

1-1-2018

Estrategias docentes para la lectura crítica de telenoticieros, con profesores de lengua castellana ciclo IV, en tres colegios de la localidad de Bosa

Misael Barinas Espinel

Ana Patricia Sánchez Martínez

Yuly Tatiana Sánchez Triana

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Barinas Espinel, M., Sánchez Martínez, A. P., & Sánchez Triana, Y. T. (2018). Estrategias docentes para la lectura crítica de telenoticieros, con profesores de lengua castellana ciclo IV, en tres colegios de la localidad de Bosa. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/399

This Tesis de Doctorado y Maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

**ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LA LECTURA CRÍTICA DE TELENOTICIEROS,
CON PROFESORES DE LENGUA CASTELLANA CICLO IV, EN TRES COLEGIOS
DE LA LOCALIDAD DE BOSA**

**MISAEAL BARINAS ESPINEL
ANA PATRICIA SÁNCHEZ MARTÍNEZ
YULY TATIANA SÁNCHEZ TRIANA**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTÁ D.C., DICIEMBRE DE 2018**

**ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LA LECTURA CRÍTICA DE TELENOTICIEROS,
CON PROFESORES DE LENGUA CASTELLANA CICLO IV, EN TRES COLEGIOS
DE LA LOCALIDAD DE BOSA**

**MISAEEL BARINAS ESPINEL
ANA PATRICIA SÁNCHEZ MARTÍNEZ
YULY TATIANA SÁNCHEZ TRIANA**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Magister en Docencia**

Directora:

DAYSÍ VELÁSQUEZ APONTE

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTÁ. D.C., DICIEMBRE DE 2018**



RECTOR:

HNO. ALBERTO PRADA SANMIGUEL. FSC.

VICERRECTORA ACADÉMICA:

Dra. CARMEN AMALIA CAMACHO

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:

Dr. GUILLERMO LONDOÑO OROZCO

DIRECTOR PROGRAMA:

FERNANDO VÁSQUEZ RODRÍGUEZ

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

EDUCACIÓN, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

TEMA DE INVESTIGACIÓN:

LECTURA CRÍTICA DE MEDIOS

DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO:

DAYSI VELÁSQUEZ APONTE

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C., Diciembre de 2018

Dedicatoria

A mis hijos Valeria y Sebastián por ser siempre la fuerza y la inspiración de mi vida. A Dios por el regalo de mi familia y la realización de mis sueños. A mis padres María Odilia y Darío, mis primeros maestros. A mi familia por su apoyo incondicional. A mis compañeros de investigación Tatiana y Misael, excelentes profesionales, por su responsabilidad y respeto que permitió un buen ambiente de trabajo durante estos dos años.

Ana Patricia Sánchez Martínez

Este trabajo lo dedico a mi hija Nicole Sofía, por ser inspiración y motivo principal para continuar creciendo personal y profesionalmente. A mis padres Hernando y Rosario, por el apoyo y amor incondicional. A Diego Prieto, por la comprensión, acompañamiento, ejemplo de constancia y la motivación dada para vencer los obstáculos. A mi grupo de trabajo, por el respeto dado, la posibilidad de aprender de cada integrante, teniendo en cuenta su sencillez, responsabilidad y compromiso.

Tatiana Sánchez Triana

A mis padres por ser formadores de valentía y persistencia, mis hermanos quienes siempre me han acompañado, a Danny Malaver por su apoyo, dedico este trabajo. A todos los profesores que han orientado mi carrera. Al grupo investigador por su firmeza, así como a todos mis compañeros de maestría y causa.

Misael Barinas Espinel

Agradecimientos

A Fernando Vásquez, director de la Maestría en docencia de la Universidad de la Salle, quien con su ejemplo de vida, apoyo y exigencia continua orientó nuestra formación académica e investigativa. A nuestra tutora Daysi Velásquez por sus orientaciones en el desarrollo de esta investigación. A cada uno de los profesores de la Maestría en Docencia por su excelencia y compromiso con la formación de profesionales éticos y transformadores de realidades, en una sociedad que necesita fortalecer valores como el respeto por la vida, la honestidad y la tolerancia. A las instituciones educativas que nos permitieron realizar esta investigación, por su acogida, tiempo y disposición. A los docentes y expertos en medios, quienes desde sus prácticas profesionales aportaron a la consolidación de este proyecto investigativo.

Resumen

La presente investigación cualitativa analiza las estrategias docentes de lectura crítica, de un grupo de maestros de lengua castellana en tres colegios de Bosa, localidad séptima de Bogotá, problematizando sus posibles alcances, modos, impactos, dificultades y aspectos por mejorar, para el desarrollo de un tipo de lectura que trascienda las fronteras de la literacidad y del aula, presentes en los procesos de enseñanza tradicional, de modo que sirva como pretexto para promoverla, enseñarla e interiorizarla. La investigación, de corte descriptivo, centra su interés en identificar y describir dichas estrategias, a la vez que permite determinar y proponer a los docentes algunos aspectos que posibiliten su configuración como herramientas pedagógicas que contribuyan a la formación de lectores críticos de textos, contextos y pretextos. Para ello, se privilegia el uso pedagógico del telenoticiario como un medio susceptible de ser leído de forma crítica por estudiantes de ciclo cuatro.

Palabras clave: Estrategias docentes, lectura crítica, telenoticiario, lector crítico y telespectador.

Abstract

The present qualitative research analyzes the critical teaching strategies of a group of Spanish language teachers that works in three schools in Bosa, the seventh district of Bogota, by problematizing their possible reaches, ways, impacts, difficulties and aspects to be improved, for the development of a kind of reading that goes beyond the literacy borders and the classroom, present in traditional teaching processes, so that it serves as a pretext to promote, teach and internalize it. The research, of descriptive character, focused on identifying and describing these strategies, while at the same time it allows to determine and proposing to the teachers some aspects that make it possible to configure them as pedagogical tools that contribute to the formation of critical readers of texts, contexts and pretexts. For this reason, the pedagogical use of the information broadcasted on television news is privileged as a media susceptible of being read critically by students of cycle four.

Keywords: Teaching Strategies, critical reading, television news, critical readers, viewer/audience.

Cuadro de contenido

| | |
|---|----|
| Capítulo 1: Marco general de la investigación | 1 |
| 1.1 Introducción..... | 1 |
| 1.2 Justificación..... | 2 |
| 1.3 Descripción del problema..... | 5 |
| 1.4 Objetivos..... | 12 |
| 1.4.1 Objetivo general..... | 13 |
| 1.4.2 Objetivos específicos..... | 13 |
| | |
| Capítulo 2: Revisión de la literatura | 13 |
| 2.1 Situación contextual..... | 13 |
| 2.2 Antecedentes..... | 14 |
| 2.2.1 ¿Qué estrategias docentes pueden ser empleadas en el aula, para favorecer la lectura crítica?..... | 15 |
| 2.2.2 ¿Qué implica hacer lectura crítica de medios?..... | 16 |
| 2.2.3 ¿Cómo potenciar la lectura crítica haciendo uso de la información presente en un telenoticiero?..... | 18 |
| 2.2.4 ¿Cuál es el compromiso docente en la formación de lectores críticos de medios a partir de la alfabetización mediática?..... | 20 |
| 2.3 Marco conceptual..... | 23 |
| 2.3.1 Lectura crítica..... | 23 |
| 2.3.1.1 Características de la lectura crítica..... | 26 |
| 2.3.1.2 Lectura crítica de medios..... | 30 |
| 2.3.2 Estrategias docentes..... | 32 |
| 2.3.3 Telenoticieros..... | 39 |
| 2.3.3.1 Características del telenoticiero..... | 41 |
| 2.3.3.2 El telespectador..... | 43 |
| | |
| Capítulo 3: Diseño metodológico | 45 |
| 3.1 Justificación del método..... | 46 |
| 3.2 Sujetos participantes..... | 47 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3 Técnicas e instrumentos de recolección aplicados..... | 47 |
| 3.3.1 Justificación de la encuesta..... | 49 |
| 3.3.2 Justificación de la entrevista semiestructurada individual exploratoria..... | 53 |
| 3.3.3 Justificación de la entrevista a profundidad..... | 55 |
| 3.3.4 Relación entre el enfoque de investigación, las técnicas y los instrumentos..... | 56 |
| 3.4 Técnicas de análisis cualitativo..... | 57 |
| 3.4.1 Justificación del método de análisis..... | 60 |
| 3.4.2 Aplicación de la técnica de análisis..... | 61 |
| 3.5 Justificación de la triangulación de datos..... | 67 |
| 3.5.1 Aplicación de la técnica de triangulación..... | 68 |
| Capítulo 4: Interpretación de la información, propuesta y hallazgos..... | 70 |
| 4.1 Interpretación de la información..... | 70 |
| 4.1.1 Interpretación de resultados del primer objetivo: Estrategias docentes para promover la lectura crítica..... | 70 |
| 4.1.2 Interpretación de resultados del segundo objetivo: Aspectos que configuran las estrategias docentes..... | 74 |
| 4.1.3 Interpretación de resultados del tercer objetivo: Aspectos de las estrategias para la lectura crítica de telenoticieros..... | 78 |
| 4.1.3.1 Aspectos del formato del telenoticiero para realizar lectura crítica..... | 83 |
| 4.2 Propuesta para promover la lectura crítica de telenoticieros..... | 84 |
| 4.2.1 Momento preinstruccional..... | 85 |
| 4.2.2 Momento coinstruccional..... | 87 |
| 4.2.3 Momento posinstruccional..... | 91 |
| 4.3 Hallazgos..... | 93 |
| 4.3.1 Perfil docente para la lectura crítica de medios..... | 93 |
| 4.3.2 Lectura crítica, proceso transversal..... | 95 |
| 4.3.3 La familia primer escenario para promover la lectura crítica..... | 95 |
| 4.3.4 Nuevos espacios para la difusión de noticias..... | 96 |
| Capítulo 5: Conclusiones y prospectiva..... | 98 |

| | |
|---|------------|
| 5.1 Conclusiones..... | 98 |
| 5.2 Prospectiva..... | 100 |
| 5.2.1 Con relación al plano local..... | 100 |
| 5.2.2 Con relación al plano regional..... | 100 |
| 5.2.3 Con relación al plano nacional..... | 101 |
| Bibliografía..... | 102 |

Lista de cuadros

| | |
|---|----|
| Cuadro 2.1 Revisión de la literatura..... | 14 |
| Cuadro 2.2 Práctica sociocultural de la lectura..... | 27 |
| Cuadro 2.3 Características del lector crítico..... | 30 |
| Cuadro 2.4 Estrategias docentes..... | 35 |
| Cuadro 2.5 Estrategias para promover el pensamiento crítico..... | 37 |
| Cuadro 3.1 Técnicas e instrumentos empleados..... | 49 |
| Cuadro 3.2 Formato de encuesta aplicado..... | 51 |
| Cuadro 3.3 Formato de guion de entrevista semiestructurada aplicado..... | 54 |
| Cuadro 3.4 Formato de guion de entrevista a profundidad aplicado..... | 56 |
| Cuadro 3.5 Rejilla de codificación..... | 64 |
| Cuadro 3.6 Conclusión de primer nivel..... | 65 |
| Cuadro 3.7 Agrupación de términos entrevista a docente..... | 65 |
| Cuadro 3.8 Agrupación por términos entrevista a docentes..... | 66 |
| Cuadro 3.9 Agrupación por términos entrevista a expertos..... | 66 |
| Cuadro 3.10 Reducción por términos entrevista semiestructurada y a profundidad..... | 66 |
| Cuadro 4.1 Rejilla de evaluación de actividades..... | 92 |

Lista de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 3.1 Representación gráfica de los resultados obtenidos en la encuesta, respecto a las actividades para promover la lectura crítica en el aula | 62 |
| Figura 3.2 Representación gráfica de los resultados obtenidos en la encuesta, respecto a qué es leer críticamente..... | 63 |
| Figura 3.3 Mapa categorial de campos semánticos..... | 67 |
| Figura 4.1 Representación gráfica de los resultados obtenidos en la encuesta, respecto al concepto de estrategias..... | 71 |
| Figura 4.2 Representación gráfica de los resultados obtenidos en la encuesta, respecto a las actividades empleadas en el aula por los docentes..... | 72 |
| Figura 4.3 Representación gráfica de los resultados obtenidos en la encuesta, respecto a la posibilidad de usar telenoticiero para la lectura crítica..... | 73 |

Lista de anexos digitales

Anexo 1: Cartas de presentación ante rectores IED

Anexo 2: Consentimientos firmados por docentes participantes de cada institución

Anexo 3: Encuestas aplicadas.

Anexo 4: Entrevistas semiestructuradas

Anexo 5: Entrevistas a profundidad

Anexo 6: Resultados de encuestas

Anexo 7: Matriz de análisis conclusiones de primer nivel

Anexo 8: Matriz de análisis conclusiones de segundo nivel

Anexo 9: Matriz de análisis reducción de términos

Capítulo 1

Marco general de la investigación

1.1 Introducción

El proyecto investigativo: “Estrategias docentes para la lectura crítica de telenoticieros, con profesores de lengua castellana de ciclo IV, en tres colegios de la localidad de Bosa”: Cedit San Pablo, Llano Oriental y Gimnasio Cáceres, se enmarca en la propuesta del macroproyecto de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, cohorte 2017- 2018, en su línea de investigación educación, lenguaje y comunicación.

Esta investigación planteó la necesidad de analizar y determinar aspectos que permitieran configurar las estrategias empleadas por los docentes para promover la lectura crítica en el aula; pues si bien, los maestros tienen claridad teórica, son capaces de reconocer su importancia, los alcances de esta para el aprendizaje y formación integral de los estudiantes, en sus prácticas no se hace del todo visible el desarrollo continuo y transversal de las habilidades propias de este tipo de lectura. Así mismo, se logró identificar por medio de la revisión documental de planes de estudio y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada uno de los colegios, que el enfoque desde el cual se aborda el proceso de lectura crítica, se limita al trabajo de obras literarias y al reconocimiento de algunos medios de comunicación desconociendo la posibilidad de proponer estrategias que permitan profundizar e ir más allá del tejido de un texto.

En este contexto, para el alcance del propósito de la propuesta, se optó por una investigación cualitativa, de corte descriptivo que permitiera al grupo investigador identificar y describir los modos en que los sujetos participantes trabajan en sus aulas la lectura crítica. La recolección de la información se realizó a través de tres técnicas: encuesta, entrevista semiestructurada, individual, exploratoria y entrevista a profundidad. A partir de los datos y registros obtenidos, se

llevó a cabo una organización, codificación y triangulación de la información, siguiendo los planteamientos de Bardin (1986) y Cisterna (2005).

Este informe final está constituido por cinco capítulos: el primero, corresponde al marco general de la investigación; el segundo, presenta la revisión de antecedentes y el marco conceptual; el tercero, describe y justifica el diseño metodológico; el cuarto, desarrolla el análisis de los resultados, plantea los hallazgos y presenta una propuesta para configurar un tipo de lectura crítica de telenoticieros; por último, el quinto capítulo, expone las conclusiones y la perspectiva que surge de este trabajo de grado.

En definitiva, este proyecto busca articular la orientación de teorías generales y su contribución a las prácticas docentes que permitan aportar, de modo específico y contextual, a los colegios partícipes de la investigación, en la aplicación y mejora de estrategias acordes a las necesidades y gustos de los jóvenes, con miras al fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la formación de lectores críticos.

1.2 Justificación

Este proyecto investigativo surgió de una serie de intereses referidos a escenarios y contextos cercanos a la realidad circundante del grupo de investigadores. Las motivaciones que dieron paso al ejercicio problematizador del proyecto resultaron de una articulación entre intereses profesionales y los del macroproyecto de la maestría. Ambos convergieron en una motivación común: identificar, describir, comprender y aportar, a través de la formulación de estrategias docentes, a los procesos de enseñanza para la lectura crítica en instituciones educativas.

Las motivaciones de tipo profesional del grupo investigador se encontraban relacionadas con las experiencias de aula de cada uno de los integrantes, desde las cuales se evidenciaban algunas situaciones en relación con los procesos de lectura de los estudiantes. Entre estas se destacan: el

desinterés y falta de motivación frente a los planes lectores propuestos por las instituciones educativas; la desconexión entre los formatos/contenidos de lectura sugeridos por los docentes y sus necesidades, realidades e intereses personales; el poco interés en la lectura crítica de su entorno local, social y nacional; así como, el acercamiento pasivo a la información que circula en los medios de comunicación consumidos de forma cotidiana.

Estas, entre otras situaciones, fueron generando inquietudes alrededor de nuestra propia labor en el aula y del rol fundamental que los docentes ocupan para fomentar y posibilitar la formación de lectores críticos, que más allá de consumir información se constituyan en sujetos que, al ser capaces de cuestionar la realidad, sean conscientes y se comprometan con la misma. Estos cuestionamientos a nivel personal y grupal encontraron su articulación con los intereses y objetivos propuestos en el macroproyecto de la maestría desde los cuales se evidencia la importancia de proponer un banco de estrategias docentes que permita promover la lectura crítica, orientarlos en los procesos de ésta desde diversas tipologías textuales y brindarles herramientas que les permitan aportar a la formación humana integral de lectores que se comprendan así mismos como sujetos sociales activos.

Desde este marco de acción propuesto por el programa de la maestría, el grupo investigador partió del interés por ahondar en el estudio de la lectura crítica y su articulación con los procesos de enseñanza, dado que, adicionalmente, sintió una preocupación por los modos en que se configura el ejercicio lector en la sociedad contemporánea, en la cual cada vez más los estudiantes practican una lectura pasiva, centrada en las pantallas a través del uso de dispositivos móviles o el consumo de medios masivos de información.

Frente a esta realidad, fueron diversos los estudios consultados para el desarrollo de este proyecto que dan cuenta de un énfasis centrado en el rol, características y modos en que los estudiantes pueden asumir y potenciar las habilidades para el desarrollo de la lectura crítica de

textos y medios de comunicación. No obstante, es menor la producción académica e investigativa que da cuenta del cómo los docentes desde su quehacer pueden aportar a la formación de lectores críticos. En esto, radica uno de los elementos más relevantes de la presente investigación: destacar la importancia del rol docente como sujeto activo en el proceso de enseñanza de la lectura crítica, contribuir a la configuración de herramientas que equipen al docente en aspectos que permitan idear, proponer, diseñar y ejecutar diversas estrategias que la promuevan.

Cabe destacar, nuevamente, que este tipo de lectura no se encuentra auto-referida a textos lineales, libros de texto u obras literarias, como recursos y medios unívocos del quehacer docente; por el contrario, nos obliga a superar estas fronteras, en ocasiones autoimpuestas, para encontrar nuevos pretextos narrativos, discursivos e informativos que sirvan de excusa para promover y enseñar las habilidades de este tipo de lectura. Si las pantallas son ese nuevo medio omnipresente desde las cuales los estudiantes leen, acudir a ellas resulta una oportunidad privilegiada para suscitar en ellos la capacidad de análisis y toma de postura.

Es así como el telenoticiero emergió como un pretexto pedagógico, su formato es susceptible de ser analizado como un objeto semiótico que requiere una mirada atenta, profunda y capaz de descifrar todo su andamiaje comunicativo, sus intereses, contextos, silencios y posturas. Por su condición de medio masivo, da cuenta de lógicas discursivas y de pensamientos que se replican a través de contenidos, ideologías, estereotipos, formas de entender y relacionarse con el mundo, que pueden ser objeto de lectura crítica.

Por ello, resultó fundamental reconocer la necesidad de generar nuevos acercamientos a formatos mediáticos poco estudiados desde la perspectiva pedagógica en torno al actor escolar encargado de orientar el proceso de enseñanza.

1.3 Descripción del problema

Tal como se ha esbozado con anterioridad, para el grupo investigador el eje problematizador del proyecto se encontró ubicado en relación con un cuestionamiento que da cuenta de un elemento procesual de la enseñanza de la lectura crítica. Es decir, las motivaciones de los investigadores no transitaron en determinar o destacar, exclusivamente, la importancia, ventajas o características de una educación en torno a este tipo de lectura, sino en responder a unas necesidades concretas, en escenarios educativos y en relación con uno de los actores del proceso pedagógico: los docentes.

En no pocas ocasiones, bien sea para evaluar el análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas a nivel nacional o para abordar las situaciones o instrumentos de evaluación en el aula en relación con los procesos de lectura crítica, se suele referir la responsabilidad a los estudiantes: su poco interés, capacidad de comprensión lectora, bajo nivel de análisis inferencial e intertextual o poca lectura de los textos sugeridos por la institución educativa, entre otros.

Si bien, como se presentó con anterioridad, estos pueden ser algunos de los factores problematizadores frente al uso y enseñanza/aprendizaje adecuado de la lectura crítica, cabe destacar que otra serie de elementos permiten explicarlo. Entre ellos se encuentra, por ejemplo:

1. La reducción de este proceso de enseñanza a unas habilidades muy puntuales, en unos cursos concretos, para responder a pruebas estandarizadas a nivel institucional o nacional (Pruebas Saber 2016).
2. El proceso de enseñanza limitado a un eje temático o un estándar conceptual en un área o materia puntual, en detrimento de la necesidad de su transversalidad en los procesos de pensamiento de los estudiantes.

3. La familia como el primer escenario necesario para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, que, sin embargo, no en todas las ocasiones se presenta y se asume la misma como un vehículo privilegiado en el cual se fomentan estas habilidades de pensamiento.
4. El poco acceso y desarrollo de herramientas, instrumentos y estrategias docentes que permitan su enseñanza, orientación y acompañamiento.

Como se observó de forma sintética, la lectura crítica como asunto problemático en el proceso enseñanza/aprendizaje es el resultado de diversos factores que confluyen en torno a esta. Para este grupo investigador, más allá de la centralidad del estudiante en el proceso pedagógico, fue fundamental preguntarse y limitar la problematización al reverso o contrapartida de este asunto en el proceso de promoción, aprendizaje y enseñanza de la lectura crítica: los docentes. ¿para qué y cómo se está enseñando estas habilidades en el aula? ¿quiénes y de qué modo lo están haciendo? ¿qué objetivos pedagógicos se persiguen con su enseñanza y formación? ¿qué perfil tienen los docentes a cargo de esta labor?

Estas, entre otras preguntas fueron configurando los elementos problematizadores a investigar en el proyecto. Cabe recalcar que con esto no se pretende reducir el problema y la asignación de responsabilidades a los docentes como actores educativos, sino que se acude a estos precisamente por ser una de las grandes condiciones de posibilidad para promover la lectura crítica en las instituciones educativas y, a través de ellas, en los procesos sociales ávidos de esta para poder configurar sociedades cada vez más democráticas y empoderadas de su propio destino.

En definitiva, ¿cómo se espera promover y contribuir a la formación de lectores críticos sin docentes que sepan acompañar, orientar y desarrollar los medios necesarios para que lo sean?

¿cuentan con el perfil, formación y herramientas adecuadas para hacerlo? No hay lectores críticos, sin sujetos que logren orientar de modo adecuado dichos procesos de pensamiento más allá de las pruebas estandarizadas.

En efecto, la información recogida a través de los instrumentos de investigación da cuenta de estos elementos problematizadores y permite denotar la importancia de reconocer al docente como sujeto activo en el proceso de enseñanza de la lectura crítica y como actor esencial para contribuir a la configuración de herramientas que los equipen en aspectos que permitan idear, proponer, diseñar y ejecutar diversas estrategias que la promuevan.

Dicha información, fue limitada al rastreo e investigación con docentes del Ciclo cuatro del área de Lengua Castellana de tres colegios: dos públicos (Cedid San Pablo, Llano Oriental) y uno privado (Gimnasio Cáceres), de la localidad séptima de Bogotá que según datos presentados en el documento *Conociendo la Localidad de Bosa* cuenta con 381 barrios organizados en cinco UPZ: Bosa Central, con 24 colegios oficiales, Apogeo con 3, el Tintal Sur con 5, Bosa Occidental con 12 y El Porvenir con 3. Mientras que en el sector privado se reportan 135 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009). Al respecto, nuestra investigación se elaboró en la UPZ Bosa Central a la cual corresponden los tres colegios que cumplen con los niveles de escolaridad: preescolar, básica y media.

Estos, fueron seleccionados dado que son representativos dentro de la comunidad y comparten una serie de similitudes poblacionales, curriculares, culturales y socioeconómicas con la mayoría de las instituciones educativas, públicas y privadas, de esta localidad. Así mismo, cabe destacar que la selección de dichas instituciones estuvo mediada por la receptividad e interés de estas en relación con el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica (ver anexo 1). En cada una de ellas, se optó por trabajar con los docentes del área de lengua castellana, quienes dentro de sus

inquietudes manifestaron el interés por ahondar respecto a estrategias que aportaran de una u otra manera a su quehacer en el aula para la formación de estudiantes críticos.

En relación con la información recolectada con los docentes del área en los colegios mencionados, se pudieron establecer cinco hechos problemáticos que permitieron continuar caracterizando y describiendo el problema del proyecto.

