

January 2010

Lectura crítica de medios y estilos de aprendizaje: una experiencia IAP en el programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de la Universidad Minuto de Dios

Andrea García

Universidad de La Salle, amarillaenlasnubes@hotmail.com

Daysi Velásquez

Universidad Minuto de Dios, daysi.velasquez@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

García, A., y D.Velásquez. (2010). Lectura crítica de medios y estilos de aprendizaje: una experiencia IAP en el programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de la Universidad Minuto de Dios. *Actualidades Pedagógicas*, (55), 155-164.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Lectura crítica de medios y estilos de aprendizaje: una experiencia IAP en el programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de la Universidad Minuto de Dios¹

Andrea García*, Daysi Velásquez**

Recibido: 12 de diciembre de 2009

Aceptado: 23 de marzo de 2010

Resumen

Esta investigación llevó a las autoras a examinar la forma en que los medios masivos se han introducido al proceso de enseñanza-aprendizaje, encontrando pertinente una propuesta de educación para los medios que permitió reconocer los estilos de aprendizaje como estrategia para promover en el aula procesos incluyentes, congruentes con las necesidades y expectativas de los estudiantes. Metodológicamente se asumió la Investigación Acción Participación (IAP) como tipo de investigación cualitativa que permitió la unidad entre investigación y acción docente. Los resultados interpretados con los coinvestigadores originaron inquietudes que se siguen alimentando en la cotidianidad. Más que cifrar unas conclusiones exactas, este artículo da cuenta de un proceso de transformación que superó el espacio del aula, que extrapoló a la vida cotidiana de los coinvestigadores y que propició nuevos puntos de partida.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, lectura crítica de medios, investigación-acción-participación, comunicación y educación, pedagogía crítica.

Abstract

Critical Media Reading and Learning Styles

This investigation led the authors to examine how the mass media have been introduced to the teaching-learning process, finding relevant the proposed of Education to the Media that helped to identify the learning styles as a strategy to promote inclusive processes in the classroom, consistent with the needs and expectations of students. Methodologically assumed, Participatory Action Research, as a type of qualitative research that allowed the unity between research and teaching. The results interpreted with the co-investigators, sparked concerns that continue to feed in daily life. Rather than encrypt accurate conclusions, this article gives an account of a transformation process that exceeded the classroom space, which extrapolated to the daily lives of the co-investigators a led to new departures.

Keywords: styles, learning, critical Reading, media, transformation.

¹ Origen del artículo: Este artículo presenta los resultados de la investigación que sobre lectura crítica de medios y estilos de aprendizaje se desarrolló con la metodología Investigación Acción Participativa (IAP) en el curso de Fundamentos de Comunicación del programa Tecnología en Comunicación Gráfica de la Universidad Minuto de Dios (Uniminuto). Esta investigación está enmarcada en el macroproyecto "Estilística educativa", propuesto para los proyectos de grado de la cohorte 2008-2009 de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

* Colombiana. Licenciada en Química de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: amarillaenlasnubes@hotmail.com

** Colombiana. Comunicadora Social y Periodista de la Universidad Minuto de Dios. Coordinadora del área de Comunicación, docente del programa Tecnología en Comunicación Gráfica de la Universidad Minuto de Dios y de la Fundación Universitaria San Agustín. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: daysi.velasquez@gmail.com

La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica y no una invitación a la hipnosis.

Umberto Eco

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene su punto de partida en la palpable realidad de que la reflexión en torno a la información recibida a través de los medios masivos, cuestiona fuertemente la flacidez en la postura de las personas frente a los contenidos de los múltiples mensajes que son bombardeados en el día a día. Este cuestionamiento cobra mayor relevancia cuando se genera al interior del aula como objeto de preocupación en la práctica pedagógica del maestro.

En la actualidad, el ejercicio docente se encuentra supeditado a la ejecución de políticas educativas de cuyo diseño no ha sido un gran partícipe. Estas políticas han motivado la incorporación de los medios masivos de información y las nuevas tecnologías en aras de solventar la demanda y dar respuesta a algunos retos que la educación en todos los grados y contextos debería asumir.

En este camino, se consideró válido estudiar, analizar y comprender la lectura que hacen los jóvenes de hoy frente a la información mediática, desde los distintos estilos de aprendizaje que los caracterizan en su forma única y personal de participar en el proceso educativo, con miras a propiciar una lectura crítica de medios.

Antes de empezar, es necesario precisar que la iniciativa en este proceso de investigación surgió de un grupo de estudiantes de Tecnología en Comunicación Gráfica de la Universidad Minuto de Dios, quienes en el marco de la asignatura Fundamentos en Comunicación, cuestionaban la forma como ellos mismos recibían los contenidos provenientes de los medios masivos de información sin realizar ningún proceso de reflexión crítica.

