



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**INTERPRETACIÓN SEMIÓTICO - NARRATIVA DEL TEXTO FÍLMICO EN
EDUCACIÓN MEDIA**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Educación Básica
con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

GIOVANNA BEDOYA VELÁSQUEZ

Asesora

PAULA MARTÍNEZ CANO

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**



RESUMEN

El texto fílmico como estrategia didáctica en las Instituciones Educativas es visto, tradicionalmente en función de las posibilidades que ofrece para abordar ciertas temáticas que se estudian en los diversos cursos, ya sean de Literatura, Historia, Filosofía, incluso en las ciencias exactas. A veces es usado para llenar los vacíos de la programación académica, perdiendo de esta forma las posibilidades de estudio y reflexión que éste puede prestar, atendiendo especialmente a las dinámicas sociales actuales, en donde las pantallas rigen las actividades de ocio de la población.

Este trabajo parte de la intención de ingresar los textos fílmicos como objeto de estudio, superando el carácter de herramienta didáctica, en el área de Lengua Castellana, en el marco de la Práctica Pedagógica Profesional que tuvo lugar en una Institución Educativa pública de la ciudad de Medellín en el nivel de educación media. En este trabajo se analizaron las teorías de la semiótica y la narratología cinematográfica como posibilidades de inclusión de las mismas en los planes de estudio permitiendo una apropiación con de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

TABLA DE CONTENIDO

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	7
1.1 CONTEXTUALIZACIÓN	7
1.1.1. La comunidad.....	7
1.1.2. La Institución Educativa	8
1.1.3. El grupo de estudiantes	11
1.1.4. La clase de Lengua Castellana.....	12
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.3 JUSTIFICACIÓN.....	15
1.4 OBJETIVOS	17
1.4.1 OBJETIVO GENERAL	17
1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
2. MARCO DE REFERENCIA	18
2.1. ANTECEDENTES.....	18
2.1.1 Locales.....	18
2.1.2. Nacionales	21
2.1.3. Internacionales	23
2.2 EL TEXTO FÍLMICO EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA.....	24
2.3. DE LA POLÍTICA CURRICULAR A LA INTERPRETACIÓN EN EL AULA.....	28
2.4. MARCO CONCEPTUAL.....	31
2.4.1. Los códigos del texto fílmico.....	33
2.4.2. Interpretación semiótica-narrativa del texto fílmico.....	38
Semiótica fílmica	38
B. Narratología fílmica.....	44
3. CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA.....	52
3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	52
3.2 METODOLOGÍA	53
3.3 ESPIRAL INTROSPECTIVA.....	55
3.3.1 Ciclo 1. Planificación.....	55
3.3.2. Ciclo 2. Acción	58
Configuración didáctica.....	59
3.3.3. Ciclo 3. Observación sistemática.....	75

3.3.4. Ciclo 4. Reflexión.....	86
4. CONCLUSIONES	89
5. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	90
6. ANEXOS.....	93
6.1. Anexo 1. Caracterización de profesores	93
6.2. Anexo 2. Diagnóstico texto fílmico en la escuela.....	93
6.3. Anexo 3. Diagnóstico 1. Caracterización de estudiantes	93
6.4. Anexo 4. Diagnóstico 2. Texto fílmico estudiantes	93
6.5. Anexo 5. Encuesta verificación estudiantes.....	93
6.6. Anexo 6. Triangulación texto fílmico.	93
6.7. Anexo 7. Triangulación lector y lectura.....	93
6.8. Anexo 8. Triangulación lenguaje MEN.....	93
6.9. Anexo 9. Secuencia didáctica 2015-2	93
6.10. Anexo 10. Secuencia didáctica 2016-1.....	93
6.11. Anexo 11. Autorregistro 2015-2.....	93
6.12. Anexo 12. Autorregistro 2016-1.....	93
6.13. Anexo 13. Análisis actividad 1	93
6.14. Anexo 14. Análisis actividad 2.....	93
6.15. Anexo 15. Análisis actividad 3.....	93
6.16. Anexo 16. Análisis actividad 4.....	93

Introducción

Durante el segundo semestre del 2015 y el primer semestre del 2016 se desarrollaron las Prácticas Pedagógicas Profesionales orientadas a la investigación en el aula que permitieran el desarrollo de una propuesta que apoyara el proceso educativo de los estudiantes de Educación Media una Institución Educativa pública de la ciudad de Medellín.

La experiencia permitió reconocer a la comunidad, a la Institución y al grupo de estudiantes, lo que llevó a la configuración de este proyecto de investigación orientado metodológicamente a través de la Investigación – Acción Educativa, en donde la observación participante, los diarios de campo y una secuencia didáctica se erigen como productos de análisis a través de la intención de investigar para mejorar o solucionar una problemática descrita en una comunidad académica.

Durante este proceso se encontró que los filmes cumplían un papel principal a lo largo de la formación de los estudiantes, tanto en su vida académica, como en su vida privada. De igual forma se evidenció que estos hacían lecturas literales de los filmes, debido a que sus aportes no trascendían de una descripción o comentario positivo o negativo; sus ideas eran opiniones poco estructuradas.

Es por esta razón que, a partir de la configuración didáctica propuesta, se esperaba que los estudiantes se acercaran de forma crítica a la interpretación de los filmes a través de sus estructuras semiológicas y narratológicas que permitieran una comprensión más amplia de este tipo de lenguaje.

De acuerdo a la estructura de este trabajo se presentan tres capítulos, que se erigen de la siguiente manera:

El capítulo I inicia con el desarrollo de la descripción del problema lo que se constituye como un rápido reconocimiento y descripción de la comunidad, de la Institución Educativa y del grupo en donde se desarrollaron las prácticas pedagógicas, así mismo se trató de establecer cuáles son las percepciones de la comunidad educativa (estudiantes y profesores) respecto al texto fílmico, todo esto

con el afán de caracterizar el contexto en donde se llevó a cabo la acción pedagógica propuesta en este trabajo.

Por su parte en el capítulo II se expone el marco referencial, en donde se presentan los antecedentes, además trato de hacer lectura comprensiva y crítica de la Ley General de Educación 115 de 1994, los Lineamientos Curriculares (Lenguaje) (1998), los Estándares Básicos de Competencias en las Áreas Fundamentales del Conocimiento (Lenguaje) (2006), Los Derechos Básicos de Aprendizaje (Lenguaje) y de la Expedición Currículo, El Plan de Área de Humanidades, Lengua Castellana (de la Secretaría de Educación de Medellín) (2014); rastreando allí los componentes de la formación en lenguaje y el lugar del texto fílmico en estos. Con este análisis se planteó el ingreso del texto fílmico como objeto de estudio en las aulas de clase de la educación media.

Más adelante, se presenta el marco conceptual, allí se exponen las teorías que se establecen como base para el desarrollo de la acción pedagógica. Es así como se analizaron las teorías de semiótica fílmica y narratología fílmica, a través de los enfoques de Iuri Lotman y Christian Metz. Para la teoría narratológica se abordaron las teorías propuestas por: Seymour Chatman, François Jost y André Gradeault, y José Antonio Pérez Bowie. Por otro lado, para comprender ambos planteamientos teóricos se hizo preciso remitirse a los códigos bajo los cuales se construyen los filmes, para esto se revisaron las propuestas de Frank Baiz Quevedo.

Por su parte, en el capítulo III se presenta la construcción metodológica de la investigación. Es así como esta cuenta con un enfoque cualitativo y aborda una metodología investigación acción que presenta cuatro ciclos de desarrollo en donde se especifica la planificación del proyecto, la acción propuesta en el proyecto, el seguimiento de la acción y la reflexión de la investigación.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

1.1 CONTEXTUALIZACIÓN

1.1.1. La comunidad

Este trabajo se llevó a cabo en una Institución Educativa mixta de carácter público, que se encuentra en el barrio 13 de Noviembre, el cual hace parte de la comuna 8, ubicada en la Zona Centro Oriental de la ciudad de Medellín.

El barrio se formó a partir de procesos de invasión, esto debido, en parte, al crecimiento exponencial de la población por los procesos de desplazamiento forzado, por lo que son constantes en el paisaje del lugar las calles estrechas, con poca continuidad y las elevadas pendientes, así como las casas hechas con madera o ranchos donde viven hacinados, carentes de servicios públicos como electricidad y agua potable. (Plan de desarrollo local de la comuna 8 2008-2018).

De igual forma, el componente de seguridad del Plan de Desarrollo Local de la Comuna 8, 2008-2018, describe en la zona el funcionamiento y reorganización de bandas y grupos armados con actividades delictivas como robos, cobro de vacunas, homicidios y la proliferación del expendio y consumo de drogas psicoactivas. Así mismo según datos de la oficina de Paz y Reconciliación del Municipio de Medellín, se tienen en total 471 desmovilizados de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC).

En contraste, en los alrededores de la Institución Educativa se destacan, imponentes, los avances del Plan de Desarrollo Local, en cuanto a la creación de espacios públicos tales como el UVA Sol de Oriente, con el cual se espera que la comunidad se recree, se comunique y comparta o El Camino de la Vida, sendero peatonal que conecta los territorios de la ladera, con el que se quiere frenar la población ilegal de la periferia del barrio, este hace parte del proyecto Jardín Circunvalar de la ciudad de Medellín.

De igual modo, de las obras del Tranvía se desprenden dos nuevas líneas del Metrocable, una de las cuales tendrá una estación que llegará hasta el 13 de

Noviembre (Tres esquinas), lo que podría mejorar considerablemente la movilidad en el sector; los alimentadores del Metro están justo frente a la institución, lo que facilita, relativamente, el acceso a la misma.

Respecto a las familias cuentan con un nivel socioeconómico medio-bajo con estratos 1 y 2; muchos de ellos son subempleados y con dificultad ganan un poco más de un salario mínimo legal vigente. (Plan de Desarrollo Local de la Comuna 8, 2008-2018).

1.1.2. La Institución Educativa

En la Institución educativa están presentes los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media técnica, cuenta con dos sedes, Sol de Oriente, sede principal; y la Escuela Beato Domingo, Iturrate sede adscrita con dos jornadas académicas, mañana y tarde. Este año la institución comenzó con la jornada nocturna en la modalidad de CLEI.

La planta física fue construida en el año 1995 con todo el apoyo de la comunidad y sus líderes. A medida que crecían las primeras generaciones de niños que terminaban la primaria vieron la necesidad de fundar la Sede Sol de Oriente con los niveles de educación básica y media.

Los espacios de la institución, de la sede principal y donde se desarrolló la propuesta fueron distribuidos de tal forma que cumplan con los parámetros mínimos para la formación integral de los niños y jóvenes: bloque administrativo, cancha, auditorio, teatro al aire libre, aulas de clase, salas de cómputo, sala de profesores y oficinas. Además, la Biblioteca Escolar reestructurada en el año 2014.

La filosofía y la misión de la Institución están orientadas bajo un compromiso con la vida y el saber de los jóvenes y hacia la comunidad. A los estudiantes se les dará una educación de calidad bajo los preceptos de formación laboral, preservación del medio ambiente y formación en valores para la construcción de ciudadanía con el objetivo de la transformación de su entorno. Por su parte la

visión promueve el reconocimiento nacional de una institución líder en la formación humana, académica y técnica. El modelo pedagógico de la Institución Educativa es holístico, a su vez, se comprenden cuatro aprendizajes: Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Por otro lado, los maestros de la Institución Educativa se orientan a través del plan de estudios de la *Expedición Currículo* de la Secretaría de Educación de Medellín, esta fue hecha por maestros para maestros de la ciudad de Medellín, es un proyecto que hace parte del Centro de Innovación del Maestro - MOVA. Este se presenta como una propuesta unificada del plan de estudios para los establecimientos educativos de la ciudad y tiene como propósito ofrecer los saberes y competencias que en la escuela se deben enseñar para el contexto de la ciudad y teniendo en cuenta las normas técnicas curriculares formuladas por el ministerio de Educación Nacional (Secretaría de Educación de Medellín, 2014)

Particularmente el Plan de Área de Humanidades Lengua Castellana presenta una perspectiva, que se relaciona en cierta medida con el modelo pedagógico de la Institución, desde la cual la didáctica del lenguaje espera superar el carácter técnico-instrumental con que se orientan las cuatro habilidades comunicativas asociadas a la lengua -de comprensión: escuchar-leer; de producción hablar-escribir-; esta busca, entonces, encontrarle sentido a los procesos de significación y fortalecer su trabajo en las aulas en función de la construcción de significado y sentido en los actos de comunicación reales. (Secretaría de Educación de Medellín, 2014).

Es así como el objetivo de grado en el área presentado en la *Expedición* es: Reconocer los aspectos formales y conceptuales del lenguaje como posibilidad para explicar, argumentar, clasificar, comparar e interpretar discursos literarios, científicos, técnicos y cotidianos que lo acercan a una visión incluyente de sus realidades.

Por otra parte, el colegio cuenta aproximadamente con 2700 estudiantes y un grupo 73 profesores, estos en su mayoría, con estudios universitarios, entre los

cuales se encuentran: Licenciados en Lengua y Literatura, Ingenieros químicos, Contadores públicos, Licenciados en Educación Física, Licenciado en Música con énfasis en Batería y Licenciados en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés. A su vez algunos tienen estudios posgrado, todos en el área de educación como: Magísteres en educación o Especialistas en Didáctica de las Ciencias Física y Matemáticas¹.

Los profesores, en su mayoría cuentan con más de 10 años de experiencia docente y algunos dictan clases en universidades como: Universidad de Antioquia, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Instituto Tecnológico Metropolitano. De igual modo, algunos dictan clases en educación no formal, como: UPB prefices o Academia Musical ART MUSIC.

Luego de una encuesta aplicada a los profesores, se entiende en algunos casos que la proyección de películas es una estrategia inútil o de difícil implementación debido a que están consideran más rigurosa y formativa la explicación tradicional de los temas y contenidos con el uso del marcador y tablero. Además conciben la idea de que las películas “

Otros, en cambio consideran el uso de películas como recurso apoyo/didáctico es de gran utilidad para transmitir un mensaje o temáticas desde una perspectiva más global, o para ilustrar, aclarar o reforzar algún tema o concepto.

A su vez, se consideran estos como objetos de estudio en la medida en que pueden ser entendidos como “un arte complejo que se lee e interpreta como el texto literario escrito, conduciéndonos a nuevas formas de lectura crítica” (Anexos, encuesta profesores).

¹ Para ampliar la información ver anexo: Encuesta profesores

1.1.3. El grupo de estudiantes

El grupo de estudiantes de Educación Media con el cual se desarrolló la propuesta estaba constituido en principio por 34 estudiantes de los cuales 22 eran mujeres y 12 eran hombres, de estos, dos fueron desertores.

La edad de los estudiantes oscila entre los 15 y los 18 años, viven en barrios aledaños a la institución como Villatina, Sol de Oriente y 13 de Noviembre en los estratos 1 y 2. Varios consideran la Ingeniería como una posibilidad, en especial la Ingeniería ambiental, esto debido a la formación técnica ofrecida por la Institución Educativa, así mismo la mayoría de ellos ven en la educación superior un medio para conseguir un buen trabajo y obtener, lo que ellos consideran, una vida mejor para sí mismos y sus familias.

Estos estudiantes en sus ratos libres prefieren ver televisión, escuchar música, chatear, ver películas, pasar tiempo con sus amigos o parejas y practicar algún deporte. Cabe señalar que cuando se les pregunta por libros leídos en el último año, los estudiantes tienden a remitirse a los cuentos o fragmentos de textos trabajados en la clase de Lengua Castellana. Es así como, de 28 estudiantes a los que se les aplicó el instrumento de diagnóstico, doce mencionaron la lectura de algunos cuentos leídos en clase; seis mencionaron solo novelas o fragmentos de novelas leídos en clase; cuatro, hicieron mención tanto de cuentos, como de novelas y fragmentos de novelas leídos en clase; dos mencionaron algunos libros leídos en su tiempo libre. Dos estudiantes mencionaron leer cuentos y novelas tanto en la escuela como en su tiempo libre y dos no respondieron a esta pregunta. Lo que se infiere que los estudiantes no reconocen claramente, la diferencia entre géneros y tipología textual.