El primero de ellos surgió a partir de la revisión documental de los planes de estudio de los colegios investigados. En esta, se privilegió la búsqueda de elementos conceptuales, temáticos y didácticos en relación con la lectura crítica y se logró evidenciar que se encuentra enfocada de forma predominante al análisis de textos literarios y tipologías textuales de carácter informativo, expositivo y argumentativo; así mismo, se evidenció que el uso de los medios de comunicación como estrategia didáctica para el uso de la lectura crítica se encuentra en un segundo plano, lo que permitió constatar que no hay una referencia explícita al uso de los telenoticieros como medios para realizar este tipo de lectura; los medios de comunicación, por el contrario, se abordaban en el aula desde un reconocimiento general de su concepto, su función y sus características, prescindiendo así de la posibilidad de hacer lectura crítica con medios masivos.

Esto, permitió caracterizar un segundo hecho problemático en relación con el binomio central del proyecto de investigación: lectura crítica-telenoticieros. Ambos, se manifiestan en los planes de estudio de los colegios seleccionados, más como unas actividades puntuales a realizar para dar cumplimiento a unos tópicos temáticos, que como instrumentos didácticos que sirvieran de pretexto a la formación en lectura crítica y que conlleven al aprendizaje de habilidades transversales a la formación de pensamiento en los estudiantes.

En efecto, al profundizar en la revisión de los contenidos de la malla curricular, en especial del colegio Llano Oriental, se evidenció la presencia de los saberes básicos exigidos por el Ministerio de Educación (MEN). Estaban enunciados como metas de comprensión de la

siguiente manera: “Caracteriza los discursos presentes en los medios de comunicación y otras fuentes de información, atendiendo al contenido, la intención comunicativa del autor y al contexto en que se producen” (Malla Curricular Colegio Llano Oriental, 2017). Sin embargo, esta meta sólo se concreta en un periodo académico, de los cuatro anuales, del grado octavo por medio de un desempeño expuesto del siguiente modo: “Realiza avisos publicitarios siguiendo las instrucciones y elementos dados, a partir de la comunicación visual.” (Malla Curricular Colegio Llano Oriental, 2017). El ejercicio comparativo permitió determinar que la alusión a medios correspondía simplemente al saber hacer avisos publicitarios, sin tener en cuenta el cumplimiento de la meta propuesta, dejando así, la posibilidad de buscar un ejercicio de fortalecimiento de lectura crítica.

Dando continuidad al rastreo investigativo, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada, individual, exploratoria, con los docentes de ciclo cuatro de cada institución para describir las estrategias sobre lectura crítica empleadas por cada uno de ellos. Por medio de este instrumento, se logró determinar que los docentes reconocen la importancia de promover y formar en este tipo de lectura, así como generar un acercamiento a los medios de comunicación masiva como pretextos para potenciarla, desde él fortalecer el conocimiento sobre la educación para los medios. No obstante, a pesar de que los docentes cuentan con estudios de posgrado, algunos de ellos expresaron que no se sienten preparados para promover la lectura crítica. En este sentido, se logra caracterizar un tercer hecho problemático: el grupo de docentes afirma su interés en la lectura crítica como habilidad y medio de enseñanza, así como en el reconocimiento de los telenoticieros en tanto estrategia para potenciar la lectura crítica en el aula; sin embargo, dicho interés no logra concretarse dada, tal como manifiestan, la poca formación y preparación con la que cuentan para lograr acompañar su enseñanza, de tal modo que no tienen la claridad respecto a las estrategias pertinentes para promover este tipo de lectura.

Este instrumento, a su vez, permitió determinar un cuarto elemento problemático: las distancias relativas entre los estudiantes y los telenoticieros. Al consultar a los docentes al respecto, manifestaron que los estudiantes en su mayoría no hacen uso de estos en su cotidianidad y quienes lo hacen privilegian las secciones de entretenimiento y deporte. Es en este sentido que nos referimos a distancias relativas, los estudiantes poseen un acercamiento a este medio comunicativo, aunque centrado en secciones concretas de dicho formato, observado de modo fragmentario y siendo, en no pocas oportunidades, consumidores pasivos de los contenidos allí presentados. Esto representa cuando menos un asunto problemático si se quiere promover desde este pretexto la lectura crítica, aunque a su vez resulta una condición de posibilidad que permita, por ello, innovar en el aula y acercar a los estudiantes desde instrumentos y medios no convencionales.

En este mismo sentido, los docentes reconocen que, si bien sus estudiantes se informan de lo que pasa en su localidad, ciudad o país, estos no toman postura argumentada o no dan relevancia a la información e intención de las noticias abordadas. En ello, se caracteriza un quinto elemento problemático: los estudiantes, lejos del imaginario común, acceden a información sobre los contextos y realidades actuales, aunque desde un rol de espectadores de estas. Lo problemático radica precisamente en que no basta con acceder a los contenidos o informarse sobre las situaciones de interés, si estos ejercicios no se encuentran mediados por el uso de las habilidades de lectura crítica necesarias para leerlas abordarlas de modo consciente, responsable e intertextual.

Conviene resaltar que existen algunas problemáticas, mencionadas por los docentes, que afectan directamente o cuando menos aparecen como escenarios y experiencias cercanas a la cotidianidad de los estudiantes y que pueden ser abordadas de manera crítica desde los

telenoticieros y posibilitar con ello la enseñanza de este tipo de lectura, a saber: el desplazamiento, el microtráfico y la violencia intrafamiliar.

Como se ha constatado, hace falta ahondar en el uso de estrategias docentes que motiven a los estudiantes a leer críticamente en el aula, no solo desde tipologías textuales escritas, sino también audiovisuales a partir de la alfabetización mediática continua de docentes y estudiantes. En efecto, en la investigación se pudo observar que no se encuentran en los planes de estudio propuestas de proyectos de formación de lectores críticos y reflexivos de su realidad para transformarla, porque el propósito expuesto en ellos se direcciona básicamente a la obtención de buenos resultados en las pruebas institucionales o estatales.

Por todo lo anterior, se pudo constatar la pertinencia de realizar el proyecto investigativo en los colegios referidos, debido a que se comprobó la necesidad de cualificar las estrategias docentes para la lectura crítica desde el área de lengua castellana en el ciclo cuatro. De igual forma, se halló que es conveniente usar como pretexto al telenoticiero para este tipo de lectura, dado que emerge como una posibilidad didáctica y un medio pedagógico el cual permite acercar a los jóvenes a problemáticas o situaciones contextuales, a la vez que promueve la práctica y el desarrollo de las habilidades de este tipo de lectura, posibilitando que adquieran posturas argumentadas y con criterio reflexivo que les permitan transformar y resignificar no sólo los modos en que leen, sino a través de ello la realidad.

En efecto, el saber leer tiene impactos que van más allá de una calificación en el aula, de allí que, sin lectura crítica, como afirma Julián de Zubiría en la Revista Semana (2016) No se puede participar en el debate político de forma correcta. Si uno no puede entender un párrafo [...] ¿Cómo va a diferenciar una noticia falsa de las que aparecen en Facebook de una real? (Semana, 2016, p.1)

Por tal razón, leer críticamente trasciende las fronteras de cualquier tipo de texto continuo o discontinuo, no solo porque requiere ejercitarse en la comprensión de las tipologías textuales, sino porque implica un deber de articularlo con la realidad, el entorno, los contextos y los sujetos. De allí que De Zubiría (2016), siguiendo la cita anterior, argumente que no hay democracia que valga, sin una población que lea críticamente. Esta habilidad no responde simplemente a ejes temáticos, sino a una capacidad de dar cuenta reflexiva, significativa, analítica y argumentada de lo propio, del entorno y de las relaciones que en él circundan.

Leer se encuentra vinculado con la propia vida y la propia realidad circundante, por ello, los hechos problemáticos expuestos con anterioridad arrojaron el reto de aportar a las estrategias docentes para la lectura crítica a partir de telenoticieros, porque son estos los sujetos claves para aportar a su promoción y enseñanza, no solo en su función pedagógica, sino también social.

Es así como después de obtener una visión general de la problemática relacionada con las estrategias docentes sobre la lectura crítica de los telenoticieros, surge la siguiente pregunta problema:

¿Cuáles son las estrategias docentes que promueven la lectura crítica de telenoticieros, en el área de lengua castellana de ciclo cuatro, en tres colegios de la localidad de Bosa?

1.4 Objetivos

Para llevar a cabo este estudio se propusieron los siguientes objetivos:

1.4.1 Objetivo general. Analizar estrategias docentes que promueven la lectura crítica de telenoticieros, con profesores de lengua castellana de ciclo cuatro, en los colegios Cedit San Pablo, Llano Oriental y Gimnasio Cáceres de la localidad de Bosa.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Identificar las estrategias docentes para la lectura crítica empleadas por los profesores de lengua castellana, ciclo cuatro en tres colegios de la localidad de Bosa.
2. Describir los aspectos que configuran las estrategias docentes utilizadas para realizar lectura crítica por parte de los profesores de lengua castellana.
3. Determinar los aspectos que deben tener las estrategias docentes para promover la lectura crítica de telenoticieros, mediante el planteamiento de una propuesta metodológica que los presente.

Capítulo 2

Revisión de la literatura

2.1 Situación contextual

En medio del ámbito educativo, las nuevas generaciones interactúan en un ambiente permeado por la tecnología, proceso que constantemente se actualiza, se transforma y obliga a los educadores, no solo a conocerla en sus diferentes formas, sino a ser conscientes, usuarios capacitados y en sintonía con lo que los medios aportan. Bajo esta perspectiva, se han desarrollado diversas investigaciones sobre lectura crítica, formación de lectores críticos y nuevos formatos para la difusión de la información.

La presente investigación surge a partir de la inquietud profesional del grupo investigador por la lectura crítica y su enseñanza, así mismo, se encuentra referida dentro del marco del

macroproyecto de la universidad de La Salle: *Estrategias docentes para la lectura crítica*, se concretó la preocupación por este tipo de lectura. Al explorar en los colegios participantes en la investigación se encontró que la enseñanza de la lectura crítica se enfoca en textos lineales sin dar una mayor relevancia al uso de pantallas como objeto propicio para promover dicha lectura.

Teniendo en cuenta lo anterior, y otras situaciones ya revisadas a lo largo del primer capítulo, se optó por indagar por estrategias docentes para la lectura crítica de telenoticieros y temas afines. Para ello, en el desarrollo de esta investigación, se realizó la revisión de veinticinco documentos de los cuales destacamos diecisiete que abordan desde diferentes perspectivas temas relacionados con el marco conceptual del proyecto en el ámbito local, nacional e internacional como lo muestra el cuadro 2.1.

Cuadro 2.1

Revisión de la literatura

| Documento | Local | Nacional | Internacional |
|-------------------------|--------------|-----------------|----------------------|
| Artículos | - | 3 | 6 |
| Tesis maestría | 1 | 2 | - |
| Tesis doctorales | - | - | 3 |
| Textos | 1 | 1 | - |

Fuente: Elaboración personal.

2.2 Antecedentes

Al hacer la revisión bibliográfica sobre estudios realizados en torno a los conceptos centrales y criterios de búsqueda: lectura crítica, estrategias docentes y uso de telenoticieros en el aula, se hallaron una serie de investigaciones que dieron cuenta de procesos, metodologías, referentes teóricos y algunas estrategias que permitieron ubicar un punto de partida para complementar y

fundamentar nuestra investigación. A continuación, daremos a conocer una síntesis de los estudios más relevantes, organizados en interrogantes orientadores.

2.2.1 ¿Qué estrategias docentes pueden ser empleadas en el aula, para favorecer la lectura crítica? Dentro de los proyectos revisados en torno a lectura crítica, y como respuesta a este primer interrogante, la Universidad Autónoma de Nuevo León presenta la tesis titulada: *Cómo desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior de la UANL*, elaborada por Medina Pedraza (2003). Esta investigación señala la importancia del uso de estrategias docentes para fortalecer la lectura crítica, de esta manera, se llevó a los estudiantes a asumir una postura frente a un texto. En esta medida, el estudio nos permitió reconocer estrategias empleadas, según su pertinencia para afianzar la lectura crítica en el aula y referentes teóricos sobre pensamiento crítico y lectura crítica.

Así mismo, en el estudio llevado a cabo en la UNAM, titulado: *Lectura crítica de informes de investigación educativa en profesores del IMSS. Estudio multicéntrico*, elaborado por Félix Arturo Leyva, Julio Cacho, Lilia Degollado, Jesús Arturo Zavala, Sonia Elizabeth Angulo, César Arturo Leyva y Gisele Victorine, se encontró que, al aplicar una estrategia educativa promotora de la participación en forma de seminarios, se produce un avance en tres indicadores: interpretar, enjuiciar y formular propuestas. Por otro lado, la Universidad de Sucre, en su programa de Maestría en educación (2012), aporta la investigación titulada: *Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*, trabajo de Alexandra Herrera y Andrea Villalba Mercado, desarrollado bajo los parámetros del paradigma positivista, y enfoque cuantitativo, tomando como muestra a 83 estudiantes del primer semestre de ingeniería agrícola de esta universidad. En este proyecto, se muestra que la estructura del programa de lectura crítica contribuyó a

facilitar en los estudiantes, la habilidad en torno a la secuencia del desarrollo de la estrategia, en sus fases: fundamentación, ejemplificación y ejercitación, éstas sumadas y valoradas en su totalidad, condujeron a mejorar el proceso lector en los estudiantes universitarios. Este estudio fue un valioso aporte para nuestra investigación puesto que permitió vislumbrar una organización detallada del proceso para realizar lectura crítica dentro del aula.

2.2.2 ¿Qué implica hacer lectura crítica de medios? La investigación internacional realizada por Silvana Díaz y Agustina Lumi (2014) de la Universidad de Buenos Aires, titulada: *Desandar el camino de la lectura ingenua de medios: la experiencia de una adolescente* toma como punto de partida el estudio del caso de una joven de 14 años a partir de talleres grupales. Como resultado la investigación define que leer críticamente el discurso de las noticias implica identificar en él, huellas de los procedimientos de producción que resultan invisibles: la selección, jerarquización y el tratamiento de ciertos ejes temáticos; el recorte y la edición; las instancias de construcción de agenda, los puntos de vista y lo editorializante.

En este proyecto también se hicieron observables los procesos activos de producción de sentido y de verosimilitud periodística. De esta manera, se indicó que la lectura crítica de medios va más allá de la noticia, y que ésta cuestiona el rol y la función de los medios masivos en general. Esta investigación es una contribución valiosa a nuestra propuesta por su aporte al marco de fundamentos en la categoría, telenoticieros, con referencias en cuanto al análisis de medios desde la lectura crítica.

También, como respuesta a este interrogante se revisó el estudio realizado por Morella Alvarado en Caracas, Venezuela (2011), titulado: *Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica* (Critical Reading of Media: A Methodological Proposal), en este, se sustenta la lectura crítica como estrategia educomunicativa desde la comunicación social como disciplina.

La metodología utilizada en este estudio es la revisión documental y el análisis de contenido. El resultado final es una guía en la que se proponen acciones para realizar lectura crítica de medios en el aula. Se concluye que promover la actitud crítica, implica identificar el carácter político de la industria cultural y del proceso comunicacional; supone sospechar de la transparencia de los mensajes mediáticos y apunta a conformar un ciudadano independiente, cuestionador y creativo.

También en este proyecto, se señaló la importancia de identificar cómo los medios pueden influir eficientemente en las audiencias para obtener respuestas determinadas y modelar la opinión pública. De allí que los estudios generados por Harold Lasswell, y en especial la denominada fórmula de «las 5 Q» (¿quién dice? ¿qué se dice? ¿a través de qué? ¿a quién se le dice? y ¿con qué efectos?), fueron claves para el análisis del proceso de comunicación en esta investigación, que considera de gran importancia responder a: ¿qué es lo que entendemos por pensamiento crítico en relación con los medios? y su corolario: ¿cómo es posible concebir unos programas que favorezcan realmente la emergencia de este pensamiento crítico? Según esta perspectiva, cualquier investigación sobre los medios merece ser emprendida en tanto que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

Dicha afirmación, da relevancia a nuestra investigación y constata la importancia de reconocer la necesidad y forma de llevar los medios de comunicación al aula, como herramientas que posibilitan la realización de lectura crítica a partir de la aplicación de una guía con preguntas claras y acordes a este tipo de lectura.

Así mismo, el estudio titulado: *El lenguaje vivo de los medios de comunicación. Un paso más para la lectura crítica*, de Martínez (2001) considera que un lenguaje que no estuviera en constante adaptación y crecimiento moriría. La metodología utilizada en este estudio es la revisión documental y el análisis de conceptos. El investigador concluye que los medios pueden enriquecer el lenguaje oral y, además, establece que ellos deben adaptarse a las circunstancias

sociales y culturales de una comunidad. También señala que el lenguaje de los medios es interactivo, enriquecido por el avance imparable y acelerado de la nueva tecnología, se hace imprescindible en el debate social y se convierte en vehículo de cultura necesario y vinculante. De este modo se aporta a la investigación un apoyo a la necesidad de hacer una lectura crítica a las estructuras actuales de prácticas de lenguaje.

2.2.3 ¿Cómo potenciar la lectura crítica haciendo uso de la información presente en un telenoticiero? En la revisión documental encontramos que se ha indagado y analizado cómo la educación enfrenta la creciente relación entre estudiantes y medios de comunicación a través de lenguajes diversos en una sociedad mediatizada, y atravesada por los avances tecnológicos. La presente investigación plantea tres perspectivas para lectura crítica, el origen de los telenoticieros y su objetivo informativo, el formato que lo caracteriza y su impacto en la audiencia.

Con respecto a la primera perspectiva, señalamos el estudio de La Universidad de Antioquia (2010), titulado: *La historia de los noticieros de televisión en Colombia y la construcción de una memoria crítica de la sociedad y del oficio periodístico 1954-1984*, de Fabio López de la Roche, hace una narrativa desde el enfoque cualitativo de carácter exploratorio, analítico y descriptivo sobre la historia de los noticieros en Colombia entre los años 1954 y 1984. Por medio de este proyecto se aportó a nuestra investigación un soporte de la relación entre política, historia y telenoticieros. De igual manera, Lizandro Angulo Rincón (2013), Doctor en Comunicación por la Universidad del País Vasco (España) y docente del programa de comunicación social de la Universidad del Tolima en su artículo: *Análisis de contenidos del noticiero de RCN de Colombia desde la perspectiva de la comunicación, el conflicto y el desarrollo*, a partir de este estudio, se muestra como una audiencia del noticiero RCN reflexiona sobre el papel que juega este informativo privado en dinámicas políticas y sociales.

El estudio desarrolla análisis de contenido. Los resultados del análisis de contenido aportan a nuestra investigación la importancia de la ética en la difusión de información que debe caracterizar a los telenoticieros a partir de la veracidad, independencia y la concientización de su responsabilidad social. De igual manera la necesidad de formar lectores críticos de este tipo de información que no se queden en lo superficial, sino que profundicen en ella para asumir una postura.

Para abordar el formato del telenoticiero revisamos estudios como el de La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, denominado: *Modelo pedagógico de competencia televisiva*, realizado por Borys Bustamante, Fernando Aranguren y Rodrigo Arguello (2005), quienes emplean el modelo de análisis y lectura en televisión tomando como referencia diecisiete noticieros colombianos durante el año 2003, en este proyecto se revisaron desde aspectos formales, la manera en que se organizan, la manera televisiva, tiempos de duración, división porcentual entre publicidad y el contenido propio del noticiero y división entre secciones del noticiero. También analizaron aspectos discursivos, y se evidencia que las secciones a las que más se les da importancia son las de farándula y deportes.

En este mismo sentido y desde la perspectiva del televidente la investigación titulada: *Televisión, Escuela y competencias ciudadanas*, realizada por Jair Vega Cassanova, Martha Romero Moreno y Andrea Lafauire Molina (2013), en la Universidad del Norte en Barranquilla, quienes siguiendo un proceso descriptivo, analítico y propositivo, revisaron la manera como los niños perciben la televisión colombiana, con el fin de proponer una estrategia pedagógica para llevar la televisión a la escuela y hacer que el televidente construya bajo una mediación orientada una lectura crítica de la televisión que consume.

Estas investigaciones aportan nuestro proyecto una herramienta para abordar el formato del telenoticiero, comparar, segmentar, registrar y analizar son acciones a tener en cuenta en la

lectura crítica; así mismo, en cuanto al discurso de los telenoticieros en secciones específicas se constató que hay preferencia por algunas secciones, esto puede ayudar a entender la lógica de los telenoticieros, por último se verificó la pertinencia de llevar la televisión a las aulas con un interés de evaluar formación

2.2.4 ¿Cuál es el compromiso docente en la formación de lectores críticos de medios a partir de la alfabetización mediática? En la revisión documental de estudios más recientes, se resalta la importancia de la formación docente no sólo en medios, sino en lenguaje audiovisual, como lo afirma Gabriel Alba Gutiérrez, doctor en ciencias de la comunicación, quien en el artículo titulado: *Uso del audiovisual en las aulas colombianas*, publicado en 2018, señala que los docentes hacen uso de los telenoticieros esporádicamente, así mismo, afirma que cuando lo hacen, se remiten a trabajos extraescolares, en este sentido, desconocen elementos de este formato televisivo y por ende la forma de hacer lectura crítica del mismo.

De igual forma, Oscar Saúl Lecaros Gálvez en su investigación denominada: *Material Educativo Audiovisual y su influencia en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes de periodismo*, del año 2014, plantea como

En la actualidad, la actividad de enseñar y aprender es una tarea que tiene que estar ligada al desarrollo del pensamiento. Son las teorías constructivistas las que sostienen que la construcción de los aprendizajes no es producto de la mera transmisión y recepción de información, sino que más bien, se da a través de la interacción activa entre el profesor y los alumnos. (Lecaros, 2014, p 22).

De este modo, el autor hace una invitación a los docentes a ser motivadores y acompañantes en los procesos de aprendizajes, definición que constata la preocupación del grupo investigador por la orientación del papel del docente en la enseñanza de la lectura crítica. Por otro lado,

Leticia Hernández Herrera, Laura Márquez Elenes, Julia Estela Ponce Maese, sustentan en su tesis doctoral, de la Universidad Regiomontana Rayón en el 2010 titulada: *Estudio sobre la calidad de los noticieros de televisión local en Nuevo León—México— el caso de Multimedios Televisión, Televisión Azteca Noreste y Televisa Monterrey*, la importancia de alfabetizar mediáticamente a la teleaudiencia teniendo en cuenta que

tratar de comprender la naturaleza de la noticia televisada es investigar el resultado en imagen y sonido de un mensaje evidentemente fabricado a partir de recursos tecnológicos, el cual a su vez es difundido gracias a una infraestructura tecnológica y, sin lugar a duda, descifrada por audiencias o, mejor dicho, individuos que decodifica esas noticias en contextos sociales, culturales y económicos evidentemente diversos. (Hernández, Márquez, Ponce, 2010, p. 5).

De igual manera, en el artículo titulado: *Las pantallas invaden la escuela: pistas hacia la alfabetización mediática*, elaborado por Mariana Bavoleo, especialista y magíster en tecnología educativa, desarrolla la alfabetización mediática como una forma de lectura crítica que exige análisis, evaluación, interpretación y la adquisición de un metalenguaje. Al respecto afirma que, cada tipo de alfabetismo centra su atención en un modo de representación, de acceso y uso de la información codificada simbólicamente. Estas dos investigaciones aportan a nuestro proyecto investigativo la importancia de tener en cuenta procesos de evaluación formativa que refuercen el aprendizaje.

El Dr. Petxo Idoyaga (2010), catedrático de comunicación audiovisual y publicidad, corrobora en su artículo titulado: *Competencias interpretativas audiovisuales: entre la cultura textual y la alfabetización formalizada*, la pertinencia y necesidad de la alfabetización mediática con el fin de aumentar o generar una competencia interpretativa o un pensamiento crítico, que permita a los niños y jóvenes comprender el sentido, la intencionalidad de los formatos televisivos y otros medios. La alfabetización audiovisual formalizada otorga a sus beneficiarios

niveles competenciales superiores, así mismo expone que esta permite saltar mucho más rápidamente en la adquisición competencias interpretativas.

De igual modo, Monica Fantinvi y Leopoldo Nogueiravi (UFSC), en su artículo: *Niños y telenoticiero: cuestiones éticas y estéticas* (2012), sustentan que la alfabetización mediática permite trabajar los elementos de una recepción activa y una percepción crítica, que implica la necesidad de formación del profesorado.