Ahora bien, esta investigación se desarrolló teniendo como norte propiciar la transformación de la lectura de medios desde la reflexión sobre los estilos de aprendizaje, mediante una metodología participativa, crítica y creativa.

REFERENTES TEÓRICOS

En este camino se asumieron como referentes teóricos: la lectura crítica de medios, los estilos de aprendizaje y la pedagogía crítica.

Lectura crítica de medios

Teniendo en cuenta lo mucho que se ha escrito sobre la capacidad manipulativa de los medios y que en la academia se promueve un consumo de medios, meramente instrumental, se propuso ocuparse de opciones de recepción crítica.

Uno de los estudios considerados para esta investigación como relevante por su relacionalidad teórica con los principios que lo fundamentan y por su cercanía al objetivo de investigación fue el realizado por el profesor José Martínez de Toda, de la Universidad Gregoriana de Roma, que se refiere a seis dimensiones en la educación para los medios, a saber: alfabetizado mediáticamente, consciente, activo, crítico, social y creativo.

Dice Martínez de Toda en la introducción de su tesis doctoral:

Parece que toda novedad comunicacional suscita en algunos desconcierto y rechazo, que tratan de explicar con racionalizaciones. Ya Sócrates se oponía al nuevo invento de la escritura. Decía que ésta era algo externo; en cambio era mejor la memoria porque venía de dentro de uno [...] Por su parte Platón se preocupaba por la influencia negativa en los niños de ciertas historias, que él consideraba dañinas. Mucho después la masificación de la imprenta despertó inquietudes similares. Y los desvaríos de *El Quijote* son atribuidos a leer libros de caballería. Esta preocupación aumentó con fuerza al generalizarse la prensa en los siglos XVIII y XIX. Y creció de modo especial en el s. XX con el nacimiento de cada uno de los medios masivos tradicionales de comunicación. [...] Recientemente ha ocurrido lo mismo con la Internet, los juegos electrónicos (Egenfeldt-Nielsen and Smith 2004: 34), etc., sobre todo cuando ciertos asesinatos en escuelas han querido ser relacionados con las películas y juegos electrónicos, que previamente habían sido vistos por quienes perpetraron tales delitos (2005: 13).

Como es evidente, esta preocupación hace parte de las nuevas respuestas que desde la escuela los maestros deben dar a la sociedad. Adicionalmente, para tener una visión de los alcances que la educación para los medios propuso a la investigación realizada; es importante en el marco de este artículo traer las palabras con las que el Dr. Martínez de Toda, en entrevista personal, describe los seis grandes aspectos o dimensiones:

1) El primer aspecto o era es la alfabetización mediática, o sea, decirle a la gente cómo se hace una noticia y qué significa, por ejemplo, una fotografía si tú la tomas de abajo para arriba, o si la cámara la pones abajo o arriba, el resultado es distinto [...]

2) La segunda, es la dimensión consciente, pues saber cómo funcionan las noticias, los filtros que hay, quién manda en un periódico, quién decide, quién pone los títulos por ejemplo de los artículos. El periodista que firma muchas veces no es el que pone los títulos es el jefe de redacción porque él está buscando un impacto en la audiencia.

3) Después está un aspecto muy importante, el aspecto crítico, sobre todo desde el punto de vista de la ideología y después de la hegemonía que Gramsci consideró [...] era un método mucho más sutil que contaba con el consenso de la audiencia para imponer ideas [...]

4) Después estaba la dimensión activa del receptor [...], pues como hemos hablado antes, tiene como tres aspectos: o acepta el mensaje o negocia interpretándolo según a él le parece, o lo rechaza absolutamente. De todas formas es muy importante que el oyente sea activo que no sea una persona pasiva que acepta todo lo que le dicen los medios.

5) Una quinta es la dimensión social, es decir, a la hora de la creatividad, de hacer los programas, etcétera, tener una preocupación de hacer las cosas en equipo. Ahí viene la importancia de la educación para los medios el involucrar por ejemplo a la familia, porque si tu quieres educar a un niño, no puedes contar sólo con lo que él recibe en la clase [...] Entonces hay que estudiar todas las mediaciones en las que está sumergido [...] no puede ser solamente con el alumno, sino con la familia, con los compañeros, etcétera.

6) Por fin está el aspecto creativo que es algo que afortunadamente se da en muchos casos. Todo lo que sea creatividad, y esa es una forma muy buena para ir conociendo los medios. Entonces la dimensión creativa fortalece la dimensión alfabética y todas las demás dimensiones, es muy completa (Martínez de Toda, entrevista personal, 10 de agosto de 2009).