Por su parte, de acuerdo al diagnóstico ¹, aplicado en el segundo semestre del 2015, los estudiantes de este grupo de Media Técnica ven películas tanto en su tiempo libre como en las clases de Proyección humana, Proyección Social y Lengua Castellana. Es así como el 64% de los estudiantes mencionó, en el

² Revisar anexos.

diagnóstico, que la última película que había visto lo hizo en su tiempo libre; frente al 36% de los estudiantes quienes mencionaron que la última película vista fue presentada en alguna de sus clases.

Cabe destacar que los estudiantes que ven películas en su tiempo libre lo hacen en reproductores personales y la mayoría son de comedia quedando en el último lugar las de suspenso y acción.

1.1.4. La clase de Lengua Castellana

El maestro cooperador y quien dicta la clase de Lengua Castellana cuenta con 15 años de experiencia docente, es egresado de la Universidad de Antioquia del programa de Licenciatura en Lengua Castellana, actualmente está estudiando Derecho y ocasionalmente desarrolla trabajos en este ámbito. Su objetivo como maestro es formar personas que sean capaces de desenvolverse efectivamente en sociedad, lo primordial para él es la disciplina y el respeto, su práctica docente se rige por la exigencia y control, sus clases son magistrales y poco aplica la propuesta institucional de trabajo colaborativo en el aula, lo que en algunos de sus estudiantes ha ocasionado una actitud temerosa que ellos traducen como respeto hacia él.

En términos generales las clases están llenas de anécdotas y de comentarios que parecen entretener a los estudiantes, a la vez que los forma a través de la representación de otras realidades en torno a la suya, su discurso es fluido, coherente y sencillo. Los estudiantes tienen una visión positiva del maestro, son respetuosos, atentos a sus clases.

Algunos de los textos leídos este semestre fueron el cuento *Una Vendetta* de Guy de Maupassant, y *Los pocillos*, de Mario Benedetti; *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, *El Lazarillo de Tormes*, entre otros, la mayoría de los textos son leídos en casa y revisados en clase. Esto no da una razón coherente de un plan lector que tenga una intención respecto a la relación con los contenidos propuestos en la formación literaria de los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes califican los textos por la cantidad de páginas, no por su contenido, y al parecer, en general no disfrutaban la lectura de los mismos, a su vez el profesor comenta que él elige los textos que le parece manejan temáticas más atractivas para sus estudiantes, ya que estos no cuentan con la sensibilidad para la literatura. Los textos son analizados en clase bajo la teoría semiótica de Algirdas Julius Greimas, con la cual se valora más el discurso y la competencia comunicativa de los estudiantes.

Durante las clases dictadas por el maestro cooperador se trabajó, especialmente producción textual, a través de resúmenes de textos, informes de lectura y reseñas, cabe rescatar especialmente la forma como el maestro explicaba los aspectos formales y conceptuales de estos tipos de informes académicos, los estudiantes debían en primera instancia consignar la teoría dictada por el maestro en sus cuadernos, puesto que él considera que dictar mejora significativamente las habilidades de atención, ortografía y redacción de los estudiantes; después estos debían aprender de memoria los pasos para el desarrollo de cada informe académico, para diferenciarlos entre ellos; después por grupos y paso a paso con guía en el tablero, el profesor les explicaba cuál es el desarrollo adecuado para cada informe, en tanto los estudiantes realizaban los trabajos que debían entregar.

Es así como en las clases de Lengua Castellana se favorece la memoria y la participación de los estudiantes a través de la calificación de los trabajos por exposición de los mismos, quien no expone es como si no hubiera realizado el trabajo.

Es importante rescatar que durante el tiempo en el que acompañé el proceso de la clase de Lengua Castellana de estos estudiantes, noté en ellos un desinterés marcado por aprender, por leer, o desarrollar los trabajos dispuestos para las sesiones, los hacían con la intención de conseguir buenas notas y no de mejorar su desempeño académico, es así que cada actividad realizada por ellos debía tener alguna calificación para ser realizada por la mayoría de los estudiantes y en algunos de los trabajos que revisé, a pesar de las explicaciones, recomendaciones y criterios de evaluación, los estudiantes recurrieron a la copia de los trabajos en

lugar de redactar sus propias producciones. Las clases de Lenguaje son los lunes y ellos tienden a faltar a clase seguido, especialmente estos días porque viene después del fin de semana, es como si la escuela se hubiera transformado en un paso obligatorio antes de desarrollar las actividades que más les interesan³.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estudiantes de esta Institución Educativa, hacen parte de una comunidad tradicionalmente problemática desde sus orígenes, en la que las condiciones de subempleo, trabajo informal, padres con poca o nula educación académica, con poco interés por el desarrollo académico/intelectual de sus hijos, embarazos adolescentes, altercados, y en general condiciones difíciles de vida se normalizan, generando con esto que las brechas que existen en la sociedad se perpetúen y se hagan más marcadas.

Es por esto que las prácticas educativas de control memorísticas e instrumentalistas no son suficientes para contener o para transformar la realidad de estos estudiantes que muestran poco o nulo interés por su educación, por lo que es y no por las oportunidades económicas que puede ofrecer a largo plazo, lo que necesitamos son prácticas con sentido que se transformen en experiencias significativas, promoviendo en ellos otros tipos de relaciones con su mundo.

Además, hacemos parte de una sociedad altamente permeada por los medios audiovisuales, y los estudiantes de educación media suelen consumir en su tiempo libre diferentes expresiones audiovisuales como películas, series, novelas, noticias, entre otros.

En este sentido, como plantea Iuri Lotman “el cine es considerado el primer arte de masas, pero ¿quién les ha enseñado a las masas a comprender el lenguaje cinematográfico?” ¿Cómo se le ha enseñado a las masas a comprender el mensaje de las películas? puede o no tener beneficios académicos y sociales

³ Lo anterior puede ser consultado en los anexos, en los autoregistros 2015-2, 2016-1.

comprender el lenguaje cinematográfico? ¿debe seguir oculto tras los pasatiempos de los estudiantes?

Si bien el uso de las películas es ampliamente reconocido y utilizado en las escuelas, ésta desconoce su carácter multidisciplinar, tanto desde su producción hasta sus contenidos y se queda, por lo general, en una lectura literal, en un análisis temático de sus historias.

Diversos estudiosos del tema, recomiendan a los maestros, relacionar el análisis de las películas con su área de estudio, en consecuencia, el uso de las películas como objeto de estudio, desde el área de Lengua Castellana, puede relacionar el análisis de las formas de expresión presentes en su lenguaje (imágenes, sonidos) y los contenidos que estos transmiten desde su narración.

Por otro lado, el sistema de educación colombiano apunta a una lectura crítica de todos los sistemas de comunicación, tanto verbal como no verbal, haciendo especial énfasis en los primeros, pero esperando iguales resultados.

Considerando esto, surge la siguiente pregunta ¿De qué manera la interpretación semiótico-narrativa del texto fílmico permite procesos de lectura crítica asociados a mejorar la formación en lenguaje en los estudiantes de educación Media de una Institución Educativa pública de la ciudad de Medellín?

1.3 JUSTIFICACIÓN

El saber pedagógico se construye permanentemente cuando la comunidad educativa investiga el sentido de lo que hace ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? y ¿Para qué se enseña? Por esto se debe tener en cuenta al proponer una acción pedagógica, los contenidos a enseñar, la población a la cual se le va a enseñar, qué tipo de personas se espera formar, qué intereses ideológicos y políticos estructuran los discursos, así como qué valores y qué tipos de relaciones se están incentivando en el aula.



Si bien, el cine se parece, en gran medida, al mundo en que vivimos, gracias a su carácter representativo, ese parecido es engañoso, porque lo que vemos en las pantallas no son sino representaciones de nuestra realidad, permeadas por la subjetividad de sus creadores (actores, directores, escritores). Por lo cual, ver las películas sin comprender sus componentes, genera una comprensión aparente, no verdadera (Lotman, 1979).

En este sentido “sólo cuando se comprende el lenguaje del cine, se ve que no se trata de una copia servil, mecánica de la realidad, sino de una recreación activa donde el parecido y la disimilitud forman un solo proceso de conocimiento” (Lotman, 1979, 10), es así que para comprender el mensaje de las películas hay que comprender el lenguaje en el que está representado.

Si bien los estudiantes de educación media reconocen como objeto de estudio los textos literarios, en la medida en que buscan hacer una lectura crítica de los mismos reconociendo sus características y componentes formales. Se pretende en esta investigación, y en palabras de Iuri Lotman:

Familiarizarlos con la idea de que existe un lenguaje cinematográfico e impulsarlos a que observen y reflexionen sobre ello. La comprensión del lenguaje del film es sólo el primer paso hacia la comprensión de la función artística e ideológica del cine, el arte del siglo XX (1979,147).

Es por esto que el texto fílmico, entendido como texto narrativo de ficción, se presenta aquí como aquel que permite considerar las películas como una unidad discursiva dotada de significación, que tiene como objetivo fundamental reconocer el papel que juegan las imágenes y los sonidos en los procesos de construcción del significado de las producciones audiovisuales (Gispert, 2009) a través del análisis de sus signos y de sus estructuras narrativas.

Como maestra en formación, desde el área de Lengua Castellana, acudo al texto fílmico, especialmente a las películas y cortometrajes con riqueza narrativa en sus historias; y apelo, en palabras de Umberto Eco (1996:97) “a la función terapéutica de la narrativa: que da forma al desorden de la experiencia”, y de esta manera espero incitar la lectura comprensiva, el diálogo y la escritura a través de las

imágenes, las palabras, los sonidos, las experiencias y las formas de relacionarnos con ellas.

Con esto se busca que los estudiantes de Educación Media reflexionen y comprendan el modo de articulación de este sistema comunicativo, propiciando en ellos el desarrollo del pensamiento y lectura crítica, que les permita ser ciudadanos activos y reflexivos (Giroux, 1990) teniendo en cuenta el plan de área del Ministerio de Educación Nacional para enseñar en Humanidades, Lengua Castellana.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar cómo la interpretación semiótico-narrativa del texto fílmico, posibilita en los estudiantes de Educación Media la comprensión crítica de los textos fílmicos.

1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Justificar desde los documentos que rigen la política pública para la enseñanza del Lenguaje la pertinencia de una configuración didáctica del texto fílmico como estrategia para la formación de pensamiento crítico en los estudiantes.
- Proveer al estudiante de las herramientas básicas para la interpretación semiótica - narrativa de los textos fílmicos a partir de la creación y aplicación de una secuencia didáctica.
- Analizar e Interpretar bajo las teorías semiótica y narrativa los textos fílmicos y a partir de allí establecer cómo estos análisis reconfiguran la visión de este lenguaje en los estudiantes.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1. ANTECEDENTES

En la educación mundial ha sido una constante la pregunta por cómo incluir de forma adecuada los sistemas comunicativos audiovisuales en la formación de los estudiantes, tanto de primaria, secundarios o educación profesional. Así mismo han surgido dudas respecto a la forma como esta pasa muchas veces a ser un discurso que se emplea a favor de otros, por lo general discursos escritos, a pesar de que las nuevas generaciones hacen uso constante de los medios audiovisuales, tanto para consumir como para producir información. Atendiendo a esto, se presentan aquí los antecedentes más relevantes para esta investigación, distribuidos de acuerdo a su lugar de publicación de la siguiente forma:

2.1.1 Locales

Un primer trabajo por Zapata, V. (1998), llamado *Cine, pedagogía e infancia*, presenta el cine como un documento que se establece bajo los parámetros de una época, y como un instrumento que puede ser útil para la formación del niño o para su enajenación.

Este artículo tiene relación con esta investigación ya que se plantea la necesidad de comprender una gramática de la imagen bajo parámetros morales y pedagógicos, teniendo en cuenta que muchos de los espectadores son “analfabetas funcionales”, pues miran la imagen, más no reconocen la totalidad de sus significaciones, convirtiendo a los espectadores en sujetos pasivos.

Un segundo trabajo de Sánchez, C. (2008) llamado *El cine como instrumento de enseñanza en la educación artística*, tiene como fin mostrar cómo el cine es una herramienta metodológica de enseñanza, transversal, dentro de la educación visual y estética, en la educación artística.

Su metodología se configura a través del método activo, el cual se desarrolla sobre la base de la realización de la clase por parte del alumno, haciendo del profesor un orientador. Con esta metodología se esperaba que los estudiantes investigaran, elaboraran y desarrollaran el pensamiento estético reflexivo. Para esto se hizo uso de técnicas de enseñanza como de la expositiva, la argumentativa, la del debate, la del diálogo y la técnica de la demostración.

Este trabajo se relaciona con la presente investigación debido a que rescata la importancia de la interpretación de los filmes en la educación básica, haciendo énfasis en que no basta con ver los filmes, hay que mirarlos con ojo crítico, con el fin de formarnos en la comprensión del cine.

Un tercer trabajo de Monsalve, C. (2015), llamado *Relaciones entre cine y literatura como experiencias de formación en lenguaje*, tiene como objetivo develar los sentidos que los estudiantes construyen alrededor de sus experiencias con literatura y cine en los procesos de formación en lenguaje.

Por otro lado, implementa una ruta de investigación acción educativa, la cual permite la construcción de reflexiones pedagógicas en torno a la formación en Lenguaje, a través de prácticas de aula. Esta consiste en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada.

Este trabajo se relaciona con esta investigación en tanto buscó favorecer las dificultades que se hallaron en las prácticas pedagógicas de lectura en la formación en Lenguaje en una Institución Pública, así mismo buscó incentivar la inclusión del cine relacionada con los textos literarios para favorecer la lectura crítica de ambas narrativas.

Un cuarto trabajo de Gómez, Y. (2013), llamado *Cine y literatura: dos modos de narrar historias, propuesta didáctica para fortalecer los procesos de lectura literaria en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Presbítero Camilo Torres Restrepo*. El objetivo general de esta investigación consistía en identificar la influencia que tiene el cine como medio narrativo a la hora de leer textos

literarios también narrativos en los estudiantes del grado décimo de una Institución Educativa pública.

En esta propuesta educativa se vinculó el cine y la literatura. Durante su investigación la autora notó que los estudiantes carecían de apropiación sobre los “medios tecnológicos” y de “otros sistemas simbólicos”, no obstante, los estudiantes manifestaron interés por estos medios de comunicación. Durante la proyección de las películas y la lectura de los textos, los estudiantes de décimo lograron rastrear los elementos comunes que existen en estos modos de narrar historias. Por otro lado, se hizo una breve referencia a la importancia de la elección de las películas para las sesiones.

En conclusión, para la autora, se evidenció que la lectura de narraciones literarias en relación con narraciones cinematográficas se constituye en una estrategia didáctica que fortalece la lectura de textos narrativos, mejorando el reconocimiento de los elementos que los integran y propiciando diálogo y discusión a la hora de abordar los textos literarios y las películas.

Este trabajo se relaciona con la presente investigación en la medida en que reconoce que la Lengua Castellana es un área transversal y permite que en ella se puedan integrar otras alternativas que propicien el fortalecimiento de los saberes de los estudiantes. Y a través de breves sustentos teóricos defiende que el cine y los medios de comunicación se pueden constituir como herramientas que propician el acercamiento significativo entre el saber y el estudiante sin dejar de lado la rigurosidad y el trabajo académico.

Un quinto trabajo de Fortich, F. (2014), llamado *El microrrelato audiovisual*, tuvo como objetivo general realizar un estudio descriptivo donde se analizó el manejo del tiempo narrativo a través de la estructura narrativa clásica, en una muestra de microrrelatos audiovisuales participantes en las ediciones 2013 y 2014 del concurso de vídeo Filminute.

Su conclusión más importante, y más relevante para esta investigación es que concibe que la estructura y el perfil narrativo de cada obra está determinado por una sumatoria de elecciones formales, así un mismo perfil tendrá usualmente tendrá equivalencia entre el manejo de los personajes, los acontecimientos y las transformaciones.

2.1.2. Nacionales

Un sexto y séptimo trabajo de Espino, E. *Presupuestos teóricos y pistas didácticas para la lectura de la imagen cinematográfica y La lectura del filme en el aula: saberes, dispositivos y procesos* presentados en 2003 y 2004 respectivamente, surge como parte de su tesis de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, proyecto de investigación en Lectura de la Imagen.