La tesis doctoral de Aguaded (1998) titulada: *Educación para la «competencia televisiva» Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria*, de la Universidad de Huelva, plantea la necesidad de la educación para los medios desde los siguientes interrogantes: ¿cómo integrar el universo de los medios de comunicación en las aulas? ¿cómo educar ciudadanos más críticos con los medios? ¿cómo enseñar a usar estos nuevos lenguajes de forma más crítica, creativa y lúdica? ¿cómo desarrollar estrategias didácticas para enseñar a ver críticamente? Para el proceso investigativo resultaron de gran relevancia estos trabajos, ya que aportan al esquema de fundamentos de nuestra propuesta a partir de los términos educación para los medios de comunicación, así mismo, orientan y dan luces sobre algunas estrategias docentes para enseñar a ver, comprender y cuestionar los medios. A la vez que permiten enfatizar en la necesidad de un perfil docente que se ajuste a la posibilidad de promover la lectura crítica.

En síntesis, los estudios referenciados dieron un enfoque que enriqueció nuestro objeto de estudio en la búsqueda de estrategias docentes que promuevan la lectura crítica de telenoticieros. Con sus aportes, se toma conciencia sobre la participación del lector crítico como sujeto político que asume y argumenta una postura clara ante la información. De igual forma, nos dieron metodologías e instrumentos de recolección de datos y análisis que son pertinentes y dan una visión más amplia frente a nuestra propuesta de investigación.

De otra parte, se halló que la mayoría de los estudios referidos, se enfocan principalmente en la lectura crítica de textos lineales, tales como prensa, literatura y artículos. Una minoría hace referencia puntual al uso del telenoticiero como objeto de análisis de lectura multimodal, así mismo, la educación para los medios es referenciada sólo en tres de los antecedentes. Cabe resaltar, que la mayoría de las reflexiones se fundamentan en el proceso de aprendizaje más que en el de enseñanza, no obstante, esta investigación toma como sujeto de estudio a los docentes, con el fin de dar orientaciones contextuales y precisas sobre la enseñanza de lectura crítica de telenoticieros.

2.3 Marco conceptual

A continuación, el grupo investigador presenta una revisión bibliográfica sobre literatura especializada pertinente a nuestro proyecto con respecto a la lectura crítica, estrategias docentes y telenoticieros, desde diversos autores. Esta información se retoma para una reconstrucción de conocimiento con relación a los resultados obtenidos en la revisión de la literatura desarrollada con anterioridad.

2.3.1 Lectura crítica. El concepto de lectura crítica, debido a lo desarrollado en esta investigación, es entendido como el análisis profundo de un texto, que implica la deconstrucción de un código socioculturalmente formado, entendiendo este constructo social como un lenguaje que se hace latente en artefactos letrados y otros códigos susceptibles de ser leídos.

La configuración de este concepto derivó de la comprensión del proceso de lectura como tal, el cual, acorde al interés de la investigación, se aborda desde una perspectiva sociocultural, es decir, “como una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en donde los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y

significados culturales en torno al acto de leer” (Chartier, 1997, p. 274). En este sentido, todo lo que hacemos en lo cotidiano puede considerarse una práctica cultural, siempre y cuando, sea frecuente, construido y factible de ser transformado con el tiempo, dado que los individuos y las sociedades están en constante renovación.

Por ello, si la lectura como práctica cultural se encuentra en permanente renovación, podemos asumir que el acto de leer ha cambiado para nuestros estudiantes. Hoy, existen diversas formas de abordar un texto, de contextualizarlo y comprenderlo. La lectura, entonces, no implica sólo la decodificación de un signo, también el desarrollo personal y la adquisición de conocimiento para formar sujetos activos socialmente, que aportan a la comprensión de su realidad.

De acuerdo el panorama anterior, y a partir del interés de la investigación se profundizará en el concepto de lectura crítica y sus características en dos momentos. Primero, se revisará la conformación de esta desde el punto de vista de constructo social llegando así a la definición a partir de lo planteado por Daniel Cassany respecto al develamiento de lo que yace dentro de un objeto de lectura; en un segundo momento, se hará referencia a José Martínez de Toda, abordando así, la lectura crítica de medios dado que al plantear un telenoticiero como medio pedagógico de lectura crítica, se hace necesario apropiarse procedimientos y competencias para deconstruir este formato.

Retomando el desarrollo del concepto de lectura crítica, es preciso presentar lo propuesto por Cassany (2008) quien habla del uso de artefactos letrados como objetos cotidianos dentro de una comunidad, los cuales son susceptibles de ser leídos, es decir que un mensaje difundido a través de una valla publicitaria o el periódico, por ejemplo, son entendidos como este tipo de artefactos los cuales contienen una construcción de significado delimitada por una comunidad. Así mismo, este autor resalta la necesidad de ver la lectura como un verbo transitivo, lo que significa ejercer en la lectura la capacidad de trasladarse a cada tipo de artefacto letrado, comprendiendo su

contexto social de enunciación, descubriendo su pretensión y aprendiendo a entender la naturaleza de cada texto; en este sentido, no es lo mismo leer un artículo científico, que una caricatura, ya que, sus pretensiones comunicativas son distintas, pero sobre todo pertenecen a prácticas de lenguaje de comunidades distintas.

Entender el concepto de leer como un verbo transitivo demanda una consideración de la interpretación como un acto que no se limita a abordar textos escritos, al momento de dirigirnos a un mensaje o discurso, nos estamos acercando al mundo del lenguaje que se representa de varias formas. De este modo, cobra relevancia el adquirir conocimientos socioculturales que llenen de significancia la lectura; así, se puede denotar que al decodificar un mensaje se halla toda una serie de información que va más allá de las reglas para asociar signos, en otras palabras, ante nuestros ojos yacen escondidos vestigios culturales y construcciones sociales, que si se quieren comprender demandan convertirnos en lectores críticos.

En consonancia con lo dicho, Cassany (2008) expone la importancia del componente sociocultural teniendo en cuenta tres puntos de vista. El primero, es desde la concepción lingüística, desde el cual se da por cierto o verdadero un significado que es estable y objetivo, esto, sin dejar de considerar que las tradiciones culturales pueden alterar el mensaje a pesar de su objetividad. El segundo punto, es desde la concepción psicolingüística, en donde se plantea el hecho verificable, en el que se construyen ideas completas desde un enunciado sin que estén propiamente dichas. En otras palabras, son las deducciones no verbalizadas. El tercer punto de vista es el sociocultural que, a su vez, tiene énfasis en tres puntos: a) significado y conocimiento, como previo origen social; b) discurso que no surge de la nada; c) autor y lector no aislados, en otras palabras, unidos por las prácticas discursivas sociales.

Continuando con la reflexión sobre esta definición, se debe rescatar el concepto de literacidad de Cassany (2006) el cual se considera como un campo amplio que estudia a profundidad la

lectura y la escritura; este proceso, incluye una revisión de: el desciframiento del código escrito, los géneros discursivos, las redes entre autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y estatus del individuo-colectivo y la comunidad, así como los valores y representaciones culturales de una comunidad.

Una vez señalado el anterior concepto, es preciso recordar que lo crítico para Cassany (2006) implica el desarrollo de capacidades tales como: la distinción de discursos, la detección de sesgos y prejuicios, la identificación de elementos literarios y el desciframiento del interés del autor. Estas, son el puente, según Cassany (2006), para el desarrollo de la literacidad que señala el significado de un texto, el cual emerge al momento de ser interpelado por los significantes de un lector, este es el paso de la literacidad a la crítica, siendo ésta la que va más allá de la experiencia sensorial del mundo y sus códigos de significación, permitiendo hacer inferencias y argumentaciones por parte del lector; en otras palabras, tomar postura con criterio.

En el presente proyecto investigativo, el medio abordado para realizar y elaborar dichos elementos de lectura crítica será el telenoticiero. No obstante, es necesario definir cómo se lleva a cabo este ejercicio. Para ello, es necesario revisar los modos en que se configura este concepto a partir de algunas de sus características, dado que, clarifican el análisis riguroso para abordar el telenoticiero.

2.3.1.1 Características de la lectura crítica. Teniendo como punto de partida la reflexión sobre estrategias docentes para lectura crítica y retomando las precisiones de Cassany (2008), es importante revisar las características de la lectura crítica, con el fin, de fijar criterios que pueden ser tenidos en cuenta al momento de poner en práctica esta lectura. Dicho esto, es preciso recalcar que la primera característica desde el interés de esta investigación es el enfoque sociocultural, de esta manera se posibilita realizar una lectura más completa del contexto,

teniendo en cuenta las condiciones necesarias para entender la diversidad letrada. También es necesario diferenciarlo, cómo se observan los textos desde la perspectiva sociocultural de Cassany (2008), del enfoque sociolingüístico. En este sentido, revisaremos cómo se propone este enfoque sociocultural, el cual, se entiende como una posibilidad de ver particularidades históricas, sociales y culturales de cada comunidad en el objeto que es leído, como se muestra a continuación en el cuadro 2.2.

Cuadro 2.2

Práctica sociocultural de la lectura

| Enfoque psicolingüístico | Enfoque sociocultural |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Leer = actividad cognitiva, lingüística • Texto = unidad comunicativa, un mensaje. • El mensaje se supone neutro. • Leemos letras. • Leer = descodificar, inferir, comprender. • Leer = acceder a datos. • Aprender a leer = adquirir el código, desarrollar estrategias. | <ul style="list-style-type: none"> • Leer = práctica letrada inserta en prácticas sociales. • Texto = artefacto social y político. • El mensaje se concibe como situado. • Leemos textos multimodales. • Leer = hacer cosas, asumir roles, construir identidades. • Leer = ejercer el poder. • Aprender = apropiarse de las prácticas preestablecidas. |

Tomado de: Cassany (2006)

En este orden de ideas, se puede apreciar que la lectura desde un punto de vista psicolingüístico como lo propone Cassany (2006), busca y reduce el sentido de un texto desde la información literal (Las Líneas), con esto no se quiere devaluar esta forma de lectura, sino que se indica que es el primer paso en este tipo ejercicios. Por el contrario, desde lo sociocultural se busca el sentido de un texto desde sus múltiples relaciones sociales (Entre Líneas) y sobre todo desde la pretensión de quien lo escribe (Tras las líneas). Estas aclaraciones prácticas sobre las implicaciones de esta lectura son parte fundamental de la práctica de la lectura crítica con enfoque sociocultural.

Dando continuidad a las características, Cassany (2008) al referir las prácticas letradas contemporáneas apunta a que ha cambiado la dinámica en cómo las personas ejercitan la lectura, de esta manera, menciona los siguientes aspectos como característicos de este tipo de prácticas: leemos de maneras más diversas, accedemos a textos de comunidades distantes o no familiares, a la vez que leemos más “basura”. Por ello, leer es más complejo, implica hacer una lectura de la realidad, dado que hay más variables de textos que pueden nublar la comprensión adecuada sobre algo.

Retomando lo anterior, se puede determinar una segunda característica de la lectura crítica. En el caso específico de esta investigación, es el interés por abordar la lectura crítica en las pantallas, en especial del telenoticiero. De este modo, resulta fundamental abordar las prácticas letradas contemporáneas de una manera más cercana a la realidad actual, en donde los estudiantes están más cerca de los medios que de los textos tradicionales, con esto, no se quiere decir que se puede desatender la lectura textual, sino que, a partir de un interés direccionado a las estrategias docentes, implica necesariamente involucrar el reconocimiento de quien aprende, a partir de sus gustos e intereses.

En suma, a lo anterior, se debe tener en cuenta que Cassany (2012) enmarca varias acciones de la población que accede a la información en línea, tales como: conectarse cada vez que se puede, intercambiar textos cortos, aprender de forma nominal, practicar con frecuencia el copiar-pegar en la escritura, creer en la pseudo información en red, buscar formatos audiovisuales y preferir lecturas breves. Todas estas acciones, suscitan una preocupación que puede ser abordada desde el trabajo en el aula, dicha inquietud se basa en la pasividad ante la información, la cual, se alimenta también, de la falta de criterio al momento de abordar un contenido en línea.

De otra parte, es importante recordar que la lectura crítica desde Cassany (2008) pide al lector ser un viajero de sentidos, quien sabe conducirse a cada texto o artefacto letrado. Así, se

establece la tercera característica de la lectura crítica para esta investigación, la cual se basa en la intertextualidad de lo leído, dado que nos enfrentamos a un mundo globalizado e hiperconectado en donde abunda la información parcializada, una lectura crítica que va más allá debe ser capaz de encuadrar un diálogo entre la información que se muestra fragmentada, llegando a la posibilidad de unificar y dar sentido a trasfondo de lo que se muestra desarticulado.

Una vez se han indicado las tres características de la lectura crítica acorde al interés de la investigación, podría decirse que estas suponen una serie de tareas a quien busca realizar lectura crítica. De este modo, el lector crítico cobra relevancia al ser el encargado de llevar a cabo un procedimiento de análisis y deconstrucción, en este caso del telenoticiero. Este lector es aquel que contrasta la información y no se conforma en aceptar un concepto o una información por el hecho de haberlos leído, sino que en medio de su sospecha emprende acciones que le conducen hacia la adecuada comprensión. Para mayor claridad sobre el lector crítico se relacionan algunas de sus características comparadas con la pasividad del lector acrítico, como se muestra en el cuadro 2.3 al final de esta sección.

Ahora bien, una vez se ha establecido que la lectura crítica es el análisis profundo de un texto para sacar a la luz el significado completo, en contexto y correlacionado de lo leído, además, entendiendo este ejercicio desde un enfoque sociocultural, en donde se entienden las prácticas letradas como contenidos de una comunidad que también se propagan en las pantallas y que encuadran un diálogo intertextual, se hace necesario entonces, un pretexto para promover la lectura crítica.

En consecuencia, se establece al telenoticiero como texto y objeto de lectura crítica, el cual para ser leído críticamente hace necesario pasar de lo conceptual a la práctica, estableciendo actividades necesarias para su análisis. Es así, como cobra importancia José Martínez de Toda (1999), quien hace una revisión profunda y precisa sobre el análisis crítico de medios y quien nos

brinda, a través de las seis dimensiones para los medios, las competencias necesarias para hacer una lectura crítica de telenoticieros.

Cuadro 2.3

Características del lector crítico

| Lector Acrítico | Lector Crítico |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> · Busca el significado (único y constante) · Queda satisfecho con su interpretación personal. · Lee igual a todos los textos. · Pone énfasis en el contenido. Busca las ideas principales. · Presta atención a lo explícito · Queda satisfecho con una fuente · Las citas son reproducciones fieles · Comprender = creer | <ul style="list-style-type: none"> · Sabe que hay varios significados (dinámicos, situados) · Dialoga, busca interpretaciones sociales · Lee de manera diferente cada género · Pone énfasis en la ideología. Busca la intención · Presta atención a lo implícito · Busca varias fuentes, contrasta · Las citas son interesadas. Descubre las citas calladas · Comprender \neq creer |

Tomado de: Cassany (2012)

2.3.1.2 Lectura crítica de medios. Una vez abordada la lectura crítica se presentará el estudio propio de los medios y entre ellos el formato telenoticiario. Se debe anotar que, desde el concepto de educación para los medios, Martínez de Toda (1999), a través de su trabajo titulado: *Las seis dimensiones en la educación para los medios*, se plantea la pregunta por la pertinencia de llevar los medios al aula. Bajo este cuestionamiento, genera el propósito de su investigación el cual es desarrollar una metodología de evaluación para el análisis crítico de estos. Teniendo en cuenta lo dicho, en su texto Martínez de Toda (1999) propone seis condiciones para el desarrollo de un lector crítico de medios, estas dimensiones el autor las define como mutuamente incluyentes e indica que involucran el desarrollo personal de un lector, con el fin de posibilitar el hecho de abordar los medios de manera crítica. En este orden de ideas, las dimensiones no sólo

implican una manera de abordar los medios, sino que llevan al espectador a un desarrollo de sus competencias y capacidades para abordar la lectura de medios.

La primera dimensión se define como “sujeto alfabetizado mediáticamente”, comprendido como aquel que está “bien entrenado en el lenguaje audiovisual y en su significado; esto le permitirá entender el mensaje central del autor y la cultura que se está creando. Él conoce que las imágenes son representaciones subjetivas, no la realidad” (Martínez de Toda, 1999, p. 3).

La segunda dimensión es el “sujeto consciente”, quien “sabe cómo funcionan los medios masivos como institución [...] los procesos de producción de la industria de los medios, cuáles son sus intereses, especialmente los comerciales y políticos” (Martínez de Toda, 1999, p. 5).

La tercera dimensión es el “sujeto activo”, quien es capaz de deconstruir o reconstruir el “significado de los medios, que se da cuenta de hacer construcciones diversas del texto. Hace un análisis discursivo, a saber, pasa a través de un proceso de construcción activa de significado y de cultura popular” (Martínez de Toda, 1999, p. 8).

La cuarta dimensión es el “sujeto crítico” el cual “sabe hacer explícita y visible la ideología escondida. El sujeto crítico cuestiona lo que aparece en los medios, cuando ve que ellos no están de acuerdo ni con los valores propios ni con informaciones recibidas de otras fuentes” (Martínez de Toda, 1999, p.11).

La quinta dimensión es el “sujeto social” quien reconoce que en él “confluyen diversas mediaciones sociales, a través de las cuales él mantiene una relación activa con el mundo alrededor [...] conoce la importancia de estas mediaciones sociales en la interpretación” (Martínez de Toda, 1999, p. 14).

La última dimensión es el “sujeto creativo”, quien es capaz de “construir una resignificación de significados, y sabe cómo producir mensajes audiovisuales originales, que sean útiles para la sociedad” (Martínez de Toda, 1999, p. 17).

Estas seis dimensiones para los medios, apuntan al desarrollo intelectual y práctico, es decir, buscan formar al sujeto en el conocimiento los medios y su propia lógica, de esta manera, se establece en dichas dimensiones las competencias prácticas que posibilitan la lectura crítica del telenoticiero, dado que si se conoce el lenguaje audiovisual: se tiene conciencia de la producción de medios, se descompone en partes el formato, se problematiza la información, se identifican discursos sociales y se construyen significados. Al conformar estos criterios con las características de la lectura crítica, se tendrá como resultado un ejercicio que permite apoderarse del formato del telenoticiero para ver cómo se compone, qué hay detrás de él; igualmente, se puede poner en diálogo con otros formatos, con la comunidad y la propia criticidad, con el único propósito de dar una condición de posibilidad para tomar postura autónoma frente al medio.

2.3.2 Estrategias docentes

De acuerdo con los planteamientos de Díaz y Hernández (2002) en su texto: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, una estrategia de enseñanza se entiende como la capacidad cognitiva que pasa de manera procedimental entre el profesor como mediador y el alumno. De este modo, abordamos el segundo concepto central de nuestro marco teórico: las estrategias docentes, entendidas para este proyecto investigativo como un conjunto de actividades procesuales, flexibles y contextualizadas, orientadas por los docentes, que tienen un propósito claro y abarcante para el alcance de un aprendizaje procesual y significativo, que debe ser intencional, planeado, ejecutado y evaluado. El docente como agente que planea, diseña y aplica las estrategias, en nuestra investigación, corresponde a los maestros de Lengua Castellana, de los Colegios: Gimnasio Cáceres, Llano Oriental y Cedit San Pablo, sujetos participantes del estudio.

Es de tener en cuenta que las estrategias docentes dentro del presente proyecto investigativo se encuentran enfocadas a promover la lectura crítica de telenoticiarios, por lo cual es pertinente señalar que los parámetros para esta promoción se pueden incorporar, inclusive desde la reflexión sobre la lectura textual, claro está, llevando a cabo dicha lectura en función del telenoticiario.

Solé (1995) propone diversos criterios para generar estrategias que permitan potenciar las destrezas lectoras. Estas pueden aportar en la promoción de la lectura crítica de manera directa, dado que, permiten extrapolar y relacionar información teniendo en cuenta las siguientes capacidades: a) “De la claridad y coherencia del contenido de los textos, que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable” (Solé, 1995, p. 60); b) “El grado de conocimiento previo del lector debe ser pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de contenido a los textos” (Solé, 1995, p. 60); c) “De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los errores y fallos de comprensión” (Solé, 1995, p. 61).

A partir de estas capacidades, los docentes deben establecer un objetivo claro teniendo en cuenta un criterio según la intención de aprendizaje que se tenga, así mismo debe existir un reconocimiento a quien se enseña y prospectiva del cómo se va a realizar la enseñanza. Una vez se tiene una idea bajo la cual se hace la lectura, todas las estrategias deben estar encaminadas a fortalecer el aprendizaje por parte del alumno, su manejo de la información leída y hacer ver que no sólo está realizando lecturas literales, sino que lee con un propósito, ya sea respondiendo a algún interrogante, confirmando una hipótesis planteada, resolviendo un problema, y/o satisfaciendo alguna necesidad personal.

En el mismo orden de ideas, Vygotsky (1979) plantea desde el constructivismo la importancia del contexto en que se aprende. A partir de la construcción de significados en un proceso cooperativo con el docente, y gracias a las estrategias adecuadas que sean acordes con la intencionalidad de la clase, se puede potenciar el uso de estrategias docentes, en este caso, para la lectura crítica de telenoticieros, las cuales tienen como propósito develar la información presentada en sus diferentes secciones, desde su contexto de ocurrencia y la intencionalidad del emisor.

Por tanto, corresponde a los docentes direccionar el proceso de lectura de sus estudiantes, para formar lectores críticos capaces de profundizar en la información presentada. El proceso de enseñanza, para ser eficaz, debe ofrecerle a cada alumno las herramientas que faciliten su aprendizaje. Es importante, entonces, que el docente cuente con recursos facilitadores a partir de las experiencias, problemas, intereses y realidades de los alumnos, para que, partiendo de estas, resulten más significativos. En pocas palabras, Vygotsky (1979) planteó que, en el proceso educativo, participan el educando y otra persona, que es más experta en el conocimiento: el docente, quien a través de estrategias constructivas y creativas potencia el proceso de aprendizaje.

De otra parte, los estudios realizados sobre estrategias de enseñanza, según Díaz y Hernández (2002), se han centrado en aspectos como el diseño, empleo de objetivos e intenciones, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, como se muestra en el cuadro 2.4.

Una vez señalados estos aspectos del diseño de estrategias docentes, que suelen ser usados al momento de llevar a cabo la enseñanza en el aula, Díaz y Hernández (2002) también proponen la necesidad de dar un orden al quehacer del docente, esto sin querer decir que lo realizado habitualmente esté mal orientado, sino que es preciso llevar un protocolo pensado en el sentido

de fortalecer la enseñanza de la lectura crítica y por ende su aprendizaje.

Cuadro 2.4

Estrategias docentes

| Aspectos | Estrategias docentes |
|---------------------------------------|---|
| Objetivos | Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos. |
| Resúmenes | Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central. |
| Organizador previo | Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa. |
| Ilustraciones | Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera). |
| Analogía | Proposición que indica con una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo) |
| Preguntas intercaladas | Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante. |
| Pistas tipográficas y discursivas | Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender. |
| Mapas conceptuales y redes semánticas | Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones). |
| Uso de estructuras textuales | Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo. |

Tomado de: Díaz y Hernández, (2002, p. 142)

En este orden de ideas, las estrategias docentes según su momento de presentación son: preinstruccionales, que preparan al estudiante para lo que va a aprender; coinstruccionales,

empleadas para apoyar los contenidos durante el proceso de enseñanza; y posinstruccionales, presentadas después del contenido que se va a enseñar, para permitir al alumno formar una visión sintética y crítica del material. Además, deben ser empleadas por los docentes como procedimientos flexibles y adaptativos.

Adicional a esto, Díaz y Hernández (2002) plantean los siguientes lineamientos que pueden seguir los profesores en el aula al momento de implementar una estrategia docente: primero, delimitar a qué tipo de población estudiantil se dirigirá el proceso de enseñanza y en función de ello, seleccionar las estrategias pertinentes y su modo de uso, haciendo las adaptaciones pertinentes; segundo, apoyarse en material suplementario cuando sea necesario, es decir, se pueden sugerir al usuario otros documentos: libros, experiencias, actividades, entre otros, donde pueda ampliar la información o profundizarla. En nuestra investigación el uso de estrategias docentes para la lectura crítica de los telenoticieros, requiere de material audiovisual específico; tercero, promover un aprendizaje basado en un procesamiento profundo de la información los cuales consideramos pertinentes para nuestra propuesta enmarcada dentro de los objetivos.

