

**Taller de construcción de pensamiento crítico a través del análisis cinematográfico
para los alumnos de grado 11A del colegio de la Contraloría**

Laura Milena Gómez Molina
Juan Sebastián Tenorio Bautista

Universitaria Agustiniana
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación
Programa de Especialización en Pedagogía
Bogotá, D. C.
2018

**Taller de construcción de pensamiento crítico a través del análisis cinematográfico
para los alumnos de grado 11A del colegio de la Contraloría**

Laura Milena Gómez Molina
Juan Sebastián Tenorio Bautista

Director
Jorge Armando Rodríguez Cendales

Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Pedagogía

Universitaria Agustiniana
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación
Programa de Especialización en Pedagogía
Bogotá, D. C.

2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Bogotá D.C., noviembre de 2018

Agradecimientos

Gracias a los personajes que han sido parte de la historia del cine por abrir nuestra mente al mundo del arte, a los profesores que han guiado nuestros procesos profesionales y al colegio para hijos de empleados de la contraloría por brindarnos el espacio para realizar este proyecto de investigación.

Resumen

Este presente proyecto presenta el recurso del cine como una estrategia pedagógica de desarrollo de pensamiento crítico y creación de historias, se realizó con los estudiantes de grado 11 del colegio de la contraloría ubicado en Bogotá, en cuatro sesiones de este taller se estructura una metodología donde se integra el análisis cinematográfico a partir de determinadas piezas audiovisuales, dicho análisis individual pasa por una discusión y socialización colectiva que buscan relacionarse con contextos de la vida real y de importancia histórica, posteriormente se evalúan conceptos de forma individual para determinar el nivel de entendimiento del lenguaje audiovisual y del punto de vista que tiene cada cortometraje, además de esto se analiza la historia del cine a la luz de la importancia histórica del arte como practica de pensamiento crítico, expresión individual y como postura frente a los acontecimientos y contextos de la historia de la humanidad. Por otra parte, en este taller también se realizan ejercicio de creación de historias que sirven para integrar dichas conclusiones individuales de los estudiantes a un producto de realización colectiva. Este taller se fundamenta como una manera más de llevar el cine al campo de la pedagogía como poderosa herramienta de análisis, argumentación y creación que ilustra una nueva forma de abordar el cine como ambiente de aprendizaje que fortalece competencias en los jóvenes de educación media que requieren para integrar aprendizajes en las competencias laborales que deben adquirir en siguiente ciclo de educación superior al que se enfrentaran más adelante.

Palabras clave. Pedagogía, Pensamiento crítico, Cine, Construcción de historias

Abstract

This project presents cinema resources as a pedagogical strategy to develop critical thinking and story creation. It was performed with 11th grade students from the school of the comptroller general, located in Bogotá. In four sessions of this workshop, a methodology where cinematographic analysis through determined audiovisual pieces is structured. Such individual analysis goes first through a discussion and a collective socialization, which aim to relate to contexts of real life and of historical relevance.

Furthermore, some concepts are evaluated individually to determine the understanding level of audiovisual language and the point of view of every short film. Besides, the history of cinema is analysed through the historical relevance of art as a typical practice of critical thinking, as an individual expression and as a position related to the different events and contexts in the human history.

On the other hand, story creation exercises are performed in this workshop. Which is useful to add the individual conclusions of the students to a collective realization product. This workshop is grounded as another way to take the cinema to the pedagogical field as a powerful analysis, argumentation and creation tool.

This tool shows us a new approach to the cinema itself as a learning environment that strengthens the abilities present in the students, which they also require to integrate their new knowledge into the work proficiency that they should acquire in their further education.

Key Words. Pedagogy, Critical thinking, Cinema, Story building.

Tabla de contenidos

- 1.Introducción
- 2.Planteamiento del problema
- 3.Objetivos
 - 3.1Objetivo general
 - 3.2Objetivos específicos
- 4.Justificación
- 5.Marco de referencia
 - 5.1Competencias
 - 5.1.1Competencia lectora
 - 5.1.2Competencia argumentativa
 - 5.1.3Pensamiento crítico
 - 5.1.3.1Desarrollo del pensamiento crítico desde la imagen
 - 5.2Cine y pedagogía
 - 5.2.1Cine y argumentación
 - 5.3Taxonomía de Bloom
- 6 Metodología
 - 6.1Descripción
 - 6.2Diseño metodológico
 - 6.2.1Instrumentos de evaluación
 - 6.2.1.1El empleo: sesión inicial
 - 6.2.1.2Aplicación
 - 6.2.1.3El columpio: sesión final
 - 6.2.1.4Aplicación
- 7.Resultados
 - 7.1Sesión inicial
 - 7.2Sesión final
- 8.Análisis de resultados
 - 8.1Sesión inicial
 - 8.1.1Evaluación
 - 8.1.2Pregunta 1
 - 8.1.2.1Idea central
 - 8.1.2.3Resultados del aplicativo
 - 8.1.2.4Categorías
 - 8.1.2.4.1Monotonía
 - 8.1.2.4.2Servicio
 - 8.1.2.4.3Sobrevivencia
 - 8.1.2.4.4Sujetos como objetos
 - 8.1.2.4.5Influencia social
 - 8.1.3Pregunta 4
 - 8.1.3.1Resultados del aplicativo
 - 8.1.3.2Categorías
 - 8.1.3.2.1Monotonía
 - 8.1.3.2.2Buscar un propósito en la vida
 - 8.1.3.2.3Trabajos humillantes
 - 8.1.3.2.4Conseguir un empleo

- 8.1.3.2.5Agradecer
- 8.1.4Límites y grupos
 - 8.1.4.1Pregunta 1
 - 8.1.4.2Pregunta 4
- 8.2Sesión final
 - 8.2.1Idea central
 - 8.2.2Evaluación
 - 8.2.3Pregunta 1
 - 8.2.3.1Idea central
 - 8.2.3.2Resultados del aplicativo
 - 8.2.4Pregunta 4
 - 8.2.4.1Idea central
 - 8.2.4.2Resultados del aplicativo
 - 8.2.4.3Categorías
 - 8.2.4.3.1Timidez
 - 8.2.4.3.2Miedo
 - 8.2.4.3.3Relaciones
 - 8.2.4.3.4Experiencia personal
 - 8.2.4.3.5Oportunidades perdidas
 - 8.2.5Límites y grupos
 - 8.2.5.1Pregunta 4
- 9.Conclusiones
- 10.Referencias

Introducción

Durante el proceso de formación de estudiantes en la secundaria se encontró que estos jóvenes presentan dificultades para realizar diversos tipos de escritos como ensayos, reseñas, documentos oficiales, resúmenes o simplemente una historia. Según las pruebas PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment) en los últimos años Colombia está muy por debajo del promedio OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). En 2015 los resultados de Colombia en las Pruebas PISA fueron de 423 puntos frente a un total de 493 puntos, aunque se mejoraron los resultados frente a versiones anteriores Colombia todavía no logra superar el umbral de la OCDE por lo que es necesario hacer una reflexión acerca de los motivos por los cuales no se puede cumplir con el estándar establecido y buscar alternativas que permitan generar en los estudiantes mejores procesos de escritura.

La importancia de generar competencias de escritura en los estudiantes, según lo plantea (Álvarez, 2007), es una contribución a gran escala, porque a través de estas competencias los estudiantes pueden realizar diversos procesos como lo son la interacción, el trabajo en equipo, la autorreflexión etc. A su vez (Cassany, 1999) plantea que la escritura debe complementarse con el diseño de estrategias y tareas que la motiven a ser desarrollada. El leer a veces supone un castigo o como plantea (Rigoberto, 2004) se hace un proceso mecanizado, es fundamental leer para poder comprender diversos elementos que influyen directa e indirectamente en nuestra vida. Una de las maneras que se ha empleado para el desarrollo de las competencias de escritura está relacionado con el uso del material audiovisual. Se puede demostrar que el cine puede ser una herramienta pedagógica pues se han realizado varios trabajos donde se emplea el cine como instrumento pedagógico, así mismo (Sánchez, 2010; Borzone, 2010) han considerado que, en la mayoría de los casos se enseña escritura como un fin exhaustivo y no para promover creatividad, complementando a la propuesta de Venegas (2007) que ve a la escritura como un sentido de transmisión cultural netamente del ejercicio docente.

Esta investigación abordará el tema del cine para enseñar a crear o construir una historia, a través de un análisis de películas, opiniones y reflexiones de los estudiantes y de este modo intentar mejorar su desempeño en la producción de textos escritos. Se tomará como referencia un grupo de estudiantes que cursan grado once en el Colegio de la Contraloría en la ciudad de Bogotá. En primer lugar, se establecerá el nivel de producción escrita y pensamiento

crítico a través de la reflexión que se genera luego de ver un corto que trata sobre el papel de los individuos en la sociedad y su relación con el sistema productivo. Luego del análisis de la producción de los estudiantes se asignaron a tres grupos según su nivel:

a). Nivel nulo donde se agrupa a los estudiantes que no comprenden el contenido del cortometraje y no pueden expresarlo de manera escrita.

b). Nivel básico estudiantes que, aunque comprenden el contenido del corto su texto denota falta de capacidad para expresarse de manera escrita.

c) Nivel avanzado estudiantes que comprenden el concepto del corto y lo expresan de manera correcta en forma escrita.

Después de establecer el nivel inicial se realizaron dos sesiones de trabajo en las que se buscó otro tipo de alternativas para mejorar el nivel de escritura de los estudiantes. Con lo cual se aplicaron estrategias que den a entender de una manera más precisa los elementos audiovisuales, para la segunda sesión se visualizó el cortometraje “Zero” una vez visto el material audiovisual se procedió a realizar una sesión de preguntas, donde las acertadas serán una base para desarrollar un análisis sobre piezas audiovisuales que permitan desplegar la dimensión argumentativa del estudiante, y las no validas, o en su defecto carecieron de fundamento se les asesoró para que puedan encontrar una respuesta más acorde con los objetivos. En la tercera sesión se proyectó un cortometraje denominado “Man” al finalizar éste, se realizó un cuento conjunto para desarrollar las habilidades de escritura y a su vez fomentar el trabajo en equipo.

Al finalizar los talleres se aplicó una prueba escrita para establecer qué grupo de estudiantes se vio beneficiado con el uso de la metodología y ver qué impacto pudo tener ésta en el nivel de desempeño de los mismos. Por lo cual se espera obtener que los jóvenes tengan una mejor comprensión a la hora de leer un texto o ver un film además de que el cine sea utilizado más que una simple herramienta pedagógica.

Planteamiento del problema

En la educación media colombiana existen una serie de competencias que deben desarrollar un individuo para poder tener un ciclo educativo favorable. Dichas competencias se dividen en tres grandes etapas las cuales son básicas, ciudadanas y laborales que se subdividen y diversifican desde la educación básica, la educación media vocacional y educación superior. Dichas competencias son transversales durante el proceso de educación para la vida que traza el Estado colombiano. El sistema educativo colombiano exige que cada individuo cuente con cierto nivel de desempeño en dichas competencias para continuar transversalmente desarrollándolas a lo largo de sus procesos educativos, ciudadanos y laborales. Dentro de estas competencias se destaca la competencia argumentativa que se desarrolla con base en una competencia básica comunicativa, esta se define como la habilidad que tiene el estudiante para entender, comprender, argumentar y expresar una idea sobre un contenido determinado. (MEN, 2017)

Se ha observado que el desarrollo de competencias de educación media en los jóvenes colombianos tiene una falencia por el hecho de que los estudiantes tiene problemas para argumentar ideas, y esto desemboca en unas problemáticas a la hora de escribir, por lo tanto, la mayoría de los jóvenes no escriben; y en caso de que lo hagan no poseen una buena argumentación. El problema de la argumentación se puede deber a varios factores, como lo son la falta de atención o la desconcentración del estudiante, pero también se puede evidenciar en que el estudiante no tiene una buena manera de expresar sus ideas porque no tiene una herramienta comunicativa que se acomode a su manera de entender y ver el mundo, en pocas palabras, no sabe cómo decir lo que piensa.

En la práctica de evaluación constantemente los estudiantes encuentran un problema a la hora de justificar sus respuestas, un ejemplo es el caso cuestionarios o exámenes que tengan preguntas de selección múltiple y además incluyen la variable de justificar su respuesta ,si bien existe la posibilidad que el sujeto conozca la respuesta correcta pero cuando debe justificar esta no sepa cómo hacerlo, o en muchos casos lo que escribe no tiene coherencia con la respuesta que eligió, de esta forma sucede con varios instrumentos de evaluación o inclusive en su manera de expresarse. Es por esto que esta investigación se concentra en potenciar y desarrollar el análisis de contenidos no solo para que el estudiante aprenda a analizar , comprender, y llegar a una respuesta correcta sino que también dichos contenidos

le sirva de base argumentativa y que asimismo cuente con una base argumentativa que le permita la justificación y no se quede corto a la hora de ser evaluado, por otro lado el desarrollo de la argumentación le sirvan para fortalecer la línea de competencia en las que se quiera desempeñar en la educación superior.

Esta investigación se desarrolla en el colegio de la Contraloría de la República ubicado en Bogotá donde se plantea una serie de aprendizajes impartidos a través del cine como herramienta pedagógica para contrarrestar la falta de argumentación en los jóvenes. Dicha investigación tiene como objeto cuatro piezas audiovisuales que se discuten y desarrollan desde instrumentos de evaluación que desde una atmósfera donde predomine la creatividad pretendiendo hacer partícipes a los jóvenes en los temas que presentan dichas piezas y poder compararlos con la realidad. En este taller se invita al estudiante a razonar sobre diferentes temas desde su individualidad y de esta forma poder medir la capacidad argumentativa y la lectura crítica de contenidos relacionados con problemas puntuales de la realidad. El cine es para esta investigación es un universo de contenidos que dotado de metáforas y un punto de vista particular del director de cada pieza, ofrece la posibilidad de concentrar temáticas creativamente para poder desarrollar un ambiente de aprendizaje que sea cercano a los jóvenes y que genera interés por la crítica desde el razonamiento individual.

El desarrollo de la argumentación en la educación media les permite a los jóvenes ampliar el panorama de aprendizaje a su vida como individuo, no solamente para expresar mejor sus ideas sino también para generar y crear desde sus intereses particulares. El aporte del análisis cinematografía de las piezas audiovisuales a este proyecto radica en la importancia de brindar posibilidades de aprendizaje mediante el uso de las herramientas de análisis que tienen por sí mismo el lenguaje cinematográfico, si bien en este taller el uso del cine está enfocado en generar pensamiento individual y discusión, se ilustra que al estudiante en el hecho de que una película es un acto de ficción ,una representación artística o una forma de representación pero siempre dependerá del punto de vista de un director o de un equipo en particular, partiendo del hecho de que todas las películas (sin importar el género) son basadas en la vida real las películas presentadas en este taller también lo son. Ver en el cine un ambiente de aprendizaje nos ayuda a detenernos en detalles semióticos, narrativos y analíticos que le ayudan a los estudiantes no solo a entender contenidos sino además a relacionarlos con

situaciones de múltiples contextos de además de todo les ayudan a concretar y alimentar el concepto que cada uno de ellos tiene como individuos de lo que llamamos realidad.

Si bien la metacognición (como se aprende) es un concepto que cada individuo construye en la escuela también depende de muchos factores entre ellos el factor social, personal y emocional, el cine es una herramienta poderosa a nivel emocional, en la cultura del cine que viene siendo cultivada desde el final del siglo XIX nos ha dejado como lección que ver una película es entrar un universo, es un viaje al que se nos invita cada pieza audiovisual, más allá de esto, este taller se sirve del cine y del punto de vista de cada situación presentada en dichos universos para analizar contenidos y poder mostrar toda lo que en potencia es un discurso que como espectadores estamos en el deber de comprender. Si bien el enfoque pedagógico es aumentar los niveles de comprensión, argumentación y pensamiento crítico no se entiende el cine como una didáctica o con la ligereza de una herramienta pedagógica ya que el cine es un arte que nos atraviesa desde la emocionalidad y esto hace una diferencia radical ya que cuando un estudiante encuentra una motivación emocional además de interés encuentra pasión al hablar o analizar un contenido y esto a lo que le apuesta esta investigación.

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar una propuesta pedagógica para incrementar el pensamiento crítico a través del análisis cinematográfico de grado 11 ° basado en el análisis cinematográfico.

Objetivos específicos

1. Establecer el nivel de competencia argumentativa en los estudiantes del Grado 11 del Colegio de la Contraloría.
2. Proponer una estrategia basada en el análisis cinematográfico para mejorar la argumentación en los estudiantes del Grado 11 del Colegio de la Contraloría.
3. Identificar cómo la estrategia propuesta integra el cine dentro de la pedagogía y de qué manera puede aportar al aprendizaje de los estudiantes de grado 11 del colegio de la contraloría.

Justificación

Este proyecto se realiza con la finalidad de elaborar una propuesta pedagógica que abarcar el análisis cinematográfico como principal motor de desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes de grado 11 del colegio de la contraloría, esto con el propósito de aumentar el nivel de escritura en los jóvenes. El presente trabajo nos permitirá mostrar desde el punto de vista de ciertas piezas audiovisuales el desarrollo de la capacidad argumentativa de un estudiante a partir del análisis cinematográfico. La capacidad argumentativa motiva a ver en el arte no solo una didáctica o herramienta pedagógica si no un discurso que contiene una serie de temas en un universo partícula que además de arrojar datos históricos o ficcionales brinda la capacidad de ver temas de la vida cotidiana reflejada de manera creativa.