Por otro lado, se exploró etnográficamente las concepciones teóricas y las prácticas de aula respecto a la imagen cinematográfica de algunos exponentes del campo cinematográfico local, cabe decir que el autor es Licenciado en Humanidades con especialización en Español y que no tiene formación formal en Comunicación Audiovisual. Esta propuesta fue planteada, principalmente, para estudiantes en formación profesional de distintas áreas.

En este se hace rastreo teórico documental, se entrevistan expertos locales y con estas bases el autor propone un instrumento discursivo y didáctico que hace las veces de mediación pedagógica para la educación de la imagen cinematográfica.

Este trabajo es pertinente con esta investigación ya que el autor de forma clara y concisa presenta la base teórica y su propuesta didáctica, las cuales buscan superar el consumo vago de la imagen, recurriendo especialmente a su significación haciendo especial énfasis en el análisis semiótico de la imagen, con la intención de devolverle al filme su sentido.

Un octavo trabajo es el de Soriano, A., Perdomo, W., Sánchez, S. (2014) llamado *El discurso audiovisual en el aula*. Este surge como proyecto de investigación en donde se da especial cabida a los cine foro en la educación profesional, con un

enfoque y diseños cualitativos, privilegiando así el análisis y la comprensión del lenguaje cinematográfico y sus particularidades.

Por otra parte, esta investigación se fundamenta en los estudios semióticos, considerados como disciplina de observación. En esta medida, el análisis semiótico es entendido como la lectura que posibilita al investigador advertir el discurso cinematográfico permitiendo la comprensión del mismo.

Con los fundamentos teóricos entendidos, especialmente desde Saussure, Peirce y Eco, los investigadores proponen un modelo de análisis semiótico- discursivo del cine en donde se analizan los conceptos de: el personaje, las interacciones y el mundo. Este modelo, como todo modelo y método, no tiene la posibilidad de abordar la totalidad de los componentes e interpretaciones de un fenómeno social y artístico, por esto, depende de las intenciones del investigador y de las características del discurso cinematográfico que se desea analizar.

Este trabajo es pertinente a esta investigación, en tanto aporta elementos para la formación de espectadores del lenguaje cinematográfico. Por otro lado, demuestra las posibilidades que tiene este lenguaje como recurso educativo tomándose como objeto de estudio.

Un noveno trabajo corresponde a Varela, Félix (2012), llamado *Análisis semiótico del filme Waking life: resultados finales*. el objetivo general de esta investigación consistía en establecer una aproximación al lenguaje cinematográfico y a la significación de la película *Waking Life*. Analizándola en primera instancia desde una perspectiva descriptiva, y en un segundo momento analizándola desde la perspectiva estructural planteada por Christian Metz.

Este autor presenta como conclusión que se podría hablar de un paradigma, por lo menos en el cine occidental y de ficción, en donde los “bloques de realidad” completos se actualizan en el discurso en un sentido global. Tal realidad puede ser presentada de múltiples maneras a partir de la variación en alguno de sus componentes cinematográficos (iluminación, angulación, escala de planos, entre otros).

Este trabajo se circunscribe en la presente investigación ya que es un ejemplo claro de las posibilidades de análisis y aplicación de una de las teorías fundamentales que se abordan en esta investigación.

2.1.3. Internacionales

Un décimo trabajo corresponde a Gispert, E. (2009) quien realizó la propuesta *Cine, ficción y educación*. En este trabajo, la autora busca confrontar a la educación audiovisual, haciendo hincapié en cómo las instituciones educativas aún no han logrado introducirla acertadamente en las aulas.

Esta manifiesta que en las prácticas pedagógicas los recursos audiovisuales son consistentemente utilizados como un reflejo del mundo o como un receptáculo de valores. Es así como ella propone introducir el cine en el aula como objeto de estudio y como recurso didáctico y para esto desarrolla esbozos de posibles propuestas para las áreas de literatura, artes, historia y filosofía.

Para esta investigación interesa profundizar en el área de literatura, en este apartado ella destaca las cualidades narrativas de los textos fílmicos (en tanto hay un leve acercamiento a la interpretación semiótica de la imagen) y los enlaces que se dan entre la narración literaria y la narración audiovisual.

Este trabajo se relaciona con esta investigación, en tanto, se convierte en un primer acercamiento a la relación del cine y la educación y, además, propone materiales de instrucción claros en la implementación de los medios audiovisuales en el aula desde el área de Lengua y Literatura, a través de enunciados y objetivos claros convirtiéndose así en una base para los interesados en utilizar el cine como medio de comunicación e instrumento pedagógico.

Un Undécimo trabajo de Ambròs, A., Breu, R. (2007), se denomina *Cine y educación, el cine en el aula de primaria y secundaria*. El objetivo de este trabajo es proponer mecanismos sencillos para analizar el lenguaje fílmico que hace parte constante de nuestra vida e introducirlo en la escuela, para lo cual se hacen propuestas para primaria y secundaria.

Este texto surge como parte de la investigación de los cursos de formación de Educación en Comunicación que se llevan a cabo desde AulaMédia⁴. En este trabajo se plantea el reconocimiento de la necesidad de la integración del cine en las aulas, planteada por mucho tiempo por profesores a nivel mundial. Así mismo se reconoce que las peticiones más comunes en este ámbito han sido la falta de propuestas didácticas viables para saber cómo introducir el cine con finalidad educativa.

Este trabajo se relaciona con la investigación planteada en tanto propende por fomentar una lectura crítica de la imagen cinematográfica, interrelacionando el currículo (Español) con las producciones cinematográficas.

2.2 EL TEXTO FÍLMICO EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

Para analizar la posibilidad de ingreso de los textos fílmicos en las aulas de las escuelas como objeto de estudio, es preciso remitirse a las guías y sugerencias que hace el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (MEN), para la creación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Considerando esto, se revisaron: la Ley General de Educación 115 de 1994, los Lineamientos Curriculares (Lenguaje) (1998), los Estándares Básicos de Competencias en las Áreas Fundamentales del Conocimiento (Lenguaje) (2006), Los Derechos Básicos de Aprendizaje (Lenguaje). Además se analizó lo que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) evalúa en el área de Lengua Castellana.

La ley General de Educación 115 de 1994 establece que:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Art. 76).

⁴ Para más información sobre AulaMédia dirigirse al portal <http://www.aulamedia.org/wordpress/>

Considerando esto, las Instituciones educativas en nuestro país emplean modelos educativos articulados a las realidades del contexto de las ciudades en las cuales están insertas, atendiendo a esto la escuela selecciona las teorías, valores y prácticas que considera adecuadas y bajo estas reconceptualiza su saber, buscando responder a las demandas que hace la ciudad con la intención de mejorar la permanencia y la pertinencia en la educación.

Por su parte, Los lineamientos curriculares se generan a partir de la mención que hace la Ley General de Educación 115 de 1994 en las disposiciones comunes. Estos están dirigidos a las Instituciones Educativas y buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los PEI. Así mismo "brindan orientaciones a las instituciones para la elaboración de sus planes de estudio, la formulación de objetivos y la selección de los contenidos, de acuerdo con los respectivos proyectos educativos" (MEN, 1998, 11).

Por otro lado, el área de Humanidades, Lengua Castellana fue categorizada como área fundamental por la Ley 115. En los Lineamientos Curriculares, se especifica que al área de Lengua Castellana le corresponde la literatura y la lengua Materna. El Lenguaje es comprendido por estos desde "una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales, y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje." (MEN, 1998, 45)

Desde aquí, se da apertura al análisis de las implicaciones socio-culturales y los nuevos retos que plantea a la acción educativa el despliegue de los medios de comunicación y los otros sistemas simbólicos, entre estos el cine. Al respecto, en los Lineamientos comentan:

Desde nuestra perspectiva, opinamos que estos efectos dependen del modo como los niños acceden a los medios y cómo los usen. Por tanto el uso de los medios en la escuela tiene motivaciones sociales y pedagógicas. A la escuela le corresponde jugar un papel muy importante en lo que respecta a la preparación de los alumnos para la utilización crítica y reflexiva de dichos medios. Ello solo es posible a través

de un estudio profundo y sistemático. Tanto alumnos como maestros necesitan conocer los códigos en que se vierten y se articulan los mensajes emitidos y tener conciencia de las posibles formas de trabajo pedagógico sobre los mismos”. (MEN, 1998, 60)

En cuanto a los Estándares Básicos de Competencias en las Áreas Fundamentales del Conocimiento (Lenguaje), estos son el producto del trabajo entre el MEN y las facultades de educación del país agrupadas en Ascofade en el 2004 (MEN, 2006, 4). Surgen teniendo como base los Lineamientos Curriculares y son considerados una actualización de los mismos. Están dirigidos al sistema educativo de la República de Colombia, compuesto por: MEN, Secretarías, Instituciones, actores escolares (MEN, 2006, 11).

Desde estos se habla de *Educación de Calidad*, entendida como un “elemento esencial para el desarrollo del país. (...) Con esta se busca garantizar los resultados en los estudiantes” (MEN, 2006, 8). En otras palabras, la *Educación de Calidad* se constituye en la meta a alcanzar y obtener una educación estandarizada para todos a través de los planes de mejoramiento, en estos se trazan las rutas hacia el mejoramiento que hace el MEN para la educación formal, para que los estudiantes del país obtengan buenos resultados en las evaluaciones tanto nacionales como internacionales.

Paralelamente, se reitera que las instituciones educativas tienen la libertad de adaptar las materias obligatorias e introducir materias optativas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) (MEN, 2016, 10)

Por otro lado, en los Estándares se considera que la meta de la formación en Lenguaje, desde la educación formal, consiste en “crear las condiciones que le permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran” (MEN, 2006, 25). Cabe aclarar que en estos mismos se incentiva a que los estudiantes se expresen a través del lenguaje verbal (las diferentes lenguas que existen) y del lenguaje no verbal (demás sistemas simbólicos) y para esto se

busca la comprensión, esta, a su vez, supone la identificación del contenido, así como su valoración crítica y sustentada de ambas formas de expresión (MEN, 2006, 28).

Los Estándares buscan:

desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica. (MEN, 2006, 26)

En otro orden de ideas, si bien se sugiere una perspectiva holística⁵ para la pedagogía de la Lengua Castellana, y esta suele ir en contra de la perspectiva estructural de la educación. Allí mismo se avalan los estudios estructurales, siempre y cuando sean realizados desde una perspectiva discursiva, en donde se haga énfasis en: las necesidades cognitivas del estudiante, el estudio que plantee la construcción del discurso y los aportes que ofrece para la concreción de los procesos de significación y comunicación (MEN, 2006, 25).

Respecto a los Derechos Básicos de Aprendizaje (Lenguaje), estos son los más actualizados respecto a las sugerencias de formación que hace el MEN. Estos tienen como base de su propuesta las presentadas tanto en los Lineamientos, como en los Estándares de educación. El propósito de estos es convertirse en una oportunidad para que todos los colombianos apoyen el proceso para mejorar de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes del país y lograr que Colombia sea la más educada en 2025 (MEN).

Por su parte estos están dirigidos a toda la comunidad educativa, constituida por: entidades territoriales, establecimientos educativos, docentes y directivos, familias y estudiantes (MEN, 5). Cabe aclarar que la segunda versión está en proceso de construcción.

⁵ La educación holística considera que “aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual, rebasando por completo lo puramente cognitivo y memorístico. Aprender se convierte en proceso creativo y artístico; aprender a aprender es el propósito de la educación para el siglo XXI”

En este sentido, se encontró en el plan de estudios de Lengua Castellana (MEN) que si bien no es prohibido el uso del texto fílmico en el aula, en realidad se hace una invitación a los profesores a que los utilicen de forma consciente y crítica desde la teoría; estos son vistos, desde la práctica, como ayudas audiovisuales, es decir, los toman como apoyo para complementar o especificar mejor las temáticas a abordar en los cursos. Por otro lado se hizo notable, la preponderancia no sólo de los sistemas verbales en la educación, sino, además, de los medios audiovisuales no ficcionales, como noticieros o documentales.

Mientras tanto, en el primer semestre del 2014 el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) reformó la estructura y los componentes de la prueba saber 11. De esta forma las macro áreas a evaluar son: 1) Lectura crítica, 2) Matemáticas, 3) Ciencias naturales, 4) Sociales y ciudadanas y 5) Inglés. (Jurado: 2014,10). Por tanto, la formación en lectura crítica presupone herramientas y estrategias que conduzcan a un estudiante a pensar críticamente diversos lenguajes, tanto el texto escrito, como el audiovisual.

2.3. DE LA POLÍTICA CURRICULAR A LA INTERPRETACIÓN EN EL AULA

En esta investigación interesa profundizar sobre la evaluación de la lectura crítica. De esta forma, en los lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana (MEN, 1998) se comprenden tres niveles de lectura, siendo la lectura crítica el nivel más alto de comprensión, de la siguiente manera:

- A. Nivel de comprensión literal: son lecturas instauradas en el marco del “diccionario” o de los significados “estables” integrados a las estructuras superficiales de los textos, es decir, es el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto.
- B. Nivel de comprensión inferencial: el lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y

constitutivos de todo texto. Es decir, es establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están explícitos.

- c. Nivel de comprensión crítica: en la lectura crítico-intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles, es decir, surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias complejas, las cuales dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto y los conocimientos del lector, para identificar las intencionalidades de lo leído.

Aunque la formación de un lector crítico es vista, en la práctica, desde la comprensión de los textos compuestos por el lenguaje verbal, atendiendo a que el 80% de los textos evaluados por el ICFES son textos verbales de carácter argumentativo, dejando el 20% restante para los textos discontinuos (caricaturas, cómics, tablas, infografías, entre otros); se pretende en esta investigación proponer un lector crítico, además, de los demás lenguajes que componen los otros sistemas de comunicación que actúan en nuestra sociedad para generar de esta forma “ciudadanos con criterio” (Jurado: 2014, 14)

En este sentido, este proceso de lectura es posible en las aulas en la medida en que:

Nos encontramos ante una transformación radical de las condiciones de lectura: mientras que la proyección en una sala impone al espectador un desarrollo continuo sobre el cual no ejerce ningún tipo de control, el visionado de un filme de vídeo permite una serie de operaciones como la parada de la imagen, la vuelta atrás o los saltos hacia adelante que lo asemejan a la lectura literaria (Pérez, 2008, 183)

Cabe resaltar que el lector crítico de un texto fílmico es alguien que cuenta con el tiempo para leer y releer el texto, en otras palabras, hace pausas durante la lectura, para preguntarse y preguntarle al texto, para devolverse y revisar los detalles que configuran la lógica interna de los universos ficcionales (diégesis), es decir, “leer (escuchar) un relato, no es solo pasar de una palabra a otra, es también pasar de un nivel a otro” (Barthes, 1974, p.15).



El lector de un texto fílmico habita y se deja habitar por el universo de la obra, si bien es preciso reconocer las estructuras de composición y contenido de esta, también es preciso sentir la obra, comprenderla, aprender de ella, en palabras de Paul Ricoeur (2013) “Los textos narrativos desarrollan un tipo de inteligencia que podemos llamar inteligencia narrativa, que está mucho más cerca de la sabiduría práctica y del juicio moral que de la ciencia y, más generalmente, del uso teórico de la razón” (p. 184) es decir, la inteligencia narrativa es la capacidad para organizar y transformar una serie de acontecimientos, personajes y acciones en un universo ficcional que da cuenta de una experiencia de vida que puede transformar al lector.

Por otro lado, los estudiantes de nuestras instituciones educativas reconocen los textos narrativos escritos como objetos de estudio y en esta medida identifican las características (la trama, sus tiempos, los personajes) que los diferencian de los otros tipos de textos. Un primer acercamiento del texto fílmico como objeto de estudio, en el área de lengua castellana, puede darse a través del reconocimiento de este como texto narrativo y, a partir de ahí, demostrar que esas características que conforman la estructura narrativa del texto literario, también componen, en cierta medida, la estructura narrativa del texto fílmico.