Estas seis dimensiones fueron estudiadas y trabajadas con los coinvestigadores, que además de la lectura del texto, hicieron una apropiación de éste y fueron el eje del proceso transformador.

Estilos de aprendizaje

Por otro lado, el proceso investigativo llevó a la revisión de varias teorías sobre los estilos de aprendizaje y para el presente estudio se retomó la definición dada por Keefe, citado por Alonso y Gallego (2000): “Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Keefe, 1988).

Estos rasgos cognitivos, desde los estudios de psicología, se entienden como la forma a partir de la cual los sujetos estructuran y utilizan los contenidos y conceptos.

Cuatro aspectos definen los rasgos cognitivos:

- Dependencia-independencia de campo.
- Conceptualización y categorización.
- Relatividad frente a impulsividad.
- Las modalidades sensoriales.

El primer aspecto, *dependencia-independencia de campo*, ha sido estudiado por muchos autores, entre los que sobresale Witkin (1985), quien determina a las personas dependientes como aquellas que necesitan una mayor información de retorno que les dé cuenta de una estructura externa, resuelven problemas en grupo y se desarrollan con facilidad. En cambio, los independientes se sienten mejor resolviendo los problemas de manera individual y requieren en menor grado de información y estructuras externas.

Kagan (1963) (citado por Alonso, Gallego y Honey, 1994), desde su investigación de más de veinte años sobre el segundo aspecto, la *conceptualización-categorización*, plantea que al demostrar habilidades para formar conceptos, utilizarlos, interpretar información, resolver problemas algunas personas relacionan y contextualizan, mientras otras analizan y describen; propone el investigador que los niños suelen ser más relacionales, en cambio, los adultos son más analíticos.

En cuanto al tercer aspecto, *reflexividad-impulsividad*, éste es caracterizado por los instintos naturales de prevención y su contraparte, el riesgo. Las personas desarrollan capacidades para diferenciar con rapidez la respuesta más adecuada ante situaciones que exigen una reacción inmediata.

Finalmente, las *modalidades sensoriales* que son únicas en cada persona hacen referencia a las posibilidades del ser humano de percibir en su totalidad, es decir con todos los sentidos, captar y organizar la información, de modo que se puede clasificar como visual o icónico que tiene pensamiento espacial; auditivo o simbólico que desarrolla el pensamiento verbal, y cinético o inactivo que desarrolla el pensamiento motor o motriz.

Asimismo, Alonso sugiere que es posible agregar rasgos afectivos, al diferenciar los sujetos que demuestran especial interés, necesidad o afectividad ante los conocimientos y situaciones que se le presentan y su facilidad para resolverlas o enfrentarlas.

La presente investigación se consideró dentro del último binomio de definiciones sobre los estilos de aprendizaje. La teoría de Felder-Silverman que clasifica los estilos a partir de dimensiones determinadas dependiendo del tipo de información que perciben preferentemente los estudiantes (sensitivos-intuitivos); la modalidad a través de la cual la perciben más efectivamente esa misma información (visuales-verbales); la forma de procesarla y comprenderla (activos-reflexivos); y la forma de trabajar con ella (secuenciales-globales). El cuestionario utilizado, en su versión estándar, está constituido por 44 ítems en cuatro escalas bipolares relacionadas con las preferencias para los estilos de aprendizaje, activo-reflexivo, sensorial-intuitivo, visual-verbal y secuencial-global.

Se consideró, no obstante, que los estudiantes tienen algún estilo de aprendizaje de manera más o menos frecuente, sin descartar la posibilidad de alternar con otras estrategias, dependiendo de la situación escolar, académica o intelectual en la que se encuentren.

Pedagogía crítica

En cuanto a la pedagogía crítica o pedagogía radical, desde un marco más bien general, ésta se reconoce

como un planteamiento teórico que agrupa cantidad de perspectivas, enfoques y proyectos teóricos, epistemológicos y sociopolíticos, fundados sobre ideologías de pensadores como Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas, de lo que se conoce como escuela de Frankfurt en la segunda mitad del siglo XX.

Esta pedagogía crítica surge como respuesta a la larga hegemonía de la pedagogía tradicional y la pedagogía liberal que controlaron la escuela moderna. Se enfatiza en una lectura global del contexto, con unos actores determinados en un momento histórico preciso; se trata de generar un mayor compromiso social con una acción consciente, racional y crítica.