Paralelamente, en la Revista El Educador, Hiler y Paul (2008) en su artículo: *Aprender a pensar. Los orígenes del pensamiento crítico, su situación actual en el mundo y ventajas que ofrece*, presentan estrategias para promover el desarrollo de este tipo de pensamiento en el aula, como se muestran en el cuadro 2.5

Cuadro 2.5

Estrategias para promover el pensamiento crítico

| Estrategias para promover el pensamiento crítico |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer preguntas para estimular la curiosidad. 2. Utilizar preguntas guía. 3. Tomar una prueba corta de cinco minutos al comienzo de cada clase. 4. Enseñar principios del pensamiento crítico. 5. Permitir que participen todos los estudiantes no solo los voluntarios. 6. Fomentar la escucha atenta. 7. Hablar menos para que los estudiantes puedan pensar más. 8. Ser un modelo. 9. Utilizar el método socrático para hacer preguntas. 10. Usar la enseñanza en pirámide. 11. Pedir a los estudiantes que redacten ejercicios de preescritura. 12. Pedir a los estudiantes que expliquen sus tareas y sus propósitos. 13. Fomentar que el estudiante determine el siguiente paso a seguir en las actividades propuestas. 14. Pedir a los estudiantes documenten que su progreso. 15. Descomponer proyectos en partes más pequeñas. |

Tomado de: Revista El Educador (2008, p. 11)

Por último, las estrategias docentes deben tener un registro o monitoreo a manera de evaluación, en otras palabras, aquí la evaluación se desentiende del interés por el promedio de notas, buscando así priorizar el proceso de aprendizaje. Para ello, se cambia su sentido sancionatorio por el de diagnóstico, el cual puede señalar a quien enseña cuál es el avance del estudiante, así como el estado actual de un estudiante respecto al aprendizaje, con el fin de reconocer el grupo para poder seguir generando estrategias docentes contextualizadas.

En consecuencia, Díaz y Hernández (2002) definen los siguientes pasos para la evaluación: primero, “la demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se va a evaluar” (Díaz y Hernández, 2002, p. 353). Como ya se ha venido diciendo es importante tener el objetivo claro de lo que se desea alcanzar, no sólo en la estrategia sino en la evaluación, así se puede enfocar la labor de la enseñanza a lo que se quiere verificar.

El segundo paso corresponde al “uso de determinados criterios para la realización de la evaluación” (Díaz y Hernández, 2002, p. 353), de este modo se articulan las intenciones de enseñanza que se pueden usar en forma de criterios claros para verificar las acciones de los alumnos respecto al aprendizaje de una competencia de lectura crítica.

En tercer lugar, se debe manejar “una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de información” (Díaz y Hernández, 2002, p. 353), esto, con el fin de empezar a definir aspectos que demanden acciones por parte del profesor, con miras a la mejora del aprendizaje. En consecuencia, se desprende el cuarto paso que consiste en obtener una representación lo más cercana posible del criterio de evaluación.

En quinto lugar, se tiene prevista la emisión de juicios que para Díaz y Hernández (2002) consta de emitir una valoración cualitativa sobre lo que se ha evaluado. Para estos autores, la esencia de la evaluación está en este momento en donde se saca una conclusión del proceso de aprendizaje, el cual dará lugar al último paso que es la toma de decisiones; estas, pueden ser de tipo pedagógico y llegarán como un reflejo del contexto en que se enseña, posibilitando la articulación de las estrategias docentes.

A modo de conclusión, en torno al concepto acá desarrollado, para promover un aprendizaje significativo en los estudiantes se puede señalar que los profesores deben diseñar estrategias docentes según sus intenciones educativas, teniendo en cuenta necesidades e intereses y así, proporcionar un apoyo útil a la construcción del conocimiento. Todo esto, puede incluirse en el momento de la planeación, igualmente, este es el lugar para aclarar, de ser el caso, el propósito claro y definido con que se emprende la estrategia.

Un segundo momento en las estrategias docentes según Díaz y Hernández (2002) es la realización de las actividades como tal, es preciso recordar que estas se llevan a la práctica después de hacer el reconocimiento de los estudiantes y motivándolos según sus gustos e

intereses. Un tercer momento, corresponde a la evaluación, la cual permite reforzar el aprendizaje, así como, ajustar las estrategias para su adaptación a las diferentes situaciones que se puedan dar en el aula.

Paralelamente a la reflexión sobre las estrategias, se debe tener en cuenta que se busca promover la lectura crítica a partir del uso de telenoticieros con las definiciones, tipos y momentos dados, se genera una articulación protocolaria y flexible, propicia para el manejo de la lectura crítica de un formato amplio, complejo y encriptado tal como lo es el telenoticiero. De este modo, abordaremos el tercer concepto central, el cual en todo el proyecto se ha presentado como el pretexto para promover la lectura crítica en el aula.

2.3.3 Telenoticieros

Los telenoticieros son definidos como un formato televisivo, cuyo objetivo es la presentación de acontecimientos que impactan a una comunidad, en el mismo sentido González (1989) los considera como un discurso informativo que se transmite a diario para presentar una información organizada sobre la actualidad. En consonancia, para esta investigación el telenoticiero será entendido como un formato objeto de lectura crítica que se compone de formato, imágenes, informaciones y emisiones, desde las prácticas letradas de una comunidad que comunican sus propias construcciones sociales sobre el mundo y la sociedad. Este, es un objeto de estudio complejo por lo cual resulta necesario abordarlo objetivamente para verificar la validez de la información y la forma en que se construye la imagen por parte del emisor, lo que implica tomar distancia para generar conciencia del impacto de la noticia en la audiencia.

De cara a lo anterior, González (1989) destaca el papel relevante de la información que se emite en los medios, gracias al informador y al lenguaje de la comunicación que se emite se genera una posibilidad de registrar y comprender a profundidad lo que yace oculto, no sólo en la

información sino en el formato del noticiero como tal. De esta manera, es adecuado revisar las formas del trato de la información que según el autor presenta la narrativización del hecho a través de la selección de determinados códigos semánticos, la valoración potencial de la información mediante la selección de los acontecimientos pensando en la preferencia de la audiencia e interés del informador, la construcción discursiva de la información por medio de la imagen, y por último la ubicación de la información en las lógicas de la producción mediática.

Acorde a las cuatro formas del proceso mencionado, resulta importante abordar el telenoticiero desde la competencia televisiva, la cual permite develar información presente que, de acuerdo con Souchon (1977), puede dividirse en diez asuntos de análisis: lo político, lo económico, lo policial, arte y espectáculo, el tiempo libre, el pensamiento, el medio ambiente, conocimiento y educación, y finalmente, las informaciones prácticas. Estos tipos de información presentadas en las diferentes secciones del telenoticiero son una condición de posibilidad para reconocer la intención del emisor con la cual se aborda un determinado tema, su propósito frente al espectador y las implicaciones de lo que se emite, teniendo en cuenta que la información no puede ser neutra.

Adicionalmente, Vásquez (1994), en su artículo: *El ritual de los treinta minutos, notas de análisis sobre los telenoticieros*, plantea que los telenoticieros “usan la palabra con multitud de fines: para dar la información, por supuesto; para advertir o preparar al televidente de algo que viene después; o para interconectar como si fueran signos de puntuación las distintas partes del informativo” (Vásquez, 1994, p. 100). En este sentido, asumir el telenoticiero, como pretexto para promover la lectura crítica en el aula, implica entonces, reconocer que éste es un medio que esconde diversas ideologías e intereses que deben entenderse como una estructura en donde converge una comunidad, es decir, que más allá del formato, hay una serie de características a

leer que responden a los intereses del emisor, así mismo, se debe tener en cuenta que esta estructura puede ser deconstruida y analizada.

Teniendo en cuenta este panorama respecto al tipo de información que se difunde en los noticieros y el interés del grupo investigador, en cuanto al uso del telenoticiero para lectura crítica, se presentarán cuatro características de este formato, las cuales deben ser tenidas en cuenta si se quiere llegar al fondo de lo que se presenta y se difunde, ya que estas se articulan con la información para conformar un mensaje contundente.

2.3.3.1 Características del telenoticiero. En primera instancia, para asumir dicho formato, se debe tener claridad que la información se presenta en un contexto viciado por sesgos de diferente índole: desde lo político, lo económico y lo social. En este sentido, se trae a colación el texto denominado: *La realidad de los medios de Masas*, de Luhmann (2000) donde se define la realidad como un acontecimiento que se encuentra mediado. De este modo, se establece la primera característica para tener en cuenta si se quiere formar lectores críticos: entender al telenoticiero como mediador del mundo y no como la realidad en sí.

Por otra parte, “los medios para las masas difunden ignorancia y para que ésta no se note, la realizan bajo la forma de hechos que deben ser permanentemente renovados” (Luhmann, 2000, p. 39) Las noticias, a través de sus diferentes formas, incluyendo telenoticieros, se basan en la exaltación de un hecho particular y al momento de generar la hipérbole ponen en juego el diálogo discursivo de una sociedad determinada, dejando de lado la articulación de la información difundida, su contexto, y por ende, no se permite llegar al fondo del contenido. En este sentido la segunda característica del telenoticiero es la flexibilidad en el trato de la información, una noticia puede percibirse distinto dependiendo de cómo se enuncia.

En este orden de ideas, se toma en cuenta la tercera característica, teniendo como base la denominación dada desde la Escuela de Frankfurt, por Adorno y Horkheimer (1998), a los medios de comunicación (cine, radio, prensa) como industrias culturales. Estas, ven a los medios como un producto manufacturado, que obedece a los comportamientos del mercado, por lo cual, esta característica fundamental del noticiero es la sujeción a la venta de productos comerciales¹. Además, se debe entender que esta sujeción llega inclusive a entender el noticiero como un producto que se vende para obtener ganancias.

Otra característica por señalar es el formato, entendido como la composición de la emisión del telenoticiero. Aquí entran en juego una serie de aspectos que construyen la forma y puesta en escena que le da identidad dado que “la estructura de un teleinformativo no es arbitraria; todo lo contrario [...] es un rito. El desarrollo del noticiero televisivo es en sí, toda una pedagogía” (Mellet 2007, citado en Arango, Franco, Gómez, Gutiérrez y Hernández, 2010, p. 219).

Teniendo en cuenta lo anterior, Arango, Franco, Gómez, Gutiérrez y Hernández (2010) describen los siguientes componentes del formato de noticiero en la ciudad de Bogotá: el primero: la franja de titulares, que corresponde al inicio de la transmisión en donde se indican las noticias más importantes. Es preciso anotar, que, según el noticiero, varía la entonación de la voz en la enunciación de estos titulares; el segundo: los bloques informativos, entendidos “como el constitutivo de piezas informativas separadas entre sí por franjas comerciales (Orza, 1999, citado en Arango, Franco, Gómez, Gutiérrez y Hernández, 2010, p. 222). Es de tener en cuenta que no sólo la publicidad separa el bloque, también se puede hacer con una cortina o cambio de temática; el tercero: la sección de noticias, la cual se comprende como una unidad de información, integrada por una temática característica que la compone, como lo es el caso de los

¹ Para profundizar en la publicidad de los noticieros se sugiere consultar la revista: Signo y Pensamiento de la Pontificia Universidad Javeriana, en su artículo: *Narrativa del juego de la publicidad televisiva* ISSN 0120-4823.

deportes, la economía, la farándula o la internacional. Las secciones, según Arango, Franco, Gómez, Gutiérrez y Hernández (2010) están conformadas por unidades informativas, que, a su vez, las definen, como un hecho cubierto por un testigo vinculado al medio; por el último, el cuarto componente, que integra la puesta en escena y suele concluir en el caso colombiano: las secciones de salud y farándula dando un cierre agradable al espectador.

Retomando el formato, es preciso indicar que todo el telenoticiero tiene unas formas visuales que componen la identidad de un medio. En su texto, Vásquez (1994) plantea la pregunta por las estrategias visuales que usa el telenoticiero, en este sentido, se debe recordar el uso de la representación para dar la información, ya que la escena atraviesa todas las secciones y de ella salen textos en colores específicos, logotipos, la hora, cortinas, escenografías y demás componentes de la imagen, que, acompañados de efectos de sonido, componen un mensaje.

Todos estos aspectos del formato han de ser también objetos de lectura crítica.

Dadas las características y componentes del formato, es importante reconocer que el telenoticiero demanda un proceso para ser analizado a fin de llegar a un adecuado desciframiento debe partir de las seis dimensiones de la educación para los medios, a la vez que tenga en cuenta que

la comprensión de las noticias supone algunas etapas principales: 1) percepción y atención; 2) lectura; 3) decodificación e interpretación; 4) representación en la memoria episódica; 5) formación, usos y actualización de modelos situacionales, y 6) usos y cambios del conocimiento social general y de las creencias (estructuras, argumentos, actitudes, ideologías (Dijk, 1990, p. 202).

2.3.3.2 El telespectador. Atendiendo al panorama anterior, es preciso resaltar la función que cumple el receptor de un telenoticiero, que en este caso; de acuerdo con los planteamientos de

González (1985), denominaremos telespectador, a quien se asume como un sujeto pasivo, el cual está inmerso en un cúmulo de información fragmentada, heterogénea y diversa. En sus palabras, “invadido por un universo inmediatamente accesible, pero descorporizado y sistemáticamente fragmentado, huérfano de ritos, vaciado de cualquier otro trabajo que no sea el de oprimir los botones” (González, 1985, p.16). Desde esta perspectiva, se comprende la ausencia de criticidad de los sujetos que consumen y replican información, aquellos que se encuentran mediados entre la pantalla y su cuerpo.

Acorde a esto, Luhmann (2000) plantea nueve comportamientos que se referencian en las noticias, los cuales, de una u otra manera buscan captar la atención del espectador. El primero, respecto al establecimiento de la sorpresa. El segundo, referido a la búsqueda de conflictos, considerados como temas. El tercero, referente al manejo de cantidades, para resaltar un tema. El cuarto, busca llegar por medio de la exaltación de un suceso, a la lejanía en términos geográficos. El quinto, da importancia a la contravención de las normas, en pro de la formulación del escándalo. El sexto, contravención a las normas como información. El séptimo, correspondiente a facilitar opinión al espectador en torno a un escándalo. El octavo, la exigencia de actualidad a partir de hechos particulares, sin comprensión causal-contextual, y el noveno, la exteriorización de opiniones, es decir llevar al discurso de lo público, consideraciones subjetivas. En otras palabras, estas acciones reflejan el interés de este formato, por persuadir desde lo inmediato, o llamativo al espectador, para que éste sin dudar de lo que se presenta, siga la noticia.

No obstante, la información transmitida en los telenoticieros, demanda en la audiencia, desde una alfabetización mediática, para así poder salir del facilismo, la evasión de la realidad y lo liviano, llegando al punto de asumir una postura ante los acontecimientos puestos en escena,

hacer un análisis en profundidad que saque a la luz no solo el formato sino su lógica y dinámica propia de industria cultural.

De igual forma, el telespectador, debe tomar conciencia del uso del lenguaje en los medios, y en el telenoticiero como tal “hoy, lo sabemos, el discurso televisivo, con su indiscutible, sorprendente originalidad, se ha convertido en el discurso reinante. Es, por eso, necesario reflexionar sobre él” (González, 1985, p. 6). Es así, como cobra relevancia la necesidad de ubicar el lenguaje empleado en un noticiero. Para González (1985) no es ingenuo, ni algo que llega de la improvisación, lo ubica dentro de los discursos propios de una sociedad o comunidad. En consonancia con la idea constructivista de la lectura de Cassany (2006), puede decirse que el noticiero está ubicado dentro del discurso global.

Capítulo 3

Diseño metodológico

El presente capítulo contempla la descripción de la metodología sobre la cual se desarrolló nuestra investigación, teniendo como base el enfoque cualitativo de corte descriptivo a partir de los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2014) con la participación activa de los sujetos involucrados. Este proceso se realizó de forma interactiva entre investigadores y sujetos participantes, en la coproducción frente al reconocimiento y la descripción de las estrategias docentes empleadas para la lectura crítica en el aula, desde el área de lengua castellana ciclo cuatro, en los colegios: Llano Oriental, Cedit San Pablo y Gimnasio Cáceres de la localidad de Bosa.

3.1 Justificación del método

El enfoque cualitativo permite abordar los planteamientos de una teoría y volver al mundo de los hechos para confirmar si se guarda alguna relación entre conceptos y práctica. En el caso de esta investigación se indagó por las nociones frente a las estrategias docentes, así como su aplicabilidad en el aula. Adicionalmente, Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen que para explorar, describir y generar perspectivas teóricas es pertinente el uso de una investigación cualitativa de corte descriptivo.

En consonancia con lo anterior, este método permite “la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 7). En el proyecto, estas palabras se hacen visibles en la medida en que el método permitió conocer los puntos de vista y conceptos de los sujetos participantes, al generar espacios de diálogo respecto a las estrategias docentes, teniendo en cuenta los momentos, pasos o características de estas.

Según estos autores “un estudio descriptivo busca especificar propiedades, características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006. p. 92). Desde esta perspectiva, el método aplicado permitió describir las estrategias docentes por medio de la recopilación de información: datos, hechos y cifras, en torno al objeto de estudio, facilitando así la comparación y cruce de información.

Respecto al tipo descriptivo del enfoque cualitativo, Hernández, Fernández y Baptista (2010) precisan que es útil para “especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, describe tendencias de un grupo o población” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 80). De este modo, se facilitó el acercamiento a la perspectiva de

los sujetos participantes sobre su entorno y experiencias, fortaleciendo así la posibilidad de indicar rasgos similares en las estrategias docentes.

3.2 Sujetos participantes

Para el desarrollo de la investigación se tomó como muestra representativa a tres docentes de lengua castellana que orientan en el ciclo cuatro. El tamaño de la muestra obedece a que los colegios involucrados en la investigación tienen asignado un docente de dicha disciplina por ciclo. En cuanto al área seleccionada, se consideró determinante la de lengua castellana dado que, desde los planes de estudio de los colegios participantes, la lectura crítica se enmarca desde dicha asignatura. Así mismo, estos fueron los docentes que mayor interés mostraron en promover este tipo de lectura a partir de las realidades y necesidades propias de la localidad (ver anexo 2).

Por otro lado, se contó con la participación de dos docentes expertos en medios, de las universidades La Salle y Jorge Tadeo Lozano quienes, desde sus conocimientos y experiencias de aula, nos permitieron tener un acercamiento al telenoticiero como pretexto para promover la lectura crítica desde las estrategias docentes. Con base en esto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) precisan que “en ciertos estudios es necesaria la opinión de individuos expertos en un tema. Estas muestras son frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis más precisas o la materia prima de diseño de cuestionarios” (p. 397).

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección aplicados

En el reconocimiento y acercamiento a las estrategias docentes, objeto de nuestro estudio, se aplicaron tres técnicas de recolección de datos. La primera, correspondió a una encuesta y su instrumento fue el cuestionario, definido como “un conjunto de preguntas respecto de una o más

variables a medir” (Chasteauneuf, 2009 citado en Hernández, Fernández y Baptista 2014, p. 217).

La segunda, fue una entrevista semiestructurada, individual, exploratoria, la cual “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El instrumento fue un guion de preguntas.

Además, el grupo investigador consideró importante realizar como tercera técnica una entrevista a profundidad, definida como “un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos” (Alonso 1994 citado en Valles, 1999, p. 195). El instrumento fue el guion de preguntas, De este modo, se comprende el proceso como constructo comunicativo y no simplemente como un conjunto de discursos. En otras palabras, el discurso lo construyen los interlocutores. En la propuesta investigativa, se busca al experto en cine y televisión con miras a ampliar el marco teórico referente a los telenoticieros, el uso de ellos y sus elementos, así como con el fin de proponer estrategias de enseñanza para la lectura crítica.

Las técnicas e instrumentos seleccionados para el proyecto permitieron recopilar la información dentro de ambientes naturales y cotidianos de los sujetos participantes, que en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2010) refieren a la vida diaria. Los objetivos propuestos se relacionan con las técnicas de recolección de datos, instrumentos y técnicas de análisis como se muestra en el cuadro 3.1.

Cuadro 3.1

Técnicas e instrumentos empleados

| Objetivo general: Analizar estrategias docentes que promueven la lectura crítica de telenoticieros, con profesores de lengua castellana ciclo cuatro, en los colegios Cedit San Pablo, Llano Oriental y Gimnasio Cáceres de la localidad de Bosa. | | | | |
|--|--|--|---------------------|---|
| Objetivos específicos | Población | Técnicas | Instrumentos | Técnicas de análisis |
| Identificar las estrategias docentes para la lectura crítica empleadas por los docentes de lengua castellana ciclo cuatro en los colegios: Cedit San Pablo, Llano Oriental y Gimnasio Cáceres de la localidad de Bosa. | Dos docentes de Lengua Castellana de ciclo cuatro de cada institución participante. Total: seis docentes | Encuesta | Cuestionario | Análisis estadístico descriptivo |
| Describir los aspectos que configuran las estrategias docentes, utilizadas para realizar lectura crítica por parte de los docentes de lengua castellana. | Un docente de Lengua Castellana de ciclo cuatro de cada institución participante. Total: tres docentes | Entrevista semiestructurada, individual, exploratoria. | Guion de preguntas | Análisis de contenido según Bardin (1996) y Cisterna (2005) |
| Determinar los aspectos que deben tener las estrategias docentes para la lectura crítica de telenoticieros, mediante el planteamiento de una propuesta metodológica que los presente. | Dos docentes expertos en los conceptos centrales de la investigación | Entrevista a profundidad | Guion de preguntas | Análisis de contenido según Bardin (1996) y Cisterna (2005) |

Fuente: Elaboración propia.

3.3.1 Justificación de la encuesta. De acuerdo con lo planteado por Jansen (2012), la encuesta cualitativa es adecuada para indagar por temas diversos en el sentido en que permite

determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada. Este tipo de encuesta no tiene en cuenta el número de personas con las mismas características (el valor de la variable) sino que establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población (Jansen, 2012, p. 43).

En el proyecto, hacer uso de esta técnica, permitió dar cumplimiento al primer objetivo de identificar las estrategias docentes empleadas para promover la lectura crítica, ideas o características en torno a las mismas. Además de indagar de manera indirecta por conceptos de lectura crítica, y su articulación con los momentos de las estrategias docentes (ver anexo 3).


Para la aplicación de dicha técnica, se optó por el uso de preguntas cerradas y abiertas, generando la posibilidad de obtener contenido variado en torno a las estrategias docentes y lectura crítica. Este tipo de preguntas permitió ahondar en las preferencias e inclinaciones de los sujetos participantes, desde categorías u opciones de respuesta que fueron previamente delimitadas y seleccionadas.

El instrumento del cuestionario fue aplicado a seis docentes de lengua castellana de ciclo cuatro, dos de cada una de las instituciones participantes, quienes fueron seleccionados por su formación en el área de interés de nuestra investigación y su experiencia en el desarrollo de actividades para promover la lectura crítica en el aula. Para la recolección de la información, el grupo investigador aplicó la encuesta de forma presencial para, posteriormente, digitalizar los datos obtenidos y así recopilar las figuras estadísticas e interpretaciones de estas.

A continuación, en el cuadro 3.2 se presenta el formato de encuesta aplicado:

Cuadro 3.2

Formato de encuesta aplicado

| |
|--|
|  <p>UNIVERSIDAD DE LASALLE</p> <p>FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN DOCENCIA ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA CRÍTICA DE TELENOTICIEROS ENCUESTA</p> |
| <p>Código: <input type="text"/> <input type="text"/></p> |
| <p>Apreciado docente este cuestionario constituye una de las fuentes de información para identificar qué conocimiento se tiene en el área de lengua castellana, respecto a la enseñanza de la lectura crítica en el nivel de educación básica secundaria. Por ello, lo invitamos muy cordialmente a responder las siguientes preguntas. En caso de no hallar claridad en algún numeral, no dude en solicitar aclaración por parte del encuestador.</p> |
| <p>ENCUESTA</p> |
| <p>1. UN LECTOR CRÍTICO TIENE LAS SIGUIENTES CARACTERÍSTICAS. ENUMERE DE 1 A 5, siendo 1 la menos importante y 5 la más importante.</p> <p>_____ Identifica la microestructura y macroestructura de un texto. _____ Reconoce ideologías y asume posición frente a lo leído. _____ Tiene en cuenta el contexto en el que se desarrolla lo leído. _____ Comprende el sentido de los textos con una sola lectura. _____ Se actualiza constantemente respecto a la realidad de su contexto social.</p> |
| <p>2. LEER CRÍTICAMENTE ES:</p> <p>MARQUE CON UNA EQUIS (X) TRES OPCIONES DE RESPUESTA QUE SE AJUSTEN A SU EXPERIENCIA.</p> <p><input type="checkbox"/> Identificar idea fuerza e ideas secundarias en los textos. <input type="checkbox"/> Reconstruir el significado, las intencionalidades e ideologías de los discursos. <input type="checkbox"/> Tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos. <input type="checkbox"/> Hacer críticas constructivas que aporten a discusiones con base a un texto. <input type="checkbox"/> Considerar explicaciones alternativas y no dar nada por sentado alrededor de cualquier discurso.</p> |
| <p>3. De las siguientes actividades, cuáles presentan un menor o mayor uso en el desarrollo de sus clases para la lectura crítica. Organícelas de 1 a 5, en donde 1 representa el menor uso y 5, el mayor.</p> <p>_____ Exploración de microestructura y macroestructura de un texto. _____ Relectura del texto para ir y volver sobre su contenido y tomar una posición. _____ Lectura del texto en voz alta y planteamiento de preguntas sobre lo leído. _____ Participación en espacios de discusión alrededor de un tema. _____ Tejido de redes textuales que aborden un tema determinado</p> |
| <p>4. La información presente en los telenoticieros se relaciona con el contexto social y es susceptible de ser leída críticamente en el aula. Con esta afirmación usted está: (Marque con equis (X) una sola respuesta)</p> <p><input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente de acuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo</p> |

5. Teniendo en cuenta su experiencia en el aula, indique la definición que más se acerque a “Estrategias docentes”. **(Marque con equis (X) una sola respuesta)**

- Procedimientos o recursos para promover aprendizajes significativos.
- Conjunto de pasos que permiten llegar a un conocimiento.
- Procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el aprendizaje significativo.
- Actividades lúdicas y teóricas que permiten explicar un tema determinado.