De igual manera, es relevante plantear la importancia de reconocer los códigos bajo los cuales se producen los textos fílmicos, es por esto que es imprescindible que los estudiantes reconozcan que el lenguaje audiovisual es un sistema de comunicación compuesto, utilizado para transmitir ideas o sensaciones, con el que se espera proporcionar una experiencia unificada al espectador a partir del procesamiento global de la información visual y auditiva. Este lenguaje sólo adquiere sentido en la medida en que sus elementos se encadenan de forma lógica formando un conjunto, es decir, es importante que ellos reconozcan que en una producción audiovisual los colores, los planos, los ángulos, la iluminación, los movimientos de la cámara, la música, los discursos, los ruidos, incluso los silencios, hacen parte del mensaje que debemos decodificar para iniciar la construcción del significado de los textos.

Desde esta perspectiva Christian Metz plantea:

Hablar directamente de la diégesis (como se hace en los cine clubs) jamás nos dará la división sintagmática⁶ del film, porque esto significa examinar significados sin tener en cuenta los significantes. A la inversa querer dividir unidades sin tener en cuenta *el todo* de la diégesis es operar sobre significantes sin significados, pues lo propio del film narrativo es narrar. (1974, 151)

Los textos fílmicos, deben analizarse desde su contenido y su forma, propiciando de esta manera, la posibilidad de pensarse y pensar la educación y la formación desde otras miradas distintas a las instituidas en los discursos tradicionales, incentivando a los sujetos a crear su mundo desde otras perspectivas.

Es así como se propone aquí un análisis semiótico - narrativo de los textos fílmicos en la educación media de la República de Colombia.

2.4. MARCO CONCEPTUAL

Esta investigación buscó relacionar el análisis del filme con las disciplinas de estudio que se abordan desde la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

Si bien los filmes cuentan con un carácter multidisciplinar, es decir, el texto fílmico puede ser estudiado desde diversas áreas, tales como: estética, antropología, narratología, teoría crítica, filosofía, análisis crítico del discurso, teoría de la recepción, semiótica, estructuralismo, entre otras; buscar analizar una obra cinematográfica desde todas estas áreas puede llegar a ser conflictivo, por no decir imposible.

De acuerdo a lo anterior, esta investigación parte con el afán de reconocer las teorías que posibiliten una lectura crítica de los textos fílmicos, comprendidos estos como un lenguaje y atendiendo a que los estudiantes que hacen parte del grupo que se estudia en este trabajo, tanto en su tiempo libre como en sus clases

⁶ La división sintagmática es entendida aquí como la estructura semiótica (los signos) del texto audiovisual.

son consumidores asiduos de este tipo de narraciones. Por lo cual se propone un análisis semiótico- narrativo de este tipo de textos que permitan a los estudiantes y a mí como profesora, una lectura comprensiva y crítica de su forma y de su contenido, logrando así un aprendizaje significativo.

Por otra parte, dado que este trabajo se centra en el análisis de textos fílmicos a través de las teorías de semiótica fílmica y narratología fílmica, se hizo necesario hacer un recorrido a través de ambos enfoques desde los autores, de la siguiente forma: para la semiótica se abordaron los planteamientos teóricos propuestos por Iuri Lotman, reconocido teórico, lingüista y semiólogo ruso; así como los de Christian Metz quien fue un semiólogo, sociólogo y teórico cinematográfico francés.

Para la teoría narratológica se abordaron los planteamientos teóricos de: Seymour Chatman quien fue un crítico americano de literatura y cine; François Jost, quien es profesor de Ciencias de la Información y director del laboratorio de Información para los medios de la Universidad París III; André Gideault, profesor en el Departamento de Historia del Arte y Estudios Cinematográficos de la Universidad de Montreal, donde ha dirigido desde 1992 GRAFICS, además es director de la revista Cines desde 1999, es también co-fundador, con Denis Heroux, del Observatorio de cine en Quebec; y José Antonio Pérez Bowie, catedrático de la Universidad de Salamanca y se especializa en teoría de la literatura y literatura comparada. Todos estos autores de una u otra manera han contribuido a comprender la importante relación y emergencia entre los textos fílmicos y la formación en el aula.

Por otro lado, para comprender ambos planteamientos teóricos se hizo preciso remitir a los códigos bajo los cuales se construyen los filmes, y se revisaron las propuestas de Frank Baiz Quevedo, analista de guiones e investigador en las áreas de la semiótica narrativa y la dramaturgia del guión.

2.4.1. Los códigos del texto fílmico

Frank Baiz (1997, 166-193) explica los códigos fílmicos cinematográficos que agrupan los rasgos comunes a todos los filmes. Aquí se hace una reseña de los más relevantes para este trabajo, de la siguiente forma:

1. Los códigos de iconicidad visual y duplicación mecánica: son códigos que explotan las características “maquinales” del medio y se ajustan a sus restricciones de base. Estos se dividen en:
 - A. La perspectiva: es un sistema de representación que aspira a representar la profundidad del mundo real a través de la producción de una imagen en dos dimensiones. Funciona como lugar de una construcción ideológica del espacio y tiene entre sus consecuencias, el fuerte efecto de realidad, del cual es capaz el cine. Este código cuyos valores están fijados de entrada para todo film (pero que, no por eso, deja de ser un código), no debe ser ignorado en el análisis.
 - B. El encuadre: el cuadro (frame) o formato geométrico es la base de la composición fotográfica en el cine.
 - C. La escala de los planos: es regularmente medida por la cantidad de espacio representado dentro del encuadre. Se divide de la siguiente manera:
 - Gran plano general (Extreme long shot): Se trata de una visión que abarca una larga extensión del paisaje filmado. Puede utilizarse como elemento que establece la ubicación del ambiente en que tendrá lugar una historia (Establishing shot), o en la descripción de grandes escenas de masas.
 - Plano general (Long shot). Aun cuando no puede dársele una definición exacta pues se trata de una unidad más o menos variable, se considera plano general aquel que abarca un espacio que pudiera corresponder al escenario de un teatro. Al incluir personajes y objetos distribuidos en un ambiente, este tipo de plano favorece la composición.

- Plano entero (Full shot). Este plano incluye la figura de una persona en su totalidad dentro del encuadre y no evita la referencia al contexto espacial donde ésta aparece. Permite la expresión corporal completa, como la que es propia de los actores de comedia (Chaplin, por ejemplo).
- Plano americano. La figura aparece encuadrada de las rodillas hacia arriba. Se trata de un tipo de plano utilizado con preferencia por el cine narrativo norteamericano y que permite acercarse suficientemente al actor sin que se pierda el efecto de que se le está mirando de cuerpo entero.
- Plano medio (Medium shot) La figura ocupa el encuadre de la cintura hacia arriba, lo cual permite mostrar tanto el rostro, como el movimiento de las manos, con las consecuentes ventajas expresivas. Cuando la figura es encuadrada del pecho hacia arriba, se le suele denominar plano medio cerrado. Son variantes del plano medio, tanto el two-shot (plano medio de dos figuras humanas), como el three-shot (son tres las figuras).
- Primer plano. Reservamos este nombre para aquel plano que se concentra en una parte del cuerpo (usualmente un rostro) o en un objeto particular. Es un plano de alta significación dramática, que permite señalar objetos de importancia crucial, o que se reserva para expresar los sentimientos en momentos de gran intensidad emocional.
- Primerísimo primer plano (extreme close-up) Una variante de mayor cercanía del primer plano que se concentra en los ojos, en la boca, en unos dedos. Este tipo de plano concede a los gestos su particular potencialidad expresiva en el cine.

D. El ángulo de la visión: es el ángulo respecto al cual la imagen es mostrada. Se divide en:

- Toma cenital (bird's-eye view). La visión se coloca por sobre las cabezas de los sujetos observados (por encima de la gente, por

arriba de los autos, etc.). Su aparición resulta a menudo desconcertante. La toma cenital suele estar preñada de connotaciones fatalistas o simbólicas.

- Picado (Extreme high angle, high angle). En este caso se observa el objeto desde arriba. El picado reduce la altura del sujeto y hace parecer sus desplazamientos más lentos. Suele producir el efecto de una mirada poderosa que “empequeñece” lo mirado.
- Toma normal (eye level shot). Se asocia con una mirada “a la altura de los ojos”, es decir, con la visión “normal” de los acontecimientos que quiere aparecer como desprovista de juicios de valor.
- Contrapicado (low angle, extreme low angle) El sujeto es visto desde abajo, lo cual lo hace parecer más alto. El contrapicado resalta la verticalidad de lo filmado y acelera visualmente su velocidad. Suele utilizarse para connotar poder o grandeza.

E. La inclinación: se refiere a la desviación del horizonte representado con respecto al borde inferior del encuadre.

- Inclinación normal: es la unidad de referencia. Suele representar la visión equilibrada, “objetiva” o “normal”.
- Inclinación oblicua (oblique angle, tilt shot). El horizonte se inclina con respecto al borde del encuadre, lo cual, de entrada, introduce cierta inestabilidad.
- Inclinación vertical: La imagen aparece girada en noventa grados.
- Toma inversa. La visión hace girar el sujeto ciento ochenta grados, colocándolo “de cabeza”, valorando la subjetividad del encuadre o dando lugar a efectos cómicos.

F. La iluminación: Los códigos de la iluminación son los que organizan los diferentes usos de la luz en una composición. Dichos códigos, que no son privativos del cine (ya que funcionan en otros tipos de discursos figurativos: la fotografía, la pintura, etc.)

G. Color: Un doble conjunto de códigos está asociado al uso del color en el cine: en primer lugar, porque todo film se acoge a un sistema de coloración: un film es en blanco y negro, o en color, como la mayoría de los filmes contemporáneos, o utiliza un cierto tipo de coloración uniforme (...) En este primer caso el sistema de coloración suele comportar significados bastante estabilizados, el blanco y negro suele denotar pasado, nostalgia, mientras que el color puede significar la realidad.

En segundo lugar, dentro de un sistema dado, el color suele organizarse según códigos bastante precisos y que han sido estudiados, por ejemplo con relación a la pintura, también al signo icónico en general y además al cine en particular.

2. Códigos de la imagen fotográfica múltiple en movimiento: Estos códigos atienden dos tipos de fenómenos: el movimiento de los objetos representados y el movimiento de la visión que los representa.

A. La panorámica (pan shot), movimiento que proviene de una rotación de la cámara sobre su eje. es regularmente utilizada como recurso descriptivo, por ejemplo, para mostrar en plano general la vastedad de un cierto ambiente (incluso, tal como este ambiente es mirado por un personaje) o para conservar la presencia en el encuadre de un sujeto en movimiento. También permite “conectar” a través de la mirada a dos sujetos (dos personajes, por ejemplo) o, en el caso de la panorámica violenta (swish pan o flash pan), que hace borrosas las imágenes recorridas, crear el efecto de una transición entre situaciones fuertemente conectadas.

B. El travelling, movimiento que proviene de una traslación de la cámara paralela al plano (el en sentido geométrico) de lo filmado, es un recurso dinámico que permite “acompañar” el desplazamiento de la imagen representada (por ejemplo, dos personajes que caminan y conversan).

C. Los acercamientos (dolly in) y alejamientos (dolly back), son movimientos que mueven el aparato de registro hacia o desde el plano de lo filmado. Dichos movimientos hace que varíe sensiblemente el punto de vista y, como consecuencia, la apreciación de lo visto

D. Los movimientos de grúa (crane shots), los cuales pueden alcanzar un extrema complejidad, con su cualidad flotante y espectacular

E. La cámara en mano, con su inestabilidad, que suele asociarse al verismo propio del reportaje en vivo y que puede transmitir la sensación de precariedad de los sujetos filmados.

F. La steady-cam, un uso de la cámara en mano que crea un efecto flotante en virtud de amortiguadores hidráulicos

G. .Alejamientos y Acercamientos debidos al uso del zoom (zoom out y zoom in), muy frecuentemente utilizados para denotar una variación de la atención en el individuo la cual es registrada por la cámara.

3. Códigos sonoros: la banda de sonido es portadora de información sonora que, en sí misma, requiere del uso de diferentes tipos de códigos para ser descodificada: de hecho ella porta los ruidos (que son descodificados según códigos de identificación y denominación sonora), las voces (descodificadas según códigos lingüísticos y paralingüísticos) y la música (cuya descodificación requiere, parcialmente, del concurso de códigos del sentido musical). Por otro lado, se reconoce, además, la relación imagen-sonido, y a la significación que deriva de la presencia simultánea, la complementariedad, la alternabilidad del sonido con relación a la imagen.

4. Códigos de los indicios gráficos: Los indicios gráficos son textos inscritos en el film de diversas maneras. Casetti y Di Chio (1990:96) los dividen en:

A. Disdascálicos: indicios gráficos que sirven para integrar lo que presentan las imágenes: carteles que explican la acción o califican a los personajes en el cine mudo o que sitúan temporal o espacialmente las acciones o refieren una transición temporal, etc.

B. Títulos, que informan los créditos repartidos entre los diferentes responsables de la confección de la película y que portan otras informaciones referidas al film en cuestión (agradecimientos, advertencias, etc.)

C. Subtítulos: aquellos que aparecen en el film original como un recurso utilizado para la traducción de un idioma que se supone desconocido en el

mundo representado (los parlamentos de un indígena que irrumpen en un film de habla inglesa, tal como sucede por ejemplo en En territorio extranjero). Otros subtítulos surgen como recursos que buscan un efecto paródico o irónico.

- D. Otros textos, bien sea diegéticos (textos de prensa, avisos de marquesinas, graffitis sobre las paredes etc.) o extradiegéticos (como los textos que Godard inscribe sobre el acetato en Pierrot le fou).

2.4.2. Interpretación semiótica-narrativa del texto fílmico

La interpretación es entendida aquí como construcción de significados y esta se elabora a partir de una perspectiva semiótica y narrativa que nos permite comprender y analizar los aspectos de forma y contenido en el texto fílmico, teniendo en cuenta que estos aspectos regulan la lectura, en esta medida, interpretar un texto consiste en “no tanto restituir la intención del autor detrás del texto como a explicitar el movimiento por el que el texto despliega un mundo, en cierto modo, delante de sí mismo” (Ricoeur: 2014, 153), por lo cual, reconocer y comprender la forma como está compuesta una obra, supone una aproximación inmanente y descriptiva del texto.

A. Semiótica fílmica

En los textos de teoría cinematográfica se habla, a menudo, del cine como lenguaje. En este sentido, el lenguaje es entendido como “un sistema ordenado de signos, utilizados para la comunicación” (Lotman, 1979, 8). Pero ¿qué es un signo? “El signo es una sustitución material de los objetos, fenómenos o conceptos, con lo cual se facilita el intercambio de información en la sociedad, y como signo el lenguaje tiene carácter semiótico.” (Lotman, 1979, 8)

A su vez, Iuri M. Lotman (1979) considera que los signos se dividen en dos grupos:

1. Los signos convencionales: en estos la figuración y el contenido no están ligados por una motivación interna, un ejemplo de estos serían las palabras.

2. Los signos figurativos o icónicos: estos recogen de forma implícita la imagen única, un ejemplo sería una fotografía. Por otro lado, también pueden ser convencionales, por ejemplo una señal de tránsito.

Estos signos dan origen a dos formas de arte: figurativas y narrativas, es decir, los signos convencionales, están adaptados para formar el relato, el texto narrativo, mientras que los signos icónicos se limitan a denominar (Lotman, 1979).

Es así como el filme es considerado como un relato, una narración, por su naturaleza signica. Es decir, en esencia el film, en tanto lenguaje compuesto por signos convencionales y figurativos, es la síntesis de dos tendencias, narrativas, en él consideradas paralelas: la figurativa y la verbal. Si bien los elementos no figurativos del filme (la palabra y la música) son importantes en la composición del mismo, estos desempeñan un papel subordinado (Lotman, 1979). “En el cine, con todo el sintetismo de sus elementos, predomina el lenguaje figurativo de la fotografía” (Lotman, 1979, 56).

En contraste a esto Christian Metz (2002) dice:

El cine es muy diferente, desde el punto de vista semiológico, de la fotografía, de la cual se deriva técnicamente (...) Y de hecho, no existe ningún procedimiento específicamente fotográfico para designar el significado “casa” es su estado denotado, sino es el de mostrar una casa. En cine, por el contrario, toda una semiología de la denotación es posible y necesaria, puesto que un filme está hecho de varias fotografías, que en su mayoría no nos ofrece más aspectos parciales del referente diegético. Una “casa” en el cine, será la imagen de una escalera, luego uno de los muros captados desde el exterior, luego un plano cercano de la ventana, luego una breve vista de conjunto del edificio (121-122).