Nos proponemos entonces a abarcar el cine como una forma de arte, y a su vez en un rol de herramienta pedagógica que se sirve de la creatividad y del punto de vista particular de un director de cine para presentar una temática particular y partir de esta generar conocimientos y pensamientos de carácter creativo; en este sentido las piezas audiovisuales invitarán al estudiante a viajar en un universo real o imaginario que le permita distinguir matices y factores que atraviesen la barrera de la monotonía en el aula y les brinde la oportunidad de que, incluso por medio de la emoción puedan conectarse con un contenido.

Al usar el cine como recurso pedagógico incorporamos en la educación una nueva manera de guiar al estudiante en el ejercicio analítico, comprensivo y creativo que ayudará a fortalecer competencias argumentativas de manera que desde las diferentes etapas de este ejercicio el estudiante pueda expresar un contexto sobre lo que entiende a priori, generar un conocimiento argumentativo y posteriormente proponer o crear a partir del contenido impartido en las sesiones de clase.

La extensión de este proyecto toma una población determinada para desarrollar competencias básicas, ciudadanas y un principio de profesionales y laborales. Este grupo poblacional nos ofrece la posibilidad de innovar en cuanto a la aplicación de cine foro para desarrollar este tipo de competencias y además le facilita al estudiante a ver en el arte otro tipo de recursos para conocer sus métodos de estudio y su meta cognición (el cómo aprende) para poder finalmente, no solo ver en el aula una manera de aprender, sino que además busque en situaciones y escenarios de la vida diaria una manera de aprender del mundo que le rodea.

El arte nos ayuda a estimular a través de las emociones aquella activación de interés de los estudiantes en ambientes de aprendizaje que es son identificables no solo en el aula sino también en la vida cotidiana. Lejos de ser un recurso de emergencia para el maestro , este proyecto aborda el cine como un punto de partida para la discusión la crítica y la activación dimensiones de conocimiento, la practica pedagógica en este proyectó no reduce el recurso del cine a la banal transmisión de material audiovisual para el adiestramiento de estudiantes si no que ,por el contrario los invita a tomar partido del discurso, las referencias culturales implícitas en cada pieza audiovisual y produce un nuevo conocimiento en el estudiante que se ejecutará en un ejercicio práctico que le retará a expresar las deferentes dimensiones implícitas en cada sesión en un ejercicio práctico.

A la luz de generar un ambiente de aprendizaje de discusión de identificación de contextos y procesos cognitivos de orden argumentativo es importante para esta investigación que nuestras piezas audiovisuales generen un impacto importante ya que aquí no asumimos el cine en la pedagogía como una sencilla herramienta de aprendizaje, abajar el cine como una estrategia para provocar rupturas y fisuras en las formas del pensamiento y por qué no para identificar aquellos individuos dentro de esta población que comprenden y se identifican con el pensamiento divergente. A l no centrarnos únicamente en la dualidad enseñanza aprendizaje damos puerta a abierta a generar un estudio de caso donde podemos visualizar hasta qué punto nuestros individuos comprenden una historia y toman partido de su realidad para generar productos hecho a partir de análisis, apropiación del conocimiento y creación.

Por otra parte como profesionales de la imagen y especialistas en pedagogía existe en nosotros una motivación para academizar el cine, nuestra tarea como creadores de imagen y como artistas en la pedagogía es poder asumir que la educación ayudará a crear espectadores más conscientes de las realidades que como productores de cine creamos, nos garantizará a largo plazo que el cine colombiano no será sencillamente un ente existente en el arte y la cultura de un país si no que sirve a la comunidad como un elemento de discusión y análisis de nuestra propia realidad como país , es una tarea que nos permite ser parte de la historia del arte a través de la educación y generará en los estudiantes una curiosidad por dichos universos en los que los directores de cine nos invitan a viajar constantemente.

En ese sentido este proyecto no solamente es una pretensión de desarrollar competencias si no que a largo plazo nos ayudará a formar espectadores más conscientes de la vida cotidiana que a su vez son curiosos, piensan y se preguntan de qué manera se puede ser creativo, como se puede escribir, que hace a una historia una buena historia y a un argumento un argumento bueno.

Las motivaciones audiovisuales pedagógicas de este proyecto trascienden a querer ver el cine foro desde un enfoque innovador y sacarlo del estigma de material de apoyo o recurso de comodín para los maestros si no porque por el contrario el cine le sirve a la pedagogía como un importante catalizador de temas que brinda diferentes dimensiones de aprendizaje con infinitas posibilidades y aplicaciones.

Marco de referencia

Competencias

Dentro del currículo “nación de educación básica” del Ministerio de Educación de Colombia se traza una ruta con unos retos, enfoques, definiciones claves y dentro de dichas definiciones claves encontramos las competencias que se caracterizan por una serie de estándares y capacidades que deben ser alcanzados para el aprendizaje en educación básica

“El Currículo Nacional de la Educación Básica es la base para la elaboración de los programas y herramientas curriculares de Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa y Educación Básica Especial, así como para la diversificación a nivel regional y de institución educativa. Asimismo, el currículo es el elemento articulador de políticas e iniciativas de mejora de la inversión, la gestión y el fortalecimiento de capacidades en el sector, infraestructura y renovación de los espacios educativos, recursos y materiales educativos, política docente y evaluación estandarizada” (MEN, 2017, p. 4)

En este sentido las competencias son entonces una manera de medir que los egresados desde la educación básica se perfilen dentro de dichas capacidades, estándares y desempeños y se define como la facultad que tiene el estudiante de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera asertiva y con sentido ético en la práctica. Las competencias y su desarrollo conviven en conjunto con las capacidades que se definen como *recursos para actuar de manera competente*. Dichos recursos son de orden cognitivo, de habilidad y actitudinal. (MEN, 2017)

Esta investigación se enfoca en el desarrollo de una competencia de educación básica y superior que pretende alcanzar un estándar de aprendizaje según el grado de escolaridad y son de orden transversal en las educación para el trabajo, es decir, que están presentes en todo el proceso de aprendizaje una vez superadas las etapas básicas y se desarrollan de forma secuencial para garantizar el progreso del aprendizaje y de esta forma se articulan las capacidades que el estudiante alcanza y se ponen en acción en la práctica, en la evaluación de dicho proceso educativo y en situaciones particulares de la vida diaria o laboral.

Las competencias evaluadas en el currículo de educación básica son justamente las competencias básicas, ciudadanas y superiores, pero para escalar niveles en la educación superior debe existir un desarrollo de competencias ciudadanas y competencias laborales. Dicho que una competencia está articulada con una capacidad para garantizar el desarrollo de un aprendizaje integral las competencias de nivel superior responden a aprendizajes

estándar de actividades primordiales para que el estudiante pueda desempeñarse y desarrollar capacidades específicas que le permitan competir en un entorno laboral y ciudadano.

Las competencias a desarrollarse enfocan en fortalecer programas diseñados para ciclos propedéuticos, que garantizan que en una etapa de nivel de educación media el estudiante cuente con hasta un cincuenta por ciento de un programa profesional de formación técnica y a la luz de esta meta dichas competencias se categorizan como aquellas que se trazan como objetivo “Cualificar al estudiantes para el trabajo, desarrollando en el competencias específicas que le van a permitir desempeñarse en un campo determinado Y Habilitan al estudiante para pasar al siguiente ciclo o y continuar su formación profesional”(MEN, 2018, p. 33)

En la siguiente figura se muestras las tres etapas de ciclos propedéuticos



Figura 1. Vélez, M. (2017). Esquema de articulación curricular para competencias de educación media transformando la educación en Colombia. *MEN*, 1-26

Como fin último de estas competencias el MEN en Colombia tiene como meta final interconectar los niveles de educación desde la educación básica a la educación media y así alcanzar el nivel de educación superior, las competencias de educación media son las encargadas de preparar al estudiante par una educación para el trabajo y se preocupa por que estos procesos alcancen una calidad determinada que sea pertinente para la oferta laboral. Los planes curriculares flexibles que tanto desde las instituciones educativas del estado hasta

las privadas garantizan una formación en intereses que van desde desarrollo locales hasta regionales.

Dentro de los planes curriculares para garantizar dichos conocimientos y desarrollo de competencias existen una serie de estrategias y alianzas para competencias de nivel superior que le permiten al estudiante de educación media articular conceptos de sus intereses particulares que se centran en las necesidades del sector laboral y productivo para que las competencias de nivel medio se enfoquen en habilidades para el trabajo.

El enfoque curricular basado en competencias responde a una orientación internacional, más que nacional, derivado de las múltiples investigaciones educativas llevadas a cabo en distintos países por los organismos internacionales y en la búsqueda de mejores alternativas y opciones de un aprendizaje y desarrollo integral para la vida y el trabajo de los estudiantes y egresados.

Si bien la educación media tiene el objetivo de articularse para el mejoramiento y fortalecimiento de la calidad también tiene un interés en la pertinencia de las necesidades para la continuidad de la educación superior y de esta manera garantizar que los jóvenes construyan y consoliden proyectos personales para lo cual es necesario establecer una serie de estrategias que desde el currículo pretenden fortalecen las competencias básicas, desarrollando las competencias medias y generan un primer acercamiento a las competencias laborales y específicas.



Figura 2. Vélez, M. (2017). Esquema de articulación curricular para competencias de educación media transformando la educación en Colombia. *MEN*, 1-26

Los programas de articulación responden a la estrategia institucional de dotar a los estudiantes de las habilidades necesarias para ser competentes en el mercado laboral e internacional para el trabajo, esta investigación se suma a ser una estrategia más que contribuya al mejoramiento que busca que no solo se desarrolle una competencia que sirva en el campo laboral que además dote a los estudiantes de conocimientos de cultura general y pensamiento crítico que le ayudara a enfatiza en una de las competencias transversal al área comunicativa donde se requiere un fortalecimiento de argumentación y capacidad lector escritora.

En este sentido, hacer competentes a los estudiantes en materia de argumentación es fundamental por los estándares de calidad y más que de lleno entregar un mejor resultado en cuanto a calidad, garantiza que si bien la educación técnica tiene un enfoque último laboral el estudiante puede comprender mejor la funcionalidad de la educación que s ele brinda ,la educación media es momento crucial para la vida de cada individuo, ya que es en este momento donde el estudiante toma su rumbo hacia una educación superior y el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental para aclarar en la mente de cada individuo cuál es el camino a seguir y que estas decisiones garanticen un valor y dote de posibilidades al estudiante en el futuro.

En cuanto al fortalecimiento de competencias básica previamente adquiridas por los estudiantes la iniciativa de fortalecer dichas competencias se desarrolla con el fin de formar un ser humano que tenga la posibilidad de *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos aprender a vivir con los demás y aprender a ser* y para responder a estos objetivos de competencia se dividen en las competencias transversales para el conocimiento tales como la competencia científicas, competencias ciudadanas, competencias comunicativas y competencias matemáticas. Cada una de estas categorías responde a la capacidad de resolución de problemas en su área de conocimiento. En materia de competencias básicas el MEN define Competencias científicas, competencias ciudadanas, competencias matemáticas y Competencias comunicativas, estas últimas las define de la siguiente manera: “Formar personas capaces de comunicarse de manera asertiva (tanto verbal como no verbal), reconociéndose como interlocutores que producen, comprenden y

argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa” (MEN, 2017, p. 6-49)

EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN, LA COMPETITIVIDAD Y LA PAZ

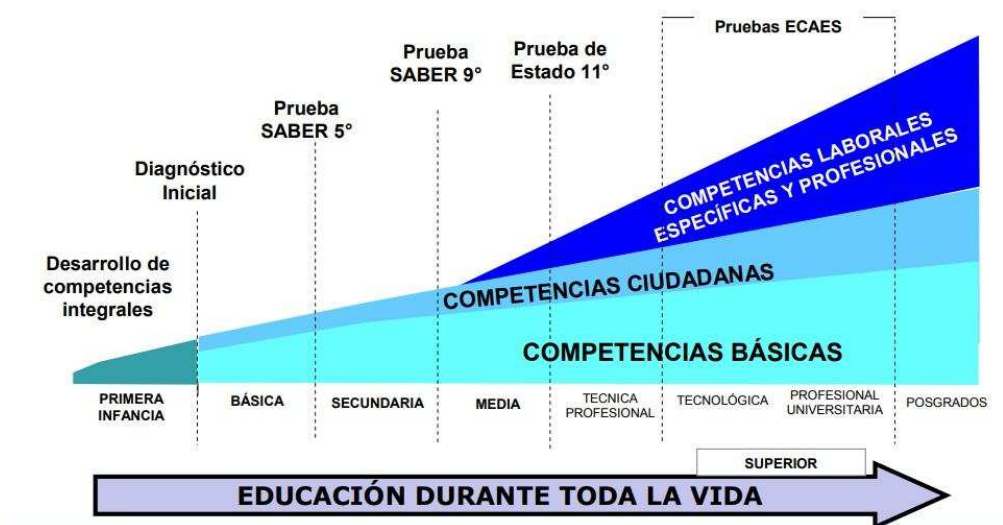


Figura 3. Vélez, M. (2010). Revolución Educativa cinco acciones que están transformando la educación en Colombia. *MEN*, 1-26.

Fortalecer puntualmente la competencia argumentativa posibilita a un estudiante a ampliar su espectro de comunicación oral y escrita, contempla el desarrollo de capacidad para poder entender otros lenguajes y usarlos como medio de expresión para lograr un acercamiento más profundo a la asertividad y poder responder efectivamente a las necesidades particulares del camino que elija para continuar en la educación superior (MEN, 2009) A la luz de esta definición el fortalecimiento de la parte argumentativa para implementar el cine y la pedagogía como una estrategia más de desarrollo de competencias de educación media fortalece el lenguaje escrito oral , el pensamiento crítico y genera un vínculo desde los universos de las películas a la realidad que ayudaran a la estudiante a comprender que más allá del tema aislado de cada película el cine evidencia realidades desde puntos de vista que generan discursos a nivel masivo.

Competencia Lectora

Las sistematizaciones de los sistemas de lenguaje escrito nos permiten de algún modo poder pensar, expresar y aprender, son producto de dilatados procesos que se generan en el seno de la actividad social, ya sea en la familia, escuela o diversos contextos a los que

progresivamente se han ido incorporando niños y jóvenes. De ese modo se va configurando una identidad propia e irrepetible en los sujetos.

En ese orden de ideas se puede inferir que hay múltiples formas para dar a entender que cada quien desarrolla sus aspectos psicológicos, pero a través de procesos lectores, como lo plantea Solé (2011, p. 55)

“La adquisición de la lectura y el dominio de esta discurre a lo largo de la vida y se compone de diversas dimensiones desde las vinculadas al gozo personal y al gusto por la reflexión y el gusto por la reflexión y el conocimiento; hasta las más complejas que son generadas por nuestra propia pertenencia a una sociedad alfabetizada en la cual los registros escritos en diferentes formatos y soportes tienen una presencia netamente abrumadora”.

Sin embargo, hay que entender que para esto es necesario establecer las relaciones entre lo que se puede considerar como una competencia lectora y los procesos de aprendizaje de la misma lectura, asumiendo que la lectura tiene grandes posibilidades de lograr una mayor alfabetización que son asimilados como procesos poco entendibles para la mayoría, tomando en cuenta que la percepción de ver la lectura es un proceso restringido y simple da a entender que leer es una habilidad que se adquiere en un periodo concreto de la vida y que éste se adquiere en textos o en situaciones de la vida.

Sin embargo, se puede afirmar todo lo contrario, que la lectura es un proceso que se adquiere rápido y nunca finaliza, ya que aprender a leer nos da a entender que hay un sinnúmero de variables que nos permiten sistematizar conocimientos de nuestra realidad, teniendo en cuenta que estos conocimientos situacionales conllevando una serie de cambios que pueden producirse demostrando nuestro papel como lectores y como diversos factores están implicados.

Ya que el impacto de las diversas situaciones y usos de la lectura en las que las personas nos vemos implicadas, así como han podido cambiar de un modo muy profundo los soportes, los códigos lingüísticos y no lingüísticos, los usos y funciones de la lectura y la escritura, las estructuras textuales e hipertextuales, y los modos de ser lector a lo largo de la historia, se puede certificar que no hay, en el siglo XXI, un único y universal método para leer. Un veloz recorrido por algunos hitos de la historia de la lectura constituye el punto de partida desde el que podremos desarrollar el concepto de competencia lectora.

Desde un contexto historiográfico se puede decir que el concepto de lectura en la época moderna era atribuirle a este mismo saber una dimensión de libertad personal, de crecimiento

y emancipación de los individuos y de las sociedades. Sin embargo, esa dimensión no se encuentra en el origen y tampoco en la esencia de los primeros sistemas de escritura. No obstante, la escritura desempeñó un papel más bien restringido, modesto y necesario: el de liberar la memoria de cargas excesivas. Su aparición, que data más o menos 5.000 años en Mesopotamia, se debe a la necesidad de resolver los problemas originados por una nueva economía de bienes que eran necesarios almacenar, identificar, comprar y vender; estas problemáticas requerían básicamente un tipo de lectura reproductiva, vinculada a la memoria de lo que había que leer.

El progreso de los sistemas de escritura, desde los primeros símbolos cuneiformes hasta los sistemas alfabéticos, permitió ampliar los primitivos usos instrumentales a otras finalidades, que guardaban cierta relación registrando las tradiciones culturales, las leyes, las prácticas tecnológicas, los mitos y leyendas, además de producciones literarias. Las funciones de la escritura además de su soporte y sus códigos han ido modificando las formas de ser lector, y del mismo modo de escribir. Por ello, el acto de leer no es un acto temporal: no leemos lo mismo, es más ni leemos hoy como lo hacían los griegos y romanos en la Antigüedad, o el sabio de la Edad Media, por poner solo un ejemplo, la lectura sobre volúmenes impedía ciertos actos de lectura que para nosotros son casi «naturales» y que nos permiten usarla para pensar y aprender: algunos gestos habituales ejemplo: pasar la página, consultar dos o más textos a la vez, tomar notas mientras escribimos entre otros, ya que estos componentes marcan el camino hacia una lectura cognitiva, todos estos elementos “complementarios” solo fueron posibles a partir del siglo I con la invención del códice. Igualmente, la notación compleja de la escritura, como los delicados y costosos soportes materiales de los primeros textos, añadido al escaso número de personas capaces de leer (así como la finalidad atribuida a la lectura) conducen al predominio de una «lectura al pie de la letra», ya que en el ámbito colombiano nuestra aproximación a la lectura es casi nula donde el porcentaje de libros leídos no llega ni siquiera al uno (Cajiao, 2012).