La perspectiva crítica de la educación se entiende como una crítica del saber positivista que considera como absoluto el conocimiento; se da cabida a una mirada de la realidad que implica procesos como la interpretación y la comprensión en un interés reflexivo, transformador y emancipador que promueve la autodeterminación de individuos autónomos. Como lo señala Baquero (2009) estas perspectivas “[...] suponen, otras pedagogías, o al menos otros objetos de la pedagogía referidos no a la enseñanza, sino a las formas y estructuras de poder, de libertad, de sujeto, etc., constituidos en los dispositivos y mecanismos de control simbólico y de representación que emergen de la escuela y la enseñanza como agencias de regulación simbólica de la conciencia”.

En la investigación se asume desde la pedagogía crítica que la escuela en todas sus dimensiones (en las prácticas pedagógicas, la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones, los currículos y sobre la base del conocimiento) reafirma el discurso del poder, razón por la cual la pedagogía crítica propende por una práctica pedagógica que potencie la lucha, el reconocimiento, la imaginación, la creatividad, el empoderamiento y la emancipación de los estudiantes y los maestros como sujetos de saber y poder.

Para Baquero (2009) las pedagogías críticas:

[...] en lugar de concebir la escuela y lo educativo como espacios únicos de adquisición del capital simbólico y cultural, devela la disociación, ruptura y contradicciones de los discursos que allí se movilizan, mostrando en esa gran red discursiva, las relaciones

entre conocimientos y dominación, formas de resistencia y mecanismos de control que se mueven en el espacio escolar y educativo.

Esta mirada implicó para la investigación, además de la reflexión crítica, proponer desde su comprensión del mundo nuevos conocimientos para la escuela, en consonancia con las particularidades sociales, políticas, económicas, históricas y culturales del entorno al que pertenecen los coinvestigadores, como se hizo en el marco de esta investigación.

SOBRE LA METODOLOGÍA

Luego de esa revisión conceptual y para tener una clara comprensión sobre lo que el grupo investigador se proponía hacer, a partir de las inquietudes de los estudiantes que dieron origen a la investigación, se analizaron las teorías formuladas acerca de la investigación-acción, aplicada únicamente al aula, y la IAP que desde la sociología aporta a todas las áreas del conocimiento con una visión integral que, para el caso educativo y específicamente de esta investigación, resultó muy pertinente.

Para una clara comprensión sobre lo que el grupo investigador se proponía hacer, a partir de las inquietudes de los estudiantes que dieron origen a la investigación, se estudiaron las teorías formuladas acerca de la investigación acción educativa, aplicada únicamente al aula, y la Investigación Acción Participativa que desde la sociología aporta a todas las áreas del conocimiento con una visión integral, para que en el caso educativo y específicamente para esta investigación resultó muy pertinente.

En este orden de ideas, se revisó el documento de McKernan (2001), en el que se describen los métodos de investigación autorreflexivos y la propuesta que sobre investigación acción en el aula adelantó en Venezuela la investigadora Sonia Teppa (2006). Ambos autores hacen explícitos estos métodos participativos desde los planteamientos iniciales de Carr y Kemis (1986, 1998), Elliott (1978, 1981, 1988 y 1990), hasta los más cercanos y pertinentes a nuestro contexto sociocultural, especialmente los planteamientos del maestro Orlando Fals Borda (1979 y 1980).

De acuerdo con ese estudio sobre la metodología, se puede afirmar que esta iniciativa se enmarca

en los principios de la IAP, la cual se cataloga como investigación de tipo crítico-emancipadora, que para este caso concreto busca transformar la actitud de los jóvenes frente a la información que circula en los medios masivos.

Teniendo en cuenta los anteriores referentes teóricos y el origen de esta propuesta, la investigación sobre lectura crítica de medios y estilos de aprendizaje se aborda desde la perspectiva del paradigma cualitativo con el enfoque de la investigación-acción-participativa, ya que ésta reconoce la necesidad de la transformación a través de una indagación autorreflexiva de la propia práctica.

Como tal se vivenció un proceso participativo con los coinvestigadores, estudiantes de la asignatura Fundamentos de Comunicación, lo que le concedió a esta experiencia una visión real y pertinente en un ambiente naturalista y planificado en etapas de diagnóstico, intervención y evaluación, de manera cíclica en fases.

Primera fase: diagnóstico

Observación

Inicialmente, para la identificación de los estilos de aprendizaje se toma el modelo de Felder-Silverman, de acuerdo con la descripción hecha anteriormente, se aprovechó el cuestionario ya estandarizado, se adaptó a una ficha en papel y se trabajó al inicio de una de las sesiones programadas en la asignatura.