Cabe especificar, que los sistemas no verbales, entre ellos el cine, están en una u otra medida neutralizados por los sistemas verbales, atendiendo a que estos son el sistema de comunicación dominante. Un ejemplo de esto es la educación colombiana, donde la teoría propicia la implementación crítica de lo que ella denomina otros sistemas simbólicos (películas, documentales, imágenes, señales de tránsito, entre otros) pero en la práctica los sistemas verbales acaparan los

estudios en lenguaje y los demás sistemas simbólicos suelen dejarse para los cursos optativos o para pequeños espacios en los cursos obligatorios.

Debido a esto, "al modelar un "relato de imágenes", le aplicamos el esquema de narración verbal" (Lotman, 1979, 88) y se suelen hacer análisis narrativos de los textos fílmicos donde prevalece en análisis de la temática de los filmes, obviando, en parte, las características de las de este medio de comunicación.

Por otro lado, Christian Metz considera el cine como un lenguaje, ya que este nombra todo aquello que se dice con intención de decir, en otras palabras, el cine es un lenguaje en la medida en que sus directores, escritores (guionistas) y actores pretenden comunicar mensajes que no son arbitrarios, puesto que el lenguaje cinematográfico es un trabajo construido conscientemente; ni son inmutables, ya que se transforman aceleradamente (Metz, 2002)

En consecuencia, y de acuerdo a lo que comenta Iuri Lotman (1979), cuando (como espectador) se emplea la expresión "el cine me dice" y se intenta comprender la esencia de su lenguaje específico, se puede lograr descubrir un:

Sistema original que permite ver en el lenguaje cinematográfico una variedad del lenguaje como fenómeno social. Es así como cada imagen en la pantalla es un signo, tiene significado, es portadora de información. Este significado puede tener un carácter doble. Por una parte las imágenes de la pantalla reproducen los objetos del mundo real; entre estos se establece una relación semántica. Por otra parte las imágenes en la pantalla pueden adquirir significaciones complementarias, muchas veces totalmente inesperadas. La luz, el montaje, el juego de planos, el cambio de velocidades, etc., pueden conferir a los objetos reproducidos en la pantalla significaciones complementarias: simbólicas, metafóricas, metonímicas, etc. (45)

Se debe agregar que:

Cuando el espectador adquiere un cierto hábito de obtención de la información cinematográfica, confronta lo visto en la pantalla no solo con el mundo real, sino también con los estereotipos que ha visto en otros films. (...) Cualquier unidad del texto puede formar parte de este lenguaje siempre que ofrezca una alternativa y que, por consiguiente, no surgirá en el texto de forma automática, sino que tendrá cierta significación (46-48).

Y concluye diciendo:

Todo lo que observamos durante la proyección del film, todo lo que nos emociona, lo que nos impresiona tiene significado. Aprender a interpretar estas significaciones

es indispensable. El estudio del mecanismo de ese significado constituye la esencia de la semiótica del film. (...) La significación cinematográfica es el resultado de una concatenación de elementos semióticos, que es exclusiva del cine (59-61).

En vista de esto, los análisis fílmicos, comprendidos como textos narrativos, deben suponer además de la comprensión de sus estructuras narrativas, la comprensión de sus estructuras sígnicas, ya que estas son en primera instancia las portadoras de los mensajes, las portadoras de las significaciones. Atender a la semiótica cinematográfica, nos permitirá comprender que en los filmes los sonidos, las imágenes y los discursos verbales (palabras) hacen parte un mensaje compuesto que necesita otras formas de intelección para ser “correctamente” decodificado.

Por otro lado, Christian Metz (2002) considera que la semiología del cine puede ser considerada como una semiología de la connotación o como una semiología de la denotación, ya que:

(...) Con el estudio de la connotación, estamos más cerca del cine como arte (...) El arte filme se sitúa en el mismo plano semiológico que plano literario: las ordenaciones y las restricciones propiamente estéticas – aquí versificación, composición, figuras..., allí encuadres, movimientos de cámara, efectos de luz— (...) El sentido denotado, representado en literatura por la significación propiamente lingüística que se vincula, en el idioma utilizado, a las unidades empleadas por el escritor, y en el cine por el sentido literal de los espectáculos que reproduce la imagen, o los sonidos que reproduce la banda sonora (119-120).

Llegados a este punto, Christian Metz (2002) propone en sus estudios una división sintagmática los textos fílmicos. Esta división resulta relevante para este trabajo ya que permite un análisis sistemático de la estructura y del funcionamiento de los filmes empleado en el mensaje fílmico, lo cual es provechoso para su comprensión si tomamos en cuenta que el significado de los filmes por lo general está motivado y nunca es arbitrario, por ello una comprensión del discurso fílmico le permite a los espectadores develar el significado de los filmes. Aquí se hace una reseña de los aspectos más relevantes para este trabajo:

- **La gran sintagmática de imágenes**

Tiene como objeto marcar la diferencia con lo que sería, por ejemplo, un análisis plano a plano o un análisis del propio interior del plano.

1. Los planos autónomos: estos son siempre sintagmas. A su vez, está compuesto por varios subtipos:

A. Plano secuencia: toda una escena tratada en un solo plano; lo que otorga al plano su autonomía es aquí la unidad de una “acción”.

B. Insertos: su autonomía se debe a su estatuto de interpolaciones sintagmáticas. Existen, a su vez, cuatro tipos de insertos:

- Inserto no diegético: imagen con valor puramente comparativo, y que representa un objeto exterior a la acción.
- Inserto subjetivo: imagen que no se experimenta como presente sino como ausente por parte del protagonista de la acción, como por ejemplo los recuerdos, las ensoñaciones, temores, premoniciones, entre otros.
- Inserto diegético desplazado: imagen que, siendo plenamente real, es sustraída de su desplazamiento fílmico normal y deliberadamente en clavada en el interior de un sintagma de recepción ajeno. Ejemplo: en mitad de una secuencia relativa a los perseguidores, una imagen única de los perseguidores.
- Inserto explicativo: detalle ampliado, efecto lupa; el motivo es sustraído de su espacio empírico y emplazado en el espacio abstracto de una intelección. Ejemplo: tarjetas de visita o epístolas en primer plano.

3. Sintagmas acronológicos: la relación temporal entre los hechos presentados por las diferentes imágenes no es precisada por el filme. Estos permiten distinguir la presencia o la ausencia de una alternancia sistemática de las imágenes por series entremezcladas. Existen dos tipos

A. Secuencia del montaje paralelo (sintagma paralelo): el montaje aproxima y entrelaza dos o más motivos que reaparecen por alternancia, sin que esta aproximación asigne relación precisa alguna (ni temporal, ni espacial) entre los mencionados motivos, como mínimo en el plano de la denotación, pero

con un valor simbólico directo (escenas de la vida de los ricos y escena de la vida de los pobres, imágenes de calma e imágenes de agitación, la ciudad y el campo, entre otros). Consta de dos o más series de varias imágenes cada una, y estas series se alternan en la pantalla (A B A B, entre otros)

- B. Sintagma seriado: una serie de pequeñas escenas breves que representan acontecimientos que el filme ofrece como muestras típicas de un mismo orden de realidades, absteniéndose a propósito de situarlas en una relación temporal con las otras, para insistir por el contrario sobre su supuesto parentesco dentro de una categoría de hechos que el cineasta tiene precisamente la intención de definir y hacer sensible por medios visuales. Este reagrupa directamente a todas las imágenes.

En este es frecuente que las distintas evocaciones sucesivas se vean ligadas entre sí mediante efectos ópticos (fundidos encadenados, cortinillas, barridos y, con menor frecuencia, fundidos en negro). Este uso tiene un valor redundante, otorga cohesión a la secuencia y confirma al espectador que debe tratarla como un todo, y no vincular directamente al resto del relato una u otra de las breves escenas parciales tomadas por separado.

4. Sintagmas cronológicos: las relaciones temporales entre los hechos presentados por las imágenes sucesivas están precisadas en el plano de la denotación.

- A. Sintagma descriptivo: todos los motivos se presentan sucesivamente en la imagen sea una relación de simultaneidad. Aquí hay descripciones fílmicas diversas). Es el único caso en que la sucesión de las imágenes en la pantalla no corresponde a ninguna sucesión diegética. Ejemplo: la descripción de un paisaje (primero un árbol, luego una vista parcial de ese árbol, luego un arroyuelo junto a éste, luego una colina a lo lejos, entre otros).

Un sintagma descriptivo puede tratar acciones, siempre y cuando se trate de acciones cuyo único tipo de relaciones inteligibles sea el paralelismo espacial en cualquier momento del tiempo en que se tomen. Ejemplo: un rebaño de ovejas en marcha (imágenes de las ovejas, del pastor, del perro,

entre otros). (...) En el cine, como en todas partes, la descripción es una modalidad del discurso.

B. Sintagmas narrativos: en estos, la relación temporal entre los objetos vistos en la imagen supone consecuciones y no sólo únicamente simultaneidades. A su vez se distinguen dos tipos de sintagmas narrativos:

- Sintagma alternado (montaje alternado, montaje paralelo, sincronismo): se entremezclan varias consecuciones temporales distintas. La alternancia de las imágenes sugiere simultaneidad de los hechos. Ejemplo: imagen de los perseguidores, a continuación imagen de los perseguidos, luego imagen de los perseguidos, entre otros.
- Sintagmas narrativos lineales: consecución única que enlaza a todos los actos vistos en la imagen. A su vez se divide en dos:
 - Consecución continua: se asemeja a una escena de teatro o incluso a una escena de la vida cotidiana, esto es, que presenta un conjunto espacio- temporal que se experimenta sin fallas (por fallas hay que entender esos bruscos efectos de desaparición, aparición). Ejemplo: las escenas de conversación.
 - Consecución discontinua: Son las secuencias, con consecución única pero discontinua. Ésta se divide a su vez en dos:
 - ✓ Secuencia ordinaria: la discontinuidad temporal puede quedar sin organizar y en cierto sentido dispersa; es decir, se saltan los momentos que se consideran carentes de interés para la intriga.
 - ✓ Secuencia por episodios: la discontinuidad está organizada y se convierte en el principio mismo de construcción e inteligibilidad de la secuencia.

B. Narratología fílmica

El encuentro entre el cine y la narrativa se dio de forma imprevista, pero no al azar (Metz, 2002), los esfuerzos de sus precursores por transformar y evolucionar la imagen en movimiento, lograron que esta pasara de ser una copia de la realidad a

transformarse en una narración, en un discurso. Habría que mencionar además que “no es que el cine pueda contarnos historias bellas porque sea un lenguaje, sino que por habernos contado historias tan bellas pudo convertirse en lenguaje” (Metz, 2002, 73), por lo cual el filme es concebido como un lenguaje porque es un relato, nos “dice” algo.

Por otra parte, la narratología concebía en un principio solo el análisis de los textos narrativos escritos o verbales, y a pesar de que hoy se conciben como textos narrativos a los filmes⁷ y de que hay teóricos que estudian específicamente la narratología fílmica, en la medida en que una narración o “relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias” (Barthes, 1974, 9). Es aún notable la supremacía que tienen los textos narrativos escritos respecto a los textos narrativos audiovisuales, y aún más notable la supremacía que tienen los textos argumentativos no narrativos frente a los narrativos en la academia (incluidos los documentales, en tanto textos audiovisuales no narrativos).

Lo anterior incide en el análisis narratológico de los filmes, los cuales se basan en gran medida en los análisis narratológicos de los textos verbales. Al respecto Seymour Chatman (1990) comenta: “Solo una narratología general puede ayudar a explicar qué tienen en común la literatura y el cine, narrativamente hablando, y solo una buena comprensión de esa comunidad nos permitirá diferenciar qué es cinematográfico o literario” (2), en vista de esto, la comprensión de la narratología en general nos permite un acercamiento sustancial a las narratologías específicas (literaria o cinematográfica). Por lo cual los acercamientos en narratología que se hacen en las escuelas desde el área de Lengua Castellana constituyen un punto de partida importante respecto a un análisis significativo de los textos fílmicos.

Llegados a este punto, cabe señalar que se hará aquí reseña de los planteamientos más relevantes para la narratología cinematográfica. Atendiendo a

⁷El filme, también llamado largometraje de ficción novelesca, es concebido como una gran unidad que nos cuenta una historia; e “ir al cine” es ir a ver esa historia (Metz, 2002)

esto, José A. Pérez (2008) propone la siguiente división para los estudios de la narratología cinematográfica:

1. El nivel de la historia de la diégesis:

A. Acción

Los estudios de la acción en la teoría cinematográfica parten de los estudios tradicionales de los análisis estructurales del relato propuestas por Vladimir Propp.

En esta medida una acción es “una transición de un estado a otro que causan o experimentan los actores. La palabra “transición” acentúa el hecho de que un acontecimiento sea un proceso de alteración” (Bal, 1990, 21)

B. Espacio

En lo que concierne al espacio narrativo existen diferencias fundamentales, entre el espacio literario y el espacio fílmico, especialmente porque “en un relato fílmico el espacio está casi constantemente presente, casi constantemente representado” (Gaudreault & Jost, 1995,89), a diferencia del espacio literario que es una construcción que se hacen los lectores a través de descripciones. De esta forma comprenderemos aquí el espacio cinematográfico como representativo, en tanto nos muestra el espacio en dos dimensiones que es análogo al “mundo real”; y al espacio literario como descriptivo y abstracto, en tanto nos cuenta el espacio y requiere una reconstrucción mental (Chatman, 1990).

Conforme a esto comentan Gaudreault y Jost (1995):

La unidad de base del relato cinematográfico, la imagen, es un significante eminentemente espacial, de modo que, al contrario de otros vehículos narrativos, el cine presenta siempre las acciones que constituyen un relato y el contexto en el que ocurren. (57).

Examinaremos brevemente ahora las formas como se constituyen los espacios cinematográficos:

De acuerdo a Gaudreault y Jost (1995):

El mecanismo de producción de un relato fílmico implica al menos dos espacios, cada uno de los cuales, de un modo simétrico repercute en el sistema de consumo⁸ del relato:

1. El espacio profílmico: todo lo que se halla ante la cámara y ha impresionado la película, que es el campo delimitado por el encuadre de la cámara. Se supone que lo que sucede realmente ante la cámara pertenece al universo del relato que la película me está mostrando.
2. El espacio fuera de campo: son proyecciones imaginarias dentro del espacio ambiente.

Al respecto comenta Chatman:

En las películas el espacio explícito de la historia es el fragmento del mundo que se muestra en la pantalla en ese momento. El espacio implícito de la historia es todo lo que para nosotros (como espectadores) queda fuera de la pantalla pero que es visible para los personajes, o está al alcance de sus oídos, o es algo a lo que la acción se refiere (1990, 103).

El cine utiliza diversos parámetros espaciales que comunican la historia en el cine, aquí se hace reseña de los que propone Seymour Chatman (1990), ya que resultan favorables para esta investigación:

- Escala o tamaño: cada existente tiene su propio tamaño, que está en función de su tamaño “normal” en el mundo real y su distancia de la lente de la cámara. La proximidad puede ser manipulada para conseguir efectos naturales y sobrenaturales.
- Contorno, textura y densidad: el cien, un medio de dos dimensiones, debe sugerir la tercera dimensión. La textura de las superficies solo puede transmitirse sombreando la pantalla plana.
- Posición: cada existente está situado en relación a los otros existentes en la pantalla.
- Grado, clase, zona de iluminación reflejada y color: El existente está iluminado con luz fuerte o débil, la luz está concentrada en él o está difusa, entre otros.

⁸ En cuanto al consumo de un filme “la pantalla es el lugar del significante y la diégesis el lugar del significado” (Metz, 2002, 149).

- Claridad o grado de resolución óptica: el existente está enfocado nítidamente o con foco difuminado, está enfocado o desenfocado, o se muestra a través de una lente distorsionante.