Así, si bien en sus orígenes la escritura aparece como una herramienta para liberar la memoria humana de cargas excesivas, pronto contribuyó a cargarla todavía más con la implementación de una memoria literal. A las primeras funciones, claramente instrumentales de la escritura, se añadirá, a lo largo de toda la Edad Media, la función de «palabra revelada». Solé (2011) “La cultura, tras las caídas del Imperio romano, se refugia en los monasterios;

los lectores son escasos, y los textos quizá todavía más” (p. 46). Por varias razones, la lectura es en esa época una actividad para ser escuchada, para oír al «lector», aquel que tiene el poder de acceder al significado autorizado de textos que están vinculados a la religiosidad. En este tipo de lectura se contraponen la letra del texto y su forma verbal como a su significado, o mejor aún al dogma, considerado en un punto de vista religioso como objeto de epifanías e invenciones ilimitadas. Solo hacia el siglo XII se empieza a desarrollar la noción de «comprensión literal», con el precedente de algunos sabios, como San Agustín, que desarrolló un método sistemático de interpretación como camino para llegar al significado, la lectura era lectura oral, realizando una práctica de dicción; es decir, un lector leía en voz alta para un público de oyentes.

Entre los siglos XIII y XVII a este privilegio podían acceder tanto miembros de la nobleza como quienes tenían un estatus económico privilegiado, no obstante, lo cual la lectura recitada siguió como una práctica social corriente, tanto en actos públicos como privados. Posteriormente la Reforma y la Contrarreforma religiosas y la imprenta constituyen hitos en la configuración de la lectura y la escritura como instrumentos del pensamiento., que durante mucho tiempo fue considerada una forma de acceder a registros utilitarios, o en su defecto aproximarse al significado revelado, lentamente la lectura va adquiriendo nuevas y arriesgadas funciones, vinculadas a otros tipos de interpretación, un ejemplo es el establecimiento de criterios propios y al pensamiento; ya que Lutero leyó los textos en sus lenguas originales, y los interpretaba en su contexto cultural; consideraba la interpretación que variaba desde el conocimiento lingüístico y de las intenciones del autor, y rechazó las interpretaciones que otros habían creído encontrar en las Escrituras para apoyar e imponer los dogmas de la Iglesia. Como señala, Lutero trata los textos como representaciones autónomas de significado; para él, cualquiera capaz de leer puede consultar el texto por sí mismo, para juzgar la validez de una interpretación.

Por su parte, la imprenta facilita la difusión y la distribución de nuevos textos, ya sea de corte religioso como de tipo científico, y hace posible que varios lectores puedan acceder al mismo texto, lo que establece la esencial distinción conceptual entre el texto, que es el mismo para todos, y su interpretación, que en gran medida puede variar de un lector a otro. Poder disponer de un texto para uno mismo permite la aparición de un nuevo tipo de lector independiente, que puede leer en silencio, elegir dónde detenerse, volver atrás o saltar hacia

adelante, que puede comprender por sí mismo. Esta nueva manera de leer es revolucionaria y permite concebir la lectura como una actividad psicológica, individual y social a la vez. En esta concepción, leer queda definitivamente vinculado a examinar más que a creer, a interpretar más que a reverenciar, a construir por encima de reproducir, al conocimiento y no solo a la creencia.

Hoy en día con la revolución tecnológica que estamos viviendo en las últimas décadas se ha provocado la informatización del texto impreso abriendo paso a una nueva forma de ser lector como aquel que construye su propio texto; navegando por la red, a través de los sitios web, interactuando en los chats, manifestándose en blogs, etc. El lector del siglo XXI construye su propia ruta y no se limita a seguir la que fue marcada por autores con frecuencia desaparecidos o, como mínimo, desconocidos. Sin embargo, Para la lectura, la informatización tiene consecuencias aparentemente contradictorias, puesto que ser lector es ahora, según como se analice, más fácil o más difícil. Por una parte, la información es abundante e inmediata, y los canales de producción y acceso cada vez menos selectivos. Por otra parte, interactuar con el flujo incesante de información en la que con frecuencia confluyen elementos distractores de enorme atractivo y que favorecen una “mente malabarista” exige unas competencias que no requiere en el mismo grado la lectura de información analítica de textos ordenados y concebidos según una lógica predeterminada. Aparentemente, al menos, la tarea del lector se multiplica si no se conforma con buscar en diversos medios, se propone una mirada crítica sobre una información con frecuencia desordenada y difusa. Esta lectura posmoderna o hermenéutica hace más definitiva aún la necesidad de contribuir a formar lectores activos, dotados de criterio, capaces de combinar la lectura rápida y muchas veces superficial que a menudo requiere la red con la capacidad de concentrarse en la lectura lineal de textos narrativos o expositivos. Así, nos vamos acercando al lector contemporáneo, que es un lector que procesa el texto, que accede al conocimiento de otros (e incrementa y transforma el propio) a través de la lectura de múltiples textos, que son leídos por y para uno mismo, en un silencio conducente a la reflexión. Este lector contemporáneo, que elige, procesa, dialoga con el texto y lo interpela; es el lector que todos proponemos en nuestras instituciones de educación para formar ciudadanos libres e ilustrados, ese lector es, en perspectiva histórica, un invento bastante reciente.

La definición sobre lectura o sobre competencia lectora aparece en la actualidad como algo bastante complejo y multidimensional. Se acepta que comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector. Es ampliamente conocida la definición de competencia lectora que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos según la cual la competencia lectora consiste en la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad. Esta es una definición ambiciosa, en el sentido de que no restringe la lectura a motivos estrictamente instrumentales: vinculándola, a un proyecto personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social. Pensemos, además, que el ciudadano del siglo XXI debe poder concretar esta competencia en textos muy diversos ya sean persuasivos, propagandísticos, informativos, de reflexión, expositivos, literarios presentados en formatos y soportes diferentes como diarios, enciclopedias, libros de texto, novelas, monografías, páginas web, hojas sueltas, documentos electrónicos entre otros que no siempre se atienen a los criterios de veracidad, actualidad y autoría reconocida. Dichos textos pueden ser leídos para satisfacer una gran variedad de objetivos: disfrutar, informarse, comunicarse con otro, resolver un problema práctico, aprender, obedecer etc. Pueden haber sido elegidos por el lector o asignados por un agente externo. El lector, por su parte, puede estar más o menos interesado por la actividad de lectura, afrontarla desde niveles muy diversos de conocimiento previo sobre el tema del texto y provisto de estrategias más o menos adecuadas. Así, aunque siempre se lea, se lee de forma distinta en función de la combinación de estas variables.

La habilidad de la lectura o competencia lectora, jamás considera una edad específica para ser desarrollada, ya que la lectura está a menudo vinculada con procesos participativos cotidianos que garantizan el gozo por la misma lectura, ya sea en espacios familiares, o incluso dentro de la misma academia, la lectura, junto a procesos de enseñanza de esta ya sean dentro del contexto familiar, o incluso, en la escuela puede llegar a crear lazos fraternales con el sujeto que realiza una primera aproximación, esta competencia se puede reforzar, o incluso mejorar cada vez que hay un acercamiento a material que pueda contribuir a un desarrollo más adecuado de la misma. En ese orden de ideas plantea, Solé (2011)

“porque siempre que leemos, pensamos y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos y aprendemos, aun sin proponérselo”. (pp. 49-50).

No obstante, la lectura no solo se debe limitar a leer por leer, este debe ser siempre un elemento que trascienda más allá del razonamiento lógico, que demuestre a quien la ejerce que es un ejercicio de aprendizaje complejo pero sustancial, ya que la lectura requiere análisis, comprensión, argumentación con lo cual genere un conocimiento más generalizado de alguna rama del conocimiento humano, por lo cual Solé (2004) plantea tres ejes para el desarrollo de la lectura. “Aprender a leer; leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida; Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona.” (p. 50).

Así pues, se hace necesario poder reevaluar el concepto de ¿Cómo enseñar a leer? Tomando en cuenta diversos elementos como lo son las dimensiones afectivas, cognitiva y social. Lo cual se hacen necesarios hoy en día en la formación académica para sujetos del siglo XXI. De este modo se hace fundamental poder examinar diversas acepciones en lo que concierne a la competencia lectora (Wells 1987; Freebody y Luke 1990, p. 50). Está dividida acorde a las funciones cerebrales y cada una cumple un rol fundamental conocido como nivel de interpretación, estas son y se entienden como:

-Nivel ejecutivo, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales; -Nivel funcional, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana; -Nivel instrumental que enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros; -Nivel epistémico o de lectura crítica, en el que la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. (Solé, 2011, p. 51).

Todo esto lleva a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluyendo la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información.

La relación entre lectura y aprendizaje no se pueden separar puesto que a través de la lectora podemos encontrar elementos que contribuyan a un desarrollo más complejo del

conocimiento ya que gran parte de la información con lo que se pretende instruir esta codificada y se hace tarea esencial poder descifrar estas codificaciones.

El aprendizaje no es solamente reproducir conocimientos, sino que en cierta medida nos puede permitir recopilar la información previa y enlazar con la nueva para poder crear elementos que puedan mejorar nuestra concepción de lo que se conoce como mundo. Sin embargo, para esto hay que tener como base niveles de comprensión de la realidad en que vivimos ya que sin esto sería un aprendizaje trivial, el rol de la comunicación escrita no es más que una carta de navegación para poder comprender distintas ideas que pretender contribuir al desarrollo del mismo conocimiento. Hay que entender que entre aprender y comprender siempre habrá una diferencia bastante marcada, mientras una se centra en impartir los conocimientos y la asimilación de estos mismos, por el otro se entiende que puede variar desde lo particular a lo general o para ser más exactos a buscar el trasfondo de una situación determinada. Por lo cual se hace evidente partir de elementos que faciliten estos procesos a la hora del desarrollo de una competencia lectora.

-Dotar de finalidad personal a la lectura y planificar la mejor manera de leer para lograrla; -Inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo, y comprobar la comprensión durante la lectura; -Elaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla y, eventualmente ampliarla, siempre que la tarea lo requiera. (Solé, 2011, p. 53).

Estos procesos hacen que la lectura pueda ser explorada en su máximo esplendor, en conjunto a esto pueden ayudarnos a facilitar una comprensión adecuada de los sistemas previamente codificados, esto quiere decir que ya conociendo el concepto comprendido se puede profundizar en los elementos que implican un nuevo aprendizaje o incluso sentar nuevas bases para el refuerzo de un aprendizaje previamente adquirido.

Dentro de los esquemas de lectura podemos encontrar la planeación a través de distintas metodologías un ejemplo claro son las planeaciones que el lector, que sin importar su inexperticia o incluso su capacidad para inferir más allá del texto se hace fundamental poder descubrir como el desarrollo de una competencia lectora contribuye a gran escala el conocimiento y su formación de las temáticas que competen a su contexto de cuidado del siglo XXI.

En conclusión, el desarrollo de una competencia lectora permite que se pueda diferenciar distintos elementos que permitan la creación e interpretación de distintas realidades que giran en torno al desarrollo de la misma lectura y, declarar que existen distintos tipos de acepciones

en lo que se refiere al desarrollo de una dimensión lectora no solo en el ámbito académico, sino que a su vez en el sujeto que puede leer por motivos personales. Del mismo modo esta competencia lectora exige que se pueda realizar tanto un escaneo como un análisis minucioso de los sistemas informativos y así poder establecer una comprensión detallada de lo que previamente se anunció para el desarrollo de la interpretación de textos formales e informales. (Solé, 2011, pp. 49-54).

Competencia Argumentativa.

Muchas veces creemos que argumentar es, de una u otra manera poner nuestras opiniones, pero lo que en realidad concierne a esto, si bien es cierto que da a conocer nuestras opiniones, argumentar también se refiere a “tener un acercamiento minucioso de diversos hechos”. Como lo plantean Malem y Weston (2010), esto quiere decir que argumentar, en la mayoría de los casos es poder informarse, expresar nuestra postura y poder dar datos verídicos, o incluso poder cambiar nuestro punto de vista ya sea de un suceso o una información simple.

Un elemento esencial a tener en cuenta es que un argumento, nunca ha sido es o será la sumatoria de todas las conclusiones, porque a diferencia de estas el argumento puede, y a su vez debe ofrecer razones y pruebas, que fundamenten su rol en la hora de establecer, ya sea una opinión o en el mayor de los casos un juicio dialéctico. Es fundamental que para entender los argumentos conocer, como primera medida los esquemas o incluso las reglas para poder un “argumento válido o de peso.”

En la escuela se da a entender que el proceso de argumentación es un proceso que toca ir haciendo crecer, en el ámbito colombiano la argumentación se enseña desde básica secundaria puesto que muchas veces se da que se les piden exponer o incluso escribir un texto argumentativo siguiendo una rúbrica, y en la mayoría de los casos por obtener un resultado que beneficiara o perjudicara su resultado final, en efecto este es un ejercicio que permite que los estudiantes aprendan a pensar, expresar su opinión y defender su postura y como tal el ejercicio que se hace es escribir un ensayo y no exponer un argumento.

La argumentación siempre ha tomado un rol fundamental en nuestras vidas puesto que da a entender que son los soportes esenciales no solo para nuestras conversaciones sino también en ejercicios de lectoescritura como lo son exposiciones o incluso ensayos; sin embargo, es más difícil en estructuras como ensayos poder identificar o reconocer las cuestiones que servirán de base para demostrar un argumento.

A menudo los argumentos en estructuras simples se pueden sintetizar entre uno y dos párrafos y la fórmula para desglosarlos puede variar, ya sea dando una conclusión y luego dando la razón o lo más común, que es exponer las premisas y poder sacar una conclusión, de cualquier modo es necesario poder tener un sentido bastante aceptable para dar opiniones que puedan convencer a quienes nos leen o incluso nos escuchan, estos dos componentes nos ayudarán en gran medida a entender cómo argumentar de una manera eficaz ya sea en producciones orales e incluso textuales donde en muchas ocasiones este elemento no se toma tan en serio como otros elementos que permitan dar un punto de apoyo para sustentar nuestras ideas de un tema específico.

Hay que tener en cuenta diversos elementos para poder armar nuestros argumentos, ejemplos partir de premisas netamente fiable, ser concreto y conciso, evitar un lenguaje emotivo, utilizar un único significado para cada término que se utilice con el fin de demostrar certeza.

En el contexto escolar, el argumentar se conoce como competencia argumentativa y generalmente está ligado a la producción de textos como ensayos, ya que gracias a estos podemos identificar a gran escala cómo se argumenta, sin embargo para la construcción adecuada de un ensayo por argumentos es primordial poder conocer de antemano las distintas posturas que se tomarán para la realización de un texto argumentativo adecuado que cumpla con las condiciones que exige esto para una comprensión adecuada.

Un elemento fundamental es la introducción y no solo porque será la carta de navegación de muchos de los textos argumentativos, sino también porque funcionará como un elemento que demostrará en un plano general la idea general que llevará el texto a producir, para esto será necesario poder establecer una diversidad de estrategias que permitan conocer cómo desarrollar los componentes de la competencia argumentativa, iniciando por la exploración de los argumentos de todos los aspectos que se desean tratar en el texto argumentativo, es necesario para poder establecer la exploración de los argumentos poder informar debidamente sobre argumentos axiomáticos que conozcan el tema que se desenvolverá en el texto argumentativo, ya que si se hace “a la ligera” o por querer entregar un resultado se perderá todo el sentido y esto a la larga no convencerá a los oyentes o lectores del texto argumentativo.

De este modo se encontrará que siempre hay argumentos a favor del concepto como los hay en contra, es recomendable hacer ejercicios que puedan permitir realizar la identificación de estos argumentos a la hora de crear un texto. Otro elemento que es bastante válido para formar argumentos es poder estudiar de manera deductiva lo que deseamos plantear en nuestra estructura, ya que de alguna forma nos permite entender cuál es el componente que le puede dar peso a los argumentos que se plantean a la hora de redactar un ensayo que a menudo es usado como recurso educativo en nuestro contexto académico.

Gracias al método deductivo se puede inferir que conociendo los argumentos, y las premisas que componen estos, podemos fijar nuestro plan de trabajo para la redacción de un texto argumentativo porque se permite indagar sobre elementos, que en cierta medida complementan lo que previamente analizamos para la creación de nuestra estructura textual, teniendo en cuenta que el proceso no termina aquí; en cierto modo esto sería considerado como el primer paso para poder desarrollar una estructura textual argumentativa que permita poder evidenciar que la creación de esta es una tarea que se puede manejar de manera eficaz, en muchos de los casos la creación de una estructura argumentativa (generalmente ensayo o monografía.) En instituciones educativas de corte superior a nivel global se pide la redacción de esta estructura para poder garantizar un cupo en la institución educativa, los casos más comunes son Harvard y Yale en Estados Unidos, Cambridge en Inglaterra y la Sorbonne en Francia, de este modo el poder demostrar que hay un análisis minucioso antes de poder establecer argumentos demuestra que este proceso es complejo, pero fundamental para poder crear textos que enriquezcan de manera directa e indirecta el proceso de formación de sujetos dentro de contextos educativos en lo que se refiere a textos argumentativos.