Reflexión

Las primeras reacciones, que se evidenciaron en el análisis posterior, sorprendieron a los estudiantes por cuanto el ejercicio de auto-reconocimiento de sus estilos de aprendizaje coincidió con sus características y fue evaluado por ellos mismos como muy pertinente para iniciar la reflexión que se proponía sobre los estilos de aprendizaje:

“Gracias a la encuesta de Felder Silverman pude reafirmar, la forma en que se me facilita aprender las cosas y definirme en un plan de estudios; se me dificultó un poco responder a la vez que la profesora leía las preguntas en algunos cosas me tocaba releer la pregunta”.

“Me pareció muy chévere la actividad ya que descubrí mi estilo de aprendizaje y me pareció muy curioso que tiene mucho sentido el resultado de la prueba ya que estoy de acuerdo que soy muy intuitiva, visual y reflexiva”.

“Es bueno poder analizar y comprender que método de aprendizaje es mejor para ponerlo en práctica con nuestro estilo de vida”.

Planeación

Con base en los resultados de la prueba se dividieron los estudiantes de la siguiente forma: dos grupos con estudiantes cuyo perfil predominante era el visual (con quince personas); un grupo de secuenciales y otro de globales (cada uno con siete integrantes); un grupo de activos con nueve jóvenes y el más pequeño era el grupo de verbales y reflexivos en el que trabajaron los cuatro estudiantes quienes completaron el total de 42 coinvestigadores distribuidos en seis grupos.

Como se hizo evidente en el desarrollo de la investigación, este reconocimiento de los estilos de aprendizaje permitió más que la clasificación por grupos, la repotenciación de los coinvestigadores como sujetos capaces de reflexionar, ser conscientes de sus fortalezas y debilidades para mejorar sus procesos de toma de decisiones en el transcurso de las actividades desarrolladas y adicionalmente, como ellos mismos lo reconocieron, en su vida cotidiana personal y profesional.

El centro de las sesiones lo tomó la planeación de procesos comunes a partir de ejercicios prácticos que involucraron y permitieron la participación concreta de los estudiantes coinvestigadores, acorde con la metodología IAP.

Acción

Estas actividades de diagnóstico con las que se palpó el nivel de reflexión y apropiación de los jóvenes sobre los estilos de aprendizaje, sirvieron paralelamente para la identificación del tipo de lectura de medios propia de los estudiantes. Se realizó un video foro centrado en el contenido del video *Wall Painted Animation* de la organización BLU difundido en la página de Internet: <http://www.blublu.org/sito/video/muto.htm>

De esta actividad se desprendieron también valiosos análisis que dieron paso a las actividades posteriores, desde una reflexión en la práctica sobre la manera como se perciben los contenidos difundidos por los medios masivos, las reacciones que se tienen frente a estos mensajes y la postura flexible, cuando no laxa o pasiva, que generalmente conlleva al consumo irracional y acrítico de éstos.

Segunda fase: intervención

Observación

Las actividades que siguieron están relacionadas con cada uno de los estilos de aprendizaje y el proceso transformador que se proponía. Los estudiantes, observando su cotidianidad, se apropiaron de los elementos conceptuales de la teoría que propone José Martínez de Toda, detallada anteriormente.

Reflexión

Tras la conceptualización y apropiación de la teoría de las seis dimensiones para la lectura crítica de medios, los coinvestigadores organizaron dinámicas que buscaban desarrollar la propuesta multidimensional.

Como lo evidencian los confesionarios y las plenarias que posteriormente se analizaron, las actividades llevaron de manera progresiva a la transformación del grupo no sólo en lo relacionado con la lectura crítica de medios, sino que al estar agrupados según estilos de aprendizaje el trabajo resultó más coordinado, más fecundo y apropiado para los propósitos académicos, incluso fuera de la asignatura y más allá del aula de clase.

Planeación

Durante dos sesiones, los seis grupos se apropiaron del aula, dispusieron de los recursos necesarios, jugaron y crearon desde sus habilidades gráficas y actividades en las que todos tuvieron oportunidad de participar.

Acción

Valiéndose de ejercicios que evidenciaron sus estilos de aprendizaje y le permitieron al resto del grupo

profundizar e ir aclarando paulatinamente las dudas o inquietudes que sobre el tema se suscitaron, se realizaron actividades como el teléfono roto, analogías y juegos de palabras, análisis de comerciales, representación de noticias, análisis de tráileres de cine, entre otras.

Resultados de dichas actividades son las plenarias y confesionarios en los que se consignó el proceso, aquí se presentan algunas de sus voces:

“La actividad estuvo buena porque nos ayudó a recordar y aprender las dimensiones de la lectura crítica de medios con las diferentes actividades que son muy participativas y además divertidas”.