C. Personaje

No existen diferencias considerables entre lo que se concibe como personaje en la narrativa literaria de lo que considera la narrativa cinematográfica. Por lo cual, aquí se hará énfasis en las diferencias entre ambos ya que los que estudian narratología fílmica no se extienden en los estudios específicos para los personajes fílmicos.

En consecuencia, la diferencia que existe entre un personaje literario y uno fílmico reside en “su “fisicidad”; la presencia corporeizada del personaje exige al espectador de todo ejercicio imaginativo pues ella le proporciona una gran cantidad de información” (Pérez, 2008, 37).

Algunos estudiosos, incluso, diferencian “entre el personaje y el actor que lo dota de unos rasgos físicos, de una personalidad y, frecuentemente, de una imagen pública elaborada, a través de sus interpretaciones de otros personajes e incluso, de su vida pública” (Pérez, 2008, 37), en sus análisis.

2. El nivel del discurso:

A. Narración

A pesar de que los textos narrativos fílmicos son representativos y muchas veces no es sencillo distinguir quién o qué nos está contando la historia, esto no quiere decir que no nos estén contando la historia, es decir, que no exista un narrador, con esto quiero decir que “de acuerdo con cierta tradición, el relato cinematográfico supondría un “gran imaginador” o “mega narrador” como todo relato supone un narrador” (Gaudreault, Jost, 1995,34).

Esta figura se ve representada en el relato fílmico cuando:

La cámara filma lo que la interpretación del actor cinematográfico puede, gracias a la posición que ocupa, o, aún más, por simples movimientos, intervenir y modificar la percepción que tiene el espectador de la presentación de los actores. Puede incluso dirigir la mirada del autor. (...) esas señales que envía la cámara son emitidas por una instancia situada en alguna parte por encima de esas instancias de primer nivel que son los actores, por una instancia superior que sería el equivalente cinematográfico del narrador literario. (Gaudreault, Jost, 1995,35)

B. Punto de vista

La narratología fílmica recoge las teorías utilizadas por Genette respecto a la focalización literaria, para a partir de ahí establecer un análisis que recoja en punto de vista para los filmes.

En vista de esto, Genette⁹ propone los siguientes niveles de focalización:

- Relato no focalizado o focalización cero: cuando el narrador es omnisciente, es decir, dice más de lo que sabe cualquiera de los personajes.
- Relato en focalización interna: fija, cuando el relato da a conocer los acontecimientos como si estuviesen filtrados por la conciencia de un solo personaje.
- Relato en focalización externa: cuando no se permite que el lector o espectador conozca los pensamientos o los sentimientos del héroe. (Gaudreault & Jost, 1995)

Considerando esto Gaudreault y Jost (1995) plantean una diferenciación entre los puntos de vista visual y de los cognitivos. Es así como los puntos de vista visuales se conocen como ocularización y los puntos de vista cognitivos, por su parte, son los que conciernen a la focalización.

Respecto a lo anterior se hace aquí un resumen de la división que proponen los autores para la ocularización:

- Ocularización interna primaria: sugiere la mirada sin la obligación de mostrarla; para ello se reconstruye la imagen como un indicio, como

⁹ Se expone aquí la lectura de las teorías de Genette hecha por los autores Gaudreault & Jost.

una huella que permite que el espectador establezca un vínculo inmediato entre lo que ve y el instrumento de filmación que ha captado o reproducido lo real mediante la construcción de una analogía elaborada por su propia percepción.

- Ocularización interna secundaria: cualquier imagen que enlace con una mirada mostrada en pantalla.
- Ocularización cero: cuando ninguna instancia intradiegética, ningún personaje ve la imagen. El plano remite entonces a un gran imaginador cuya presencia puede ser más o menos evidenciada. (Gaudreault, Jost, 1995,139-144)

C. Tiempo

El tiempo en el cine está siempre en tiempo presente. Dado esto, los autores Gaudreault y Jost (1995) se cuestionan lo siguiente: “Si la imagen fílmica está siempre en presente, el filme, por su parte, ¿no estará siempre en pasado?” (109), esto de acuerdo a que el filme es la historia que nos cuentan y el cine es el lugar donde vamos a ver la historia, o como dijo Metz (2002) “la pantalla es el lugar del significante y la diégesis el lugar del significado”. Por lo cual la pantalla hace las veces de conductor del mensaje que nos transmite el relato.

En relación a lo anterior, todo relato tiene un inicio y un final. Existen películas que sugieren prolongaciones, en las cuales, el final se da en forma de suspense o cíclico, pero esto no altera el relato en tanto que objeto: todo libro tiene una última página, toda película tiene un último plano (Gaudreault & Jost, 1995,26)

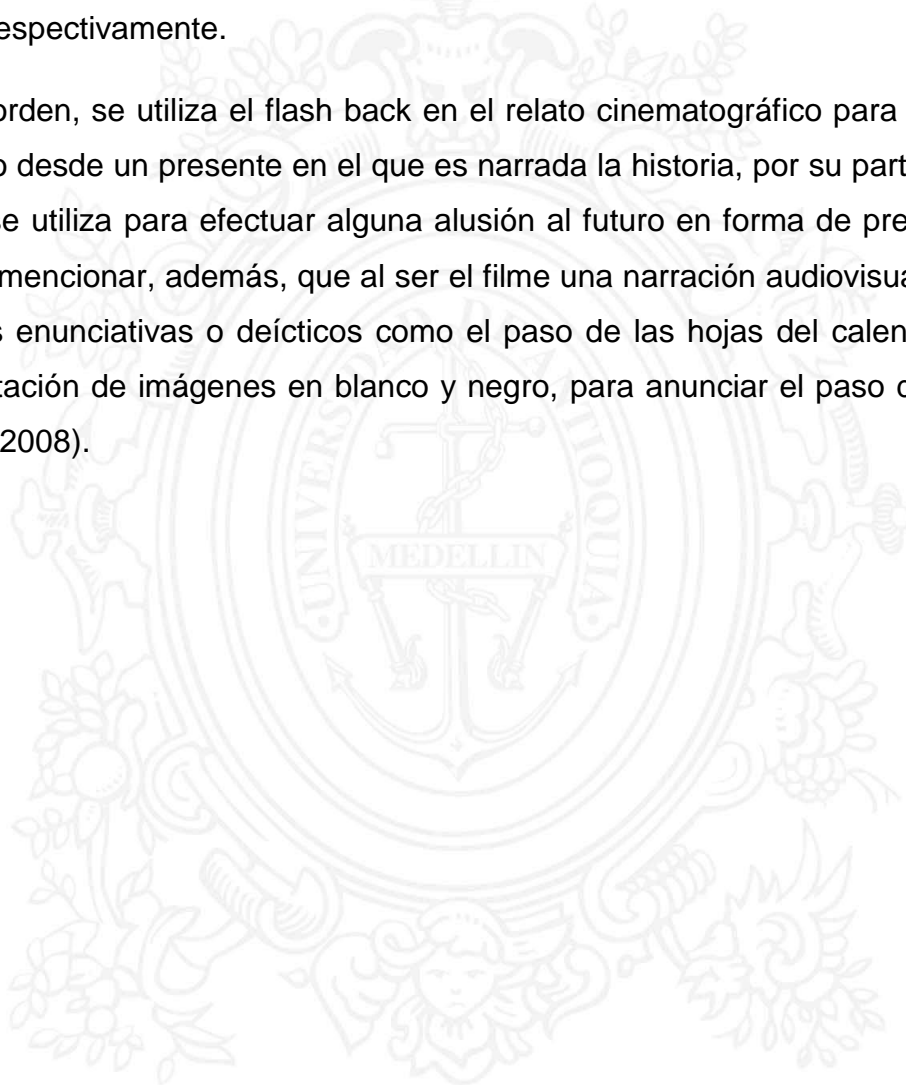
Por otra parte, así como en el relato literario, el relato cinematográfico cuenta con dos temporalidades, es decir:

por una parte la de la cosa narrada; por otra parte, la que deriva del acto narrativo en sí. Según Metz, conviene distinguir “la sucesión más o menos cronológica de los acontecimientos” y “la secuencia de significantes que el usuario tarda tiempo en recorrer: tiempo de lectura, para un relato literario; tiempo de visión, para un relato cinematográfico (Gaudreault, Jost, 1995,27)



Por lo que se refiere a los movimientos en el tiempo, conocidos en literatura como analepsis y prolepsis, el relato cinematográfico utiliza el flashback y el flash forward respectivamente.

En este orden, se utiliza el flash back en el relato cinematográfico para recuperar el pasado desde un presente en el que es narrada la historia, por su parte, el flash forward se utiliza para efectuar alguna alusión al futuro en forma de premonición. Hay que mencionar, además, que al ser el filme una narración audiovisual, recurre a marcas enunciativas o deícticos como el paso de las hojas del calendario y la representación de imágenes en blanco y negro, para anunciar el paso del tiempo (Gispert, 2008).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



3. CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación cuenta con un enfoque cualitativo, porque se pretende analizar y comprender las características de una acción educativa como parte de la realidad humana.

En vista de esto, “los acercamientos de tipo cualitativo propician el abordaje de las realidades subjetivas e intersubjetivas y las reconocen como objetos legítimos de conocimiento científico”. (Sandoval, 2002, 15). Es así como este enfoque reivindica el estudio de las relaciones existentes en la vida cotidiana de la comunidad, la institución y, por supuesto, del grupo específico donde se desarrolló esta investigación. Es bajo este enfoque donde se erigen como escenarios propicios para el desarrollo del conocimiento académico. (Sandoval, 2002).

Por su parte el investigador cualitativo debe buscar reconocer los fenómenos a estudiar en su entorno natural, convirtiéndose de esta forma “en el principal instrumento para la generación y recogida de datos, con los que interactúa. Por ello, durante todo este proceso, el investigador cualitativo debe reflexionar sobre sus propias creencias y conocimientos, y cómo éstos pueden influir en la manera de concebir la realidad del sujeto/objeto de estudio, y consecuentemente, influir en la propia investigación” (Salamanca & Martín-Crespo, 2007, 1).

En este sentido, reconocermé como investigadora con un enfoque cualitativo me permitió acercarme a la comunidad, reconocer las relaciones de la Institución Educativa con el contexto donde está ubicada, así como las relaciones de los estudiantes con su realidad.

Unido a esto, Sandoval (2005) considera que el investigador cualitativo debe asumir “el conocimiento como una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento” (29). Conforme a esto, los análisis permitieron resignificar las concepciones tanto de profesores como estudiantes del contexto y

del texto fílmico, y sistemáticamente influyó en esta investigación para el desarrollo de una acción educativa que fuera beneficiosa para el aprendizaje tanto de mis estudiantes como el mío como maestra en formación e investigadora.

Este enfoque:

es secuencial y probatorio. Es así como cada etapa precede a la siguiente (...) Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; (...) y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis” (Sandoval, 4-5).

Considerando esto, la presente investigación se desarrolló como un conjunto de procesos sistemáticos y críticos que permitieron el estudio y desarrollo de una acción pedagógica en aras de mejorar una problemática educativa en una Institución Educativa de carácter público en la ciudad de Medellín.

3.2 METODOLOGÍA

A través de la investigación acción “se busca construir una ciencia social que parte del carácter humano, que genere cambio social y que tiene implicaciones políticas” (Yuni & Urbano, 2005, 135), reconociendo que las actividades y participaciones sociales se relacionan en la constitución de acciones educativas que benefician el cambio social y académico para la conformación de sujetos críticos que tengan la posibilidad de gozar de sus derechos y a su vez, se inclinen por la construcción de una sociedad más equitativa, plural y crítica.

Por otro lado, “el saber docente es un saber subyugado en el sentido de que las decisiones educativas que se toman sobre las reformas escolares y el trabajo docente se toman, en general, sin tomar en cuenta el saber docente” (Kerr), alejando con las decisiones tomadas para los procesos educativos a los actores implicados en el desarrollo educativo, convirtiéndolos en técnicos educativos que no reflexionan y no analizan sus prácticas académicas, lo que genera un automatismo que no beneficia el aprendizaje de los estudiantes ni la formación continua que, se supone, los maestros deben tener.

En este sentido, esta metodología “requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos” (Yuni & Urbano, 2005, 135). Por lo cual, reconocer y comprender las problemáticas que se hallan en nuestras aulas y entender la teoría como referente directo de nuestras prácticas, buscando orientar cambios significativos, constituye al maestro como investigador, como creador de saber, a través de prácticas reflexivas que propician su desarrollo académico intelectual a favor de una comunidad académica.

Debido a lo anterior, “a veces es difícil distinguir entre la reflexión profesional y la investigación acción. La distinción se encuentra en el grado de intencionalidad y sistematización de la reflexión” (Kerr), es decir, a los maestros se les exigen diferentes documentos protocolarios que den cuenta tanto de las actividades que desarrollan en sus clases como de las concepciones que estos tienen al respecto, pero es la intención de investigación, la sistematización juiciosa, reflexiva y analítica de los procesos académicos lo que constituye las actividades que ya nos son habituales en las aulas como maestros, lo que propicia una investigación.

Es así como las contextualizaciones, diarios de campo, mallas curriculares y evaluaciones del proceso se convierten en documentos importantes de análisis para buscar responder de forma efectiva a una problemática develada en el proceso de investigación.

Llegados a este punto, la evaluación se considera como un aspecto importante para resignificar los procesos y validarlos. De ahí que, la investigación acción acoja criterios de la investigación cualitativa, tales como la triangulación de diferentes documentos como observaciones, contextualizaciones, diarios de campo, entrevistas; y a la inclusión de múltiples perspectivas como docentes, estudiantes o padres buscando hacer que los resultados estén menos sesgados por una sola perspectiva (Kerr).

De ahí que para determinar la validez de una investigación acción debamos preguntarnos hasta qué punto las acciones condujeron a la resolución del problema planteado o a un entendimiento más profundo del problema que permite

reconceptualizarlo de forma más compleja hacia un nuevo ciclo de investigación (Kerr).

Todas estas observaciones se desarrollan “mediante una espiral introspectiva de cuatro ciclos, que comprende: planificación, acción, observación sistemática y reflexión” (Yuni & Urbano, 2005,142)

3.3 ESPIRAL INTROSPECTIVA

Asumiendo lo planteado por José Yuni y Claudio Urbano (2005), quienes proponen cuatro ciclos para el proceso de la investigación docente a través de la Investigación-acción, se desarrollaron durante las intervenciones en la Institución Educativa de la siguiente forma:

3.3.1 Ciclo 1. Planificación

En este ciclo se buscó hacer un reconocimiento del contexto y de los sujetos involucrados en la investigación, para identificar y clasificar las problemáticas y las posibles soluciones de las mismas.

Por lo cual, durante el segundo semestre del 2015 y el primer semestre del 2016, se hizo lectura y análisis de diversos documentos tanto de planeación gubernamental, como de documentos institucionales con el afán de reconocer y caracterizar a través de estos como se ha configurado a través de los años la comunidad, además, qué constituye y caracteriza la Institución Educativa donde se desarrolló la investigación.

Así mismo, se diseñó y aplicó una encuesta tipo abierta a los profesores de educación Media de la Institución Educativa, para identificar la forma como son concebidos los recursos audiovisuales en la institución. Cabe señalar que, a pesar de que se les hizo envío a todos los profesores que dictan clases en la media académica (décimo y undécimo grado), solo respondieron cinco profesores, es

destacable, además, que el maestro cooperador fue uno de los profesores que se abstuvo de responder.

La encuesta está compuesta por dos secciones, de la siguiente manera:

1. Sección 1: en esta se preguntaba por diferentes aspectos que permitieran caracterizar el profesorado.

- A. Título: Encuesta uso de recursos audiovisuales en la escuela.
- B. Nombre: En esta casilla se ubica el nombre del maestro que contestó la encuesta.
- C. Área de formación: En esta casilla debían responder si eran normalistas, si contaban con título de pregrado y/o posgrado (si cuenta con el) y lugar de formación.
- D. Años de experiencia docente: Aquí debían especificar el número de años que llevan siendo profesores.
- E. ¿Dicta clases en otro lugar?: En esta casilla debían especificar si dictaban o no clases en otro lugar. De ser positiva la respuesta debían especificar en dónde.

2. Sección 2: en esta sección se esperaba reconocer la forma como se conciben los recursos audiovisuales en el aula, para lo cual se formularon dos preguntas abiertas que le permitiera a los profesores expresar sus concepciones al respecto.