6. Cuáles de las siguientes actividades realiza en el aula para el desarrollo de la lectura crítica. **Organice de 1 a 5, siendo 1 la menos frecuente y 5 la más frecuente.**

- _____ Relacionar textos literarios con su contexto social
- _____ Comparar textos que abordan un tema desde diferentes perspectivas
- _____ Rastrear históricamente el origen de un concepto o planteamiento
- _____ Identificar si hay o no ideologías en los textos
- _____ Descubrir ideas implícitas en los textos
- Otra: ¿Cuál? _____

7. Para hacer lectura crítica de telenoticieros qué sección abordaría con sus estudiantes. **(Marque con equis (X) una sola respuesta)**

- Sección de deportes
- Sección de entretenimiento
- Sección de economía
- Sección de política
- Todo el telenoticiario

¿Por qué? _____

8. Teniendo en cuenta la realidad social de su Institución, qué problemáticas se podrían relacionar y abordar críticamente a partir de un telenoticiario. **Organice de 1 a 5, en donde 1 representa la menor frecuencia y 5, la mayor frecuencia.**

- Violencia intrafamiliar
- Desplazamiento forzado
- Microtráfico
- Acoso escolar
- Inclusión

9. **Responda SÍ O NO** según cada caso. Desde el aula usted potencia:

- _____ La capacidad analítica para no aceptar ideas a priori.
- _____ El análisis ideológico y cultural
- _____ La interpretación semiológica de la información.
- _____ La capacidad de relacionar textos
- _____ El análisis de imágenes

Si contestó afirmativamente uno o todos de los enunciados anteriores escriba qué estrategias emplearía en el aula para potenciar la lectura crítica de telenoticieros.

10.Cuál considera que es la herramienta más apropiada para promover la lectura crítica. **Organice de 1 a 5, en donde 1 representa la menos apropiada y 5, la más apropiada.**

- Elaboración de talleres sobre un tema determinado
- Lectura de libros en clase
- Mesas redondas para estudio de temas
- Elaboración de ensayos
- Planificación de varias actividades que apunten al desarrollo de un tema

OBSERVACIONES _____

Muchas gracias por su colaboración.

Equipo de Maestros

Proyecto Estrategias docentes para la lectura crítica de telenoticiarios

Maestría en Docencia

Universidad de la Salle

Fuente: Elaboración propia.


3.3.2 Justificación de la entrevista semiestructurada individual exploratoria. Teniendo en cuenta que el segundo objetivo específico de la investigación consiste en describir los aspectos que configuran las estrategias empleadas para realizar lectura crítica en el aula por parte de los docentes de lengua castellana, se consideró como técnica adecuada y pertinente la entrevista semiestructurada, individual, exploratoria, dada la flexibilidad para precisar en detalles y generar espacios agradables y cercanos de diálogo entre los sujetos participantes e investigadores. Ésta se llevó a cabo con tres docentes de lengua castellana, uno de cada institución, seleccionados por su experiencia profesional con estudiantes de ciclo cuatro, su formación posgradual en educación y pedagogía, así como por el interés evidenciado para participar en nuestro proyecto investigativo.

En la aplicación de esta técnica se llevó a cabo un pilotaje, que permitió evidenciar la comprensión y relevancia del guion de preguntas, con docentes de otras instituciones educativas. Una vez validado el guion se procedió a aplicar y grabar las entrevistas de forma presencial con el consentimiento informado de los docentes. Además, la aplicación de esta técnica permitió el reconocimiento de características, maneras, uso de materiales, descripción de actividades,

necesidades y dificultades de los docentes, en cuanto a la planeación y ejecución de las estrategias (ver anexo 4). A continuación, se presenta el guion de entrevista semiestructurada, individual, exploratoria aplicado en el cuadro 3.3.

Cuadro 3.3

Guion de entrevista semiestructurada aplicado

| | | |
|---|-----------------|-----------------------|
|  UNIVERSIDAD DE LASALLE | | |
| FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN DOCENCIA ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA CRÍTICA DE Telenoticieros GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA | | |
| <p>Esta entrevista nos permite identificar las estrategias para la lectura crítica empleada por docentes de Lengua Castellana de ciclo IV, en tres colegios públicos de Bosa, localidad séptima de Bogotá. Se desarrollará a través de un estilo conversacional. El tiempo proyectado es de una hora.</p> <p>OBJETIVO: Obtener información sobre la manera cómo los docentes promueven la lectura crítica en el aula.</p> | | |
| Institución educativa: | | Localidad: Bosa |
| Fecha de aplicación: | Hora de inicio: | Hora de finalización: |
| Nombres completos: | | |
| Últimos estudios realizados: | | |
| <p>GUION DE PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Es importante potenciar en los estudiantes todas las características de un lector crítico? 2. ¿Cuál es el papel que juega el docente en la formación de lectores críticos? 3. ¿Cuáles son los temas que les llama la atención leer a los estudiantes? 4. ¿Cuáles serían las estrategias que podríamos emplear en el aula para motivar lectura crítica de telenoticieros? 5. ¿Esta población se ha visto reflejada en los telenoticieros? 6. ¿Qué actividades en la institución promueven la lectura crítica? 7. ¿Qué les llama la atención como televidentes a los estudiantes? 8. ¿Qué sección del telenoticiero se puede trabajar en el aula? 9. ¿La familia influye en el proceso lector de los estudiantes? 10. ¿La lectura crítica se trabaja desde las otras áreas en la institución? 11. ¿Qué estrategias usarías en el aula para hacer lectura crítica de un telenoticiero? | | |


Fuente: Elaboración propia.

3.3.3 Justificación de la entrevista a profundidad. En concordancia al tercer objetivo se buscó fortalecer y ampliar los conocimientos respecto al telenoticiero con miras a determinar los aspectos que configuran dicho formato, para abordar la lectura crítica de este medio en el aula. Por ello, el grupo investigador consideró importante realizar una entrevista a profundidad, la cual brindó la posibilidad de generar dos espacios de diálogo para complementar la reflexión sobre el medio y su aplicabilidad. Para esto, se seleccionaron dos expertos según su formación tanto en el área de la educación como en medios de comunicación, su experiencia en la promoción de lectores críticos desde su especialidad y su interés por nuestro proyecto investigativo dada la relevancia en el campo del desarrollo de lectura crítica de medios, específicamente del telenoticiero.

En cuanto a la recolección de la información se realizó de forma previa la selección de los expertos a entrevistar, quienes cumplieron con la característica de ser docentes y expertos en medios, posteriormente se llevó a cabo la aplicación de la entrevista a profundidad en dos encuentros (ver anexo 5), abarcando de la mejor manera posible los lugares comunes de los medios y la educación. A continuación, se presenta como referente del proceso, el guion de entrevista a profundidad aplicado a uno de los expertos en el cuadro 3.4.

Cuadro 3.4

Guion de entrevista a profundidad aplicado

| |
|---|
|  <p>UNIVERSIDAD DE LA SALLE</p> <p>FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN DOCENCIA ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA CRÍTICA DE TELENOTICIEROS GUIÓN DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD I CON EL EXPERTO FERNANDO VÁSQUEZ RODRÍGUEZ (EE1)</p> |
| <p>Saludo, queremos agradecerle el tiempo que nos brinda para esta segunda entrevista, y mencionarle que sus comentarios y opiniones son muy importantes y serán de uso exclusivo para el proyecto de investigación que, como maestrantes de La Universidad de La Salle, estamos realizando sobre estrategias docentes para la lectura crítica de telenoticieros.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál fue la razón por la que decidió tomar el camino de la docencia? 2. ¿De dónde surge el gusto por la lectura? 3. ¿Por qué es importante la lectura y más aún la lectura crítica? 4. ¿Qué implica hacer lectura crítica? 5. ¿Cómo desarrollar ese estado semiótico del que usted habla? 6. ¿Cuál es el papel del maestro en la formación de un lector crítico? 7. El maestro no sólo era el maestro, sino ¿el escritor...? 8. ¿Lo que menciona podría llamarse estrategia? 9. ¿En nuestro contexto actual, qué importancia tendría hacer una lectura crítica de los medios de comunicación? 10. En ese contexto que trata de ser condicionante, ¿qué papel cumple un telenoticiero? 11. En uno de sus textos usted hace una observación, buscar en el periodista que no solo informe, sino que cuando exprese su opinión el televidente sepa... 12. ¿Qué sección del telenoticiero sería la más pertinente para trabajar con estudiantes de octavo y noveno? 13. ¿Qué implica tomar un noticiero y llevarlo a la escuela? 14. ¿Qué le recomendaría a un docente de ciclo IV para poder hacer lectura crítica de medios en el aula? |

Fuente: Elaboración propia.

3.3.4 Relación entre el enfoque de investigación, las técnicas y los instrumentos.

Dado que el objeto de estudio fueron las estrategias docentes, se hizo necesario tomar como base el enfoque cualitativo de tipo descriptivo, el cual, brindó un proceso recurrente para analizar

múltiples realidades subjetivas, según Hernández, Fernández y Baptista (2014). Además, dentro de las bondades de este enfoque, se posibilitó tener profundidad en los significados, riqueza interpretativa y mejor contextualización de la investigación. En nuestro caso específico, ayudó a conocer una práctica social, el proceso de enseñanza, así como los conceptos de los docentes respecto a las estrategias y su aplicabilidad en el aula.

Por su parte, las técnicas e instrumentos responden al enfoque seleccionado permitiendo generar espacios de diálogo en torno a las prácticas docentes y las nociones alrededor de las estrategias, mediante preguntas elaborados con anterioridad y con la facilidad de agregar u omitir información a los mismas. Adicional a esto, los docentes y expertos docentes, dieron a conocer de manera natural aquello que conocían o hacían en sus clases, destacando aspectos en donde notaban mayor fortaleza o debilidad con base al proceso de este tipo de lectura. A continuación, se presentan las técnicas e instrumentos cualitativos que permitieron dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos.

3.4 Técnicas de análisis cualitativo

Una vez se recopiló la información con las técnicas e instrumentos se llevó a cabo el análisis para cada técnica empleada. La primera técnica correspondió a la encuesta, con su instrumento cuestionario, haciendo uso del análisis estadístico descriptivo (ver anexo 6) tomando como referencia a Hernández, Fernández y Baptista (2014). Este método de análisis posibilitó encontrar en la información relevancias y tendencias, que a su vez fueron medidas y evaluadas con el propósito de identificar el uso de las estrategias docentes y las preferencias metodológicas para orientarlas.

Por otro lado, en cuanto a la segunda técnica, entrevista semiestructurada, individual, exploratoria y su instrumento un guion de preguntas, se llevó a cabo el análisis de contenido,

tomando como referencia a Bardin (1996) para la organización de la información y a Cisterna (2005) para llevar a cabo el análisis y la interpretación de la información por medio de la triangulación, esto con el fin de llegar a la descripción de las estrategias docentes empleadas por los sujetos participantes acorde al segundo objetivo específico y para la determinación de los aspectos que promueven la lectura crítica de telenoticiarios acorde al tercer objetivo propuesto. Al tener en cuenta estas tres orientaciones metodológicas, se buscó articular el proceso bajo el criterio de objetividad y facilidad de la inferencia en la información suministrada, dado que, las propuestas de manera deductiva permitían obtener la mayor pertinencia y relevancia en la información cualitativa de cara a los objetivos propuestos.

Respecto al análisis estadístico descriptivo, cabe precisar que aun cuando es propio del enfoque cuantitativo tiene la adaptabilidad suficiente para dar información relevante en un interés cualitativo. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014) este método de análisis por medio de valores y puntuaciones puede remitir a preferencias en forma de variables, en el caso puntual de esta investigación los sujetos participantes entre muchas posibilidades para promover la lectura crítica en el aula, manifestaron como más relevante los textos lineales (novelas, ensayos y artículos).

Cabe resaltar, que para llevar a cabo este análisis se tomó como punto de partida los conceptos centrales de la investigación, que en este caso se asumieron como variables a ser analizadas, descritas y medidas a través de los datos obtenidos en gráficas estadísticas. De este modo, se evidenciaron tendencias, preferencias y usos predominantes de algunas estrategias docentes tal como se muestra en el numeral 3.4.2.

En cuanto al análisis de contenido según Bardin (1996) entendido como “un conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez más perfectos y en constante mejora, aplicados a discursos, continentes extremadamente diversificados” (p.7). El grupo investigador lo tomó

como método para organizar, clasificar, codificar la información y crear unidades de análisis. Desde esta perspectiva, se buscó obtener un sistema de constatación en la investigación cualitativa, propendiendo así, por el control de calidad de la información.

Dentro de las etapas propuestas por Bardin (1996), el proyecto abordó la primera, que corresponde al preanálisis, la cual, como se mencionó anteriormente, acude a la preparación de los documentos que se van a someter al análisis, se establecen las categorías y se indica la modalidad de codificación para facilitar el trabajo y tratamiento de los datos. Acorde a los objetivos específicos, se establecieron como categorías: Estrategias docentes, lectura crítica y telenoticieros. Para la organización de la información se hizo uso de letras, números y colores.

Una vez se organizó la información con el preanálisis, se procede a la triangulación con Cisterna (2005) quien entiende la triangulación hermenéutica de la siguiente manera: “acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes” (Cisterna, 2005, p. 68). Con el tratamiento dado hasta este punto, las unidades de análisis garantizaron las condicionantes primarias de la triangulación que son la obtención de información por relevancia y pertinencia.

Así mismo, la triangulación se asume como un proceso de análisis, que se realiza una vez se ha terminado la recopilación de datos, y permite cuatro tipos de cruzamientos: a) triangulación por cada estamento, la cual permite la comparación inferencial de la opinión sobre un tema de una población con un tópico de investigación; b) triangulación de información entre estamentos, tiene un carácter interestamental y permite hacer comparación entre sujetos indagados; c) triangulación entre diversas fuentes de información, es propicia para las investigaciones que usan más de un instrumento de recopilación de datos ya que permite recopilar información por estamentos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se contempla en la triangulación el método más adecuado para

el procesamiento de información, dado su adaptabilidad con la metodología de la investigación, en donde hay uso de varios instrumentos y técnicas de recopilación de información, así como participación de varios sujetos. Cabe resaltar, que también, permite comparar el trabajo de campo con todas sus características, entre sí y con el marco teórico dando así mayor fiabilidad en cuanto a los resultados que se puedan obtener de manera objetiva tras el cruzamiento de la información.

Finalmente, acorde a lo propuesto por Cisterna (2005), el último y cuarto paso del método, plantea hacer el proceso de interpretación de la información, recurriendo así a un ejercicio hermenéutico en donde se logre un proceso de argumentación claro y objetivo a partir del uso de las conclusiones de tercer nivel, las cuales surgen al cruzar las conclusiones de segundo nivel (campos semánticos) con el marco teórico.

3.4.1 Justificación del método de análisis. Teniendo en cuenta el enfoque de la investigación, los objetivos y las técnicas de recolección de datos, se estableció el análisis de información según Hernández, Fernández y Baptista (2014), Bardin (1996) y Cisterna (2005) para aprovechar de la mejor manera toda la información recopilada. En este sentido, es preciso recordar que la naturaleza de la investigación cualitativa se basa en enriquecer la descripción de prácticas humanas, en este caso, las estrategias docentes. Para ello, se acudió a las técnicas de la encuesta, entrevista semiestructurada, individual, exploratoria y entrevista a profundidad, con las cuales se generaron una gran variedad de datos que se categorizaron y priorizaron desde el criterio de pertinencia y relevancia.

Los objetivos propuestos brindaron el primer criterio de búsqueda de información sobre el tema de interés, sin embargo, para poder dar cuenta, de los mismos se necesitó un tratamiento esquemático y estricto de los datos. En este orden de ideas, cobró relevancia la propuesta de

Bardin (1996) de análisis de contenido dada su adaptabilidad y practicidad para combinar con otros métodos de análisis, así mismo, posibilitó la separación de la información desde su propia similitud. De este modo, se restringió en cierta medida la subjetividad del grupo investigador. Por otro lado, al codificar la información, se facilitó dos aspectos; uno, la ubicación de datos, y el otro, separar la información bajo la forma de unidades de análisis para la posterior triangulación.

El otro autor que se tuvo en cuenta para el análisis de información fue Cisterna (2005) desde la triangulación hermenéutica, proceso que generó la posibilidad de cruzar la información de varias formas, a saber; de manera intraestamental e interestamental, con el marco teórico y con criterios de búsqueda. Al realizar todos estos procesos, los investigadores renuncian a la posibilidad de clasificar la información según su parecer, teniendo que encontrar en dichos procesos indicadores para una posterior interpretación. En este sentido, es valioso resaltar que fue el trabajo de campo el que definió la manera en cómo se iba organizando la información.

Respecto a la interpretación de la información, se recurrió nuevamente a Cisterna (2005) debido a la necesidad de completar el proceso de tratamiento de la información de una manera consecuente a la triangulación, es así que, una vez terminados los cruzamientos de información entre criterios de búsqueda, de forma intraestamental e interestamental se llega a la construcción de conclusiones de tercer nivel, las cuales tomaron la información brindada por los sujetos participantes, previamente clasificada, simplificada y reducida en su mayor concreción, para ser comparada con el marco teórico. Con esto, se obtuvo una comparación puntual de la teoría, con las estrategias docentes evitando la subjetividad de los investigadores.

3.4.2 Aplicación de la técnica de análisis. Como se ha venido explicando en los anteriores apartados, las técnicas empleadas permitieron dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos propuestos, dando lugar a la recopilación, organización, codificación, categorización, análisis e interpretación de la información, que en suma desarrollan la forma en que se trataron

los datos acordes a los planteamientos de Hernández Fernández y Baptista (2014), Bardin (1996) y Cisterna (2005). A continuación, se elaborará una descripción del proceso desarrollado en la aplicación de cada técnica y su método de análisis.

En cuanto al primer objetivo de identificar las estrategias empleadas por los docentes para promover la lectura crítica, se aplicó la primera técnica: la encuesta y su instrumento cuestionario, haciendo uso del análisis estadístico descriptivo según Hernández, Fernández y Baptista (2014) el cual permitió obtener información porcentual y contextualizada acerca de las nociones, preferencias, fortalezas y/o debilidades frente al objeto de estudio de la investigación, las estrategias docentes. En el caso puntual, las actividades empleadas en el aula por los sujetos participantes y su noción frente a lo que implica leer críticamente. Al recopilar los datos, se obtuvieron gráficas estadísticas que permitieron observar las variables abordadas desde los porcentajes y las respuestas libres dadas por cada docente, como se muestra en las figuras 3.1 y 3.2.

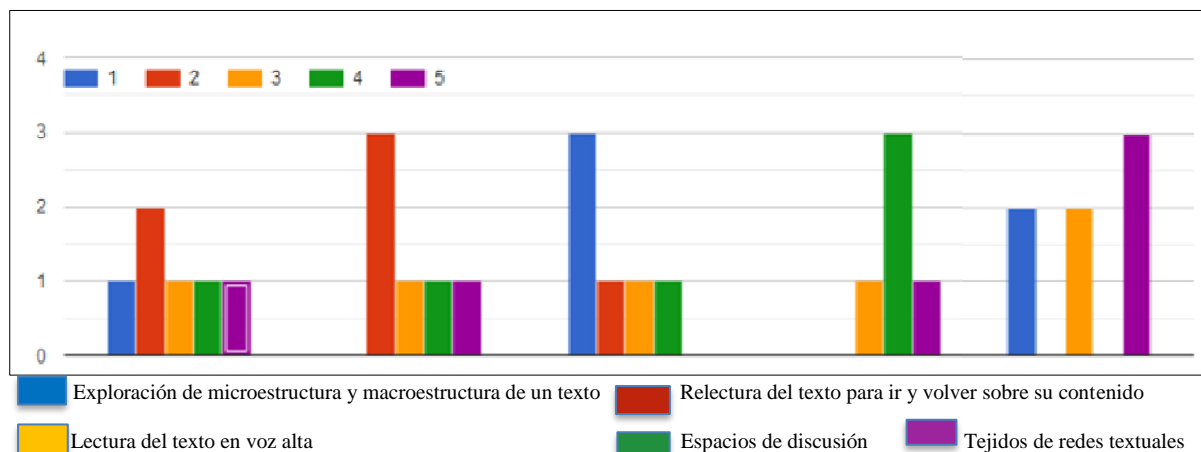


Figura 3.1: Representación gráfica de los resultados obtenidos en la encuesta, respecto a las actividades empleadas en el aula para el desarrollo de la lectura crítica.

Fuente: Elaboración propia

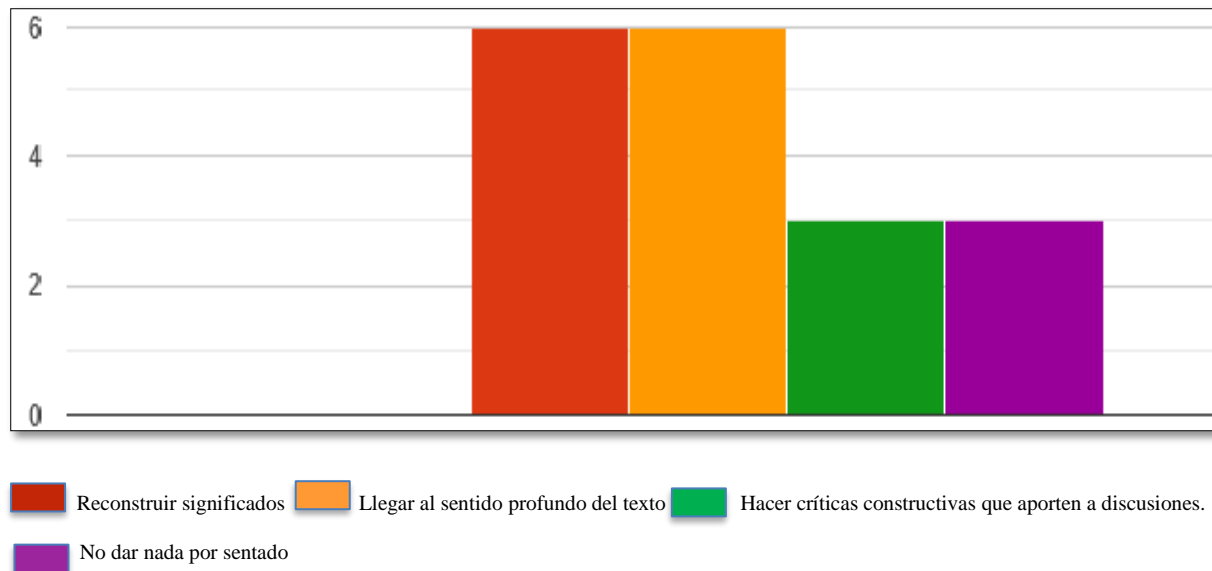


Figura 3.2: Representación gráfica de los resultados obtenidos en la encuesta, respecto a qué es leer críticamente.

Fuente: Elaboración propia

Posterior a esto, para dar cumplimiento al segundo objetivo en la descripción de las estrategias empleadas por los docentes para promover la lectura crítica, se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada, individual, exploratoria con su instrumento el guion de preguntas, acorde a los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Valles (1999) quienes consideran que con su aplicación se puede obtener información veraz, respecto al cómo se realiza una práctica social, en este caso las estrategias docentes, con el propósito de recopilar información y así reconocer desde los espacios de diálogo aquellos aspectos que configuran las estrategias empleadas para promover la lectura crítica en el aula. Para el tratamiento de la información, se aplicó el análisis de contenido de acuerdo a los planteamientos de Bardin (1996) y Cisterna (2005). Este proceso se inicia con la organización y codificación de la información como se observa en el cuadro 3.5. y acorde a los planteamientos de Bardin (1996).

