hijo a menos que toque el muñeco.

Preguntas de nivel CRÍTICO-REFLEXIVO

- 9. Si fuera una situación real, ¿lo que pasa con el muñeco es algo paranormal o psicológico? Argumenta tu respuesta.
- 10. Independiente de si es o no una situación paranormal, ¿recurrirías a el creador de muñecos para traer de vuelta a un ser querido? Argumenta tu respuesta.

ANEXOS 4

GUÍA DE PREGUNTAS DE OPCIÓN MÚLTIPLE Y PREGUNTAS ABIERTAS CON LOS TRES NIVELES A FORTALECER: MISSING HALLOWEEN

Preguntas de nivel LITERAL

- 1. ¿Qué disfraces usa el niño?
 - a. Vampiro y diablillo.
 - b. Cantante y diablillo.

- c. Vampiro y diablo.
 - d. Cantante y diablo.
2. ¿A qué hacen referencia los disfraces de los niños con los que choca el protagonista?
- a. Una viuda engañada por su marido; un policía que rompió con su novia; un bibliotecario que enloqueció por su trabajo aburrido.
 - b. Una enfermera que engañaba a sus pacientes; un policía que fue traicionado; un loco que fue medicado hasta la muerte.
 - c. Una médica que mentía a sus pacientes; un policía del desamor; una jeringa andante.
 - d. Una zombi; un policía; un loco.
3. ¿Cuántas dulces se come la niña a lo largo del video?
- a. 1.
 - b. 2.
 - c. 3.
 - d. Ninguno.
4. ¿Hace cuánto tiempo falleció la niña? ¿Cómo sucedió?
- a. No se sabe ninguna de las dos.
 - b. Un día; murió cuando fue con el niño al bosque y allí se ahogó con el dulce.
 - c. Un año; se desangró cuando pisó una trampa para osos.
 - d. Un mes; su cabeza la atravesó una estaca, por eso no cambia de disfraz.

Preguntas de nivel INFERENCIAL

5. ¿Por qué el niño fue golpeado en el Halloween del año pasado?
- a. Porque se chocó con los niños.
 - b. Porque le querían robar sus dulces.
 - c. Porque estaba molestando a otros niños.
 - d. No estaba golpeado, eso hacía parte de su disfraz.
6. ¿Cuál es el primer indicio para saber que el niño es el único que puede ver a la niña?
- a. El psicólogo lo dice al reunirse con los padres.
 - b. Los niños lo ignoran cuando él trata de presentárselas.
 - c. Nadie le da dulces a la niña cuando el niño les pide que le den.
 - d. La mamá no es capaz de ver a la niña cuando esta llega por el niño.
7. ¿Qué indica que la niña NO es imaginaria?
- a. El niño la conoció hace un año, cuando aún estaba viva.
 - b. La niña lo golpea cuando este la asusta.
 - c. El niño choca con la niña cuando estaban caminando.
 - d. La niña es capaz de comer dulces.

8. ¿Qué fue lo último que deseó la niña antes de fallecer?

Preguntas de nivel CRÍTICO-REFLEXIVO

9. Compara los orígenes del Halloween con lo que es hoy la celebración.
10. ¿Consideras que los niños y niñas corren algún riesgo durante Halloween?
¿qué razón habría para continuar realizando esta celebración? ¿Debería ser cancelado? Argumenta tu respuesta

ANEXOS 5

GUÍA DE PREGUNTAS DE OPCIÓN MÚLTIPLE Y PREGUNTAS ABIERTAS CON LOS TRES NIVELES A FORTALECER: BLOOD TIES

Preguntas de nivel LITERAL

1. ¿Cuántos años está cumpliendo la joven?
 - a. 16.
 - b. 15.
 - c. 14.
 - d. 12.
2. ¿Cuál es el emblema familiar que se puede ver en el anillo del padre?
3. ¿Cuántas aves hay en el recazo de la daga?
 - a. 60.
 - b. 6.
 - c. No son aves, es una pluma.
 - d. La mano de la joven no deja ver cuántas hay alrededor.
4. ¿Qué clase de ambiente se ve en la fiesta?
 - a. Confabulatorio y nervioso.
 - b. Alegre y festivo.
 - c. Triste y melancólico.
 - d. Agitado y frenético.