Otro elemento que es esencial para poder argumentar es poder evaluar, revisar, verificar y comprobar nuestras premisas, puesto que es tarea fundamental poder tener premisas adecuadas para poder formular un argumento creíble, una vez revisadas las premisas, es fundamental poder revisar la calidad de argumentos que estamos usando, puesto que si se escribe de una manera bastante subjetiva se tiende a sofocar al lector o al mismo oyente, lo ideal en estos casos es tener una posición clara y concisa para poder verificar la calidad de los argumentos a exponer.

De este modo ya se podrá proceder a hacer un ensayo, que como se mencionó anteriormente es el ejercicio por excelencia para comprender la aplicación de una

competencia argumentativa en el contexto escolar colombiano, usualmente para iniciar un ensayo se pide que se abra con una frase o incluso una pregunta retórica puesto que será una guía para poder demostrar cómo están nuestros argumentos frente a una temática específica. No obstante, muchas veces los estudiantes de nuestra realidad creen que la pregunta retórica es algo que se debe contestar de una vez desarrollando el texto argumentativo, cuando ese texto debe ser todo lo contrario a una respuesta retórica, debe ser una base para poder responder adecuadamente a la pregunta.

Es natural querer poder exponer nuestras ideas y responder las preguntas que nos planteamos y más en textos de esta índole, pero no es recomendable, en el texto es recomendable que el problema sea explicado de forma auténtica, breve y concisa y teniendo en cuenta la información que se selecciona sea eficaz para el desarrollo de los argumentos que conforman el texto que se desarrollara paso a paso. Ya formulado el problema será necesario formular una propuesta o afirmación definitiva que fungirá como un agente explicativo de los argumentos que se utilizan en la composición de una estructura argumental.

Un elemento que ayuda a gran escala en la formulación de propuestas o frases afirmativas es el estudio interpretativo de los argumentos y las premisas que componen nuestra estructura porque esto nos permitirá a grandes rasgos poder encontrar detalles que puedan mejorar nuestros argumentos en la creación de textos simples o complejos argumentativamente hablando.

Pero, si en dado caso deseamos hacer un contraste de opiniones, no es buena idea porque se está cediendo meramente a establecer juicios de valor netamente subjetivos, recordemos que a veces lo que es bueno para algunos, no necesariamente puede ser bueno para otros, el concepto de bien y mal es algo tan relativo que ha decaído en juicios puramente subjetivos, es mejor poder dar con soportes nuestra opinión que pensamos de los argumentos de quien expone.

Como tal la formulación de una propuesta o afirmación definitivamente exige que para poder defender los argumentos que se utilizarán debemos entender que esto no debe ser concluyente, sino por el contrario un soporte para poder crear un espíritu reflexivo en los lectores u oyentes de la estructura donde se pretende consignar los argumentos de la temática específica tratada en la sesión (llámese salón de clase, conversatorio, mesa redonda etc...)

Posteriormente, es imprescindible poder crear argumentos de un modo completo, a la hora de hacer una producción textual es vital entender que esta producción tiene límites y que no todo argumento favorecerá a lo que se busca plantear con los argumentos. Muchos argumentos podrán ser de utilidad, pero es mejor poder verificar cuáles son los argumentos que pueden consolidar la estructura, y cuáles a diferencia, pueden ser algo innecesario. Por lo cual se sugiere poder establecer con ideas verídicas por qué se crea el argumento que se escogió para la estructura textual, un ejemplo esencial es poder establecer juicios evaluativos objetivos, ya que como se dijo anteriormente caer en el subjetivismo es un error común hay que entender como única medida para desarrollar este concepto que cualquier premisa por más cuestionable que sea es defendida.

A continuación es ideal examinar las objeciones que se presentan en la estructura argumental puesto que al examinarlas sabremos que muchas de las propuestas que redactamos no poseen un único sentido, sino que de lo contrario, poseen más de un sentido, y en cierta medida muchas son reiterativas, al examinar cada objeción minuciosamente estamos sintetizando de manera eficaz puesto que nos permitirá demostrar qué argumentos nos sirven y cuáles no, sin demeritar los demás procedimientos este es el quizá la base que nos puede dar la idea de cómo construir nuestra estructura argumental adecuadamente. Lo ideal es buscar contradicciones a nuestros argumentos para enriquecer el texto, no toda estructura argumentativa debe ser perfecta, puesto que si se da ese caso puede ser que la audiencia quede aburrída o en el peor de los casos actuar como un somnífero esta estructura, lo ideal siempre será establecer un debate con los argumentos que favorecen y desfavorecen nuestra postura, es mejor seleccionar los que tienen una información verídica y poder establecer nuestro juicio con argumentos de calidad.

Siguiente a esto es ideal explorar las alternativas, a menudo no se hace puesto que sabiendo que nuestra estructura argumental está bien detallada no nos comprometemos a mejorar la calidad de nuestros escritos, sino a dejarlos estáticos en vez de mejorarlos de una manera productiva, esto nos da a entender que nuestra propuesta para solucionar el problema no debe ser tomada como la única respuesta. De cualquier modo, es fundamental examinar distintas posturas recordemos que incluso una afirmación de carácter filosófico tiene sus alternativas.

En pocas palabras argumentar nunca es tarea fácil, ya sea porque ignoramos el procedimiento tan esencial que este posee, o porque simplemente nos hemos enfocado en nuestro contexto en entregar elementos que cumplan la necesidad de un resultado que nos permita evidenciar que hemos progresado, y, en el peor de los casos garantice que podemos efectuar esta competencia de manera adecuada en nuestros procesos de aprendizaje desde la escuela hasta la educación superior por lo cual se evidencia que la capacidad de desenvolverse en la competencia argumentativa de un estudiante colombiano es casi nula. (Cajiao, 2012).

Como se mencionó anteriormente esto solo era un preámbulo esquemático para poder crear una estructura argumentativa, o generalmente, un ensayo. Lo que debe primar para en estos casos es el uso de un lenguaje concreto, específico y definitivo, por lo cual es recomendable lo siguiente.

- a) Seguir el esquema: Puesto que será fundamental poder establecer todo lo que concierne a nuestra estructura argumentativa, si se encuentran falencias es necesario hacer un alto para encontrar en que estamos fallando y poder corregirlo.
- b) Formular una introducción breve: Con esto se quiere decir que no debemos en el ejercicio de repetir una y mil veces lo mismo, un ejemplo es hacer el contexto histórico de una situación, al contrario, es necesario dar una opinión crítica y eficaz sobre el hecho que se establecerá el argumento.
- c) Exponer los argumentos uno a uno: Se debe separar por párrafos e incluir distintos puntos de vista que dan apoyo al argumento previamente planteado, incluso los que no dan apoyo.
- d) Claridad: Como principio obligatorio, porque si manejamos claridad en nuestras ideas el proceso de argumentación ira por sí solo.
- e) Apoyar los argumentos con objeciones: Porque permitirá crear una estructura totalmente enriquecida y agradable para interpretar y cumplirá con sus objetivos.
- f) No afirmar más de lo que se puede probar: Porque ya eso es someter todo a un juicio subjetivo y estaría convirtiendo una estructura argumentativa en una opinión y eso es lo que realmente menos se necesita en una estructura argumentativa.

Pensamiento Crítico.

Muchas veces sometemos nuestras creencias a diversos factores, incluyendo factores subjetivos, pero ¿qué pasaría si en vez de ceder a juicios subjetivos respondiéramos a una toma adecuada de decisiones, establecer nuestra postura y defenderla con argumentos creíbles? Esto, como lo define Facione (2007) es parte esencial del pensamiento crítico, en si es encontrar razones de peso que puedan fundamentar una posición sobre un hecho, sea informativo o no.

Lo que el pensamiento crítico hace es no solo poder ayudarnos en establecer nuestra postura frente a una temática, sino a su vez resumir de manera clara y precisa ideas complejas concibiendo alternativas para poder definir una realidad. Gran parte de lo que exige el pensamiento crítico es desenvolverse en una situación de una manera locuaz y pragmática, así pues, muchas veces el pensamiento crítico se fundamenta en probar un punto, interpretar un significado, y, por ende, resolver una problemática, que esté vinculada a una determinada situación. El pensamiento crítico, como otros tipos de pensamiento requiere de ciertas habilidades para poder manifestarse, estas habilidades son:

La interpretación que se define como la facultad de comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios” La interpretación incluye las sub habilidades de categorización, decodificación del significado, y aclaración del sentido de una situación concreta. El análisis el cual consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones.

La evaluación que se fundamenta en la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación de una realidad. La inferencia que se basa en identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan

de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

La explicación entendiéndola como la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Esto significa poder presentar a alguien una visión del panorama completo. La autorregulación comprendida como monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios.

En pocas palabras se entiende que el pensamiento crítico es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El pensamiento crítico es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el pensamiento crítico es considerado un fenómeno humano penetrante, que permite auto rectificar. El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. Así pues, educar buenos pensadores críticos significa trabajar en pos de este ideal. Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática.

Desarrollo de pensamiento crítico desde la imagen

La ambigüedad de la imagen no es distinta a la de la realidad, tal como la aprehendemos en el momento de la percepción. Actualmente existe una enorme preocupación acerca del

proceso enseñanza- aprendizaje en lectoescritura. Los modelos tradicionales parecen haber generado una dificultad cognitiva frente a la significación del mundo y sus contextos. Se ha desconocido la esencia humana de dicho proceso; leer y escribir no son un simple ejercicio de codificación y decodificación, son el ejercicio puro del pensar. A los docentes se nos ha olvidado esto y nos hemos sometido al afán de mostrar resultados, sin tener en cuenta al niño como un ser creativo e inteligente. Hemos subestimado al hombre.

El ser humano se ve en la constante necesidad de generar aprendizajes prácticos para la vida cotidiana y la relación de enseñanza aprendizaje es completamente fundamental para la cognición, desde esta investigación se genera el desarrollo de pensamiento crítico que a través de discutir contenido visto desde piezas audiovisuales que sirven como herramienta para establecer relación directa desde las realidades que reflejan las piezas audiovisuales. La lectura de imagen permite fijar un rumbo de pensamiento desde una atmosfera particular, desde un punto de vista específico que en su ejercicio e observación trasladada a ambientes de aprendizaje implica un ejercicio de pensamiento e interpretación “*La imagen, más que una simple percepción visual, implica el pensamiento, tanto de quien la produce, como de quien la recibe. Detrás de una imagen hay todo un discurso que puede ser interpretado de múltiples formas y por múltiples interpretantes*” (Dianet, 1998) el estudio de la imagen permite además superar la banalización en la que nos sumerge la naturalidad de ver mucho contenido audiovisual en la vida cotidiana sin ser en estricto rigor analizado, procesado y significado.

Fortalecer una visión individual del mundo para desarrollar cognición o aprendizajes de los estudiantes en un ambiente de aprendizaje permite y da cavidad a la interpretación crítica de contextos a entender formas y medios de expresión de los que se vale la imagen para llevar un mensaje. Se reconoce así, la imagen como un potenciador de interpretación y creación. *Estas predisposiciones vienen implícitas en las imágenes y su persuasión es ilimitada* (Díaz, 2009) el pensamiento crítico es una forma de acción y empoderamiento de un raciocinio autónomo que se realiza a nombre propio. A su vez existe un factor integran mecanismos de enseñanza adecuados para educar de una forma significativa en la toma de decisiones en su entorno social.

En efecto este es un ejercicio que permite que los estudiantes aprendan a pensar, expresar su opinión y defender su postura y como tal el ejercicio que se hace es escribir un ensayo y no exponer un argumento. Esto quiere decir que argumentar, en la mayoría de los casos es

poder informarse, expresar nuestra postura y poder dar datos verídicos, o incluso poder cambiar nuestro punto de vista ya sea de un suceso o una información simple.

El enfoque crítico nos permite construir y medir la capacidad que los estudiantes tiene para entender las problemáticas que vemos en el material visual y a partir de instrumentos de evaluación podemos medir en que niveles se encuentran de forma individual los procesos de esta manera podremos saber si las construcciones de pensamiento crítico corresponden al contenido visto y hasta qué punto un estudiante tiene sus propias conjeturas respecto a una problemática que presentan las piezas y su relación con la vida cotidiana.

La reflexión es otro instrumento desde el cual se evalúa a los individuos tanto desde la comprensión como desde la argumentación, los contenidos audiovisuales nos permiten conocer la naturaleza del ser humano, contextualizando las problemáticas de las películas y fortaleciendo las relaciones que el estudiante encuentre tanto en el aula como en la vida cotidiana. El interés de esta investigación se cierne sobre el hecho de que los individuos comprendan, piensen y argumenten un punto de vista respecto a una problemática representada en el audiovisual, si bien el cine es la estrategia pedagógica para lograr el desarrollo de dicha competencia es necesario que el estudiante reflexiones y llegue a sus propias conclusiones, si comprende o no lo que ha visto y sobre todo si entiende el punto de vista que le presenta cada pieza.

Cine y Pedagogía

Estos dos términos guardan una relación netamente directa ya que pueden contribuir una con la otra en elementos teóricos para la consecución de los objetivos que se pretenden establecer un ejemplo claro es la construcción de espacios que puedan generar un aprendizaje más proactivo y a meno para el aula, entiendo el aula en toda su dimensión social, comunicativa y cognitiva según Gonzáles (2005).

La distinción, aunque arbitraria, obedece a que tales perspectivas parecen ser las más generalizadas y a través de las cuales el cine ha encontrado su lugar en la educación. No obstante, la elección de una u otra perspectiva por parte del educador no siempre resulta ser deliberada o consciente. En razón de ello, conviene precisar ambas dimensiones para que dicha práctica contemple, no solamente su eficacia en tanto medio subordinado a fines específicos, sino también aquellas implicaciones no previstas y que hacen parte de la esencia misma, por decirlo así, del cine. (Gonzáles, 2005, p. 45)

Es decir, el cine ha entrado en la educación como una herramienta no solo de esparcimiento sino también para poder abarcar las distintas temáticas que se desean establecer a través del impartir una lección, pero cabe mencionar que el cine como herramienta pedagógica no es una teoría absolutamente nueva, sino que lleva consigo un proceso que a continuación se evidenciará.

En primer lugar, el cine hace parte de una dimensión más amplia: la dimensión tecnológica, de la cual resulta prácticamente imposible sustraerse de cara a los nuevos retos que afronta actualmente la pedagogía. Con esto se pretende decir que, si pretendemos hacer del cine una herramienta didáctica en procesos de enseñanza-aprendizaje, es menester su inclusión en la discusión actual sobre las NTICs (Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación) y su impacto sobre la labor docente. Por consiguiente, resulta necesario ampliar la categoría de las NTICs (la cual comprende en la actualidad un espectro conceptual considerable como multimedia, interactividad, escenarios virtuales, educación virtual, etc.) de modo tal que el cine sea igualmente objeto de reflexión. El descuido, la ligereza o la falta de planeación con que en ocasiones se presentan películas a los estudiantes en el marco de la clase ha sido advertido por los mismos estudiantes, quienes denuncian -a través de la demanda o exigencia permanente de que se les presente una película- el sin sentido de tal práctica cuando no ven en ello otra cosa que un momento de esparcimiento. Dispersión que será tarea del docente guiar nuevamente en su práctica discursiva, aunque dicha responsabilidad no sea siempre plenamente asumida. En segundo lugar, llamar la atención sobre las dificultades que atraviesa la educación no tiene nada de novedoso.

Una de las particularidades que presenta el cine en cuanto objeto ha sido, precisamente, la de ofrecer la oportunidad privilegiada para el hombre contemporáneo de convertirse en otro según Cohen Séat y Fougeyrollas (1961) esto se convierte en que el sujeto contemporáneo sea orientado hacia un esquema visual ficticio; es decir, la de ceder su lugar, prestar su existencia, anular su realidad inmediata, para vivir, por un instante, esa fantasía devenida real por el poder de las imágenes y la impresión de realidad suscitada por ellas. “Son esos mundos imaginarios los que, al sobre determinar lo real inmediato incorporándolo a ellos e incorporándose a él, constituyen lo que llamaremos esfera de la información visual” (Séat y Fougeyrollas citado en Gonzáles, 2005, p.49). Ahora bien, haber dado cuenta de una distinción que se considera fundamental en torno al cine en su aspecto social y subjetivo y a

partir de la cual se intentará determinar en lo que sigue de qué manera ambos aspectos han tenido lugar en la relación que se ha establecido entre el cine y la educación —no se hablará aun de pedagogía, por ser aquí simplemente un aspecto deseable y que en ocasiones puede oponerse a las prácticas que nos ofrece la experiencia. Si se mira detenidamente el paulatino ingreso del cine en la academia, entendida ésta desde el ámbito universitario, puede trazarse un paralelismo, no necesariamente sincrónico, entre lo formal y lo informal que coincide, en cierto modo, con la distinción señalada entre el cine en cuanto objeto y el cine en tanto herramienta. El giro, por así decir, que sufre el cine como fenómeno de entretenimiento puede precisarse como el paso de lo popular, es decir, como fenómeno de masas, a su aspecto analítico en cuanto objeto de estudio, en cuanto objeto en sí. Operación en la que fue necesario aislar el cine en su nueva condición de objeto, pero en la que fue igualmente necesaria, más adelante, restituirlo a su contexto empírico, esto es, como fenómeno social. Puede verse, por ejemplo, de qué manera en la década del cuarenta surgen los primeros intentos de estudios sobre cine que trascienden los aspectos pragmáticos de la realización cinematográfica para centrarse y aproximarlos a otras disciplinas tales como la estética y la psicología, en un primer momento, la sociología, posteriormente, y la semiótica, finalmente. La incorporeidad de las imágenes y la realidad del movimiento son factores determinantes en esa impresión de realidad que encontramos en el cine o, lo que es igual, en la construcción de lo que se denomina diégesis, como mundo ficticio donde la acción sucede. Aunque si bien es cierto que el estatuto de la veracidad —por lo menos en lo que respecta a los estudios teóricos sobre el cine— no es el elemento determinante cuando vemos una película sí lo es, por el contrario, el grado de verosimilitud alcanzado lo que nos permitirá, en calidad de espectadores, participar de la historia movilizada por el relato cinematográfico; aunque para muchos “críticos”, lamentablemente, el modo en el que el cine imite la realidad cuando éste se inspira en ella pareciera ser criterio suficiente para juzgar el valor de una película.