Cuadro 3.5

Rejilla de codificación

| Técnica | Entrevistado | Entrevistador/a |
|--------------------------------------|---|--|
| Entrevista a profundidad con experto | EE1: Fernando Vásquez Rodríguez, Director Maestría en Docencia Universidad de la Salle | E1 Misael Alexander Barinas E2 Ana Patricia Sánchez Martínez E3 Yuly Tatiana Sánchez Triana |
| Entrevista a profundidad con experto | EE2: Andrés Camilo Poveda, Experto en cine y televisión | E2 Ana Patricia Sánchez Martínez |
| Entrevista semiestructurada | ED1: Gladys Johanna Forigua Mayorga, Docente Colegio Cedit San Pablo | E2 Ana Patricia Sánchez Martínez |
| Entrevista semiestructurada | ED2: Johanna Marcela Páez Carreño, Docente Colegio Llano Oriental | E3 Yuly Tatiana Sánchez Triana |
| Entrevista semiestructurada | ED3: Diana Rocío Amaya, Docente Colegio Gimnasio Cáceres | E1 Misael Alexander Barinas |
| Entrevistados | Categoría | Color |
| EE1, EE2, ED1, ED2 Y ED3 | Estrategia docente | |
| EE1, EE2, ED1, ED2 Y ED3 | Lectura crítica | |
| EE1, EE2, ED1, ED2 Y ED3 | Telenoticiero | |

Fuente: Elaboración propia.

Una vez se organizó y codificó la información, se determinaron las unidades de análisis, las cuales fueron la base para realizar el primer cruzamiento de información según Cisterna (ver anexo 7) Dicho de otra forma, se compararon los criterios de búsqueda: estrategias docentes, lectura crítica y telenoticieros con las respuestas dadas por los docentes a la entrevista, creando así las conclusiones de primer nivel como se observa en el cuadro 3.6.

Cuadro 3.6

Conclusión de primer nivel

| <i>Categoría</i> | <i>Descriptor</i> | <i>Unidad de análisis</i> | <i>Conclusiones de primer nivel</i> |
|-----------------------------|-------------------|---|-------------------------------------|
| Estrategias docentes | Conceptos previos | ED1.R4: Secciones de entretenimiento, ¿qué ha sido lo último que ha pasado con eso? lo mismo con los deportes, la sección que a ellos también les gusta mucho, que viven bastante enterados. | Pregunta - Enterados – Gustos |

Fuente: Elaboración propia

Realizado esto, se procedió a la agrupación por términos de las entrevistas de los docentes, hecho que implicó el cruzamiento de información entre estamentos (ver anexo 8). Dicho proceso, tuvo un carácter interestamental, permitió comparar lo manifestado por los sujetos participantes, agrupar los términos por semejanza, y de esta manera, llegar a las conclusiones de segundo nivel, tal como se muestra en el cuadro 3.7.

Cuadro 3.7

Agrupación de términos entrevista a docente.

| <i>Agrupación de términos entrevista a docentes</i> |
|---|
| No discernimiento |
| No hay profundidad |
| Relación pasiva |
| Replicar |
| Análisis |
| Análisis de imágenes |
| Análisis literal |
| Analizar |
| Consultar términos |
| Reconocer estructura |
| Comparar |
| Comparar |

Fuente: Elaboración propia.

Dando continuidad al análisis, se hizo el cruce entre las dos fuentes de información. Este proceso, permitió hacer la recopilación de datos de las entrevistas semiestructuradas,

individuales, exploratorias aplicadas a los docentes, con las entrevistas a profundidad de los expertos (ver anexo 9). Para ello, se tuvo en cuenta dos criterios, la reiteración de los términos para priorizar su importancia, y la reducción de estos en donde se unificaron las referencias de las dos técnicas usadas en este paso, tal como se muestra en los cuadros 3.8, 3.9 y 3.10.

Cuadro 3.8

Agrupación por términos entrevista a docentes

| <i>Agrupación por términos entrevista a docentes</i> |
|---|
| No discernimiento |
| Intención comunicativa |
| Analfabetismo funcional |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3.9

Agrupación por términos entrevista a expertos

| <i>Agrupación por términos entrevista a expertos</i> |
|---|
| Abducir |
| Algo debajo |
| Algo que traía |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3.10

Reducción por términos entrevista semiestructurada y a profundidad.

| <i>Reducción por términos entrevista semiestructurada y a profundidad</i> |
|--|
| LO QUE TRAE EL ESTUDIANTE |
| La pregunta |
| Desadaptar |
| Curiosidades |
| Atisbar |
| Gustos e intereses |

Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar el proceso de análisis y las conclusiones de segundo nivel, se consolidaron los campos semánticos, producto de la reducción de términos, organización y jerarquización de estos, como se muestra en la figura 3.3.

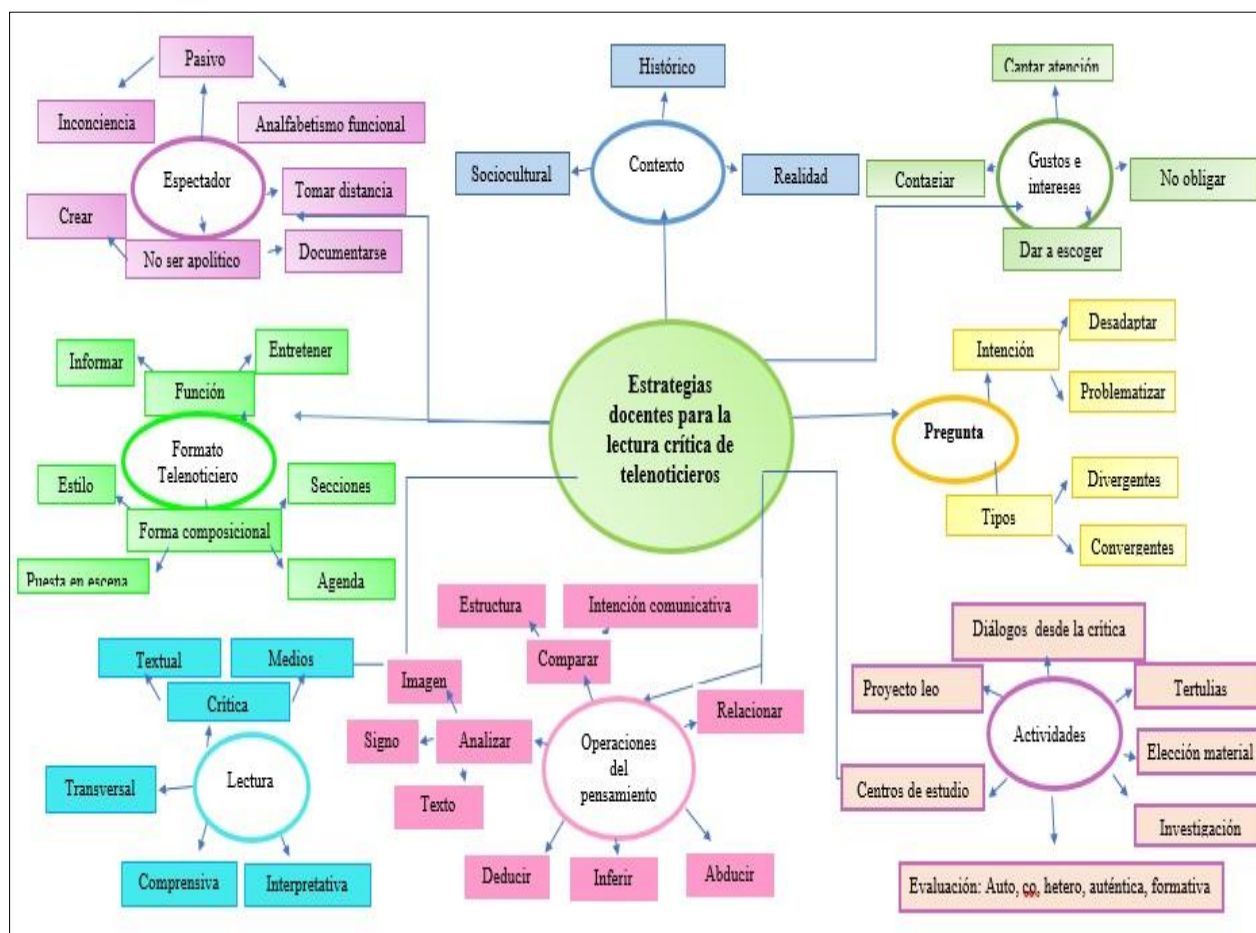


Figura 3.3: Mapa categorial de campos semánticos.

Fuente: Elaboración propia

Es de anotar que el análisis de información obtenido en la entrevista a profundidad con los expertos se desarrolló siguiendo exactamente los mismos pasos descritos anteriormente.

3.5 Justificación de la triangulación de datos

En consecuencia, a lo anterior, se llevó a cabo la triangulación del marco teórico con las conclusiones de segundo nivel. Este proceso permitió obtener conclusiones de tercer nivel, las

cuales fueron la base para la interpretación de información desde los planteamientos de Cisterna (2005). De este modo, al momento de interpretar la información, fue determinante limitar la subjetividad.

Para ello, se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos, acudiendo así a la hermenéutica racional “la interpretación de la información constituye en sí misma el “momento hermenéutico”, y por ello es la instancia desde la cual se construye conocimiento nuevo a partir de un momento de pensar profundo en torno a los resultados obtenidos” (Cisterna, 2005, p.74).

Cisterna (2005) ve en el marco teórico y la información de campo dos dimensiones que son complementarias y mutuamente influenciadas, además precisa que el marco teórico es fundamental para dar soporte a una investigación dado que

es indispensable que el marco teórico no se quede sólo como un enmarcamiento bibliográfico, sino que sea otra fuente esencial para el proceso de construcción de conocimiento que toda investigación debe aportar. Para ello, hay que retomar entonces esta discusión bibliográfica y desde allí producir una nueva discusión (Cisterna, 2005, p. 69).

Bajo esta perspectiva, este proceso permitió al grupo investigador la construcción de nuevo conocimiento relacionado a las estrategias docentes.

3.5.1 Aplicación de la técnica de triangulación. La interpretación de información desde Cisterna (2005) toma como base el cruce del marco teórico con las conclusiones de segundo nivel, para obtener así conclusiones de tercer nivel, las cuales, posibilitan la interpretación, ya que implican revisar lo dicho por la literatura especializada con la voz de los sujetos informantes, permitiendo así la revisión reflexiva.

Los resultados obtenidos en cada estamento, previamente analizados dieron un tratamiento a la información, de manera que dicha información permitió la identificación de campos semánticos, conclusiones de primer y segundo nivel obtenidas en diferentes formas de triangulación “Una forma de hacer esto es a través de la interrogación reflexiva entre lo que la literatura nos indica sobre los diversos tópicos, que en el diseño metodológico hemos materializado como categorías y subcategorías” (Cisterna, 2005, p. 73). De este modo, todo lo recopilado deja el carácter de referencia meramente bibliográfica para tomar la forma de voz o testimonio que, con el mecanismo de cruce dialéctico aporta información nacida desde la investigación, y que reflexiona en torno a los objetivos del proyecto.

Para el desarrollo de nuestra investigación se revisaron los conceptos de lectura crítica, estrategias docentes y telenoticieros, de igual manera se analizó la pertinencia de establecer las características que debe tener una estrategia docente para la lectura crítica de telenoticieros en el aula, que requiere un perfil docente específico que le permita fomentar la lectura crítica en estudiantes de ciclo cuatro según sus intereses y contexto.

Es así como la investigación evidenció la importancia de la alfabetización mediática de docentes y estudiantes como se sustenta en la propuesta de Martínez de Toda al definir al sujeto alfabetizado mediáticamente, dentro de las seis dimensiones del sujeto, teniendo en cuenta que la realidad de la población en la escuela maneja un lenguaje audiovisual el constante cambio. Lo que obliga a los docentes a una actualización continua en diversos campos pedagógicos.

Apoyarse en material suplementario cuando sea necesario. Es decir, se pueden sugerir al usuario otras tipologías textuales donde pueda ampliar la información o profundizar. En nuestra investigación el uso de estrategias docentes para la lectura crítica de los telenoticieros requiere de material audiovisual específico, que promueven un aprendizaje basado en un procesamiento profundo de la información.

Capítulo 4

Interpretación de la información, propuesta y hallazgos

Tal como el título lo indica, el desarrollo del presente capítulo abordará los resultados del proceso investigativo elaborado desde la aplicación de las técnicas de recolección y análisis presentadas en el capítulo anterior. Con ello, se dará cuenta de los objetivos específicos planteados al inicio de esta investigación, así como la elaboración de una propuesta que responda de modo más claro y profundo al tercer objetivo específico, finalizando con los hallazgos encontrados en relación con la problemática abordada.

4.1 Interpretación de la información

Tal como se abordó en el capítulo anterior, y siguiendo los postulados de Cisterna sobre los tres niveles de conclusión, en el presente apartado se realizará la interpretación de los resultados de la información, dado que es el espacio propicio para el cruce de datos y discusión de estos en la investigación. En efecto, referiremos acá las conclusiones de tercer nivel fundamentales en el proceso de construcción de conocimiento ya que, tal como manifiesta Cisterna, esta es “una de las partes sustancialmente más relevantes de una investigación, pues constituye el momento hermenéutico” (Cisterna, 2005, p. 73). Por ello, se procederá a desarrollar el ejercicio hermenéutico buscando dar respuesta, desde la triangulación de los datos, a los tres objetivos específicos postulados en la investigación.

4.1.1 Interpretación de resultados del primer objetivo: Estrategias docentes para promover la lectura crítica. Respecto al primer objetivo, se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo de la encuesta con la cual se identificaron las estrategias docentes existentes y

nociones de lectura crítica de los docentes en los colegios abordados. Para hacer referencia al concepto de estrategia docente, se decidió retomar de manera fragmentada sus componentes, como lo es el caso de las actividades. Esto, con el fin de indagar en los sujetos informantes de una manera natural, la articulación de la estrategia.

En este primer acercamiento al concepto de estrategia docente el 83 % de los maestros participantes, indicaron que son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover un aprendizaje significativo”, en concordancia con el planteamiento de Díaz y Hernández (2002), lo que permitió evidenciar un manejo conceptual acertado respecto a este concepto central de la investigación, como se muestra en la figura 4.1.

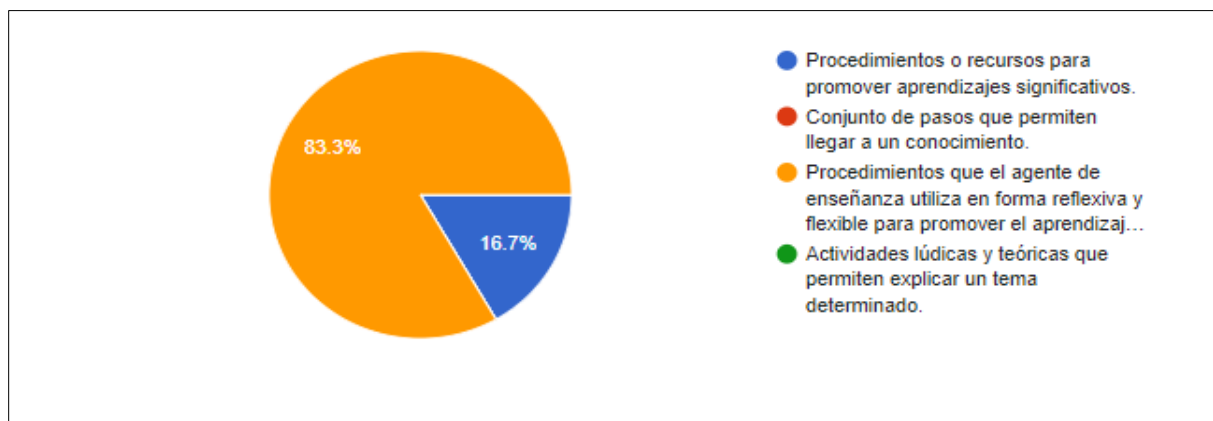


Figura 4.1: Representación gráfica de los resultados obtenidos en la encuesta, respecto al concepto de estrategias.

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, al momento de indagar respecto a las actividades, en las preguntas 3 y 10, de la misma encuesta, dentro de las estrategias para la lectura crítica, se pudo evidenciar que para los docentes es importante hacer relectura de los textos para ir y volver sobre su contenido y así, lograr que los estudiantes: tomen una posición, rastreen históricamente el origen de un concepto, relacionen textos literarios con el contexto social y comparen con diversas perspectivas. Además

de estas estrategias desarrolladas en el aula por los docentes, empleadas para la lectura crítica, resaltan la lectura en voz alta como medio para plantear preguntas sobre lo leído y generar participación, desde espacios de discusión alrededor de un tema.

En este sentido, el grupo investigador, nota una tendencia al enfoque de las actividades a partir del texto, si bien, se da cuenta de un buen manejo del concepto de estrategia, en la práctica no se articula de la mejor forma su uso, esto, debido a que cada acción se desarrolla desde lo curricular, sin que haya un objetivo unificador o direccionado a un fin específico. En otras palabras, los docentes hacen uso de estas actividades para complementar temas del plan de estudio, pero no para propiciar la lectura crítica que denote un proceso o una intencionalidad clara respecto al desarrollo de la criticidad de sus estudiantes, como se observa en la figura 4.2.

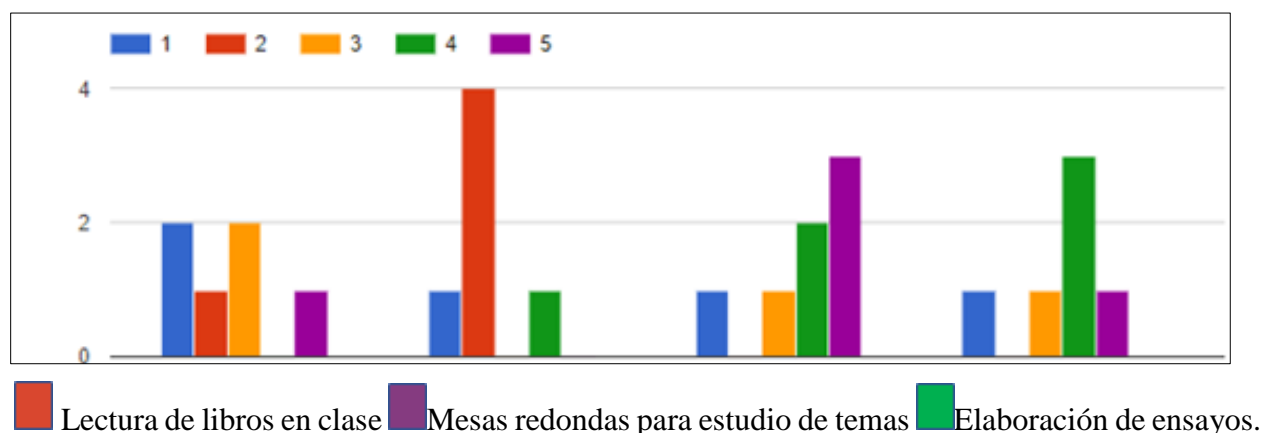


Figura 4.2: Representación gráfica de los resultados obtenidos en la encuesta, respecto a las actividades empleadas en el aula por los docentes.

Fuente: Elaboración propia.

De otro lado, Díaz y Hernández (2002) reconocen la importancia de tener un propósito claro y definido desde el inicio de la aplicación de una estrategia. Por ello, el grupo investigador preguntó a los profesores de lengua castellana por las características de un lector crítico con el fin de identificar tendencias en cuanto al propósito que tienen en mente cuando trabajan la

lectura crítica en el aula. Se halló, que los informantes dan relevancia a la búsqueda de un lector con postura propia, consideran con mayor fortaleza que leer críticamente es reconstruir el significado, las intencionalidades y los discursos. A la luz de nuestro propósito investigativo, evidenciamos el interés de los docentes por formar en autonomía y capacidad argumentativa. Sin embargo, al momento de contrastar el desarrollo de la lectura crítica en el aula, encontramos que existe una ruptura en la continuidad del proceso, es decir, el aprendizaje se da en actividades o acciones intermitentes que distan de la planificación con un propósito claro por parte del docente.

Paralelamente, el grupo investigador planteó a los educadores la posibilidad de hacer uso de algún medio de comunicación, específicamente de los telenoticieros. Ante esta alternativa, evidenciamos receptividad por parte de la mayoría de los educadores, tal como se muestra en la figura 4.3, reconociendo este formato, como un recurso práctico y contextual que favorece la formación de sujetos activos, ante un mundo en constante transformación, inmerso en diversas problemáticas que afectan a niños y jóvenes de los tres colegios de nuestra investigación.

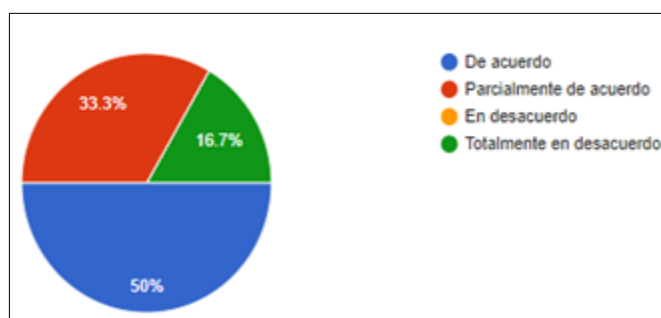


Figura 4.3: Representación gráfica de los resultados obtenidos en la encuesta, respecto a la posibilidad de usar telenoticiario para la lectura crítica

Fuente: Elaboración propia.

Además, logramos evidenciar que la mayoría de los docentes reconocen en los telenoticieros, una propuesta que podría ser innovadora, en la medida en que puede motivar a los estudiantes

desde el análisis contextualizado de la información, momentos de diálogo o discusión, y ejercicios comparativos, generando así, estrategias acordes a la realidad.

En definitiva, y como respuesta al primer objetivo, destacamos la importancia que los docentes dan a la planeación de estrategias para potenciar la lectura crítica en el aula, evidenciando claridad en cuanto a nociones y características de dicha categoría. Sin embargo, reconocemos que falta articulación de un proceso extendido en el tiempo que tenga un propósito unificador en las actividades, lo que supone una ruptura entre teoría y práctica, pues aún se da más importancia a la preocupación por entender el texto, sin priorizar el paso a la problematización de este.

4.1.2 Interpretación de resultados del segundo objetivo: Aspectos que configuran las estrategias docentes. A partir de la información obtenida en las entrevistas para describir los aspectos que configuran las estrategias docentes utilizadas para realizar lectura crítica por parte de los profesores de lengua castellana, el primer aspecto que los informantes consideran de gran relevancia en la planeación de una estrategia para la lectura crítica, es la caracterización contextual, gustos e intereses de los estudiantes como punto de partida para el desarrollo de una clase. En relación con esto, Díaz Barriga plantea que se deben considerar “las características generales de los aprendices, nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales” (Díaz Barriga, 2002, p. 141).

Desde esta perspectiva, para alcanzar un aprendizaje significativo las estrategias docentes en el aula deben ser empleadas como procedimientos flexibles y acordes a la población estudiantil a la cual se dirigirá el proceso de enseñanza. Al respecto, algunos informantes manifiestan que

con los cursos octavo y noveno, generalmente trato de traer textos que respondan a los intereses de ellos, entonces cuando no trabajo obras literarias ni nada por el estilo, traigo textos expositivos y argumentativos, de acuerdo con la tipología textual que esté trabajando y por ejemplo indagar inicialmente qué intereses tienen. (ED2.R4).

En esto, encontramos que si bien, los informantes reconocen esencial partir del reconocimiento del grupo en torno a gustos e intereses, se continúa haciendo alusión al texto como principal herramienta para la construcción de un saber o desarrollo de lectura crítica.

Ahora bien, en este primer aspecto, evidenciamos que todos los informantes coincidieron en la necesidad de acudir a las situaciones reales y contextuales de los jóvenes, haciendo especial énfasis en las problemáticas o temas acordes a sus edades. Sin embargo, continúan trabajando con planes lectores tradicionales, desconociendo el contexto del grupo, sus gustos y necesidades, por lo cual los estudiantes deben asumir dicha lectura, como una imposición que desmotiva o no logra captar su atención.

El segundo aspecto de las estrategias docentes es la pregunta. Esta, desde la función de problematizar o desadaptar un conocimiento, para motivar al estudiante desde la confrontación, duda y focalización hacia un tema determinado. En palabras de uno de los informantes

Todo niño tiene cierta curiosidad que si se alimenta es como materia prima para la lectura crítica, la curiosidad, la pregunta (EE1.R5) [...] yo creo que el maestro provee lentes, provee miradores, provee curiosidades que uno no trae, a veces el maestro te adhiere una curiosidad que tu no traes, te facilita como si fueran dispositivos (EE1.R6)

Por lo anterior, encontramos en la pregunta, una posibilidad que tiene el docente para atraer al estudiante, captar su atención y motivar hacia la construcción de un aprendizaje significativo, aspecto que consideramos esencial para nuestra investigación, con miras a promover en los niños

y jóvenes el deseo por cuestionar, investigar, y reconstruir un conocimiento en contraste con las concepciones previas. En este sentido, Díaz y Hernández, (2002) plantean que

las preguntas se emplean cuando se busca que el alumno aprenda específicamente la información a la que hacen referencia (aprendizaje intencional), por lo que su función esencial es la de focalizar la atención sobre aspectos específicos. En tanto que las preguntas deberán alentar a que el alumno se esfuerce en ir "más allá" del contenido literal (aprendizaje incidental), de manera que cumplan funciones de repaso, o de integración y construcción (Díaz y Hernández,2002, p. 176).