Preguntas de nivel INFERENCIAL

5. ¿Cuál es la dimensión que la joven está explorando? ¿Qué significado tiene esa exploración?
6. Con base en la respuesta anterior, ¿cuál es el primer elemento que se muestra para poder justificar la interpretación dada?
 - a. La flor.

- b. Soplar las velas.
 - c. Los objetos flotando.
 - d. La vagina.
7. ¿Qué significado tiene la flor que se abre y al padre que cobija a la joven con sus alas?
- a. La flor simboliza el paso a la madurez de una mujer; y el abrazo del padre simboliza el sentido sobreprotector hacia su hija.
 - b. La flor que se abre, mientras el padre la huele, representa la pérdida de la virginidad de la niña, a manos de quien la huele; y el abrazo del padre representa la posesión del padre hacia el objeto en que se convierte su hija.
 - c. La flor que está siendo olida por el padre simboliza el deseo y la tentación; y el abrazo del padre simboliza la posesión y el maltrato.
 - d. La flor representa la madurez adquirida por la niña y el abrazo representa la negación de esa madurez por parte de los padres.
8. ¿Qué demuestra que la joven está atrapada en ese espacio y qué demuestra que ya no lo está? ¿Cuál es el significado de esto?

Preguntas de nivel CRÍTICO-REFLEXIVO

9. ¿Qué papeles cumplen la madre y el hermano en todo el video? ¿Qué opinión te merecen ellos dos?
10. ¿Qué opinión tienes con respecto a todo lo que muestra la situación del video?
11. ¿Las violaciones a la joven ya han sucedido antes o empezarán con su cumpleaños? Argumenta tu respuesta

ANEXOS 6

TABLAS DE RESPUESTAS DEL MÉTODO AUDIOVISUAL (en las filas se encuentran cada una de las preguntas; en las columnas los estudiantes; los recuadros en verde son las respuestas correctas, en rojo incorrectas, en amarillo apenas aceptables y en negro aquellas que estaban en blanco)

1. GRUPO 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
LITERALES																																	
1 (c)	c	c	b	c	c	c	b	b	c	c	c	c	c	c	c	c	b	b	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
2 (a)	a	a	a	a	a	a	b	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
3 (b)	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b
4 (c)	b	b	b	c	c	b	b	b	c	c	b	b	b	b	b	b	b	b	c	b	c	b	c	c	c	b	b	c	c	c	b		
INFERENCIAL																																	
5 (d)	b	b	b	b	d	b	d	d	c	b	d	c	c	c	b	d	d	c	b	c	b	b	a	b	b	c	b	b	b	b	b		
6 (d)	b	b	b	b	d	b	d	d	c	d	b	d	b	b	c	b	d	d	a	d	b	b	b	b	b	c	b	b	b	b	b		
7 (b)	b	d	d	d	d	b	b	b	b	b	b	d	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	d	b	b	b	b	d	b	b	b		
8 (c)	d	c	c	c	c	c	d	d	d	d	c	d	d	a	d	d	d	a	a	d	c	c	a	d	a	a	c	c	a	c	d		
CRÍTICO-REFLEXIVO																																	
9 (s)	m	n	n	n	n	s	s	m	m	m	m	m	s	m	n	m	m	m	m	s	m	m	m	m	n	n	s	m	m	s	s	m	
10 (s)	m	n	n	m	n	s	m	n	s	n	s	s	s	nn	s	n	m	s	m	m	m	m	s	m	s	n	s	m	s	m	s	m	
POEMA	s	s	s	n	nn	nn	nn	m	s	m	nn	m	s	n	nn	nn	nn	m	n	n	nn	nn	nn	m	nn	m	nn	nn	s	n	m	n	