Ahora bien, es necesario dar cuenta de una distinción que se considera fundamental en torno al cine en su aspecto social y subjetivo y a partir de la cual se pretende abarcar en la relación entre cine y educación. Ambos aspectos han tenido lugar en la relación que se ha establecido entre el cine y la educación entendida ésta desde el ámbito universitario. Puede trazarse un paralelismo, no necesariamente sincrónico, entre lo formal y lo informal que coincide, en cierto modo, con la distinción señalada entre el cine en cuanto objeto y el cine

en tanto herramienta. El giro, por así decir, que sufre el cine como fenómeno de entretenimiento puede precisarse como el paso de lo popular, es decir, como fenómeno de masas, a su aspecto analítico en cuanto objeto de estudio, en cuanto objeto en sí (González, 2005). Se pretende aislar el cine bajo su nueva condición de objeto, pero a final de cuentas fue necesario, más adelante, restituirlo a su contexto empírico, esto es, como fenómeno social. Puede verse, por ejemplo, de qué manera en la década de los cuarenta surgen los primeros intentos de estudios sobre cine que trascienden los aspectos pragmáticos de la realización cinematográfica para centrarse y aproximarlo a otras disciplinas tales como la estética y la psicología, en un primer momento; la sociología, posteriormente; y la semiótica, finalmente.

Tomando como dimensión semiótica se puede establecer que Greimas (1980) habla de una narrativa como concepto fundamental para el desarrollo de un mismo material cinematográfico. Un caso particular es planteado por Souriau (1947), quien acuña por esta época, se refiere a la década del cuarenta, el término de filmología, entendido como aquella disciplina “que se esforzó por entender el hecho cinematográfico como tal, a través de experimentaciones de todo tipo y, en particular, sobre las creencias ligadas a su percepción” (Jost citado en González, 2005, p.53), sin embargo, hasta la década de los sesenta, es decir, veinte años después, cuando el cine entra a hacer parte de los debates académicos, época que coincide además, y no de manera casual, con los aportes de Mitry y Metz (1968): en su texto “Estética y psicología del cine y Ensayos sobre la significación en el cine”, respectivamente. Al respecto, diversos autores señalan la forma en que se da, en lo sucesivo, una creciente avalancha de cátedras sobre cine, todo ello merced al auge de la naciente semiótica y la ampliación de sus límites a campos que van más allá de cierta semiótica del signo (profundamente determinada por la lingüística saussuriana o estructuralista) hasta una semiótica que apuesta por “una reflexión sobre el sujeto social fundamental que media los procesos de comunicación” como lo plantea Verón (1995). Por consiguiente, en lo que a los ensayos sobre cine se refiere, una cierta influencia se ha adquirido a raíz de la preocupación semiótica por los mecanismos de significación implícitos en el fenómeno de su recepción e interpretación y lo que brevemente podríamos llamar como la inclinación, en el encuentro de cine y educación, partiendo del supuesto del cine en cuanto objeto. Pero si hablamos de un prestigio adquirido en relación con los textos o reflexiones sobre cine, de alguna manera

estamos también diciendo que antes no lo tenían, debido, justamente, a la estrecha visión de algunos críticos y al recurso imperecedero de la anécdota y los juicios de valor. No obstante, al ocuparnos de esta otra actividad, es decir de la apreciación y crítica cinematográfica, nos acercamos cada vez más a la posición opuesta que considera al cine en tanto herramienta, esta vez en relación con la educación, aunque sin desligarse con claridad de los comentarios y los peligros en los cuales se ha venido insistiendo. Hay que hacer un énfasis en este punto. Si pensamos por un instante la academia como un espacio de construcción de conocimiento, no solamente unidireccional, prescriptivo y dogmático, sino también como el espacio por excelencia para el libre pensamiento, el debate y el mutuo enriquecimiento a través del encuentro de diferentes discursos, veremos que resulta necesario discernir en él, de qué manera el peligro de caer en la simple ideologización -haciendo del cine la ilustración de un discurso que busca su adhesión en función de la capacidad de persuasión que el espectáculo fílmico ofrece- pudiera llegar a evitarse. Cuando uno se interroga de dónde ha podido surgir este tipo de práctica de socialización del cine, del cine como objeto de discurso, no es muy difícil pensar en el fenómeno de congregaciones en torno al cine y en las que el nombre de cine-club resuena de manera inevitable. En este sentido la historia de los cine-clubes desempeña un papel considerable y, más aún que el cine-club en cuanto tal, el cine-foro, como una de sus variantes, se emparenta mucho más con lo que en el aula sucede o por lo menos es lo que quisiera creerse, pues muchas veces adopta la forma de video-conferencia, no como algo simultáneo, sino más bien como conferencia más video.

En el momento en que se daban a conocer públicamente los ensayos de Metz en Francia, en 1963, unos pocos años antes se venían popularizando los cine-clubes con una característica sin precedentes, estos últimos se venían convirtiendo en semilleros de cineastas en formación. Sería esta considerada por Metz (1963) “la otra escuela”, o reducido al aspecto informal de la relación entre cine y educación, aquella que hizo del cine su propia causa y cuyo resultado no fue otro que una “nueva generación” de realizadores conocida como la Nueva Ola Francesa, de la que recordamos no sólo sus filmes, sino también la invaluable labor de sus integrantes como críticos de cine en la revista *Cahiers du Cinéma*. En cierto modo, la dinámica o la práctica del cine-foro se desprende de este trasfondo y se desplaza, subrepticia e informalmente, como práctica didáctica a otros contextos. Lo que interesa destacar de todo este fenómeno, que tendría una resonancia mundial particularmente sobre

cinematografías nacientes, es precisamente el hecho de trascender la crítica subjetiva sobre tal o cual aspecto, hasta cierto punto estético, hacia una preocupación por la significación en una dimensión más amplia y, cabe decir, estructural. Unos de los autores más influyentes han sido, precisamente, Cohen-Séat y Fougeyrollas (1961), quienes reclaman nuestra atención y merece que nos detengamos en ella por un momento. Una de las tesis sostenidas por estos autores apunta justamente a la oposición conceptual entre eficacia y eficiencia en relación con las técnicas y que nos sirve muy bien para caracterizar lo esquivo que puede llegar a ser el cine cuando pretendemos simplemente subordinarlo al discurso pedagógico, desconociendo con ello características inherentes a su condición como las que se han señalado. Entendiendo por eficacia la aptitud de un medio para alcanzar el fin en vista del cual ha sido concebido y puesto a funcionar. Y por eficiencia el conjunto de los efectos, cualesquiera que sean, producidos por acción de un agente, lo cual ha contribuido sin duda al despliegue de una técnica lo ha acompañado siempre la producción de cierto número de efectos no perseguidos deliberadamente en un principio, al poner en marcha los medios empleados. Así, sin más, la eficacia de una técnica está envuelta en una especie de halo que no es otra cosa que su eficiencia. Lo que caracteriza las técnicas modernas es precisamente el hecho de que su eficiencia sobrepasa su eficacia a tal grado que el hombre cesa de controlar una parte muy grande, a veces la más importante. En adición, se debe tener en cuenta que los procedimientos de la información visual en el caso del cine no sólo han suscitado formas de expresión nuevas, sino, además, de modo indirecto, la elaboración de un nuevo modo de vida. Finalmente, esas técnicas se sitúan en un dominio privilegiado, por afectar la representación del mundo del hombre contemporáneo. Una vía posible para integrar cine y pedagogía, y ver en ello una relación edificante, sería la de reconocer los puntos convergentes y divergentes de ambos discursos. Ambos coinciden en que enseñan, en el sentido de mostrar; no obstante, la imagen muestra, pero no dice. El cine articula, en su proceso de significación y en un mismo lenguaje, códigos diversos. Códigos que al ser explícitos por parte de quien se vale de él, permitirán explorar, estudiar, conocer y también enseñar las nuevas técnicas de la información visual y los mecanismos humanos que desencadena. Sólo así estaremos verdaderamente educando en y con el cine. No basta, pues, aislar el valor de las imágenes fílmicas en su poder de pregnancia y evocación para sustituir, simplemente, la clase de filosofía, solo por dar un ejemplo; sería fundamental, además, instruir al estudiante en el

lenguaje propiamente cinematográfico para que comprenda y participe plenamente de la cultura de la época.

Para ello se debe considerar, por consiguiente, al cine como fenómeno que comporta en sí sentidos que se construyen a partir de las miradas o, si se quiere, de lecturas que teóricamente comparten varios elementos, pero que afortunadamente el cine no se agota en ninguna de ellas. En una palabra, es necesario crear una hermenéutica del cine, según la cual el cine se realiza no desde la pantalla, ni en su proyección, sino en la mente de cada uno de los espectadores y que será tarea del educador preguntarse por esa “película”, no la que vio el estudiante con sus compañeros, sino por esa otra que él ha construido y que es en últimas su propia película, el conocimiento que de ella adquiere, su propia vida. Lo que se propone, en última instancia, no es sólo una crítica de lo que se hace sino también una invitación a reflexionar sobre ese hacer, para que la eficacia del cine coincida finalmente con su eficiencia y para que podamos decir felizmente de ese gran aporte que aún tiene por hacer el cine a la pedagogía dando a entender la importancia de mantener esta herramienta artística y tecnológica como herramienta para innovar en el aprendizaje de los estudiantes.

El cine y la argumentación.

Según lo planteado por Zubiria (2006) dentro de la educación siempre ha habido un espacio para la composición de textos escritos ya que estas se convierten en herramientas para el desarrollo de una “historia” no obstante para Becerra (2003) resulta evidente que la consideración de la descripción en el cine, su aceptación o negación, está íntimamente vinculada a sus características miméticas, frente a las enunciativas de la literatura. Mientras que el narrador en un discurso literario puede generar, introduciendo un fragmento descriptivo, una pausa en la progresión de los acontecimientos de la diégesis, el ritmo necesariamente fluido de una película parece no permitirlo. Sin embargo, y pese a que la cuestión de la temporalidad es importante, ya que los parámetros de desarrollo temporal con los que cuentan la novela y el cine son muy diferentes, no creemos que los obstáculos para la aceptación de la descripción cinematográfica provengan sólo de las exigencias del ritmo o de las convenciones de longitud, obviamente más restrictivas en el cine. Autores como Martín (1990) matizan que la imagen es una representación específica; es decir, no representa cualquier objeto, sino éste es particular, no ‘un árbol’, sino ‘este ciprés’; de modo que el realizador tiene dificultades para controlar el impacto estético que un objeto produce en el

espectador, o para conseguir subrayar un detalle concreto, aislando todos los demás que rodean al objeto representado. Chatman (1990) explica esta dificultad como: “el número y la variedad de los objetos filmados es virtualmente ilimitada, restringido únicamente por el fotograma y la distancia de aquellos a la cámara” (Chatman, 1990, pp. 237-238), el número de detalles que pueden ser potencialmente destacados es amplio, incluso inmenso. En la práctica, sin embargo, el espectador sólo registra algunos. La película va demasiado rápida y nosotros estamos demasiado preocupados con el significado de lo que sucede, de lo que va a suceder a continuación, para detenernos en los detalles físicos. Los estudios de Chatman son muy ilustrativos para analizar la evolución que el concepto de "descripción fílmica" ha sufrido a lo largo de las últimas décadas del siglo XX. En su trabajo del año 1978 Chatman llegaba a conclusiones tales como la imposibilidad del cine de describir detalles concretos debido a su carácter visual y plástico, en definitiva, debido a su carácter realista. Chatman define la descripción como la voluntad de selección de un detalle particular, y llega a la conclusión de que esta selección es imposible de llevar a cabo en la representación fílmica, ya que el objeto se presenta en toda su complejidad de detalles y es captado en una síntesis inmediata. Por ello plantea la descripción como una de las cosas que el cine no puede hacer: “no se puede decir bajo ningún concepto que la cámara de cine describa.”

En pocas palabras el cine proporciona una plenitud sin especificidad. Las descripciones que ofrece son a la vez, visualmente ricas y verbalmente pobres. A no ser que sean suplementadas por redundancias en el diálogo de la narración de la voz en off, las imágenes cinemáticas no pueden garantizar su posibilidad para nombrar rasgos de información descriptiva. Contrariamente, la narración literaria puede ser precisa, pero siempre dentro de un campo relativamente limitado. Siempre quedan vacíos por querer saber cómo continúa una idea. La descripción verbal puede, pero nunca lo hace, abarcar la multitud de detalles disponible en una fotografía. Las características de la imagen visual siguen siendo las mismas, pero las conclusiones que Chatman infiere han cambiado considerablemente. Los rasgos que parecían negar la capacidad descriptiva de la imagen son ahora utilizados para defender la validez de la descripción tácita, frente a la descripción explícita. Es decir, Chatman encuentra para el cine una argumentación gemela de la enumeración discontinua y heterogénea de detalles, que caracteriza al lenguaje verbal.

Taxonomía de Bloom

Otro recurso pedagógico del que tomaremos referencia para la construcción de metodología es la taxonomía de Bloom de la cual nos valemos para clasificar los objetivos educativos, aunque la taxonomía de Bloom se mueve en tres dimensiones (el cognitivo, el afectivo y el psicomotor) esta investigación añade un elemento adicional que es el contexto o la reflexión inicial, ya que al ser una investigación cualitativa requerimos de un diagnóstico de conocimiento para poder evaluar resultados finales.

“La idea central de esta taxonomía es aquello que los educadores deben querer que los alumnos sepan, es decir son los objetivos educacionales. Tienen una estructura jerárquica que va de lo más simple a lo más complejo o elaborado, hasta llegar al de evaluación.”

Tabla 1

Taxonomía de Bloom

Objetivo	Definición	Etapa
Conocimiento.	Memoria: conocimiento a priori	Contexto.
Comprensión.	En este proceso el estudiante puede apropiarse de lo que aprende, lo transforma en su propio discurso y lo dota de sentido en su vida diaria.	Socialización y actividades.
Aplicación.	El estudiante es capaz de utilizar aquello que ha aprendido.	Dibujo, cadáver
Análisis.	Cuando aplica las destrezas adquiridas a Nuevas situaciones que se le presenten. Cuando el estudiante es capaz de descomponer el todo en sus partes y puede solucionar.	Aplicación del instrumentó (evaluación)
Síntesis.	Cuando el sujeto es capaz de crear, integrar, combinar ideas, planear y proponer nuevas Maneras de hacer.	Actividad final con carácter calificativo
Evaluación.	Emitir juicios respecto al valor de un producto según opiniones personales a partir de unos Objetivos dados.	Transversal

Metodología

Descripción

Para este taller de construcción de historias a través del análisis de taller de construcción de historias a través del análisis cinematográfico, toma como grupo poblacional a los estudiantes de 11A de colegio la Contraloría de la República de Colombia ubicado en la

ciudad de Bogotá , los participantes de este taller son estudiantes que se encuentran entre los 15 y 18 años de edad ,son jóvenes que pertenecen a estratos entre 3 y 5 este colegio se caracteriza por ser en su mayoría exclusivos para hijos o familiares funcionarios de la Contraloría de la nación por lo cual es un colegio privado que cuenta con un porcentaje de recursos estatales.

El curso de 11A tiene 20 estudiantes de los 15 participaron en este estudio, entre ellos 7 hombres y 8 mujeres. el taller consta de 4 sesiones que tendrán en primera instancia un momento de presentación de temas y de introducción al mundo del cine , donde se hablara en un línea de tiempo sobre cómo comenzó el cine y como ha llegado a convertirse en lo que es hoy en día en un segundo momento se mostrará un cortometraje sobre el cual se discutirá con los estudiantes los aspectos más relevantes de la historia y luego de esto se aplica una prueba o instrumento de evaluación para cerrar cada sesión se socializa la solución del instrumento de evaluación y se aclaran las preguntas. A pesar de que se aplican 4 sesiones en el taller para analizar resultados analizaremos el primer y último instrumento de evaluación para medir resultados de aprendizaje.

El enfoque metodológico al que se subscribe esta investigación es cualitativo ya que en definición *el marco de una investigación cualitativa se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación, es más flexible y abierto, y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente.*(Salgado ,2007) para este proyecto en particular es de suma importancia generar un ambiente de aprendizaje por medio del análisis y la discusión , así mismo se requiere entablar un puente de comunicación con los participantes, mostrándoles referencias que pueda entender del mundo que conocer, si mostramos por ejemplo una pieza audiovisual y queremos que el participante encuentre una relación con su mundo inmediato debemos generar una flexibilidad en el pensamiento y en la participación para que el estudiante pueda llegar a una respuesta coherente.

En cuanto a los conceptos en sí de realidades y metáforas de las que se valdrá la discusión teniendo como eje siempre a las piezas audiovisuales también dependerá del hecho de que *No hay una realidad objetiva, la realidad es edificada socialmente, por consecuencia, múltiples construcciones mentales pueden ser “aprehendidas” sobre ésta, algunas de las cuales pueden estar en conflicto con otras; de este modo, las percepciones de la realidad son*

modificadas a través del proceso del estudio (Mertens, 2005 citado por Salgado). A la luz de este concepto de realidades nuestra manera de abordar esta investigación nos arroja que la investigación cualitativa va a nos permitirá respetar el concepto individual de cada participante y a su vez medir resultados respetando el pensamiento de cada estudiante, pero a su vez con la ventaja de poderlo suscribir y categorizar.