De esta forma, se halló que tanto informantes como teóricos concuerdan que para activar el conocimiento y como apertura de una clase, el contexto, la motivación y la pregunta son el punto de partida para la planeación de una estrategia docente que permita la construcción de un aprendizaje significativo.

Dando continuidad a los aspectos que configuran las estrategias docentes, dentro de la información recopilada se encontró un tercero en relación con las actividades, las cuales son consideradas por los informantes como aquellas acciones concretas realizadas para favorecer la construcción de un aprendizaje dentro del aula. En la voz de los informantes se destacan las siguientes actividades:

Investigar sobre los términos que usa un texto y cuál es la intención del autor, a qué le apunta el significado del texto. A ser concretos, los chicos deben saber cuál es el tema, el objetivo del autor (ED1. R1). Yo le doy un valor enorme a esos centros de estudio, en mi vida, seguí haciendo estos centros de estudio, después se llamaron tertulias (EE1.R4)

A la luz de nuestra intencionalidad, pudimos evidenciar que se confunden dichas acciones, con el concepto de estrategia. En este sentido, como grupo investigador reconocemos la necesidad de aclarar que las actividades hacen parte de una estrategia, no son estrategias en sí

mismas. De allí, que las acciones descritas, se encuentren de manera fragmentada y quizá sin un objetivo claro que responda a un proceso para promover la lectura crítica.

Por otro lado, dentro de la planeación de la estrategia, el cuarto aspecto, es la evaluación, la cual, cumple un papel fundamental para revisar y reconocer los alcances frente a la construcción del aprendizaje. Dentro de las voces de los informantes, logramos evidenciar que hay quienes la ven como una herramienta de control cuando, por ejemplo, afirman que *“en el contexto actual si no condicionamos al estudiante con una valoración, el proceso es totalmente complicado* (ED2.R3), y otros, como un apoyo formativo y enriquecedor con miras a la construcción de un aprendizaje significativo dado que manifiestan que *“la evaluación formativa que está un poco trasladada al aprendizaje, que se pueda hacer autoevaluación, autodiagnóstico; que pueda reconocer en qué va, qué ha aprendido* (EE1.R18).

Estas dos perspectivas, nos permitieron tener en cuenta la necesidad de resignificar el valor otorgado a la evaluación, específicamente desde la función descrita por los docentes, quienes acuden a esta, como medida de condicionamiento en el aula, en donde los estudiantes trabajan no para aprender, sino para alcanzar una valoración superior. En contraste, los expertos proyectan dicho proceso como la posibilidad para afianzar, construir y compartir experiencias de aula; reconocen que dicha acción debe estar encaminada al reconocimiento personal, formación de autonomía y responsabilidad en cuanto al alcance de metas.

Es así como, dentro de la investigación, consideramos relevante reconocer la evaluación como un proceso flexible y contextualizado que posibilite la retroalimentación y afianzamiento del conocimiento. Además, toma relevancia en la medida que permite reconocer la autonomía y criticidad de los estudiantes frente a la información o al proceso individual de cada uno. Al respecto, es diciente lo manifestado por uno de los expertos cuando afirma que

Desde la misma evaluación ya creo que hoy en día hay varios docentes que están entendiendo la importancia de los memes de lo que los estudiantes consumen y hacen evaluaciones con memes donde ellos hacen una aplicación de libros de discursos me llamó la atención que día, que había una profesora que evaluó Cien años de soledad con memes y ellos tenían que entender el contexto del meme y eso es una forma de evaluación en donde los estudiantes desde sus realidades aplican los conocimientos que están viendo. (EE2:R4)

Una vez se han descrito las estrategias empleadas por los docentes que participaron en la investigación, se puede concluir que hay procesos parciales que no aseguran la ejecución completa de una estrategia, dado que no se evalúa para revisar la enseñanza y diagnosticar el aprendizaje. La planeación no nace desde la inquietud del docente, sino desde el plan de estudios. Así mismo se puede señalar que se confunden las actividades con estrategias.

4.1.3 Interpretación de resultados del tercer objetivo: Aspectos de las estrategias para la lectura crítica de telenoticieros. Si queremos abordar el telenoticiero como pretexto para promover la lectura crítica en el aula, se debe tener en cuenta la alfabetización mediática. Esto, como posibilidad de los docentes para poder enseñar y orientar a sus estudiantes, desde el conocimiento de los medios, su lenguaje e intencionalidad. Este quinto aspecto, es considerado por los informantes como una necesidad imperante, pues no se puede exigir u orientar algo que se desconoce. Tal como se muestra en las observaciones de uno de los expertos entrevistado:

Bueno, lo primero que yo recomendaría sería hacer un ciclo de introducción, en un primer momento en el cual se forme en la apreciación de los códigos, después de que los chicos puedan entender teoría del color, algo de montaje, el profesor tiene que enseñarles a sus estudiantes cómo entender las metáforas. (EE2. 8)

En concordancia con lo dicho, en el marco teórico de nuestra investigación, Martínez de Toda (1999) define al sujeto alfabetizado mediáticamente, como “aquel que está bien entrenado en el lenguaje audiovisual y en su significado; esto le permitirá entender el mensaje central del autor y la cultura que se está creando” (Martínez de Toda, 1999, p. 3) Por lo tanto, para el desarrollo de la lectura crítica de medios, en nuestra propuesta encontramos que es importante tener una comprensión semiótica que permita interpretar la información desde diferentes tipos de símbolos, en imágenes, sonidos y demás componentes de los formatos del telenoticiero.

Así mismo, si se tiene como objeto para la lectura crítica al telenoticiero es necesario hablar del sujeto consciente, como aquel que “sabe cómo funcionan los medios masivos como institución, cómo son los procesos de producción de la industria de los medios” (Martínez de Toda, 1999, p. 5) En este mismo sentido, los expertos indicaron que:

Hay un verbo muy bonito en el campo que se llama atisbar, atisbar, atisbe ahí. Y atisbar es más allá de lo evidente” (EE1:R2) La forma como cuenta la historia, cómo está narrado el noticiero, qué estilo tiene este noticiero diferente a otros, quiénes son sus presentadores, qué bloques, qué noticias escogen, cómo abordan una problemática como el proceso de paz para entender la ideología del mismo o de los valores” (EE2:R9)

De este modo, el grupo investigador pudo evidenciar que los docentes no reflejan una conciencia del medio como algo que contiene inclinaciones, son los expertos quienes tienen sospechas frente al contenido de estos. Dicho esto, es necesario fortalecer en los docentes el conocimiento sobre la dinámica interna de los medios, si bien expresan que se debe comprender la información, no tienen claridad de cómo se produce el formato del telenoticiero, su intencionalidad e intereses.

A la par del análisis del noticiero, es importante desarrollar de forma simultánea la perspectiva de la lectura crítica. Esto configura un sexto aspecto en la medida que se señaló que esta simultaneidad se puede comprender como un proceso interdisciplinar, capaz de permear todas las áreas del conocimiento y no sólo la de lengua castellana. También, se destacó el uso de dicha habilidad, desde el nivel literal, inferencial y crítico, reconociendo la necesidad de ir más allá de lo textual para potenciar en los jóvenes la toma de postura frente a las microestructuras y macroestructuras de diversos textos. En respuesta a nuestra pregunta problema, podríamos decir que para promover la lectura crítica se debe tener claro que la criticidad no funciona como un área de conocimiento, sino como un proceso posible de ser abordado desde cualquier disciplina e intención comunicativa.

Por otro lado, con relación a la formación de lectores críticos fue evidente el interés de los informantes en nombrar las características que deberían tener sus estudiantes, haciendo especial énfasis en la ausencia de esta población activa frente a un determinado tema. En el discurso se hace notorio la presencia de estudiantes como espectadores pasivos: consumidores de información y poco reflexivos a los mensajes ocultos en textos o medios. En palabras de los informantes

Un lector crítico es aquel que tiene la capacidad de que tiene un texto o una situación comunicativa determinada. Tiene la habilidad para determinar o tomar una posición frente a la misma, de asumir, de argumentar lo que está leyendo, o la situación que está viviendo en el momento; o la situación comunicativa que está viviendo en el momento (ED2.R1).

Para formar lectores críticos, los muchachos tienen que estar en la capacidad de leer su realidad, de leer el entorno en el cual están inmersos. Yo diría que es muy importante a partir de esas problemáticas en las que los niños están inmersos, se podría revisar los telenoticieros (ED2.R2).

Estas afirmaciones fueron importantes en la medida en que ratifica que la articulación del uso del telenoticiero puede generar en los estudiantes la inquietud por una comprensión profunda de este. Ellos se pueden ver involucrados desde la realidad de sus problemáticas y vivencias diarias en la deconstrucción de este formato, dando lugar a la práctica de las características del lector crítico tales como: saber de significados dinámicos, leer de manera distinta cada formato, prestar atención a lo implícito, buscar ideologías y comprender la intención del medio. Lo anterior ratifica la importancia de promover la lectura crítica.

En este orden ideas, el sujeto se hace constructor y deconstructor de la información que circula en el telenoticiero, juega con ella, la compara, mide, registra, traslada y analiza. Según Martínez de Toda (1999) el sujeto activo es quien interpreta y da significancia a un mensaje mediático, “hace un análisis discursivo, a saber, pasa a través de un proceso de construcción activa de significado y de cultura popular, a partir de su propia identidad y contexto social” (Martínez de Toda, 1998, p. 8).

De otra parte, los informantes destacan la necesidad de fortalecer la autonomía y criticidad, resaltando la premura de formar a espectadores capaces de tomar posición y cuestionar aquella información contextual mediática, como lo afirmó uno de ellos “*un lector crítico está en la capacidad de establecer relaciones entre ese texto y otros textos que haya leído e igualmente debe establecer una relación con el contexto o con las problemáticas en las que está inmerso*” (ED2.R1).

Así mismo, para los docentes expertos los espectadores tienen dos características: ser pasivos o activos frente a la información. La primera, comprendida como la acción de consumir y replicar contenidos; y la segunda, como la capacidad de entender, decodificar, cuestionar y confrontar operaciones mentales que según Reuven Feuerstein (1980) son un conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, para dar orden a información recibida. En

palabras de los informantes expertos se corrobora la labor del lector crítico en el momento en que hacen referencia a la sospecha y la no neutralidad ante la información, tal como se evidencia en los siguientes apartados de las entrevistas

Fíjate que en la mitad está la gente ingenua que no hace lectura crítica, que son los que ponen los muertos. Muerto el que no hizo lectura crítica, el fanático, el ingenuo (EE1.R16) [...] también podríamos ir más allá y mirar si esta noticia puede cambiar el punto de vista de un espectador o, por el contrario, es un espectador pasivo que no toma ninguna posición frente a lo que ve (EE2:R10)

Basándonos en lo descrito, se puede indicar que, para apoyar la autonomía, el docente debe buscar en los estudiantes como sujetos críticos una formación sólida no sólo en la comprensión del medio, sino en sus capacidades, teniendo en cuenta las operaciones mentales, que le brindarán la posibilidad de desarrollar su criticidad. En este sentido, la comparación, ralentización, segmentación y reflexión sobre la información presentada en el formato del telenoticiero tendrá un carácter deductivo y objetivo, lo que permitirá asumir una postura frente a problemáticas o situaciones contextuales de los estudiantes como espectadores activos.

Acorde al tercer objetivo de nuestra investigación, es necesario plantear que se debe llegar a la posibilidad de formar un sujeto creativo, éste comprendido como aquel que “sabe construir una resignificación de significados, y sabe cómo producir mensajes audiovisuales originales, que sean útiles para la sociedad y que estén basados en las contribuciones y valores discutidos y aceptados por su comunidad creativa.” (Martínez de Toda, 1998, p. 17). Al respecto, uno de los informantes expertos manifestó “*empecé a crear mis obras, mis ensayos, experiencias por medio de la ficción y últimamente estoy con el documental que es una manera de interpretar, pero también de sensibilizarse frente a la realidad.*” (EE2.R1).

A la luz de nuestra intencionalidad, el sujeto creativo implicaría la comprensión de las seis dimensiones para los medios, lo cual dentro de la estrategia docente para la lectura crítica de telenoticieros podrá ser un indicador válido para la evaluación formativa, en donde se le concede el espacio al estudiante para innovar, proponer y crear. Cabe resaltar, que la creatividad enfocada a la difusión de información tiene un potencial enorme para actividades que se articulen en el marco de una estrategia ya que permitirá poner en práctica aquellas concepciones críticas, manejo e impacto respecto a dichos recursos mediáticos.

Una vez expuesta toda la información respecto a los aspectos para tener en cuenta para la estrategia de lectura crítica de telenoticieros, se puede concluir que se constató la pertinencia de las seis dimensiones para este fin, dado que, los informantes concuerdan con las definiciones de Martínez de Toda (1999) en las reflexiones a propósito del desarrollo de capacidades para el lector crítico. También se verificó la relación entre lectura crítica y sujeto activo, pues los informantes coincidieron con el marco teórico en cuanto al hecho de que leer críticamente promueve las características del lector crítico.

4.1.3.1 Aspectos del formato del telenoticiero para realizar lectura crítica. Si se utiliza al telenoticiero como objeto de lectura crítica, es preciso entender la manera como se produce. Para González (1989) un telenoticiero es un discurso informativo que se emite diariamente para presentar de manera periódica la actualidad del mundo, este se compone de información, formato, imagen y emisiones. En este medio se escenifica la realidad haciendo uso de formas iconográficas, narrativas y composicionales, así mismo, obedece a un criterio empresarial del mercado. Por otro lado, acorde a los datos arrojados por los informantes sobre este formato televisivo se indicó que

está libreteado, editado eso no es, sí, es una obra, una puesta en escena y en cuanto a puesta en escena, pues está, tienen todos los elementos de esos que estudió Aristóteles, tiene la poética, una unidad de tiempo, una unidad de espacio, tiene actores (EE1.R10) [...] Crean opinión pública, dan de qué hablar, ponen a hablar, nos devuelven la realidad, pero agendada, si han leído todos ustedes, todos los noticieros tienen una agenda que determina el director (EE1.R10)

Al reconocer las voces y hacer contraste con la teoría, se evidenció que el telenoticiero, como formato televisivo, puede permitir la lectura crítica en el aula desde su función y organización composicional. Para la planeación de la estrategia, se deben tener en cuenta: los ejercicios comparativos, el análisis de la semiótica y el reconocimiento de ideologías desde el discurso e intencionalidad comunicativa, con el fin de sacar a la luz los aspectos referidos por los informantes tales como adición, orden, opinión pública y puesta en escena, entre otros.

En conclusión, se puede decir que los informantes centran sus inquietudes en definiciones que corresponden con el marco teórico en tanto a las características y componentes del telenoticiero. Dicho esto, se constató que este formato puede aportar a la formación de lectores críticos a través del uso de estrategias docentes que posibiliten el uso de este como medio pedagógico.

4.2 Propuesta para promover la lectura crítica de telenoticieros

Una vez se ha presentado la interpretación de la información en relación con cada uno de los objetivos específicos, se procederá a presentar y plantear una propuesta que permita determinar y profundizar en posibles aspectos desde los que pueden configurarse estrategias docentes que les posibiliten a estos enriquecer y evaluar los resultados de un aprendizaje significativo concerniente a la lectura crítica del telenoticiero.

Esta propuesta, busca dar continuidad al desarrollo y respuesta del tercer objetivo específico del proyecto, y se elaboró desde las conclusiones de tercer nivel que surgen de la relación de campos semánticos (ver figura 3.1) y el marco teórico, así como desde los postulados de Díaz y Hernández (2002) quien comprende una estrategia como el conjunto de acciones planeadas, con un objetivo claro, pensada como un proceso que se desarrolla en tres momentos: Pre instruccional, coinstruccional y posinstruccional.

A continuación, y siguiendo estos tres momentos, se presentará la propuesta sugerida por el grupo investigador como forma de aportar al problema planteado en esta investigación.

4.2.1 Momento preinstruccional. De acuerdo con Díaz y Hernández, “las estrategias preinstruccionales preparan al estudiante con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes.” (Díaz y Hernández, 2002, p. 143). Por ello, en este primer momento el docente debe establecer un objetivo claro para abordar la información difundida por el telenoticiero, acorde al contexto y a las necesidades de los estudiantes. Para la redacción del objetivo se recomienda hacer uso de un verbo en infinitivo, teniendo en cuenta que éste debe ser medible y viable en el proceso pedagógico propuesto para la estrategia. El siguiente es un ejemplo de cómo puede quedar propuesto y redactado el objetivo de aprendizaje: *Comprender el modo de producción de un telenoticiero.*

Es importante destacar que la formulación del objetivo debe encontrarse acompañada de un reconocimiento previo del grupo, elemento fundamental del momento preinstruccional, por lo cual el docente puede acudir a preguntas que apunten a reconocer bajo qué contexto están inmersos los estudiantes. A continuación, se presenta una lista de estas que pueden ayudar en el desarrollo de este ejercicio:

¿Qué edades tienen mis estudiantes?

¿Qué barrios habitan?

¿Cuáles son las principales problemáticas que enfrentan?

¿Cuáles son las secciones de un telenoticiero?

¿Qué sección del telenoticiero les gusta?

¿Cuál es su noticiero preferido? ¿por qué?

¿Cuál es su periodista favorito? ¿por qué?

¿Qué no les gusta de las noticias?

¿Qué consideran más importante en un noticiero?

¿Con quienes ven noticias?

Después de hacer el reconocimiento del grupo, el maestro puede partir de una discusión guiada que involucre a todos los estudiantes en torno a sus conocimientos y conceptos previos, por medio de preguntas con respecto a la información que circula en su entorno y los medios de comunicación que consumen. Para esto, algunas de las preguntas, puestas en consideración, son las siguientes:

¿Qué función tiene un telenoticiero?

¿Cuál es la estructura de un telenoticiero?

¿Cuál es la función del presentador y el reportero?

¿Considera que la información dada en un noticiero es verídica? ¿por qué?

¿Alguna vez ha dudado de la información emitida en un telenoticiero? ¿por qué?

¿Cuál es la noticia del día?

¿Cuál es el chisme del día?

¿Ha compartido fragmentos de noticieros por WhatsApp u otra red social?

¿Ha visto algún chiste en el noticiero?

¿Se ha preguntado de dónde sale esa información? y ¿con qué intereses?

¿Por qué medios se entera de las noticias?

¿Alguna vez ha tenido una discusión respecto a una noticia?

¿Se considera un lector crítico de noticias? ¿por qué?

Adicionalmente, como un ejercicio que permita despertar el interés de los estudiantes y vincularlos al ejercicio de lectura crítica, se sugiere tener como punto de referencia el evocar una noticia que haya causado impacto en ellos, y así resaltar el qué pasó, cuándo, dónde y quiénes participaron. Después de recordar los hechos relevantes, se da el espacio para expresar la opinión con respecto a la información o a los medios que difundieron dicha noticia.

4.2.2 Momento coinstruccional. En un segundo momento, se enfoca el trabajo del docente al proceso de enseñanza- aprendizaje o momento coinstruccional, del cual se advierte que es el lugar donde se “cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes” (Díaz y Hernández, 2002, p. 143).

Una vez se tiene un objetivo claro y un grupo reconocido, se procede a determinar qué actividades se pueden realizar a partir del telenoticiero; así mismo, se tendrá que prever los materiales o recursos necesarios y las competencias a desarrollar, las cuales deben ser medibles y evaluables. Por ejemplo, se puede tener como objetivo identificar la estructura del telenoticiero como formato televisivo y para ello hacer una actividad basada en el comparativismo o registro, entendiendo estas dos acciones como métodos de estudio que permiten confrontar o contrastar

dos o más elementos; y así, proponer a los estudiantes un ejercicio comparativo entre noticieros (de distintos canales, tendencias, franjas horarios, entre otros) que les permita hacer las respectivas anotaciones y den cuenta de lo observado en razón del objetivo de aprendizaje. Esta actividad también se podría desarrollar a partir de un ejercicio de análisis de una misma noticia desde diversos noticieros nacionales, regionales o internacionales, así como desde el ejercicio comparativo con los formatos de prensa o radio.

En cuanto al registro, se pueden, por ejemplo, tomar datos de los tiempos que se asignan a cada una de las secciones del noticiero durante las emisiones de una semana. Una vez se han recopilado los datos, se sugiere registrar el tipo de información a la cual se le da más tiempo en el noticiero, así como cuál va primero, en el medio de la emisión y al final, para posteriormente comparar entre los estudiantes el orden en que aparecen las secciones, los tiempos asignados a las mismas, el tipo de información y el tratamiento de esta que abordan los telenoticieros. Por último, se puede pedir a los estudiantes problematizar, cuestionar y analizar lo que indica toda la información que se recopiló por medio de una técnica de oralidad.

Así mismo, analizar imágenes es un proceso del cual el docente puede sacar provecho para generar inquietud a los estudiantes, a la vez que permite generar una mayor conciencia hacia el telenoticiero. Para iniciar, es posible problematizar las implicaciones de la imagen, en este caso, la pantalla a través de las siguientes preguntas:

¿Quién es el emisor de la imagen?

¿Quién es el receptor de la imagen?

¿Qué mensaje contiene o quiere transmitir la imagen?

¿Qué función ejerce?

¿Qué código (símbolo) contiene?

¿En qué contexto se emite?

¿A través de cuál telenoticiero se difunde?

¿Por qué se hace uso de esta y no de otra?

Una vez se ha problematizado la pantalla, se puede proceder a tomar registro de las imágenes. Para ello, es posible proponer que se anote si las imágenes que aparecen en la emisión del noticiero son de interés objetivo, publicitario o artístico; para mayor profundidad, se puede pedir la cantidad de veces que aparecen imágenes de cada interés, de este modo se puede dar los primeros pasos para develar las intenciones del telenoticiero. Es preciso anotar que: a) el interés objetivo obedece a la necesidad de dar una indicación por medio de la imagen; b) el interés publicitario busca emitir mensajes cortos de fácil comprensión para facilitar memorización; c) el artístico busca transmitir sensaciones y sentimientos al espectador.

Otro uso que se puede dar al análisis de imágenes es reflexionar sobre los cuadros de enfoque, los colores empleados y demás formas que componen el recuadro televisivo. Cada telenoticiero plantea una escenografía específica que lo hace único: con un manejo cromático que afecta la imagen, efectos del sonido que acompañan la imagen y la estética de la presentación. En este sentido, analizar qué función cumplen estos elementos en la presentación de la información, permitirá realizar un ejercicio de análisis e inferencia.

En consonancia con lo anterior, para profundizar en el ejercicio de lectura crítica del telenoticiero, se pueden escuchar los intros o cabezotes de los noticieros, comparar los efectos de sonido que se usan para cada sección o registrar qué colores aparecen cuando se anuncia una noticia extraordinaria. Así mismo, registrar los colores de la sección de entretenimiento y los sonidos que le acompañan. Finalmente, se puede pedir a los estudiantes expresar las sensaciones que experimentan al percibir estos elementos de los telenoticieros y desde estas sensaciones dialogar sobre el impacto y consecuencias que estos generan en la transmisión de la información.

Finalizadas las actividades descritas, el docente puede acudir a la creatividad como un elemento muy importante al momento de verificar la comprensión del telenoticiero. En este sentido, se puede proponer a los estudiantes hacer una nota de reportería haciendo uso de un dispositivo móvil al alcance. Es importante dar indicaciones claras, tales como: tiempo de duración de la nota, si el desarrollo de esta es individual o grupal, tipos de imágenes, escenarios o tomas que van a focalizar, narrativas que van a favorecer, mostrar o ignorar, recomendar el cubrimiento de situaciones del colegio o del barrio, entre otras. Se busca con ello que puedan apropiarse e interiorizar los elementos que han observado en los ejercicios anteriores, así como hacer uso de ellos de forma práctica. También, en busca de la comprensión de la editorialización, se les puede pedir hacer noticias en donde se busque transformar una situación desfavorable en algo positivo o viceversa, generando conciencia respecto al impacto del telenoticiero y el manejo de la información.

Para la planeación de esta estrategia y acorde al momento de la clase, también se pueden tener en cuenta las siguientes preguntas a la hora de planear:

¿Qué actividad me permite acercar a los estudiantes a los telenoticieros desde una visión crítica?

¿Cómo lograr que mis estudiantes duden de la información dada en los telenoticieros?

¿Cómo lograr que los estudiantes indaguen y vayan más allá de lo evidente?

¿Cómo lograr que mis estudiantes sean espectadores activos frente a la información que consumen diariamente por medio del telenoticiero?

¿Desde qué problemáticas puedo abordar críticamente los telenoticieros?

¿Cómo evaluar si los estudiantes abordan la información difundida en el telenoticiero con criticidad?