2. GRUPO 2

Pregunta /Estudiante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
LITERALES																																	
1 (a)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	n	n	n	n	n
2 (b)	b	b	b	b	c	c	c	b	c	c	c	c	c	b	b	b	c	b	c	c	b	c	b	b	b	c	c	n	n	n	n	n	
3 (a)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	n	n	n	n	n
4 (c)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	a	c	c	a	c	c	a	c	a	a	a	a	c	n	n	n	n	n	
INFERENCIALES																																	
5 (b)	a	b	b	b	d	d	d	a	d	a	b	b	b	b	a	a	d	a	d	d	b	d	b	b	b	d	d	n	n	n	n	n	
6 (d)	c	b	b	b	c	c	c	c	d	d	d	d	c	d	d	b	c	b	d	d	d	d	d	d	d	d	c	n	n	n	n	n	
7 (a)	a	b	b	b	d	d	d	a	b	b	a	a	a	b	a	a	b	a	a	b	a	a	b	b	b	b	b	d	n	n	n	n	n
8 (s)	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	n	m	s	s	s	s	s	s	s	n	n	ss	s	s	n	n	n	n	n
CRÍTICO-REFLEXIVO																																	
9 (s)	n	n	n	n	n	n	m	n	n	s	m	n	n	s	n	n	s	n	m	m	n	m	s	n	m	n	n	n	n	n	n	n	
10 (s)	n	m	m	m	m	s	s	s	m	m	n	nn	m	n	s	m	nn	s	s	s	s	m	m	m	n	m	n	n	n	n	n	n	
POEMA	nn	s	nn	s	nn	nn	nn	nn	s	nn	s	s	nn	s	s	s	nn	nn	s	s	nn	s	nn	n	s	nn	n	nn	nn	nn	nn	nn	

3. GRUPO 3

Pregunta /Estudiante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32		
LITERALES																																		
1 (b)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	a	c	c	c	c	c	c	c	c	n	n	n		
2 (s)	n	n	n	n	s	s	s	n	n	n	n	n	s	s	s	ss	s	n	n	n	n	n	n	n	s	n	s	s	n	n	n	n		
3 (b)	c	c	c	c	c	c	d	b	c	c	b	c	c	c	c	b	b	c	c	b	c	c	c	c	c	c	c	c	c	n	n	n		
4 (a)	a	c	a	a	c	c	a	d	a	a	d	d	a	a	a	a	a	d	d	c	a	c	a	d	a	a	c	c	a	n	n	n		
INFERENCIALES																																		
5 (s)	m	m	m	m	s	s	s	n	m	n	m	n	m	m	m	m	m	n	n	m	m	m	m	m	n	n	m	n	n	n	n	n		
6 (d)	d	b	d	a	d	d	d	d	d	d	a	d	d	d	d	d	a	d	d	b	a	a	a	a	d	d	b	a	n	n	n			
7 (b)	b	b	b	b	b	b	a	b	b	a	b	c	c	b	c	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	c	n	n	n		
8 (s)	n	n	n	n	n	m	m	n	n	m	n	n	n	s	m	m	n	n	n	m	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n		
CRÍTICO-REFLEXIVO																																		
9	n	n	m	m	n	s	n	m	s	m	s	n	m	s	s	s	n	s	n	s	n	n	n	n	n	n	s	n	n	n	n			
10	s	s	n	n	m	s	s	s	s	m	m	m	s	n	m	s	s	m	m	n	s	n	n	n	n	s	n	n	s	n	n	n		
11	s	s	m	n	n	s	ss	s	s	n	s	n	n	n	n	m	n	n	n	m	n	s	m	n	s	s	s	n	s	n	n	n		
POEMAS	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	nn	s	nn	s	nn	s	nn	s	nn	s	nn	s	nn	nn	nn	s	nn	nn	s	nn	nn	nn