Diseño Metodológico

Nuestras sesiones se organizan de la siguiente manera:

Tabla 2

Organización de sesiones

	Contexto	Cognitivo	Procedimental	Propositivo
El empleo	Se presenta la pieza audiovisual breve historia del cine.	Proyección preguntas puntuales a los estudiantes	-Aplicación del instrumento.	del Cierre, conclusiones
Zero	Se presenta la pieza audiovisual breve historia del cine.	Proyección preguntas puntuales a los estudiantes socialización	-Aplicación del instrumento. --Dibujo.	del -Cierre, conclusiones Charla sobre la genero cinematográfico
Man	-Se presenta la pieza audiovisual	-Explicación docente.	-Aplicación del instrumento. -Cadáver.	del -Cierre, conclusiones Charla.
El columpio	-Se presenta la pieza audiovisual.	-Socialización	-Aplicación del instrumento	del -Charla sobre las emociones en el arte -Cierre final

La metodología ayuda a generar un diagnóstico a varios niveles de conocimiento a priori a consumir el producto audiovisual respecto a la temática, articular ideal además nos ofrece una visión sobre la coherencia, redacción nivel de ortografía y comprensión nos ayuda a concluir y darle cierre a cada temática

Lo instrumentos de aplicación ayuda a categorizar en grupos poblacional en tres grupos.

1. Desempeño Nulo: Nivel más bajo de comprensión y participación
2. Desempeño Intermedio: más o menos entiende y participa.
3. Desempeño Avanzado: Argumenta sus ideas y comprende por completo los contenidos.

Instrumentos de Evaluación

El empleo: sesión inicial

En la primera sesión implementamos el instrumento correspondiente a la visualización del cortometraje El empleo, las preguntas aquí diseñadas se realizan con el fin de diagnosticar a la población sobre argumentación, comprensión, análisis y capacidad crítica. Se realizó de

forma individual. Todas las preguntas debían ser justificadas por los estudiantes (ver anexo, el empleo)

La pregunta 1 es: ¿Considera usted que la situación presentada en esta pieza audiovisual tiene alguna relación con la vida cotidiana?

Justifique su respuesta:

Nos permitió medir si el estudiante entendió el relato y lo relaciona con la vida cotidiana. Esta pregunta fue repetida en la última sesión para saber si existe una mejoría en la argumentación o justificación de la respuesta o no.

La pregunta 2 es: Esta pieza audiovisual nos presenta:

- a. Es un relato en forma de metáfora que representa el significado del columpio.
- b. Una crítica a las relaciones interpersonales.
- c. La historia de dos personajes que se debaten ante sus prejuicios personales y sociales.
- d. Representa la tensión generada entre dos extraños con una misma necesidad.
- e. Una historia de ficción que nos muestra cómo el ser humano vive en la actualidad en forma metafórica.

Justifique su respuesta:

Esta pregunta se realizó para saber si el estudiante comprendió el tema central y que tan cerca está de saber qué quiso representar el punto de vista de director. Nuestro análisis individual consistió en categorizar la justificación de la respuesta más que la opción que elija de las respuestas múltiples, más adelante en el análisis de resultados se encuentran dichas categorías analizadas.

La pregunta 3 es: ¿Cuál es el conflicto que presenta la pieza audiovisual?

- a. Como la tecnología ha deshumanizado al individuo y presenta el principio del fin para la raza humana.
- b. Los problemas de empatía y humanidad de la vida moderna.
- c. La monotonía de la vida diaria.
- d. El conflicto apunta al valor que la vida moderna les da a nuestras vidas como individuos.
- e. Las dificultades de conseguir un empleo hoy en día

Justifique su respuesta:

Esta pregunta se diseñó con el fin de conocer si el estudiante es capaz de identificar el conflicto o nudo de una historia, esta se sumó como una de las preguntas más importantes ya que más adelante nos ayudará a saber si existe un progreso en cuanto a la lectura analítica y comprensión de piezas audiovisuales.

La pregunta 4 es: ¿Cuál es la lección que quiere dar el director de esta pieza audiovisual según su criterio?

Esta fue una pregunta de respuesta abierta que nos ayudó a saber si estudiante puede identificar el punto de vista y la finalidad que tenía el realizador de la pieza para hacer la historia de una manera en particular.

La pregunta 5 es: De acuerdo al orden cronológico ponga números del 1 al 3 en las casillas para organizar el relato, siendo 1 el primer acto, 2 el intermedio y 3 el acto final:

- a. Inicio.
- b. Nudo.
- c. Desenlace.

Esta pregunta nos ayudó como investigadores a saber si el estudiante entendió en qué orden vio la historia y si pudo identificar que los tres actos básicos de una historia están presentes y que orden ocurren.

La pregunta 6 es: ¿Cuál es el objetivo del personaje?

- a. Conservar el orden de la vida.
- b. Sobrevivir.
- c. Cambiar su entorno.
- d. Protegerse o proteger a alguien.
- e. Encontrar una motivación.

Justifique su respuesta:

Esta pregunta se realizó con la finalidad de conocer si el estudiante efectivamente pudo identificar o empatizar con los problemas que vive el personaje principal, de acuerdo con esto saber si el estudiante entiende cuál es la finalidad que como personaje en dicho universo tiene y si puede entender sus propósitos como ser humano.

La pregunta 7 es: Si usted fuera el director de la película ¿cuál sería su final?

Esta pregunta era abierta además de brindarnos una perspectiva sobre la creatividad de cada individuo nos ayudó a saber si existe de algún modo la posibilidad de cada individuo pensaba en un mejor futuro para el personaje y una solución más idónea respecto al conflicto.

Aplicación

Este instrumento fue aplicado en horario habitual de las clases de Artes, esta sesión fue aplicada en el salón de audiovisuales, los encargados de la presentación fueron Laura Gómez y Juan Tenorio quienes presentaron el taller de construcción de historias a los estudiantes como un taller corto donde aprenden a ir el cine bajo una perspectiva analítica y crítica. El taller tuvo una duración de 60 minutos los cuales fueron divididos en dos partes como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 3

Diseño de la clase

Ítem	Descripción
Historia	En primera presentación se establece una línea de tiempo historia desde la creación del cine en el año 1887 y se habla de la historia del cine como arte hasta el año de 1930.
Cortometraje	Se visualiza el cortometraje del Empleo que tiene una duración aproximada de 7 minutos.
Evaluación	Cada estudiante debe responder el instrumento de evaluación correspondiente al cortometraje del empleo de forma individual.
Socialización	Se abre un panel de discusión acerca de curiosidades que tengan los estudiantes tanta de historia y creación de cinematógrafo como de los temas alrededor del cortometraje.

Con la aplicación de esta primera prueba desde el desarrollo metodológico se decidió ser concreto en cuanto a detalles históricos relevantes, al hablar del cine como un arte se habló únicamente de los acontecimientos y personajes más importantes de historia y a grandes rasgos de las vanguardias más importantes a nivel mundial para la cinematografía. Los estudiantes fueron bastante participativos por lo cual se llegó a varias conclusiones acerca de la visualización del cortometraje y de manera en que se hace el cine.

El columpio: sesión final

En última sesión de cine foro el instrumento correspondiente a la visualización del cortometraje El columpio, las preguntas aquí diseñadas se realizan con el fin de medir el

progreso de la población sobre argumentación, comprensión, análisis y capacidad crítica. Se realiza de forma individual. Todas las preguntas deben ser justificadas por los estudiantes (ver anexo, el columpio).

La pregunta 1 es: ¿Cuál es la relación entre el título del cortometraje y la situación que presenta?

Justifique su respuesta:

Con esta pregunta abierta como investigadores queremos saber si más allá de comprender la pieza audiovisual el estudiante pudo realizar una conexión frente a las analogías que el director quiere realizar desde el juego del columpio hasta el conflicto que presenta el cortometraje.

La pregunta 2 es: Esta pieza audiovisual nos presenta:

- a. Es un relato en forma de metáfora que representa el significado del columpio.
- b. Una crítica a las relaciones interpersonales.
- c. La historia de dos personajes que se debaten ante sus prejuicios personales y sociales.
- d. Representa la tensión generada entre dos extraños con una misma necesidad.
- e. Una historia de ficción que nos muestra cómo el ser humano vive en la actualidad en forma metafórica.

Justifique su respuesta:

Con esta pregunta más allá de pretender que los estudiantes entendieran el tema del cortometraje pretendimos que se justificara desde un panorama emotivo que es lo que representa esta pieza audiovisual.

La pregunta 3 es: ¿Cuál es el conflicto que presenta la pieza audiovisual?

- a. El sentimiento contenido de dos extraños que no encuentran la manera de expresarse correctamente.
- b. Es un debate sexista entre cuál de los dos personajes está en la obligación de la tomar iniciativa.
- c. Los personajes no encuentran una forma de querer interactuar por miedo a la indiferencia.
- d. El conflicto apunta a reflejar las consecutivas de enamorarse y acabar con el corazón roto.

Justifique su respuesta:

Esta pregunta estaba directamente relacionada con la pregunta de igual carácter de la primera sesión del taller del mismo carácter, la diferencia es que esta pieza audiovisual tiene una carga emocional y enfocada con la manera en que los seres humanos se relacionan entre sí, por lo tanto, se esperan respuesta que tengan una carga lógica como emocional.

La pregunta 4 es: ¿Cuál es la posición del director frente al conflicto que presenta en esta pieza audiovisual según su criterio?

Desde esta pregunta se buscaba medir si es participante es capaz de comprender si el punto de vista del directo influye en el conflicto y la resolución del mismo y de ser así de qué manera lo resolvió, quisimos saber si el estudiante logra identificar cuál es el tratamiento que el director le da al tema del cortometraje.

La pregunta 5 es: De acuerdo al orden cronológico ponga números del 1 al 3 en las casillas para organizar el relato, siendo 1 el primer acto, 2 el intermedio y 3 el acto final:

- a. Inicio.
- b. Nudo.
- c. Desenlace.

Esta pregunta nos ayudó como investigadores a saber si el estudiante entendió en qué orden vio la historia si identificó que los tres actos básicos de una historia están presentes y que orden ocurrieron.

La pregunta 6 es: ¿Cuál es el objetivo del personaje?

- a. Conservar el orden de la vida como la conoce.
- b. Engañar a la contraparte.
- c. Protegerse o proteger.
- d. Encontrar una motivación.
- e. Dominar emocionalmente a los demás.
- f. Mejor su situación sentimental

Justifique su respuesta:

Esta pregunta se realiza con la finalidad de conocer si el estudiante efectivamente pudo identificar o empatizar con los problemas que vive el personaje principal, de acuerdo con esto saber si el estudiante entiende cuál es la finalidad que como personaje en dicho universo tiene y si puede entender sus propósitos como ser humano.

La pregunta número 7 es: Si usted fuera el director de la película ¿cuál sería su final?

Esta pregunta abierta además de brindarnos una perspectiva sobre la creatividad de cada individuo nos ayuda a saber si existe de algún modo la posibilidad de cada individuo piense en un mejor futuro para el personaje y una solución más idónea respecto al conflicto.

Aplicación

Al igual que los demás instrumentos El columpio fue aplicado en horario habitual de las clases de Artes, esta sesión fue aplicada en el salón de audiovisuales, los encargados de la presentación fueron Laura Gómez y Juan Tenorio quienes presentaron el taller de construcción de historias a los estudiantes como un taller corto donde aprenden a ir el cine bajo una perspectiva analítica y crítica. El taller tuvo una duración de 60 minutos los cuales fueron divididos en dos partes como lo muestra la siguiente gráfica.

Tabla 4

Diseño de la clase

Ítem	Descripción
Historia	En esta sesión se habló a grandes rasgos de la importancia de la historia del cine colombiano para la historia del país y del arte en general.
Cortometraje	Se visualizó el cortometraje español El columpio que tiene una duración aproximada de 11 minutos.
Evaluación	Se aplicó el instrumento de evaluación previamente analizado
Cierre y resolución	En esta última parte se cerró el ciclo de taller de creación de historias hablando de cómo los hechos históricos han servido para la creación y viceversa.

Con cierre del ciclo del taller de creación de historia a través del análisis cinematográfico desde la manera de abordar y hacer partícipes a los estudiantes del cine universos particular que genera conocimiento se solidifica entre los estudiantes una serie de conclusiones respecto a la importancia del análisis y la comprensión de contenidos como base teórica para la argumentación, más allá de que los individuos aprendieran a justificar sus respuestas también pudieron establecer relaciones entre los datos históricos y la situación actual del país y el mundo en general, se generaron en ellos muchas dudas y curiosidades sobre el mundo en que vivimos y como el cine lo critica y lo reproduce a través de la cámara.

Resultados

Sesión inicial

Después de aplicar una prueba en la primera sesión se obtuvieron diversos resultados los cuales se dividieron en preguntas abiertas que son la 1 y 4, de selección múltiple con cinco opciones que son 2, 3, 6, una pregunta cerrada que es la 5 y una pregunta de opinión. Para las preguntas abiertas se dividieron en categorías de acuerdo con las respuestas de los alumnos, para las preguntas de selección múltiple se les asignó un valor determinado a cada opción como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5.

Valores asignados

Opción de Respuesta	Pregunta		
	2	3	6
A.	4	2	4
B.	5	3	5
C.	2	4	2
D.	3	5	1
E.	1	1	2

Para la calificación de la pregunta número cinco se creó una calificación en la que la organización de la secuencia en el orden establecido daba un puntaje de 5, incluir alguno de los elementos en el orden establecido otorga 3 puntos y no acertar la combinación asignaba 0 puntos. La Tabla 6 muestra los criterios empleados.

Tabla 6.

Criterio de calificación pregunta 5

Opción de Respuesta	Puntaje
1-2-3	5
1-3-2	3
3-2-1	3
2-1-3	3
3-1-2	0

Para la calificación de las preguntas abiertas se realizó la transcripción de cada uno de los formularios aplicados. Después se categorizó cada respuesta y se agruparon de acuerdo con su similitud. La tabla 7 y 8 muestra los criterios empleados para categorizar las respuestas de la pregunta 1 y 4.

Tabla 7.

Categorías pregunta 1

No.	Categoría	Criterio	Respuestas
1	Ver a los sujetos como objetos	En esta categoría se incluyeron los sujetos que mencionaban que los jefes ven a sus empleados como objetos.	3

2	Sobrevivencia	En esta categoría se incluyeron los sujetos que mencionaban la supervivencia de la vida diaria.	4
3	Servicio a los demás	En esta categoría se incluyeron los sujetos que mencionaban que solo estamos para servir a los demás.	4
4	Influencia social	En esta categoría se incluyó debido a la influencia de la sociedad y la política de un proyecto de vida.	1
5	Monotonía	En esta categoría se incluyeron los sujetos que mencionaban que es la monotonía del diario vivir.	6

Tabla 8.

Categorías pregunta 4

No.	Categoría	Criterio	Respuestas
1	Conseguir un empleo	En esta categoría se incluyeron los sujetos que mencionan la dificultad de conseguir un empleo.	2
2	Buscar un propósito en la vida	En esta categoría se incluyeron los sujetos que mencionan sobre buscar el propósito de la vida.	4
3	Trabajos humillantes	En esta categoría se incluyeron los sujetos que mencionaba que a veces nos rebajamos y buscamos trabajos humillantes.	3
4	Monotonía	En esta categoría se incluyeron los sujetos que mencionaba que es la monotonía del diario vivir.	8
5	Agradecer	En esta categoría se incluye el sujeto que menciona el agradecer a la otra persona por su trabajo	1

En la tabla 9 están los resultados de las preguntas que se les asignó el valor determinado por cada estudiante con su respectivo valor total.

Tabla 9.

Resultados preguntas de selección múltiple y cerrada

Pregunt a	Estudiantes														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	4	1	5	4	5
3	5	4	4	3	3	1	4	4	2	1	4	4	4	4	4
5	3	0	5	5	5	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5
6	5	5	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5
Total	18	14	16	17	18	15	16	16	17	16	18	15	19	18	19

Sesión Final

Tras de visualizar el cortometraje “El columpio” se obtuvieron varios resultados cuales se dividieron en preguntas abiertas que son la 1 y 4, de selección múltiple con cinco opciones que son 2, 3, 6, en la pregunta 6 se dividió entre hombres y mujeres ya que tiene valores diferentes, una pregunta cerrada que es la 5 y una pregunta de opinión. Para las preguntas abiertas se dividieron en categorías de acuerdo con las respuestas de los alumnos, para las

preguntas de selección múltiple se les asignó un valor determinado a cada opción como se muestra en la Tabla 10, muy similar a la sesión inicial.

Tabla 10.

Valores asignados

Opción de Respuesta	Pregunta			
	2	3	6	
			Hombre	Mujer
A.	4	5	2	2
B.	2	3	1	1
C.	5	4	3	4
D.	3	2	4	5
E.	1	0	1	1
F.	0	0	5	3

Para la calificación de la pregunta número cinco se creó una calificación en la que la organización de la secuencia en el orden establecido daba un puntaje de 5, incluir alguno de los elementos en el orden establecido otorga 3 puntos y no acertar la combinación asignaba 0 puntos. La Tabla 11 muestra los criterios empleados.

Tabla 11.

Criterio de calificación pregunta 5

Opción de Respuesta	Puntaje
1-2-3	5
1-3-2	3
3-2-1	3
2-1-3	3
3-1-2	0

Para la calificación de las preguntas abiertas se realizó la transcripción de cada uno de los formularios aplicados. Después se categorizó cada respuesta y se agruparon de acuerdo con su similitud. La pregunta 1 no hubo necesidad de categorizar las respuestas dado que los estudiantes entendieron el cortometraje y expresaron la idea. La tabla 12 muestra los criterios empleados para categorizar las respuestas de la pregunta 4.

Tabla 12.