4.2.3 Momento posinstruccionales. En este último momento de la estrategia se “permite al alumno formar una visión sintética, integradora, e incluso crítica del material. En otros casos le permiten inclusive valorar su propio aprendizaje” (Díaz y Hernández, 2002, p. 144). Es por esto, que al momento de concluir una actividad siempre será importante hacer una evaluación formativa que permita recapitular y retroalimentar el proceso de aprendizaje realizado, generando diálogos constructivos que permitan volver sobre las competencias desarrolladas y su importancia, el avance que se efectuó respecto al objetivo trazado y la importancia de reforzar a manera de síntesis y grandes conclusiones lo aprendido.

En este momento, se puede considerar el uso de la evaluación formativa en donde el docente puede desarrollar un espacio dialógico que considere de manera transversal la información abordada. Generando así espacios para la argumentación, reflexión y construcción de una toma de postura crítica. Dentro de las posibilidades de estilo se puede usar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Por lo anterior, se recomienda el uso de rejilla, en donde se recopile el alcance de cada actividad, para llegar a decir si se cumplió con ellas satisfactoriamente, parcialmente o si no se llegó al cumplimiento de estas. Para el diseño de esta herramienta, se puede considerar la participación del maestro y de los estudiantes desde parámetros como:

¿Alcancé mi objetivo?

¿Qué aprendí en el proceso de las actividades?

¿Qué preguntas o afirmaciones surgen al finalizar este proceso?

¿Lo que aprendí me permitió cambiar, reforzar o profundizar mi punto de vista?

¿Aporté a la construcción colectiva del conocimiento?

¿Qué fue lo más significativo en el proceso de aprendizaje?

¿Cuál de las habilidades de lectura crítica crees que has aprendido y ha sido útil para tu proceso de aprendizaje?

¿Cuál de las habilidades de lectura crítica crees que debes continuar trabajando para mejorar en tu proceso de aprendizaje?

Asimismo, desde una mirada más puntual se sugiere el uso de una rejilla teniendo en cuenta los siguientes parámetros: objetivo, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, conclusiones, tal como se muestra en el cuadro 4.1.

Cuadro 4.1

Rejilla de evaluación de actividades

| Objetivo | Autoevaluación | Coevaluación | Heteroevaluación | Conclusiones |
|---|---|--|---|---|
| En este espacio se escribe el alcance frente al objetivo propuesto al inicio de la clase. | En este espacio se da lugar a que de manera autocrítica se argumente las consideraciones propias del estudiante frente al aprendizaje | En este espacio se reflexiona sobre el avance del estudiante en el objetivo propuesto. | Retroalimentación por parte del docente, resaltando fortalezas del proceso o aspectos que se pueden seguir enriqueciendo. | Este es el espacio propicio para observaciones, aportes y críticas que fortalezcan las estrategias. |

Fuente: Elaboración propia.

Finalizado el reconocimiento de estos tres momentos y el alcance de las actividades propuestas, cabe resaltar que esta corresponde a una entre muchas posibilidades de acercar a los jóvenes en el aula a las habilidades de la lectura crítica. No obstante, el docente puede adaptar la propuesta, acorde a las necesidades contextuales u otras estrategias que favorezcan la participación activa y crítica de los jóvenes a partir de escenarios de discusión, diálogo y análisis.

4.3 Hallazgos

El desarrollo investigativo, conceptual y reflexivo elaborado hasta el momento ha permitido dar cuenta de la importancia de abordar críticamente las dificultades, vacíos y problemas respecto a la lectura crítica desde el uso de telenoticieros en instituciones educativas. A lo largo del capítulo, se han elaborado las interpretaciones y propuestas que permitan abordar de manera práctica la problemática planteada.

De este modo, para profundizar en la comprensión del fenómeno investigado se desarrollará el siguiente apartado que da cuenta de los hallazgos que surgieron durante el proceso de revisión bibliográfica, recolección y análisis de información suministrada por los sujetos participantes. Estos, aportaron a nuestra investigación aspectos que deben tenerse en cuenta en la elaboración de las estrategias docentes para la lectura crítica de telenoticieros. A continuación, se presentan de forma particular cada uno de ellos.

4.3.1 Perfil docente para la lectura crítica de medios. El primer hallazgo de nuestra investigación, hace referencia a la necesidad de proponer un perfil docente, que permita orientar la lectura crítica de medios, puesto que las nuevas generaciones interactúan en un ambiente permeado por la tecnología y la información mediática, procesos que constantemente se actualizan, se transforman y obligan a los educadores, no solo a conocer estos entornos en sus diferentes formas, sino, a ser usuarios capacitados y en sintonía con lo que estos aportan.

Dentro de la información recopilada, se destacó la importancia que tiene el maestro como ejemplo y mediador desde el proceso de enseñanza- aprendizaje. Un docente que desconoce el lenguaje, la función e intención de un medio, no puede orientar a sus estudiantes para la realización de lectura crítica de los mismos. A través de su práctica y ejemplo, es posible

impulsar la participación de los estudiantes como sujetos activos frente al aprendizaje como se puede evidenciar en los siguientes apartados que presentan las voces de los sujetos investigados:

El docente tiene que ser un gran visor de medios, si un docente no es un buen receptor, un buen visor que le guste el género, muy difícilmente podrá llevar al aula algo de eso que los medios exponen (EE1.R14)

Los profesores debemos pasar de ser receptores pasivos del conocimiento, seguimos repitiendo lo que anotamos en los cuadernos cuando íbamos a la universidad, a receptores activos, todos los días leyendo, investigando, abriéndonos a las nuevas películas, a nuevos autores, estemos también dialogando con la realidad, también, siempre y cuando los docentes hagamos ese cambio, nuestros estudiantes verán ese ejemplo (EE2.R4).

Por ello, aquellos aspectos puntuales, adicionales a los ya nombrados, que no deberían faltar dentro de un perfil docente son: primero, responder a los intereses de un contexto particular; segundo, pensarse como sujeto digital frente a la enseñanza, comprendiendo que la realidad de la sociedad está en red y tiene convergencia entre lo mediático y lo digital; tercero, escoger el mejor camino para desarrollar la criticidad dentro de un grupo estudiantil, no siempre los jóvenes responden a las mismas estrategias o motivaciones; y cuarto, organizar redes de aprendizaje, entendiéndose como espacios para reflexionar, socializar, plantear inquietudes en torno a nuestro quehacer, posibilitando así la innovación, retroalimentación y formación pedagógica.

En consonancia a lo indicado, dentro del perfil docente ha de tenerse cuidado con las costumbres y prácticas recurrentes. En varios apartes del análisis de la información fue evidente la ruptura entre teoría y práctica, esto sin querer decir que se desconozca la labor, sino, precisando que se tienen ideas claras de lo que debe ser una estrategia docente, pero al momento de abordar una clase se dejan de lado las necesidades contextuales, motivaciones y otros

componentes de la estrategia, por volver al análisis de comprensión de libros y elaboración de ensayos, lo cual no es algo inapropiado en sí mismo; la dificultad yace en descuidar el desarrollo de la lectura crítica en formatos actuales, diversos y cercanos a los estudiantes.

4.3.2 Lectura crítica, proceso transversal. La lectura crítica debe ser un proceso transversal, no sólo relacionado a la unificación de áreas del conocimiento, sino a la aplicabilidad en sí misma en todos los escenarios del individuo, orientada hacia la comprensión del contexto para que los sujetos aborden las temáticas o situaciones de la vida en forma reflexiva y argumentativa. En otras palabras, la responsabilidad de formar para la lectura crítica yace desde la familia, escuela y el entorno, dejando de lado la idea tradicional o errónea que esto corresponde a escenarios netamente escolares y dando así la posibilidad de establecer interacciones que apoyen la formación de lectores críticos como se evidencia en las voces de los informantes:

Yo pienso que la lectura es la base de todo, y más la lectura crítica, porque es que un muchacho que sea crítico se defiende en todo lado, dejémonos de cuentos, pero es que uno debe preparar a los muchachos es para la vida (ED3.R11) [...] El campo lo obliga a uno, la crianza en el campo te obliga, no puede ser pasivo, digamos, un niño campesino si no lee el entorno muere (EE1.R3)

4.3.3 La familia primer escenario para promover la lectura crítica. Dentro del análisis de la investigación se evidenció la ausencia del contexto familiar en el desarrollo del gusto hacia la lectura y búsqueda de conocimiento. Los informantes resaltan la necesidad de contar con el apoyo de los padres en la formación de lectores críticos. No obstante, son conscientes del poco interés de ellos respecto a temas escolares, debido a su poca formación y afianzamiento de las habilidades de lectoescritura, como lo manifiestan en los siguientes apartados:

Claro, ellos no leen, todo es muy restringido, la mayoría de los papás no terminan bachillerato, no trabajan en un medio que les toque escribir, que les toque expresarse; trabajan en un medio manual operario (ED1.R9) [...] Lo que digo es que el docente no puede creer que con lo que hace en clase ya resolvió el mundo, tendría uno que involucrar a la familia, a los actores sociales (EE1.R17).

Respecto al papel de la familia, Martínez de Toda (1998) indica la relevancia de las mediaciones sociales en la educación, en este sentido, al considerar la formación como una mediación que reviste el contexto es preciso incluir a la familia. Para el autor, citando a Orozco Gómez y Charles Creel (1992), la educación para los medios no puede enfocarse solamente en los estudiantes, hay que educar también antes, o al mismo tiempo, a todas las instancias de mediación (al menos institucional), especialmente la familia y los docentes.

4.3.4 Nuevos espacios para la difusión de noticias. Cabe recordar que el telenoticiero se emite de manera periódica, en horas precisas y determinados canales, igualmente hay canales televisivos enfocados a las noticias; no obstante, un hallazgo encontrado en el aporte de expertos en medios consiste en reconocer la presencia de fragmentos de telenoticieros en redes sociales, cadenas virales en aplicativos móviles y plataformas digitales, posibilitando así el acceso instantáneo a información fragmentada. Se debe tener en cuenta que dichos retazos son susceptibles de alteración con nota o adiciones editadas por agentes externos al medio que produjo la noticia en un primer momento. Por lo anterior, un informante manifestó que

La desmotivación es un síntoma del descontento de estas generaciones con el formato, con la forma como se están presentando las noticias, tampoco tiene que ser un circo, una infantilización de la noticia, pero sí mirar la propuesta que yo te propongo, es mirar nuevos medios alternativos que se están empoderando de la noticia (EE2.R12)

Acorde a estos nuevos espacios de difusión informativa, definida por Nieto (1989) como “la situación verificada en el mercado de la información, que resulta de la acción y el efecto de propagar mensajes informativos a través de medios o soportes de comunicación social” (Nieto, 1989, p.55), el docente debe estar continuamente innovando y consultando aquellos escenarios y dispositivos cercanos a los jóvenes, los cuales les permiten tener una mayor inmediatez en el acceso de la información. No obstante, es muy importante precisar que estos fragmentos del telenoticiero que circulan deben ser estudiados de manera reflexiva para hacer tomar conciencia frente a posibles interpretaciones que puedan distorsionar la noticia o acudir a la manipulación de la información en busca del alcance de diversos fines.

De igual manera, las nuevas generaciones se enfrentan también a la globalización de la información que se difunde desde los medios tradicionales con formatos como el telenoticiero, o a través de las redes sociales que despiertan mayor interés de la audiencia juvenil. Para el grupo investigador cobran importancia las diversas formas de difusión de información a las que enfrentan los estudiantes porque los docentes deben reflexionar sobre las diferencias existentes según la intencionalidad del emisor, en los mensajes que se envían, para así analizar sus impactos a profundidad.

Capítulo 5

Conclusiones y prospectiva

5.1 Conclusiones

En la implementación del proyecto: Estrategias docentes para la lectura crítica de telenoticieros, con profesores de lengua castellana de tres colegios de la localidad de Bosa, y a partir de la experiencia con dos expertos en medios, pudimos constatar la pertinencia y necesidad de determinar aspectos relevantes de las estrategias que permitan a los docentes acercarse a los procesos de la lectura crítica de medios, en nuestro caso; del telenoticiero. Dentro de este proceso, daremos a conocer a modo de conclusiones algunos alcances en cuanto a los objetivos propuestos.

La primera conclusión es que pudimos identificar, que si bien los maestros reconocen la importancia de la lectura crítica en el aula, sus implicaciones y características; en la práctica, denotan particular relevancia a actividades en torno al texto continuo, trabajo de textos escolares, el cual en ocasiones se queda dentro de lo superficial del mismo; además de, la preocupación por lograr que los estudiantes cuestionen y vayan más allá de lo evidente, el interés por lograr que pasen de ser sujetos pasivos a sujetos activos; sin embargo no hay una estructuración procedimental de una estrategia que apunte a estas preocupaciones. En el reconocimiento de las estrategias empleadas en el aula, también pudimos identificar que yace la necesidad de vincular las realidades de los jóvenes en estrategias más llamativas para ellos, aquellas que vinculen sus gustos e intereses y, sobre todo, que les permitan poco a poco a formarse como sujetos críticos.

En un segundo momento al describir las estrategias empleadas por los maestros para promover la lectura crítica en el aula, pudimos concluir que, para ellos, el término de estrategias refiere a actividades. Dichas actividades buscaban responder en cada clase a un tema específico,

dejando de lado en ocasiones operaciones del pensamiento que van más allá de leer o decodificar un símbolo. Fue importante en este proceso evidenciar la ausencia de momentos claros o detallados que permitieran promover la lectura crítica en los estudiantes. En este sentido, el grupo investigador, corroboró la pertinencia de determinar los aspectos que hacen parte de una estrategia docente para la lectura crítica, haciendo uso del telenoticiero como pretexto.

Al momento de determinar los aspectos para la lectura crítica del telenoticiero, como pretexto para promover la lectura crítica en el aula, se pudieron hallar los necesarios para llegar a lo profundo de este formato. Por medio de ejercicios como el comparativismo, registro, análisis de imagen y sonido; en conjunto y por separado, se dio cuenta de que permiten decodificar de manera activa el telenoticiero, en otras palabras, desmenuzarlo y deconstruirlo para ver todos los sentidos ocultos en él, implementando estrategias, que formen lectores críticos capaces de argumentar.

Para la aplicación de estos aspectos dentro de una estrategia, es fundamental que los docentes estén alfabetizados mediáticamente y sean conscientes del papel de los medios, críticos ante la información presentada, activos al descifrar ideologías, cuestionar, dudar; y ser creativos, en tanto, puedan producir e innovar respecto a este medio, de este modo se concluyó, que no sólo hace falta una inquietud, o iniciativa en tanto a una estrategia, debe haber un perfil docente para orientar adecuadamente las estrategias para lectura crítica no sólo de noticieros sino del medio que se quiera abordar.

Teniendo en cuenta el panorama anterior, podemos decir que es necesario repensar el proceso de enseñanza, es decir, lograr una mejor articulación de las estrategias y actividades planeadas por los docentes. En este sentido, evitar que el trabajo pueda llegar a la homogeneidad y repetición en el uso de contenidos en periodos prolongados de tiempo, que lleva a tomar los textos lineales como principal material para la lectura crítica, en una época donde la realidad más

cercana a los jóvenes se da entre otras cosas a través de los medios masivos de información. De este modo, es importante tener presente la necesidad reducir la brecha generacional que se pueda dar con los estudiantes, esto sin demeritar los usos tradicionales de los textos, pero se debe tomar conciencia de que los docentes habitan una realidad y los estudiantes otra.

5.2 Prospectiva

5.2.1 Con relación al plano local. Dentro de los tres colegios participantes en la investigación, se prevé la aplicación de estrategias para la lectura crítica, no sólo del telenoticiero, sino de diferentes medios, haciendo uso de los aspectos señalados en la presente investigación. Así mismo, se espera favorecer la formación de un perfil docente, en donde los profesores se empoderen de las competencias para leer críticamente los medios, y, en consecuencia, puedan promover la formación de lectores críticos, capaces de comprender y transformar la realidad que se esconde en los medios.

5.2.2. Con relación al plano regional. Los colegios que participaron en el proyecto investigativo pueden generar un impacto en la comunidad más cercana, hogar, barrio, de donde provienen los estudiantes. Tendrán la posibilidad de ver sujetos críticos capaces de llegar al sentido profundo, no sólo del telenoticiero, sino de información mediática diversa. Así mismo, podrán ver la capacidad de deconstruir las estructuras de los medios para ver qué hay dentro de estos formatos. Este proceso de lector crítico se vincula en la formación de pensadores críticos, integradores de una comunidad más reflexiva ante los medios. La lectura crítica es responsabilidad de todos los miembros de la sociedad, por eso debe hacerse desde una perspectiva interdisciplinaria y transversal.

5.2.3 Con relación al plano nacional. A la luz de las conclusiones mencionadas el grupo investigador, plantea la necesidad de una revisión curricular sobre la formación de lectores críticos desde la interdisciplinariedad y transversalidad de la construcción del conocimiento, teniendo en cuenta que dicha construcción, integra todas las áreas. La lectura crítica permite al sujeto activo transformar su realidad a partir de una verdadera formación para la vida, lo que requiere de estrategias docentes basadas en la resolución de problemas que fortalezcan el paso de lo teórico a lo práctico, en la búsqueda de soluciones para transformar realidades.

Dicho esto, es importante precisar, que los aspectos que determinan las estrategias docentes para la lectura crítica de telenoticieros, dada su pertinencia y aporte formativo, pueden posteriormente ser articulados como herramientas pedagógicas contextualizadas que pueden ser aplicadas, con el objetivo de ser reconocidas dentro de una comunidad, dando así la posibilidad, de incorporarlas a una práctica social determinada, según las necesidades de diferentes instituciones educativas.

Bibliografía

Aguaded, J. (1998). *Educación para la «competencia televisiva Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundari*. (Tesis doctoral) Universidad de Huelva. Huelva.

Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/21048/1/TESIS-DOCTORAL-AGUADED.pdf>

Alba, G. (2008). Uso del audiovisual en las aulas colombianas. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 51, 31-43.

Alonso, L. E. (1994). *Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la Sociología cualitativa*. Madrid: Síntesis.

Angulo, L. (2013). Análisis de contenidos del noticiero de RCN de Colombia desde la perspectiva de la comunicación, el conflicto y el desarrollo. *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes Oikema*. 3 ;51-74.

Arango, G., Gutiérrez, L., Franco, A., Hernández, J., Gómez, J. (2010). *Los noticieros de la televisión colombiana en observación*. Recuperado de: <file:///E:/Documents/1762-7793-1-PB.pdf>

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal ediciones.

Bavoleo, M. (2017). Las pantallas invaden la escuela: pistas hacia la alfabetización mediática. *Revista Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. 32; 205-207. Palermo. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=649&id_articulo=13575

Bustamante, B., Aranguren, F. Arguello, R. (2005). *Propuesta de un modelo pedagógico de competencia televisiva con fines educativos*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*, México D.F, Conferencia sobre lectura. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/297-practic-as-letradas-contemporaneaspdf-BZ40e-libro.pdf>
- Cassany, D. (2012). *En línea leer y escribir en la red*. Barcelona : Anagrama.
- Chartier, R. (1997). *Sociologie de la communication volume 1*. Éditions Payot/Rivages. Paris. Recuperado de: www.persee.fr/doc/reso_004357302_1997_mon_1_1_3842
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria* ,14; 61-71.
- Colegio Llano Oriental. (2017). Malla curricular. Bogotá.
- De Zubiría, J. (2016). ¿Por qué los estudiantes colombianos no comprenden lo que leen? *Revista Semana*, Bogotá. Recuperado de: <https://www.semana.com/cultura/articulo/pruebas-saber-11-nivel-de-lectura-sigue-siendo-falencia-del-pais/507868>
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (Una interpretación constructivista)*. México D. F. México: McGraw Hill.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, D.F. México: Mc Graw-Hill. Recuperado de: http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/05/ensenanza_situada_vinculo_entre_la_escuela_y_la_vida.pdf
- Díaz, S., Lumi, A. (2014). *Desandar el camino de la lectura ingenua de medios: la experiencia de una adolescente*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación, Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Psicología. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/264101373/03-Psicologia-Educacional-y-OV>
- Dick, T. (1990). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.

Flores, R. (2010). *Acceso y permanencia en una educación de calidad: El pensamiento crítico como una competencia transversal para la calidad de la educación*. Buenos Aires: Fundación para el pensamiento crítico. Etnografía y métodos etnográficos.

Recuperado de:

http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/RLE2353_Flores.pdf

Fantinví, M., Nogueiravi, L. (2012). *Niños y telenoticiero: cuestiones éticas y estéticas*.

Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/36244/Pages%20from%20libro-actas-congreso-etica-comunicacion-10.pdf?sequence=1>

Fuenzalida, Valerio. (2002). *Televisión abierta y audiencia*. Buenos Aires: Editorial Norma.

González, J (1985). *El discurso televisivo*. Barcelona: Akal.

González, J (1989). *El espectáculo informativo o la amenaza de lo real*. Barcelona: Akal.

González, L. (2011). *Lectura crítica de informes en profesores del IMSS*. (Tesis Doctoral).

Revista de investigación clínica: México D.F.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación 5ta edición*. México D. F.: McGraw Hill.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación 5ta edición mejorada*. México D. F.: McGraw Hill.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación 6ta edición*. México D. F.: McGraw Hill.

Hernández, L., Márquez, L., Ponce, J. (2010). *Estudio sobre la calidad de los noticieros de televisión local en Nuevo León, México, el caso de Multimedios Televisión, Televisión Azteca Noreste y Televisa Monterrey*. (Tesis doctoral) Universidad Regiomontana, Monterrey.

Recuperado de: <http://www.ur.mx/investigacion/monografia01.pdf>

Herrera, A., Villalba, A. (2012). *Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. (Tesis de maestría) Sistema de universidades estatales del Caribe colombiano. Sincelejo Colombia.

Recuperado de: <http://docplayer.es/27782213-Procesos-de-lectura-critica-mediacion-pedagogica-para-propiciar-desarrollo-de-habilidades-de-pensamiento-critico-en-estudiantes-universitarios.html>

Idoyaga, P., Andrieu, A., Jiménez., E., (2010). Competencias interpretativas audiovisuales: entre la cultura textual y la alfabetización formalizada. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65; 266-277.

Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Revista Paradigmas*, 4; 39-72. Bogotá.

Lecaros, O. (2014). *Material educativo audiovisual y su influencia en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de periodismo en el curso de opinión pública*.

(Tesis doctoral). Universidad Jaime Bausate y Meza, Lima.

Recuperado de:

http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/1068/1/lecaros_gos.pdf

López Aymes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Revista Docencia e Investigación*, 22; 41-60.

Leyva, F., Cacho, J., Degollado, L., Zavala, J., Angulo, S., Leyva, C., Orozco, J. (2011). Lectura crítica de informes de investigación educativa en profesores del IMSS. Estudio multicéntrico. *Revista de Investigación Clínica*, 63, 4; 412-422.

López, F. (2010). La historia de los noticieros de televisión en Colombia y la construcción de una memoria crítica de la sociedad y del oficio periodístico 1954-1984. *Revista Folios de la Facultad de Comunicaciones*, Universidad de Antioquia. 24; 51-79.

Luhmann, N (2000). *La realidad de los medios de masas*. Barcelona: Anthropos

Martínez, E. (2001) El lenguaje vivo de los medios de comunicación. Un paso más para la lectura crítica. *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*.17; 97-101.

Martínez de Toda, J. (1999). *Las seis dimensiones en la educación para los medios* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Gregoriana, Roma.

Medina , N. (2003). *Como desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior de la UANL*. (Tesis de maestría), Universidad Autónoma de Nuevo León.

Recuperado de:

http://eprints.uanl.mx/view/creators/Medina_Pedraza=3ANora_Juana=3A=3A.html

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá. Recuperado de:

http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf

Monereo Carles. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

Morella, A. (2012). *Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica*. *Revista Comunicar*, 39; 101 a 108.

Nieto, A. (1989). Difusión informativa. *Revista Comunicación y Sociedad*, 2; 51-68.

Revista El Educador, 16, p. 10, noviembre 2008 del Grupo Editorial Norma, Lima.

Recuperado de: <https://www.criticalthinking.org/files/educador%2016%2017.11%20baja.pdf>

Rockwell, E. (2001) La lectura como práctica cultural conceptos para el estudio de los libros escolares, *Revista Educação e Pesquisa*. 27; 11-26.

Secretaría Distrital de Planeación Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Conociendo la Localidad de Bosa*.31.

Recuperado de: <http://oab2.ambientebogota.gov.co/es/documentacion-e-investigaciones/resultado-busqueda/conociendo-la-localidad-de-bosa>

Solé, I. (1995). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

Vásquez, F. (1994). El ritual de los treinta minutos. Notas de análisis sobre los telenoticieros. *Revista Javeriana* 13, 25; 97-106.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social* (primera ed.). Madrid, Síntesis S.A.

Vega, J., Romero, M., Lafauire, A. (2013). *Televisión, Escuela y competencias ciudadanas*. Editorial Universidad del Norte. Barranquilla.

Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/237691255/Observar-TV-Final-Version-Digital>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.