A. Se presentó un vídeo que recoge las características del lenguaje audiovisual, con la intención de que comprendieran como se construye este. Este vídeo¹⁰ hace surge como parte de un proyecto llamado *CINEDUCACIÓN*, el objetivo de este era entregar los conceptos teóricos del cine de forma “divertida y cercana”. Fue desarrollado por un grupo de estudiantes de diferentes países, quienes hacían parte del Máster Internacional de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), en el marco del Taller de Producción Audiovisual dirigido por el profesor José Martínez Abadía.

¹⁰ Enlace del vídeo *Cineducación: Lenguaje Audiovisual*: <https://youtu.be/-pDnRKH0ark>

B. ¿Utiliza o utilizaría usted recursos audiovisuales en sus clases? Entiéndase recursos audiovisuales como vídeos tutoriales, documentales no ficcionales, películas ficcionales, capítulos de series, entre otros.

En caso de hacer uso de estos recursos ¿Por qué los utiliza en sus clases?, ¿Cómo haría uso de estos recursos? ¿Ha encontrado alguna dificultad para hacer uso de estos?

En caso de no hacer uso de estos ¿Por qué no los utiliza en sus clases? ¿Ha encontrado alguna dificultad?

C. ¿Qué opinión le merece el uso de recursos audiovisuales de ficción (películas, cortos, series, caricaturas) en el aula de clase?

Por otro lado, y con la intención de caracterizar el grupo de estudiantes, tanto desde su ámbito familiar como de sus intereses y preferencias, se diseñó y aplicó una encuesta tipo abierta en clase a la cual respondieron 28 estudiantes, de la siguiente manera:

- A. Título: Diagnóstico de lectura literaria y contexto
- B. Nombre y apellidos: en esta casilla el estudiante debía escribir su nombre completo.
- C. Edad: en esta casilla se consigna la edad del estudiante.
- D. Número de personas en el núcleo familiar y parentesco: en esta casilla el estudiante describe brevemente cómo está configurada la estructura familiar de su hogar.
- E. Escribe una breve autobiografía, en la cual narres y describas las siguientes ideas:
 - Las condiciones sociales, económicas y culturales del contexto en el que vives.
 - Tus gustos, intereses, deseos y preocupaciones.
 - Lo que quieres estudiar cuando termine el bachillerato.
 - Un acontecimiento o experiencia que haya marcado tu vida, ya sea de manera positiva o negativa.

- F. ¿Cuál fue el último libro que leíste? ¿Cuántos libros has leído en el último año?
- G. ¿Cuál fue la última película que viste? ¿De qué trataba?
- H. ¿Qué aspiraciones tienes para el futuro?

Además, se hizo observación participante¹¹ de las clases de lenguaje, con permiso del maestro cooperador¹², con la intención de caracterizarlas y comprender las dinámicas en la clase de Lengua Castellana.

Por otro lado, se desarrolló una primera secuencia didáctica, esta permitió acercar de forma más comprensiva al grupo y reconocer situaciones que en las sesiones de observación eran desconocidas, lo que generó varias preguntas que se intentan resolver en el siguiente ciclo¹³.

3.3.2. Ciclo 2. Acción

Este ciclo se desarrolló en el primer semestre del 2016-1, si bien los estudiantes pasaron de grado, no hubo cambios significativos en la composición del grupo, pues continuaban, en su mayoría, los mismos estudiantes del grado anterior, por su parte, el maestro cooperador continuó, a su vez, con el grupo dictando el área de Lengua Castellana.

Además, durante este semestre se aplicó la acción educativa propuesta para el área de Lengua Castellana en la enseñanza media, específicamente en el grado once, dictando tres horas semanales y buscando con esta cumplir los objetivos propuesto para esta investigación.

¹¹ La observación participante es entendida aquí como un “proceso que permite tomar a la Institución Educativa como campo de observación para conocer e interpretar los diversos procesos de transmisión cultural, en el que se estructuran los aprendizajes a través de los cuales las personas asimilan saberes” (Yuni, Urbano, 2005, 201).

¹² Para más información revisar anexos: Autoregistro 2015-2 y secuencia didáctica 2015-2.

¹³ Ver anexos Autoregistro 2015-2 y Secuencia didáctica 2015-2.

En este sentido, la secuencia didáctica se elaboró teniendo en cuenta las orientaciones propuestas para el área de lenguaje desde la Expedición currículo y el Plan de estudios del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa, así como de los planteamientos teóricos propuestos en el marco referencial de la presente investigación.

- **Configuración didáctica**

Esta secuencia didáctica permitió el acercamiento a los textos fílmicos como objeto de estudio. Si bien ver películas en la escuela no es nuevo para los estudiantes del grupo donde se llevó a cabo esta investigación, comprenderlo a nivel semiótico y narrativo presentó nuevas problemáticas a nivel conceptual, esto debido, en parte, a la carencia de formación en lenguaje audiovisual que presentaban los estudiantes.

La serie de actividades planteadas y la forma como se desarrollaron tenían como intención comprender críticamente los códigos de los mensajes de los textos audiovisuales *The black rider* de Pepe Danquart, *Birdboy* de Pedro Rivero y Alberto Vázquez, *The Fall. El sueño de Alexandria* de Tarsem Singh, *Agarrando Pueblo* de Luis Ospina y Carlos Mayolo y *Los habitantes de la noche* de Víctor Gaviria.

Con estas actividades se buscaba que los estudiantes se relacionaran de forma crítica unas actividades que no les son desconocidas tales como la lectura de textos fílmicos y la producción de textos argumentativos; mostrándoles nuevas perspectivas, ideologías, ideas, o mensajes que se esconden tras el lenguaje audiovisual, propiciando de esta forma un ejercicio significativo de lectura crítica.

En un primer momento se buscó que los estudiantes reconocieran la intención de la secuencia, así como los elementos que lo componen, a través de actividades en las que se expuso y se reflexionó en torno a estas, cabe decir que a lo largo del desarrollo de la secuencia se regresaba a los conceptos estudiados en este primer momento.

En un segundo momento se condujo a los estudiantes a empaparse con los códigos que componen los textos fílmicos. Por otro lado, en esta etapa se implementaron actividades que desarrollaron el pensamiento crítico de los estudiantes, al identificar relaciones entre los elementos característicos del lenguaje audiovisual, las narraciones que los componen y las concepciones que cada uno tenía en torno a estas.

Desde este punto las estrategias utilizadas para desarrollar este proceso fueron:

- Lectura grupal del texto fílmico: se estudió cada una de las producciones audiovisuales en clase, con la intención de discutir las para encontrar claridad a medida que se iba avanzando en su reproducción.
- Lectura individual del texto fílmico: se incentivó a los estudiantes a hacer una relectura de los textos audiovisuales, con la excusa de obtener una mirada más profunda y por tanto más crítica de los textos estudiados.
- Elaboración escrita por el estudiante: con esta se esperaba reflejar las habilidades y conceptos adquiridos por los estudiantes a través del estudio de los textos fílmicos, en la producción de textos argumentativos.
- Cine-foro: en este se propiciaba el diálogo orientado hacia un encuentro solidario a partir del respeto y de la libre expresión, comentando aspectos relevantes de los textos fílmicos y la interpretación de los mismos.

De esta manera esta secuencia didáctica orientó la acción educativa como ejercicio de formación, permitiéndoles a los estudiantes reconocer y estudiar con rigor metodológico los textos fílmicos, comprendiendo la posibilidad de estos de pensarse y pensar la educación y la formación.

✓ **Línea de sentido**

Ingreso de la lectura crítica del texto fílmico en el área de lenguaje, desde el análisis de sus componentes.

Esta línea de sentido ha tomado los siguientes elementos durante la práctica para su desarrollo:

A. El texto fílmico: elemento de expresión artística y social, que hace parte activa de las dinámicas de nuestro contexto.

En búsqueda de la legitimación académica del estudio metodológico de este lenguaje, y atendiendo a la necesidad de tomar a las producciones audiovisuales como algo más que apoyo didáctico, especialmente en las clases de Lengua Castellana, teniendo en cuenta del papel que éste juega en nuestra cultura, su estudio se tomó como ruta para el desarrollo de esta acción educativa.

- B. Interpretación semiótico–narrativa: este tipo de análisis permite un acercamiento comprensivo de los textos de naturaleza narrativa, en tanto producciones intencionadas, no arbitrarias.
- C. Lectura crítica: en este nivel los estudiantes cuestionaron los discursos de los textos, hicieron relaciones entre su postura y los hechos narrados, validaron las acciones y se aproximaron a entender las intenciones de los autores, haciendo uso de sus conocimientos, tanto previos, como los contenidos teóricos del texto fílmico, conceptos nuevos propuestos en la secuencia..

✓ **Criterio de elección de las obras**

En las clases de lenguaje los textos fílmicos pueden ser tomados como entretenimiento, como herramienta didáctica o como un objeto de estudio. Esto depende de las finalidades que se pretendan para los mismos, a los estudiantes y al tiempo con el que se cuente para la proyección de estos.

Debido a esto, a la hora de elegir el material fílmico a proyectar en el aula se debe tener en claro qué se quiere conseguir y cómo pueden ser de ayuda los textos elegidos.

En esta medida, se eligieron las obras teniendo en cuenta el diagnóstico 1, en donde se percibió en los estudiantes un gusto por las películas de comedia e historias con tintes dramáticos producidas en EEUU, cabe señalar que estas películas suelen tener imágenes en donde predomina la estética, los efectos

especiales e historias con un rápido desarrollo. Además se tuvo en cuenta las intenciones de esta investigación, en donde se esperaba alcanzar un nivel de lectura crítica a través de la comprensión de los componentes de los textos fílmicos.

El corpus quedó integrado por las siguientes obras audiovisuales:

- *The black rider* de Pepe Danquart, cortometraje alemán de 1993, galardonada en 1994 con un Premio Óscar al mejor cortometraje de ficción. La trama de este se centra en los ultrajes racistas recibidos por un hombre de raza negra en un tranvía de la ciudad de Berlín.
- *Birdboy* de Pedro Rivero y Alberto Vázquez, cortometraje de animación español del 2010, basado en la novela gráfica de Pedro Rivero, ganador del Premio Goya al Mejor Cortometraje de Animación 2012. Este corto narra la historia de dos personajes unidos por circunstancias difíciles en sus vidas.
- *The Fall. El sueño de Alexandria* de Tarsem Singh, película dramática, surrealista norteamericana del 2006, basada en la idea central de la película Yo ho ho (1981). Esta obra narra la historia de un doble de acción y una niña que se encuentran en un hospital y se encaminan a través de las historias y la imaginación hacia la recuperación psicológica y física de estos.
- *Agarrando Pueblo* de Luis Ospina y Carlos Mayolo, cortometraje colombiano de 1976, pertenece al género del falso documental y trata el tema de la pornomiseria. El corto está inspirado en los afanes que había en la época de mostrar la miseria latinoamericana para venderla en Europa sin trascender en los estudios sociológicos de las dinámicas y necesidades sociales de esa época.
- *Los habitantes de la noche* de Víctor Gaviria: cortometraje colombiano del 1984. Tiene como base del argumento un programa radial de gran trayectoria en nuestro país.

✓ **Propósitos**

Al implementar esta secuencia didáctica se esperaba que los estudiantes de la Institución Educativa, de la ciudad de Medellín desarrollaran las habilidades de lectura crítica a través de textos filmicos que:

- Propiciarán el análisis de las relaciones entre el significado del texto y el contexto de los lectores.
- Reconocer los códigos bajo los cuales se construyen los textos fílmicos.
- Proporcionar a los estudiantes con las bases suficientes para la interpretación semiótico – narrativa de los textos audiovisuales, a través de los cuales pudieran construir el sentido de las obras de una forma más global.
- Estudiar el mecanismo de los significados que constituye la esencia de la semiótica de los filmes.
- Reconocer las características que componen un texto argumentativo, diferenciándolos de otros tipos de textos.
- Especificar cuáles son los niveles de lectura que se comprenden en esta clase y cuál es propósito de la investigación respecto a ellas.

✓ **Materiales**

- Para cada sesión se utilizó el televisor del salón.
- Las obras elegidas en el corpus.
- El tablero para dar indicaciones.

✓ **Procesos de evaluación**

Durante el desarrollo de esta secuencia, se tuvo en cuenta la atención de los estudiantes durante el desarrollo de las temáticas y la interpretación de las obras. Así como la participación en clase que diera cuenta de las claridades obtenidas durante la lectura de cada texto.

Además, bajo los criterios dados para cada proceso escritural, se hizo revisión de cada texto producido por estos y los avances en argumentación y lectura crítica.

✓ Desarrollo de la secuencia didáctica

▪ Sesión 1

Fecha: Febrero 22 de 2016

Lección inaugural: En esta sesión se presentó a los estudiantes lo que se pretendía hacer y de qué trataba el proyecto.

Para esto se desarrollaron dos presentaciones (se quiso que fueran presentaciones en power point para aprovechar los recursos audiovisuales del aula y marcar de esta forma el inicio de un trabajo con estos a lo largo del semestre).

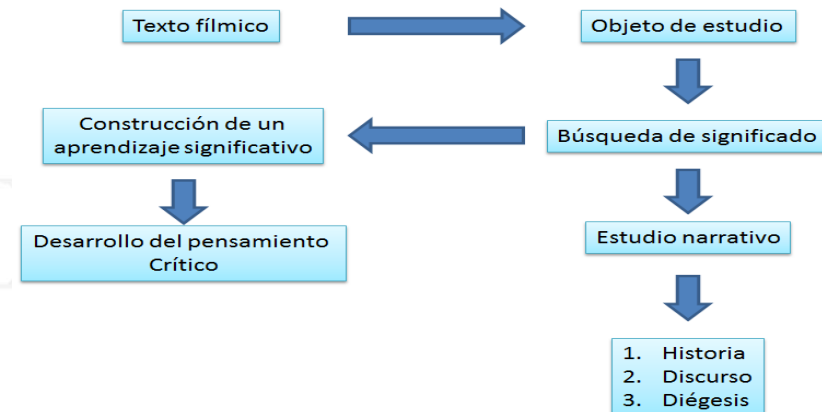
Presentación 1:

Título: Interpretación narrativa del texto fílmico

"Sueño lúcido, fantasía encarnada, la ficción nos completa, a nosotros, seres mutilados a quienes ha sido impuesta la atroz dicotomía de tener una sola vida y los apetitos y fantasías de desear mil." Mario Vargas Llosa.

Con esta cita se quería representar las posibilidades de la narración, especialmente con la representación narrativas que pueden tener los lectores y la resignificación que puede adquirir nuestra realidad en torno a esa otra realidad.

En la siguiente diapositiva estaba el siguiente mapa:



Con este se resume lo que es este proyecto y los intereses del mismo con ellos, los estudiantes.

Si bien en esa diapositiva nombraba la historia, el discurso y la diégesis, en la siguiente diapositiva explicaba estos conceptos que serían centrales durante la investigación, pues serían la base de rastreo en el texto fílmico como objeto de estudio.

Es así como se comprenden estos tres conceptos:

1. Historia: Contenido de la narración que viene determinada por la cadena de acontecimientos establecidos bajo la lógica de la causa y el efecto. El qué del texto.
2. Discurso: La forma como es narrado. ¿El cómo del texto?
3. Diégesis: Universo construido por la película, que el espectador forja en su mente, creando una lógica interna de los acontecimientos.

Para explicar estos tres conceptos se relacionaron con algunos de los textos escritos que se habían estudiado en el semestre 2015-2, teniendo en cuenta que este proyecto abre la posibilidad de estudiar un texto fílmico como un texto escrito, a través de la interpretación narrativa.

Al finalizar esta explicación, esta presentación contenía algunos títulos a trabajar durante las sesiones y una breve explicación del por qué esos y no otros.

Como maestra en formación, desde el área de lenguaje acudo a textos audiovisuales con riqueza en sus historias y tramas organizadas de forma inteligente para su interpretación, esperando propiciar de esta forma la lectura crítica y la escritura argumentativa de mis estudiantes.

Bajo esta lógica los títulos elegidos fueron:

- 1 *Helium* de Anders Walter: cortometraje danés, con una historia muy bella llena de símbolos.