Categorías pregunta 4

No.	Categoría	Criterio	Respuestas
1	Timidez	En esta categoría se incluyeron los sujetos que mencionan la timidez sobre un rechazo social.	4
2	Miedo	En esta categoría se incluyeron los sujetos que mencionan sobre el miedo de afrontar diferentes situaciones.	2

3	Relaciones	En esta categoría se incluyeron los sujetos que mencionaba que el corto refleja las relaciones amorosas actuales.	2
4	Experiencia personal	En esta categoría se incluyeron los sujetos que mencionaba que el director quería plasmar una experiencia personal.	3
5	Oportunidades perdidas	En esta categoría se incluye los sujetos que menciona que perdemos oportunidades por no hacer nada.	2
6	Dar vueltas	En esta categoría se incluye el sujeto que menciona que la vida da vueltas como un columpio.	1

En la tabla 13 están los resultados de las preguntas que se les asignó el valor determinado por cada estudiante con su respectivo valor total.

Tabla 13.

Resultados preguntas de selección múltiple y cerrada

Pregunt a	Estudiantes														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2	5	5	5	3	5	5	5	3	5	4	4	3	3	5	4
3	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5
5	0	3	5	5	5	5	3	3	5	3	5	5	5	3	5
6	3	4	3	5	5	3	1	5	5	5	5	5	3	5	5
Total	12	16	18	18	20	18	14	16	19	17	19	18	15	18	19

Análisis de resultados

Sesión inicial

Como se puede evidenciar en las tabla 9 los estudiantes poseen un nivel académico satisfactorio ya que en los resultados evaluativos demostraron que sus puntajes superaban los 12 puntos, esto quiere decir que entendieron el cortometraje, sin embargo, no hay una manera clara de expresar sus ideas como se pudo evidenciar en la tabla 7 y 8. De los resultados se pudo empezar a distribuir a los alumnos en los diferentes niveles de análisis; los cuales son: entre 14 y 15 están situados en un nivel básico, de 16 a 18 están en un nivel medio y de 19 a 20 están en un nivel avanzado.

Evaluación

En el instrumento de evaluación de esta pieza audiovisual tenemos una serie de preguntas que requieren hacer un análisis individual con respecto al criterio que cada estudiante tiene acerca de la pieza audiovisual de “el empleo” A continuación se presentó este análisis donde se destacó una idea general que corresponde a la respuesta correcta que, como evaluadores se le dio un valor extra a cada pregunta abierta, se despejaron dudas en algunas categorías con el fin de poder medir el nivel argumentativo de los sujetos y las respuestas obtenidas

que tenían en la etapa de evaluación, dichos resultados se organizaron en una serie de grupos según el argumento presentado en el desarrollo de las preguntas uno y cuatro.

Pregunta 1

¿Considera usted que la situación presentada en esta pieza audiovisual tiene alguna relación con la vida cotidiana?

Idea central

Esta pieza corresponde a una representación metafórica sobre cómo es conseguir empleo en la sociedad de hoy, y cómo los seres humanos hemos sido reducidos a la prestación de un servicio además del potencial individual de cada persona, demostrando que este no nos hace particularmente importantes en la sociedad. Teniendo como ayuda el punto de vista del director se pretende hacer un énfasis orientado hacia el pensamiento crítico de dicho problema.

Resultados del aplicativo

-Se encontró que ninguno de los estudiantes posee dificultades para comprender la pieza audiovisual y además fueron capaces de comparar la realidad vista en el cortometraje con su futuro próximo.

-Los estudiantes analizaron la jerarquía social y los papeles que cada sujeto desempeñó y tiene un punto de vista sobre esto.

Categorías

Monotonía

En la justificación de las respuestas de los estudiantes encontramos que la categoría que más respuestas obtuvo fue monotonía, esta categoría se destacó por que el estudiante tiene una visión de esto sobre una rutina sin emoción ni cambios en el entorno social del personaje. En esta categoría se encuentran 6 sujetos de 15. En la dimensión argumentativa se pudo evidenciar que muchos estudiantes optaron por hacer un énfasis en su modo de vida a corto y mediano plazo, es decir que a través de sus respuestas pudieron evidenciar que la realidad para conseguir un empleo es bastante compleja, casi al punto de ser una utopía.

Servicio

Aquí los estudiantes comprenden que el personaje hace parte de un sistema de servicios donde la individualidad del ser humano es reducida únicamente a cumplir con una labor en específico. Esta categoría cuenta con 4 sujetos de 15. Como elemento crítico se pudo

evidenciar que los estudiantes dejaron a un lado la subjetividad, y se enfocaron en responder con argumentos factibles desde la percepción del cortometraje distintas problemáticas actuales.

Sobrevivencia

Esta categoría responde a la respuesta natural del instinto de supervivencia, el estudiante lógicamente entiende que el personaje actúa en un sentido práctico más no para conseguir una meta personal o un fin individual que conduzca a la felicidad, en esta categoría tenemos a 4 sujetos de 15, en cuestiones argumentativas, los sujetos dieron a entender que hoy en día el mercado laboral responde a las necesidades de obtener una mejor calidad de vida, o incluso, poder ser una fuente para poder subsistir y no para generar un bienestar que, como fin general busca la felicidad.

Sujetos como objetos

Esta categoría se destaca por que en la justificación el estudiante encuentra que en el valor humano no es necesaria para el trabajo que realizan y pueden ser fácilmente reemplazable en el que representa cambio alguno en el trabajo. En esta categoría tenemos a 3 de 15 sujetos. Desde una perspectiva crítica, se puede demostrar que los estudiantes asociaban el tratamiento del sujeto como un objeto hacia un fin netamente mercantil, casi al punto de demostrar que hacer estas comparaciones es casi un fin netamente consumista.

Influencia social

Está en particular se abrió únicamente esta categoría para un sujeto que tuvo respuesta global acerca del universo que presenta la película, dado que incluye un panorama de dominación mundial donde hay quienes son dominantes y otros dominados, este sujeto demostró un nivel de entendimiento diferente a sus compañeros y tiene una posición más crítica con su vida cotidiana. En esta categoría tenemos a 1 de 15 sujetos. En el aspecto argumentativo se puede encontrar que esta estudiante da a entender lo elemental de una buena redacción complementándolo con hechos que trascienden y pueden dar un pensamiento analítico, por otra parte en la perspectiva crítica deja de lado la subjetividad, creando un juicio objetivo con base en la argumentación mencionada previamente.

Pregunta 4

¿Cuál es la lección que quiere dar el director con esta pieza audiovisual según su criterio?

Idea central

El valor de la vida humano está tan sesgado al trabajo que en esto se pierde el valor de la individualidad y el pensamiento crítico y el desarrollo de la libre personalidad por ganar dinero, entre esos valores que se pierden también nos sumimos en una vida de eterno trabajo para ganarnos la vida perdiéndola en el proceso.

Resultados del aplicativo

-A pesar de que los estudiantes son cada uno un universo particular existía un patrón en el que nos damos cuenta que compartían un sentimiento de inconformidad y hostilidad al ambiente laboral al que en un futuro irán a enfrentar.

-Son estudiantes con un criterio definido sobre cómo funciona el sistema social en cuanto al trabajo y el sacrificio que debemos hacer para alcanzar objetivos en la vida.

-Los estudiantes comprenden que la realidad social es muy reproductiva más que progresista ya que nuestro sistema no destaca el valor creativo del ser humano si no que lo reduce a un círculo vicioso, que posee un fin meramente autodestructivo.

-Nuevamente encontramos que existen más estudiantes que identifican la película con la monotonía de la vida.

Categorías

Monotonía

Nuevamente encontramos que asocian la monotonía al conflicto o tema de la película por que las justificaciones están relacionadas con la falta de emoción, una vida rutinaria y una vida cíclica en el personaje principal, a esta categoría pertenecen 8 de 15 sujetos. En la concepción de argumentación se encuentra que hay un trato superficial a la diversidad de contenidos que puede generar este tipo de material.

Buscar un propósito en la vida

Este grupo de estudiantes cree que el objetivo del personaje es justamente cambiar de entorno y buscar un cambio, estas justificaciones se destacan por buscarle al personaje una vida más cómoda donde deje de ser parte de un sistema injusto. Esta categoría tiene 4 de 15 sujetos. Este elemento forma parte del juicio crítico, porque permite hacer un alto desde la realidad haciendo una similitud de la visión de la vida del director con la vida actual de muchas personas.

Trabajos humillantes

Este grupo de sujetos cree que la lección que quiso dar el director apuntaba a la humillación y el sacrificio al que se ve inmerso todos días el personaje como trabajador e individuo. Ha esta categoría pertenecen 3 de 15 de sujetos. Desde una perspectiva argumentativa se da a entender que los estudiantes asumen que algunos trabajos casi alcanzan a tratar de manera denigrante a sus empleados, hasta volverlos casi esclavos y que nadie con un poco de dignidad realizaría un trabajo humillante, desde un punto de vista crítico, los estudiantes asimilan que es necesario fijar unos parámetros que les permitan indagar sobre un trabajo donde ellos puedan explotar su potencial, y no recibir esos tratos humillantes.

Conseguir un empleo

Esta categoría se diferencia de la anterior porque el estudiante cree que el conflicto tiene que ver con un ambiente hostil a la hora de conseguir empleo y por eso el personaje principal debe conformarse con este empleo. A esta categoría pertenecen 2 de 15 sujetos. Desde el aspecto crítico varios elementos se configuran como esenciales para la consecución de un empleo, los estudiantes establecen que para realizar un proceso como este el sujeto en cuestión tiene que hacer hasta lo impensable para poder conseguir un empleo que satisfaga sus necesidades más inmediatas, y si en dado caso logra mantenerse, poder asegurar un modus vivendi hasta el final de sus días.

Agradecer

Esta categoría en particular se abre por un sujeto que respondió textualmente (se debe ser más agradecido con las personas que nos “sirven”) dicha respuesta no pudimos colocarla en ninguna de las demás categorías ya que no argumenta su visión o lo que entendió con la película. A esta categoría pertenece 1 de 15 sujetos.

Límites y grupos

Pregunta 1

¿Considera usted que la situación presentada en esta pieza audiovisual tiene alguna relación con la vida cotidiana?

Tabla 14

Límites de las categorías.

Monotonía	Servicio	Sobrevivencia	Sujetos como objetos
------------------	-----------------	----------------------	-----------------------------

6 de 15	4 de 15	4 de 15	3 de 15
En esta pregunta queríamos saber si los sujetos entendieron el punto de vista del director, esta categoría demuestra un entendimiento medio ya que comprenden la idea principal más no la intención de la moraleja del corto	Entienden el papel que desempeñan los personajes y el impacto que tienen respecto a la problemática, respecto al punto de vista lo comprende también a nivel personal y lo relaciona con la cotidianidad	Esta categoría comprende unos objetivos y metas que se trazó el personaje para salir del conflicto o darle resolución a su rutina diaria, pero en ningún momento del cortometraje se evidencia una intención por generar un sentido diferente a su vida, aun así, falta conexión con la idea del punto de vista del director, ya que apunta más a la crítica y a no asumir la vida del personaje como un héroe.	Esta categoría nos dejaba ver que los sujetos comprenden que los personajes en este mundo metafórico son perfectamente reemplazables y apunta más a la crítica respecto a la individualidad y el papel de lo humano en el mundo real.
por lo tanto, esta categoría es de nivel intermedio	Por lo tanto esta es de nivel avanzado.	Por lo tanto esta categoría es de nivel medio.	por lo tanto esta categoría es de nivel avanzado

El nivel argumentativo bajo será las personas que desde la justificación no puedan argumentar o dar a entender por qué responden algo, es decir que fueron tan escuetos frente a su respuesta.

Pregunta 4

¿Cuál es la lección que quiere dar el director con esta pieza audiovisual según su criterio?

Tabla 15

Límites de las categorías.

Monotonía	Trabajos humillantes	Propósito	Conseguir un empleo
8 de 15	3 de 15	4 de 15	2 de 15
Nuevamente encontramos que los sujetos relacionan una vida cíclica con el personaje principal más de la mitad del salón vota por esta categoría. Los estudiantes adeptos a esta categoría muestran un pensamiento más global de la respuesta,	Esta es la categoría más emocional los sujetos.	Ser parte de un sistema injusto.	Ambiente hostil a la hora de conseguir empleo.

justifican que este universo particular que muestra la película es un ciclo rutinario que se replica en la vida diaria.

Por lo tanto está categoría es de nivel medio.

Por lo tanto está categoría es de nivel avanzada.

Por lo tanto está categoría es de nivel avanzada.

Por lo tanto está categoría es de nivel medio.

De acuerdo con lo anterior se clasificó a los estudiantes en tres niveles los cuales son nivel básico, alumnos que obtuvieron un resultado por debajo de los 15 puntos como se muestra en la tabla 9. Además de obtener resultados del nivel medio en las preguntas abiertas como se observa en las tablas 7 y 8, y presentan errores de ortografía. El nivel medio aquellos estudiantes que obtuvieron entre 16 y 18 puntos como se evidencia en la tabla 9 y obtener niveles medio en las preguntas abiertas como se contemplar en las tablas 7 y 8 por no presentan errores de ortografía. El nivel avanzado están los alumnos que obtuvieron un resultado superior a los 19 puntos como se observa en la tabla 9, además de obtener niveles avanzados en las preguntas abiertas como se puede evidenciar en las tablas 7 y 8. La siguiente tabla muestra el número de estudiantes en los respectivos niveles.

Tabla 16

Núm. de estudiantes por niveles

Niveles	Núm. de estudiantes
Básico	4
Medio	8
Avanzado	3

Sesión final

Como se observa en la Tabla 13 los estudiantes tuvieron ciertas dificultades con este cortometraje ya que hay resultados de 12 puntos, esto quiere decir que algunos entendieron el cortometraje y otros obtuvieron resultados bajos por pereza de responder, sin embargo, no hay una manera clara de expresarlo como se puede evidenciar en la Tabla 12. De los resultados obtenidos podemos empezar a distribuir a los alumnos en los diferentes niveles los cuales son: de 12 – 15 están en un nivel básico, de 16 – 18 están en un nivel medio y de 19 – 20 están en un nivel avanzado.

Idea central

En el cortometraje tiene una temática más emocional y directamente trata el tema del amor, en este cortometraje decidimos hacer un ejercicio de empatía con los personajes que presenta la pieza audiovisual, ya que pretendemos conectar a la juventud con las temáticas que se reflejan en el cine. El corto representa la tensión de dos personas que se gustan, pero no saben cómo iniciar una conversación o relacionarse entre ellos. El recurso visual son las voces en off que nos ayudan a saber que piensa cada uno respecto a las acciones del otro. El cortometraje se desarrolla en una estación de tren, ambos están casualmente solos en el mismo lugar, hay un juego de miradas, durante todo este juego vemos a los protagonistas mirarse y los oímos pensar, hasta que llega finalmente un tren y ninguno de los dos se atreve, terminan separándose sin haber cruzado una palabra.

Los protagonistas son Coque y Maita ellos tienen unas cualidades y debilidades que se reflejan en cada plano del cortometraje, Coque es un chico tímido, inseguro y con baja autoestima debido al rechazo constante que ha vivido, busca una persona a quien pueda amar y ser amado, por otro lado Maita es la co-protagonista de la historia, ella es una mujer sola y cansada de tener fracasos constante tanto respecto a sus sueños como respecto al amor, busca un hombre con quien más que pasar la noche le ofrezca una cierta estabilidad emocional y compañía en su vida. Al final del cortometraje entendemos que es la historia de cómo cada uno de ellos, conocen el amor de su vida sin haber hablado, pero en el momento incorrecto.

La elección de este cortometraje para sesión final es por la legibilidad de la historia, es una pieza que cualquier estudiante podría entender y sobre todo relacionarse críticamente con las relaciones amorosas, nuestro grupo poblacional tiene una amplia cultura visual, ya que son nacidos entre los años 2003 y 2005 lo que quiere decir que desde muy niños han tenido la tecnología y la imagen a la orden de la cotidianidad por lo cual el análisis será fácil para la legibilidad de la historia. La segunda razón por la se eligió este cortometraje es por el lenguaje visual implícito en la única escena y locación, todo alrededor es lenguaje desde la vestimenta de los personajes, hasta la publicidad de la estación de tren ayuda a contar la historia y desde allí también es posible explicar a los jóvenes los aspectos de lectura de imagen que pueden empezar a enfatizar como espectadores y pueden fijarse en esos detalles en las piezas que vean a futuro, otra de las razones para cerrar el ciclo de cine con esta pieza

es por la carga emocional de la que está dotada, el tema principal es el amor y es la línea dramática que más vende comercialmente, y esto hace que la mayoría de piezas audiovisuales comerciales tengan algo de esto. Por lo tanto, academizar o hablar en ambientes de aprendizaje del tema del amor es una forma de encaminar la inteligencia emocional de los estudiantes a un parámetro más crítico y lógico, si el estudiante puede relacionar el amor analizarlo y entenderlo críticamente podrá hacerlo con otros aspectos de la vida cotidiana.

Evaluación

Los criterios de evaluación están mediados por la idea principal del cierre de ciclo de cine. Para ello se dividieron en categorías en las preguntas abiertas debido a que cada estudiante piensa diferente y analiza de acuerdo a sus criterios, para las preguntas cerradas cada una tiene una valoración individual. El instrumento de evaluación tiene dos preguntas abiertas que fueron diseñadas especialmente para poder comparar resultados de aprendizaje y lectura crítica con el inicio del ciclo de cine el cual fue “el empleo”. En esta evaluación también se dividió a los individuos en categorías según la justificación de las respuestas, divididos así

Pregunta 1

¿Cuál es la relación entre el título del cortometraje y la situación que presenta?

Idea central

El juego del columpio consiste en que en dos polos opuestos existen fuerzas opuesta que van en direcciones contrarias y nunca se tocan o interactúan entre sí, el cortometraje entiende el mismo principio entre la intensidad de los personajes quienes al final al igual que juego del columpio nunca se encuentran.