“La actividad fue interesante puesto que aclaramos dudas acerca de las dimensiones. Fue interesante también porque muchos de nosotros nos lanzamos más a la investigación retroalimentándonos poco a poco”.

“Me siento a gusto con la clase, con el grupo siento que mis decisiones son tomadas muy en cuenta pero tengo que aprender más de los demás para poderme formar a mí mismo”.

“La evolución de la actividad deja buenos principios puesto que me siento identificado con las formas de manejar las situaciones del aprendizaje. Se ve más efectividad en la toma de decisiones. Es totalmente aplicable para la vida cotidiana”.

“La verdad cada día quedo más asombrado de las diferentes formas que hay de aprender y de las cuales voy cogiendo fortaleza, quisiera ponerla en práctica. En pocas palabras agradecido con esta clase”.

Tercera fase: evaluación

Aunque de manera transversal se desarrollaron ejercicios de observación directa, las grabaciones de las sesiones, las plenarias en las que los coinvestigadores expresaban sus inquietudes o satisfacciones frente al proceso, los confesionarios en los cuales de manera anónima expresaban sus reacciones a cada sesión, los respectivos parciales de la asignatura, dan cuenta de un proceso evaluativo que se dio de manera no estructurada, atravesando todo el proceso, lo que permitió llevar el pulso del grupo y mantener la constante reflexión que exige la metodología IAP.

El estudio sobre los estilos de aprendizaje y la reflexión sobre ellos para lograr el objetivo planteado por el grupo, se evidenciaron en cada una de las actividades adelantadas, en las que los jóvenes reconocieron en más de una oportunidad lo satisfactorio que resultaba el trabajo en equipo con la distribución por estilos y el reconocimiento de sus modos de pensar y crear.

Los ciclos de observación, reflexión, planeación y acción, que se vivenciaron sesión tras sesión, permitieron que los coinvestigadores alcanzaran su propósito, dirigido y compartido con las investigadoras autoras de este artículo, en su búsqueda de alternativas de formación que les llevaran a una práctica profesional más reflexiva y crítica.

El material recopilado se sometió a un análisis de contenido que posteriormente fue compartido con los estudiantes, para tener una reelaboración sistematizada de la experiencia consignada en los testimonios compartidos en los distintos medios que se crearon, medios que se siguen alimentando regularmente para darle seguimiento y continuidad a este tema que tras la experiencia investigativa dejó varios aprendizajes y vivencias que no son estáticas y permanecen en el tiempo.

ENTRE ANÁLISIS Y RESULTADOS

Entre los más significativos, presentamos los siguientes:

Las reflexiones sobre los estilos de aprendizaje posibilitaron para el grupo coinvestigador una autorreflexión sobre su forma de percibir preferente y efectivamente la información mediática, lo que llevó a través de las actividades y procesos que sobrepasaron las jornadas de trabajo, reconocer nuevas formas de procesar esos mensajes, comprenderlos y trabajarlos para, en palabras de los estudiantes, “no hacer más de lo mismo”.

En los análisis de contenido de confesionarios y plenarias se llegó a puntos que coinciden con las inquietudes expresadas en la entrevista sostenida con el Dr. Martínez de Toda:

Se evidencia el interés de los jóvenes (en el contexto de la academia) por el tema de la lectura crítica de medios, sobre todo en esta época convulsionada de

revolución tecnológica, sociedad de la información y del conocimiento, de las generaciones hipermediadas y los neomedios que retan la educación tradicional y la labor docente concretamente. La reflexión sobre los estilos de aprendizaje dio pie para renovar el interés por este tema, desde la apropiación de los estudiantes sobre sus formas de aprender y las modificaciones que sufrió el contenido de la cátedra para atender las diferencias del grupo.

Por otra parte, los estudiantes coinvestigadores en sus exámenes finales coincidieron, en una inmensa mayoría, con el tono político, ideológico, crítico y social que fue alimentándose en cada una de las sesiones, bien por el hecho de reconocerse como sujetos activos, críticos y creativos frente a los medios masivos, tanto como por comprometerse en la producción de medios gráficos más acordes con la humanización de la sociedad a la que pertenecen y que los necesita.

En el recorrido histórico que hace el autor a través de los antecedentes que sustentan su teoría de las *Seis dimensiones para la lectura crítica de medios*, explica que su interés se centra en las experiencias latinoamericanas que se dan desde la educación popular, de manera reaccionaria al poder político y comercial de los medios que desde ese entonces (años sesenta y setenta), se preocupaban no sólo por los efectos nocivos al desarrollo mental, físico, afectivo, social del ser humano, sino por el papel de adoctrinamiento ideológico para el cual se implementaron.

La educación popular fue la clave del estudio de Martínez de Toda, las metodologías participativas y comunitarias en las cuales hace gran énfasis (como las de Mario Kaplún, Valerio Fuenzalida y otros) son retomadas a través de los seis sujetos que utiliza para describir la visión multidimensional con la cual se puede procurar el despertar del receptor adormecido, pasivo y hasta ingenuo, que se observa llega a todos los grados de la educación básica, media y superior.

Esas mismas estrategias participativas se reprodujeron en menor escala en el aula, y se siguen replicando en los cursos siguientes correspondientes a la asignatura Fundamentos de Comunicación, ya que la riqueza de la experiencia propició modificaciones profundas de los

contenidos de esta cátedra, pero sobre todo llevó a la reflexión docente sobre las diferencias de los jóvenes estudiantes. Esta consideración marca la gran diferencia de las experiencias originarias a esta retoma del tema de educación para los medios, pues hoy se tienen en cuenta las diferencias de los estudiantes, se aboga por una docencia capaz de responder a esos micromundos en el entorno institucional y son un reto aún mayor con el paso del tiempo.

Vale la pena considerar que las preguntas guía de la tesis doctoral referida como fundamento de esta experiencia investigativa, son las mismas para los docentes hoy: ¿qué se quiere lograr en una educación para los medios? ¿Qué es lo que los profesores, maestros, educadores, buscan en la educación para los medios? ¿Qué es lo que en realidad están haciendo? Los estudios comparativos que hace el autor van en busca de las dimensiones que prefieren los maestros y los estudiantes, y muestra cuáles son más útiles según el contexto, etc., pero además la reflexión desde los estilos de aprendizaje permitió el cuestionamiento directo de los estudiantes sobre su forma de percibir, comprender, aprovechar y reelaborar la información; su apropiación del tema cargó de sentido la educación para los medios en el contexto universitario.

En esa misma línea, desde la educación media especializada en comunicación, los programas de formación técnica o tecnológica relacionados con la producción de medios masivos, la pregunta es también la misma que movió el continente latinoamericano en los años sesenta, setenta y ochenta: ¿vale la pena transmitir mensajes a través de los medios masivos? ¿Con qué fin, de qué modo? ¿Qué papel juega la escuela en esa “transmisión” y “recepción” de mensajes? ¿Qué función cumplen los estudiantes y los maestros en el actual “ecosistema mediático”?

UN NUEVO PUNTO DE PARTIDA

La educación para los medios se continúa hoy en día aplicando en distintas circunstancias, ya no sólo orientada a la producción de medios alternativos que se contrapongan a la masificación de ideales o comportamientos. Se retoma con estas seis dimensiones para provocar mensajes transformadores que desde la escuela (léase rural, urba-

na, básica primaria, básica media, media especializada, media superior, formal e informal) den cuenta de una juventud disímil, no homogénea ni homogeneizable, que no está silenciada o adormecida como la mayoría de los docentes, padres y líderes parecen creer.

Desde los primeros resultados de la aplicación del test de Felder, hasta aún hoy, casi un año después, las reflexiones de los coinvestigadores y los estudiantes de los dos grupos que los han sucedido, van en perspectiva de futuro y esa es una de las principales conclusiones que se pueden enunciar.

La investigación afectó no sólo el tipo de lectura de mensajes mediáticos y los estilos de aprendizaje que

caracterizan a los 42 jóvenes involucrados en el proceso inicial, sino que se transformó la clase, el aula, las docentes, el ambiente de la cátedra. La IAP protagonizó un episodio de nuestras vidas, nos dio la posibilidad de asumirnos como coinvestigadores y transformadores de la realidad, reconociéndonos como sujetos únicos y diferenciados con capacidades distintas, múltiples y variadas en los modos de aprender.

Se dio un paso gigante en la investigación en el aula, de observadores y objetos, a sujetos empoderados compartiendo inquietudes, construyendo realidades. Se dio sentido a la acción docente, al proceso de enseñanza aprendizaje, se abrió una puerta, un canal, un umbral, por el que se espera, muchos se atreven a pasar.