Resultados del aplicado

Para esta pregunta no se despejaron ni se separaron en grupos o subcategorías de respuesta ya que todos los estudiantes comprendieron claramente la relación existente entre el título del cortometraje y la relación entre Maite y Coque debido a que los alumnos han llevado un proceso de análisis cinematográfico, desde la perspectiva audiovisual o la historia de la misma, esto ayudó para que los individuos sacaran sus propias conclusiones y así entender la pieza audiovisual y porque el director decidió elegir este título, dentro de las discusiones que se tuvieron con los individuos ellos mismo también comentaron y evidenciaron un entendimiento más global de cómo se realiza el cine y de todo el trabajo que hay detrás de cámaras, en algunos casos los estudiantes llegaron a entender los títulos de otras películas y

cortometrajes que habían visto por fuera de las sesiones del cine foro y las compartieron en las charlas.

Pregunta 4

¿Cuál es la posición del director frente al conflicto que presenta en esta pieza audiovisual según su criterio?

Idea central

Esta pregunta está diseñada para que el estudiante ya haya identificado conflicto principal de la pieza, como ya lo han tratado durante las sesiones anteriores para este cierre están en plena capacidad de entender tanto el problema principal como el punto de vista del director, el conflicto en el columpio es única y exclusivamente un problema de comunicación entre Maite y Coque, podríamos llamarlo más que falta de comunicación un problema de seguridad entre ambas partes y el punto de vista del director es de un ente omnipotente que observa la situación evidencia los pensamientos a través de la voz en off, y esa es la manera en la que como espectadores podemos comprender completamente a los personajes sino que ellos entre sí interactúan directamente con palabras o hechos.

Resultados del aplicativo

-Algunos estudiantes tienen una lectura más experiencial de acuerdo a sus emociones y otros más respecto a la lógica de cómo se cuenta la e historia.

-Los estudiantes se sienten plenamente identificados con situaciones parecidas de su cotidianidad y lo comparan con la pieza.

Categorías

Para esta pregunta se dividió en seis categorías de acuerdo con los resultados obtenidos en el aplicativo estas categorías son:

Timidez

Este grupo de estudiantes asocian el rechazo social con la falta de iniciativa para iniciar una conversación o con el conflicto de los personajes en esta situación para romper la tensión, para ellos el conflicto apunta directamente a la falta de seguridad y la vergüenza que en sí puede representar no sentirse lo suficientemente seguro de que el otro(a) aprobará. Esta categoría tiene 4 de 15 estudiantes.

Miedo

Esta categoría apunta más a afrontar la acción y la respuesta que dicha acción tenga para ellos, en ese sentido la diferencia con la timidez es que temen al rechazo social y el del miedo teme tanto a actuar como a las consecuencias de actuar. Esta categoría tiene 2 de 15 estudiantes.

Relaciones

Lo asocian a la realidad esta categoría destaca por ser de una naturaleza más emocional desde el individuo, en esta categoría encontramos que los individuos se sienten plenamente atrapados por la trama al punto de que pueden hablar de su propia realidad. Esta categoría tiene 2 de 15 estudiantes.

Experiencia personal

Este grupo encontró una relación directa entre los puntos de vista y el conflicto desde el directo, estos individuos consideran que el director decidió contar esta historia porque es una experiencia que el director quiso convertir en una pieza audiovisual y que más gente se sintiese identificada con dicho conflicto. Esta categoría cuenta con 3 estudiantes de 15.

Oportunidades perdidas

Estos individuos tienen una lectura más pesimista de lo que se evidencia aquí, de alguna forma u otras la categoría anterior tiene una visión si no muy optimista al menos no pesimistas, estos individuos por el contrario consideran que los personajes perdieron algo en lugar de haberlo ganado y ven esta pieza como la evidencia de un fracaso amoroso en corto tiempo. Esta categoría cuenta con 2 estudiantes de 15.

Dar vueltas

Esta categoría se debe a un participante no justifica con claridad ni la relación del nombre de juego del columpio ni la justificación a la respuesta a esta pregunta, es tan escueto a la hora de responder que solo nos dice “la vida es muy corta , como un columpio también da vueltas” ,cabe aclarar que al principio de la aplicación de este instrumento se explicó claramente cómo funciona el columpio al juego al que se hace alusión, por lo cual este sujeto tiene un nivel bajo de comprensión argumentativa.

Límites y grupos

Pregunta 4

De acuerdo con los resultados los estudiantes se dividieron en 6 categorías a continuación se les asigno un nivel a cada categoría, según los criterios establecidos en la idea central de la misma pregunta, mostrados en la tabla 17.

Tabla 17

Límites de las categorías

Timidez	Miedo	Relaciones	Experiencia personal	Oportunidades perdidas
4 de 15	2 de 15	2 de 15	3 de 15	2 de 15
Esta categoría es de carácter emocional por lo cual está clasificada en esta investigación como de alto desempeño, ya que el individuo es perfectamente capaz no sólo de comprender la pieza, el conflicto y el punto de vista, sino que además lo relaciona con su vida cotidiana y su propia emocionalidad.	Esta categoría también corresponde a un orden emocional, pero al mismo tiempo tiene una parte de lógica, el estudiante trata de analizar la pieza audiovisual como historia y desde su emocionalidad, pero a diferencia de la timidez no tiene mucho que ver con el rechazo emocional ni lo relaciona tan globalmente.	Esta categoría es la que más destaca por evidenciar en el individuo un carácter emocional pero no analizan mucho más allá del parámetro emocional y dejan un poco de lado el análisis audiovisual.	Los participantes que se suscriben a esta categoría responden a una lógica muy relaciona con el motivo por cual el director abordó este tema, lo cual habla más de un análisis desde la historia.	Los individuos que se encuentran en esta categoría también responden a una lógica un poco pesimista respecto al final de la pieza ya no tiene un final feliz y el estudiante tiene una perspectiva menos motivada por el sentido global de la pieza o el punto de vista del director.
Por lo tanto, está categoría es de nivel alto.	Por lo tanto, está categoría es de nivel alto.	Por lo tanto, está categoría es de nivel intermedio.	Por lo tanto, está categoría es de nivel alto.	Por lo tanto, está categoría es de nivel intermedio.

De acuerdo con lo anterior se clasificó a los estudiantes en tres niveles los cuales son nivel básico, alumnos que obtuvieron un resultado por debajo de los 15 puntos como se muestra en la tabla 13. Además de obtener resultados del nivel medio en la pregunta abierta como se observa en la tabla 17, y presentan errores de ortografía. El nivel medio aquellos estudiantes que obtuvieron entre 16 y 17 puntos como se evidencia en la tabla 13 y obtener niveles medio en la pregunta abierta como se contemplar en la tabla 17 y no presentan errores de ortografía. El nivel avanzado están los alumnos que obtuvieron un resultado superior a los 18 puntos

como se observa en la tabla 13, además de obtener niveles avanzados en la pregunta abierta como se puede evidenciar en la tabla 17. La siguiente tabla muestra el número de estudiantes en los respectivos niveles.

Tabla 18

Núm. de estudiantes por niveles

Niveles	Núm. de estudiantes
Básico	3
Medio	4
Avanzado	8

Conclusiones

Desde la ejecución de las sesiones de cine foro que fueron implementadas en el colegio de la Contraloría general de la república se encontró con gratitud que los estudiantes de grado Once recibieron con gran interés y motivación el análisis del mundo cinematográfico y la historia del cine colombiano, encontramos que además de ser una propuesta pedagógica con elementos didácticos, sirve para recordar en los estudiantes la historia de su país que además de generar análisis de contenidos también suma elementos culturales a los conocimientos de los jóvenes que ayuda a abrir la mente del estudiante y expandir sus ambientes de aprendizaje a lugares fuera del aula como a la sala de cine y el computador de su casa, entender la llegada del universo del arte a nuestro país como parte del patrimonio cultural también pudo llevar a que los estudiantes relacionaran la historia que hacemos hoy en día a la que pasó hace más de cien años por ejemplo muchos de ellos se mostraron inquietos respecto a datos históricos que desconocían como el hecho de que la primera película antiimperialista de la historia de cine (Garras de oro, 1926) fue realizada en Colombia por un colombiano como iniciativa para criticar a la separación del canal de Panamá; los estudiantes además de mostrarse interesados y sorprendidos también investigaron por su cuenta preguntas que querían resolver sobre la historia del país por lo cual podemos concluir que además de que el cine es una propuesta pedagógica para la crítica social también lo es para el patrimonio cultural de la nación.

Como conclusión respecto a las respuestas que encontramos en los estudiantes en los instrumentos de evaluación se estableció un nivel de comprensión favorable, ya que en casi todos los casos encontramos una buena lectura de las historias y fueron legibles para todos los estudiantes, desde la discusión en la primera sesión de cine foro se aclaró a los estudiantes que cada pieza audiovisual corresponde al punto de vista de quien lo realiza y que así como existen películas en el mundo existen puntos de vista sobre un contenido en particular, comparamos con dicha afirmación el discurso de cada persona frente a cualquier y que así como el director debe tener bases teóricas para realizar cualquier película sin importar el género o tema, nosotros como seres humanos también debemos hacernos responsables de nuestras afirmaciones y dotarlas de argumento y crítica de ese modo garantizamos que nuestros puntos de vista tengan coherencia y veracidad, los participantes de este cine foro mostraron evidencia de haber comprendido las historias en la mayoría de los casos y además de poder relacionarlas con aspectos de la vida cotidiana.

En el proceso nos dimos cuenta de que los estudiantes tienen un problema puntual a la hora de justificar las respuestas debido a factores relacionados con la forma de expresarse, a lo largo de la aplicación nos dimos cuenta que en muchos casos los estudiantes pudieron desarrollar una mejor lectura de las piezas audiovisuales por que ponen más atención a los detalles como la utilería, el lenguaje corporal de los personajes y otros elementos propios del análisis concienzudo de alguien que observa con atención una película, al comenzar a fijarse en detalles podían encontrar el conflicto con mayor facilidad lo que les ayudaba a justificar mejor sus respuestas y entender la historia que el director quería contar con mayor claridad.

Durante un análisis de las pruebas realizadas a los estudiantes se pudo observar que los estudiantes mejoraron tanto la competencia argumentativa como el pensamiento crítico. De acuerdo a los resultados se dividieron a los estudiantes por niveles, en la sesión de diagnóstico que fue la primera se estableció el número de estudiantes por cada nivel como se muestra en la tabla 16 por medio de una prueba de este análisis los alumnos tenían una comprensión y argumentación media de una pieza audiovisual con baja argumentación, en la sesión final se realizó una prueba con criterios similares donde los estudiantes mejoraron la comprensión, el análisis y la argumentación de un film cinematográfico como se evidencia en la tabla 18. El siguiente gráfico muestra los resultados entre la sesión inicial y la sesión final.

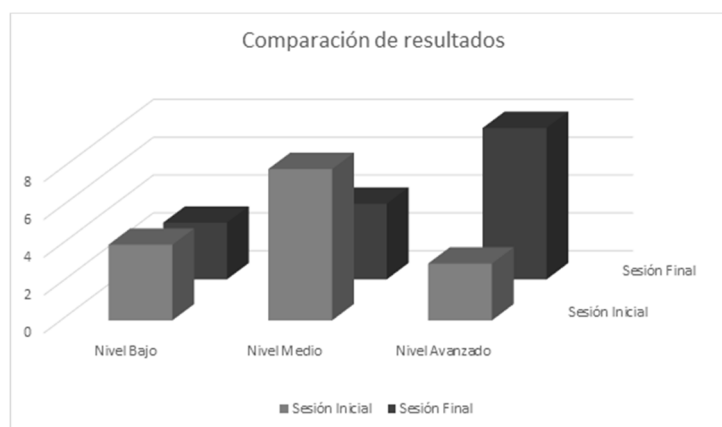


Figura 4. Comparación de resultados.

Como podemos observar en la gráfica los estudiantes obtuvieron una mejoría considerable porque los estudiantes pasaron de estar en un nivel medio al nivel avanzado. Ya que para obtener estos resultados los alumnos han presentado mejoras en su proceso y esto se ha evidenciado en su desarrollo durante la aplicación de los instrumentos previamente mencionados, este crecimiento exponencial se debe a que los estudiantes en diversas sesiones aprendieron sobre la historia del cine desde la creación del cinematógrafo pasando por la vanguardias, la llegada del cine a Colombia hasta el día de hoy, también empezaron a relacionar el cine con la vida cotidiana debido a que se mostraron cortometrajes sobre problemáticas sociales y críticas sociales, con lo cual los estudiantes entendieron que cada director tiene un punto de vista y cada cortometraje es un mundo distinto con el objetivo de plasmar una emoción donde el espectador en este caso los estudiantes sintieron esa emoción que los directores querían transmitir y así lograron obtener buenos resultados.

En conclusión, esta investigación funciona para mejorar las competencias de argumentación, el pensamiento crítico, el análisis de la imagen de los estudiantes puesto que permiten evidenciar a gran escala el desarrollo de estos conceptos en el proceso de

aprendizaje de los estudiantes por medio de las emociones transmitidas en el arte como es el cine. Este proyecto de investigación demuestra que para obtener resultados exponenciales se debe manejar una didáctica emocional con el fin de que los estudiantes aprendan cómo expresarse correctamente dentro y fuera del ámbito educativo para que sean sujetos de saber. Hoy en día la educación gira entorno a la inteligencia emocional, porque esta permite que los sujetos asuman desde una postura emotiva lo que plantea como objetivo general de aprendizaje, teniendo en cuenta las bases psicológicas que sentó Jerome Bruner y su teoría “aprendizaje por descubrimiento” es decir las emociones juegan como herramienta donde el estudiante pudo desarrollar un aprendizaje más eficaz y certero de una o distintas temáticas.

Referencias

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, (30), 383-402.
- Becerra C. Notas sobre la descripción en cine y en literatura. Universidad de Vigo (2003).
- Bruner, J. (2016). *Aprendizaje por descubrimiento*. Presentation, Panamá.
- Cajiao, F. (2012). Leer y escribir para vivir. *El Tiempo*, pp. 1.18.
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura (1st ed., p. 407). Madrid: Paidós.
- Chatman, S. (1990) coming to terms: the rhetoric of narrative in fiction and film. Ithaca & London: Cornell University Press.
- Cohen Séat, G & Fougeyrollas, P (1961), La influencia del cine y la televisión. Traducción: Juan José Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica, 3ª reimpresión, 1992.
- Courtés, J. (1980). Introducción a la semiótica narrativa y discursiva (p. 139). Buenos Aires: Hachette.
- Cutts, S. (2012). *Man (C)* [Film]. Reino Unido.
- Del Pilar, A., & Rodríguez, M. (2010). Cine y pedagogía: reflexiones a propósito de la formación de maestros. *Praxis & Saber*, (Vol 1 Núm. 2), 67-86.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Eduketa*, 1-22.
- Fernández, A. (1992). *El columpio (C)* [Film]. España: Bolarque Unión Servicios.
- Fougeyrollas, P., & Cohen-Séat, G. (1961). *L'Action sur l'homme : cinéma et télévision* (1st ed.). Paris: Denoël (Evreux, impr. Labadie).
- Freebody, P. y Luke, A. (1990). «“Literacies” Programs: Debate and Demands in Cultural Context». *Prospect: Australian Journal of Teaching/Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)*, vol. 5, n° 3, pp. 7-16.
- González, Á. (2005). Cine y pedagogía. *Educación & Pensamiento*, (Año 8 Número 10), 44-58.
- Grasso, S. (2008). *El empleo (C)* [Film]. Argentina: Opusbou.
- Kezelos, C. (2010). *Zero (C)* [Film]. Australia: Zealous Creative / Screen NSW.
- Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine* (1st ed.). Barcelona: Paidós.
- Peláez, S. (2013). La Interactividad, Herramienta Para Fomentar La Lectura. *Quid*, Institución Universitaria Salazar Y Herrera, (20), 39-44.

Rodríguez, A. (2012). Cine y pedagogía: aristas de la relación. *Investigaciones Revista Colombiana De Educación*, (63), 33-47.

Sánchez, V., & Borzone, M. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura Y Vida*, 40-49.

Solé I. (2004). «Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura», en A. Badía, T. Mauri y C. Monereo (coords.), *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona.

Solé, I. (2011). Competencia lectora y aprendizaje. *Iberoamericana De Educación*, (Núm. 59), 43-61.

Souriau, É. (1947). *Filmología*. París: Cine y pedagogía.

Vélez, M. (2009). Formación por ciclos propedéuticos [Blog]. Retrieved from <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196476.html>.

Vélez, M. (2010). Política pública sobre educación superior por ciclos secuenciales y complementarios (propedéuticos). *MEN*, 1-38.

Vélez, M. (2010). Revolución Educativa cinco acciones que están transformando la educación en Colombia. *MEN*, 1-26.

Vélez, M. (2014). Formación por ciclos propedéuticos. *MEN*, 1-18.

Vélez, M. (2017). Esquema de articulación curricular para competencias de educación media transformando la educación en Colombia. *MEN*, 1-26.

Venegas, L. (2007). ¿Qué nos pasa en escritura? *Lectura Y Vida*, (28), 6-15.

Vergara, L., Valenzuela, G., & González, M. (2017). El currículo por competencias en educación media superior frente a las competencias docentes en una escuela particular en pueblo. *Congreso Nacional De Educación Educativa*, 1-10.

Verón, E. (1997). *Semiosis de lo ideológico y del poder*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones del CBC.

Wells, C. G. (1987). *The Meaning Makers*. Londres: Hodder and Stoughton.

Weston, A. and Malem SenPa, J. (2010). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Zubiria, J. (2006). *Las competencias argumentativas* (3rd ed., pp. 186-202). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.