REFERENCIAS

- Alonso, C. y Gallego, D. (2000), *Aprendizaje y Ordenador*, Madrid, Dykinson.
- Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1994), *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*, Bilbao, Ediciones Mensajero.
- Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1999), *Los estilos de aprendizaje. Qué son. Cómo diagnosticarlo. Cómo mejorar el propio estilo de aprendizaje*, Bilbao, Ediciones Mensajero.
- Astorga, A. y Van Der Bijl, B. (1991), *Manual de diagnóstico participativo*, Buenos Aires, Editorial Hermanitas.
- Baquero (2009), *Teoría crítica y pedagogía crítica: algunos postulados*, Documento inédito de trabajo en la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de La Salle.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM) (2005), *América Latina: sociedades en cambio*, Bogotá, Ediciones del CELAM.
- Creel, M. (2002), *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, México, Trillas.
- Dunn, R.; Dunn, K. y Price, G. (1979), *Learning Style Inventory (LSI) for Students in grades 3-12*, Lawrence, Kansas 66044, Price Systems, Box 3067.
- Elliott, J. (1978), "What is Action Research in Schools?", en *Journal of Curriculum Studies*, 10(4).
- Elliott, J. (1981), *Action research: a framework for self evaluation in schools*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Elliott, J. (1988), "Educational research and outsider-insider relations", en *Qualitative studies in Education*, 1(2).
- Elliott, J. (1990), *La investigación acción en educación*, Madrid, Morata.
- Fals Borda, O. (1979), *Por la praxis, el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*, Bogotá, Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (1980), "La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación acción", Conferencia presentada en el III Congreso de Sociología, Bogotá.
- Ferrés, J. (1994), *Televisión y educación*, Barcelona, Paidós.
- Fuenzalida, V. (1997), *Televisión y cultura cotidiana*, Santiago de Chile, CPU.
- Huergo, J. (1999), *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Hunt, D. (1979), "Learning Styles and student needs: An introduction to conceptual level", en *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*, Reston, Virginia: NASSP, pp. 27-38.
- Kagan, J. et ál. (1963), "Psychological significance of styles of conceptualization", Monograph of the

- Society for Research in Child Development, 28, pp. 73-112.
- Kaplún, M. (1993), "Educación para los medios", en *Revista latinoamericana de estudios educativos*.
- Kaplún, M. (1996), *El comunicador popular*, Quito, CIESPAL.
- Keefe, J. W. (1982), *Profiling and Utilizing Learning Style*, Reston, Virginia: NASSP.
- Kemmis, S. y Carr, W. (1986), *Becoming Critical*, London, Falmer Press.
- Martínez de Toda, J. (2006), *La educación para los medios con sus seis dimensiones*, Caracas, Universidad Católica Andrés Bello [Documento digital facilitado por el autor].
- McKernan, J. (2001), *Investigación-acción y currículum*, Madrid, Morata.
- Michel, G. (1990), *Para leer los medios prensa, radio, cine y televisión*, México, Trillas.
- Orellana, N.; Belloch, C. y Aliaga, F. (2002), *Estilos de aprendizaje y utilización de las TIC en la Enseñanza superior*, Valencia, Unidad de Tecnología Educativa. Dpto. MIDE, Universidad de Valencia.
- Quintero, M. y Ruíz, A. (2004), *¿Qué significa investigar en educación?*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Teppa, S. (2006), *Investigación Acción Participativa en la praxis pedagógica diaria*, Caracas, UPEL-IPB.
- Torres, A. (1996), *Enfoques cualitativos y participativos de investigación social*, Bogotá, UNAD.
- Witkin, H. A. (1985), *Estilos cognitivos. Naturaleza y origen*, Madrid, Pirámide S.A.
- en: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>, recuperado: 20 de mayo de 2008.
- Felder, R. M. (1996), "Matters of Style" [en línea], ASEE Prism, disponible en: <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS-Prism.htm>, recuperado: 1º de abril de 2008.
- Gallego, A. y Martínez, E. (2003), "Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico" [en línea], *RED: Revista de Educación a Distancia*, 7, disponible en: <http://www.um.es/ead/red/7/>, recuperado: 1º de abril de 2008.
- Martínez de Toda, J. (1998), "Metodología para evaluar la educación para los medios: la aplicación con un instrumento multidimensional" [en línea], Roma, Pontificia Università Gregoriana, disponible en: <http://www.udp.cl/comunicacion/magcom/libreria/JoseMartinezToda.pdf>, recuperado: 10 de abril de 2008.
- Medina Montañez, Y. (2002), "Salvando al Leviatán: una propuesta curricular para la recepción crítica de los medios" [en línea], *Revista Latina de Comunicación Social*, 49, disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/2002/latina49abril/4904medina02.htm>, recuperado: 28 de agosto de 2009.
- Morella Alvarado, M. (2005), "Perspectivas de la educación para los medios en Venezuela" [en línea], *Revista Comunicar*, 18, disponible en: <http://www.revistacomunicar.com>, recuperado: 23 de septiembre de 2008.
- Souza, J. F. de (2001), "Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sostenible" [en línea], disponible en: <http://www.grupo-chorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/souza.PDF>

CIBERGRAFÍA

Alonso, C. "Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)" [en línea], disponible