2 *The black rider* de Pepe Danquart: Cortometraje alemán ganador del premio Oscar en 1994. De este se destacan la historia y la crítica social que se hace ante el racismo desde el discurso de uno de sus personajes.

3 *Birdboy* de Alberto Vázquez y Pedro Rivero: cortometraje animado español, ganador de los premios Goya en 2015. De este rescato la historia, el uso de la animación en historias no infantiles y la crítica a la sociedad desde sus imágenes.

4 *Peter and the Wolf* de Suzie Templeton: Cortometraje animado ruso. Historia tradicional. Pedro y el Lobo. Animación en stopmotion, no existe discurso oral, todo es dicho a través de las expresiones, acciones y la música, cada personaje cuenta con un instrumento que lo representa.

5 *Relatos salvajes* de Damián Szifron: película argentina. Este texto está construido a través de varios pequeños relatos hilados por la misma temática, la pérdida de control de sus personajes. El semestre anterior leímos un cuento de Andrés Caicedo “Destinitos Fatales” y este cuento cuenta con una estructura similar a esta película, por lo que la quise rescatar para integrar de nuevo la premisa de que un texto audiovisual puede ser estudiado como un texto escrito.

Al finalizar esta presentación se abrió el espacio para comentarios.

Presentación 2:

Título: Rastreado pintas, detectives de la narración.

Con este título se quiso unir de forma especial las intenciones de esta propuesta y los métodos a implementar para tales cuestiones.

Algunos elementos para tener en cuenta:

Narrar: es contar algo –con esto quería decirles a los chicos que la narración no simplemente se quedaba en los textos escritos, sino que todo lo que nos cuenta algo, sea imagen, sonido, texto escrito nos está narrando-

Lenguaje Audiovisual: este es considerado un texto, en la medida en que es construida como un tejido con sentido. Puede ser leído desde tres niveles, y en el tercer nivel en el cual se espera ubicarse.

1. Nivel literal: es el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto.
2. Nivel inferencial: es establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están explícitos.
3. Nivel crítico: es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, a través de un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos.

Más adelante se les explicó a los estudiantes la forma cómo se esperaba lograr ese tercer nivel, esa lectura crítica, a través de las siguientes preguntas:

- 1 ¿Cómo se procede para estar en el tercer nivel de lectura?

Primero debemos ser buenos observadores.

Un observador es entendido aquí como: Lector que rastrea los signos en el conjunto de la imagen.

Y que observa hasta los más mínimos detalles apoyándose en sus conocimientos previos.

- 2 ¿Por dónde se inicia?

Por lo primero que se le ocurra. Con esta expresión se esperaba que los estudiantes comprendieran que no es malo hacerle caso al instinto que ellos con sus conocimientos previos podían construir hipótesis y sostenerlas y desarrollarlas a través de “buenos argumentos”.

▪ Sesión 2

Fecha: Febrero 29 de 2016

El lenguaje audiovisual: para explicarlo se mostró el vídeo *Cineducación: Lenguaje audiovisual* que recoge a grandes rasgos lo que es el lenguaje audiovisual y cómo es utilizado en los textos fílmicos.

Después se explicó a través de imágenes y teoría los códigos que componen el texto fílmico, cabe señalar que para abordar esta parte se recurrió a la teoría propuesta por Frank Baiz (1997), consignada en el marco conceptual del presente trabajo.

- 1 En este sentido, El lenguaje audiovisual está compuesto por los modos de organización de la imagen y el sonido que utilizamos para transmitir ideas o sensaciones. En este sentido el lenguaje audiovisual está integrado por un conjunto de imágenes y sonidos. Los elementos de este lenguaje sólo tienen sentido en la medida en que se encadenen de una determinada manera y formen un conjunto. A su vez este moviliza la sensibilidad antes que el intelecto: suministra muchos estímulos afectivos que condicionan los mensajes cognitivos (Sierra).
- 2 Hay dos tipos de imágenes:
 - A. Imágenes icónicas: representan la realidad por similitud. Ejemplo: paisaje.
 - B. Imágenes figurativas: no tienen relación directa con la realidad. Ejercicio simbólico. Ejemplo: el cielo.
- 3 Elementos sonoros que componen el texto fílmico son la música, los efectos de sonido, las palabras, los silencios.
- 4 Tipos de planos:
 - A. Plano primerísimo primer plano o plano detalle: Una variante de mayor cercanía del primer plano que se concentra en los ojos, en la boca, en unos dedos.
 - B. Primer plano: este plano se concentra en una parte del cuerpo (usualmente un rostro) o en un objeto particular.
 - C. Plano americano: La figura aparece encuadrada de las rodillas hacia arriba. Es utilizado regularmente en las películas del Oeste en Estados Unidos de América.
 - D. Plano entero: Este plano incluye la figura de una persona en su totalidad, permitiendo la expresión corporal completa.

E. Plano general: se considera plano general aquel que abarca un espacio que pudiera corresponder al escenario de un teatro. Incluye personajes y objetos distribuidos en el ambiente.

F. Gran plano general: Se trata de una visión que abarca una larga extensión del paisaje filmado.

▪ Sesión 3

Fecha: Marzo 7 de 2016

Examen Lenguaje Audiovisual.

Se configuró en tres puntos:

Punto 1: Complete los enunciados. Aquí se tomó la teoría dictada en la sesión anterior y se esperaba que a través de la lectura, los estudiantes completaran los espacios vacíos-

Punto 2: Defina los siguientes conceptos. Aquí lo que se pretendía era que definieran tres conceptos fundamentales en este tipo de lenguaje.

Punto 3: De acuerdo a la imagen, defina a qué tipo de plano corresponde.

Preparación para la lectura del texto fílmico:

- ✓ Hacer conscientes los objetivos de la lectura
Leer para interpretar, disfrutar y argumentar.
- ✓ Disponer el ambiente: calmado y en silencio.
- ✓ Activar el conocimiento previo
- ✓ Breve semblanza sobre el autor y la obra del mismo

Texto fílmico: *The Black Rider* (1992) de Pepe Danquart.

Después de leer este cortometraje se expuso a los chicos el trabajo que debían realizar como producto académico para el proyecto de investigación.

Cabe señalar que tanto las discusiones en clase, como las preguntas orientadoras surgen a partir de la lectura y análisis de las teorías propuestas en el marco referencial y que cada texto fílmico guía los componentes a analizar. A su vez, algunas de las preguntas presentes tanto en esta sesión como en las siguientes surgieron a partir de las discusiones en la clase.

Atendiendo a esto, se les propuso a los estudiantes escribir un texto argumentativo, orientado por unas preguntas, es preciso señalar que cada pregunta tenía una motivación teórica y como tal le fue explicada a los estudiantes y estos a su vez las discutieron en clase. Estas fueron:

A. ¿Por qué creen que el corto se presenta en el formato blanco y negro?

Se formuló esta pregunta haciendo referencia a que existen códigos asociados al uso del color en el cine. En este sentido, el sistema de coloración suele comportar significados bastante estabilizados, el blanco y negro suele denotar pasado, nostalgia, mientras que el color puede significar la realidad (Baiz, 1996).

B. ¿Por qué es en un tranvía?

El espacio cinematográfico es un representativo, en tanto nos muestra el espacio en dos dimensiones que es análogo al “mundo real”; es así como el cine presenta siempre las acciones que constituyen un relato y el contexto en el que ocurren. (Chatman, 1991).

C. ¿Por qué las reacciones de los personajes?

Una acción es “una transición de un estado a otro que causan o experimentan los actores. La palabra “transición” acentúa el hecho de que un acontecimiento sea un proceso de alteración” (Bal, 1990, 21)

D. ¿Qué significado tiene el discurso de la señora?

Cuando (como espectador) se emplea la expresión "el cine me dice" y se intenta comprender la esencia de su lenguaje específico, se puede lograr

descubrir que “las imágenes de la pantalla reproducen los objetos del mundo real; entre estos se establece una relación semántica. Por otra parte las imágenes en la pantalla pueden adquirir significaciones complementarias, muchas veces totalmente inesperadas” (Lotman, 1979)

E. ¿Qué relación tiene con tu contexto?

La mezcla de sistemas de significación y sus formas de entender el mundo permiten a los estudiantes pensar críticamente desde su experiencia. El lenguaje del cine “es una abstracción metodológica: en los filmes, dicho lenguaje nunca aparece solo, sino que siempre está mezclado con otros sistemas distintos de significación culturales, sociales, estilísticos, perceptivos” (Metz, 2002, 86). Estos sistemas son interpretados por un espectador cargado de identidad.

▪ **Sesión 4**

Fecha: Marzo 14 de 2016

Cine foro: *The black rider* (1992).

En este se discutieron especialmente las siguientes preguntas:

¿Cómo les pareció el corto?

¿Cómo se relaciona este corto con nuestro contexto?

¿Qué opinión les merecen los personajes?

A su vez, se analizaron las respuestas dadas por los estudiantes en los trabajos escritos. Esto con la intención de dar claridad a los conceptos abordados en la clase anterior.

▪ **Sesión 5**

Fecha: Marzo 21 de 2016

Preparación para la lectura del texto fílmico:

- ✓ Hacer conscientes los objetivos de la lectura
Leer para interpretar, disfrutar y argumentar.
- ✓ Disponer el ambiente: calmado y en silencio.
- ✓ Activar el conocimiento previo
- ✓ Breve semblanza sobre el autor y la obra del mismo

Texto fílmico: *Birdboy* (2011) de Alberto Vázquez y Pedro Rivero.

Atendiendo a la duración, este corto se repitió dos veces durante la clase por petición de los estudiantes.

En esta sesión se les pidió a los estudiantes que rastrearán una temática para escribir un texto y abordar la discusión en el cine foto respecto al texto fílmico, apoyándose en las preguntas orientadoras.

El estudio del mecanismo de ese significado constituye la esencia de la semiótica del film (Lotman, 1979)

¿Por qué el título y los subtítulos?

Esta pregunta surge a partir de los códigos de los indicios gráficos. Los subtítulos son estudiados por algunos teóricos desde su relación con la imagen. En algunos casos pueden ser traducciones para una audiencia con un idioma diferente al que aparece en el texto o aquellos que aparecen en el film original como un recurso utilizado para la traducción de un idioma que se supone desconocido en el mundo representado, otros subtítulos surgen como recursos que buscan un efecto paródico o irónico (Baiz, 1997)

¿Por qué es en animación?

En este espacio se recordó lo abordado sobre imágenes figurativas en el cine, estas no tienen relación directa con la realidad. Son un ejercicio simbólico.

¿A qué género pertenece el corto? ¿Por qué?

¿Qué pasa con Birdboy?

¿Por qué el cambio de actitud en la ratona?

Estas preguntas permiten establecer si los estudiantes establecen de forma clara la descripción de los personajes presentada en discurso con relación a la historia.

¿Cómo te pareció el corto?

¿Qué relación tiene con tu contexto?

Establecer relaciones entre la significación del texto con el contexto de los estudiantes, permite establecer posturas que pueden validar o no situaciones en ambos espacios.

▪ Sesión 6

Fecha: Marzo 28 de 2016

Agenda:

1. Explicación de qué es un texto argumentativo
2. Explicación qué es un lector crítico de un texto fílmico.

▪ Sesión 7

Fecha: Abril 18 de 2016

Preparación para la lectura del texto fílmico:

- ✓ Hacer conscientes los objetivos de la lectura
Leer para interpretar, disfrutar y argumentar.
- ✓ Disponer el ambiente: calmado y en silencio.
- ✓ Activar el conocimiento previo
- ✓ Breve semblanza sobre el autor y la obra del mismo

Texto fílmico: *The Fall. El sueño de Alexandria* (2006) de Tarsem Singh.

Inicio de la lectura de este texto fílmico. Para ver largometrajes es necesario tiempo, pues no es sólo ver la película sino hacer una lectura comprensiva de la misma, lo que significa hacer pausas para comentarios, devolvernos en la lectura y resignificar contenidos.

▪ Sesión 8

Fecha: Abril 22 de 2016

Agenda:

1. Recuento de lo visto en la sesión anterior.
2. Lectura de *The Fall*, continuación.
3. Explicación inteligencia narrativa.

La inteligencia narrativa es la capacidad para organizar y transformar una serie de acontecimientos, personajes y acciones en un universo ficcional que da cuenta de una experiencia de vida que puede transformar al lector.

▪ Sesión 9

Fecha: Mayo 2 de 2016

Agenda:

1. Finalización de la lectura de *The Fall*

Escribir una reseña crítica en la que dé cuenta de aspectos como:

1. ¿Por qué el título?
2. Rastree una temática del vídeo y desarróllela argumentativamente.

▪ Sesión 10

Fecha: Mayo 23 de 2016

Preparación para la lectura del texto filmico:

- ✓ Hacer conscientes los objetivos de la lectura
Leer para interpretar, disfrutar y argumentar.
- ✓ Disponer el ambiente: calmado y en silencio.
- ✓ Activar el conocimiento previo
- ✓ Breve semblanza sobre el autor y la obra del mismo

Textos fílmicos: *Los habitantes de la noche (1984)* de Víctor Gaviria

Agarrando pueblo (1978) de Carlos Mayolo y Luis Ospina

Ambos textos son colombianos y a pesar de su fecha de producción responden a circunstancias que se ven aún hoy en nuestra sociedad.

Respecto a esto, “cuando el espectador adquiere un cierto hábito de obtención de la información cinematográfica, confronta lo visto en la pantalla no solo con el mundo real, sino también con los estereotipos que ha visto en otros films” (Lotman, 1979)

Atendiendo a este apartado, se pidió a los estudiantes reflexionar sobre la relación existente en ambos textos y su contexto.

3.3.3. Ciclo 3. Observación sistemática

Este ciclo es paralelo al ciclo de acción, ya que durante este se registra y analiza todo lo acontecido durante las sesiones, para una reflexión posterior de los resultados de la investigación.

En esta investigación se configuraron dos autorregistros, uno para el semestre 2015-2 y otro para el semestre 2016-1¹⁴.

El Autorregistro del 2015-2 permitió reconocer el grupo de estudiantes, sus dinámicas académicas y problemáticas que permitirían el desarrollo de esta

¹⁴ Ver anexos 11 y 12.

investigación. Por su parte el Autoregistro 2016-1, permitió evaluar el desarrollo de la acción pedagógica propuesta para esta investigación.

Atendiendo a esto, durante el semestre 2015-2 se implementó una secuencia didáctica que permitiera el fortalecimiento y diferenciación de las tipologías textuales, haciendo especial énfasis en los textos argumentativos.

Por otra parte, durante este semestre se hizo lectura del filme francés *Amigos intocables* (2012) de los directores Olivier Nakache & Éric Toledano, esta se eligió atendiendo al gusto por películas de comedia que habían expresado los estudiantes en el primer diagnóstico. La lectura de esta fue lineal y no se hicieron explicaciones sobre el lenguaje que la componía, y la única preparación que hubo para la lectura fue comentar el año y lugar donde se produjo la película. Es decir, no se abrió el espacio para la comprensión de los componentes estructurales del texto y se había guiado su interpretación a nivel narrativo sin tener en cuenta, a la vez las especificaciones de este nivel, por lo cual los análisis se habían establecido en un nivel literal de comprensión, donde los estudiantes determinaban la idea principal del texto y opinaban al respecto de acuerdo a sus intereses.

Por otro lado, las faltas de asistencia, las discusiones por la cantidad de trabajo, por las bajas notas o la dificultad de los trabajos fueron constantes durante los dos semestres. Es así como después de una revisión de las actividades tanto de las que presentaba el maestro cooperador, como las que los estudiantes atendían en otros cursos o hasta las que se presentaron; se descubrió que estos veían textos fílmicos en diferentes cursos, pero que en el área de lenguaje no se le estaba prestando la atención adecuada, es decir, estos no reconocían cómo se configuraba los mensajes de este lenguaje y recurrían a comentarios desde la opinión y la identificación de las estructuras superficiales de los textos.

Dado esto, se propuso la implementación del estudio de los textos fílmicos, dándole especial énfasis a su configuración como texto narrativo y a sus formas de expresión en tanto lenguaje compuesto, en donde prevalece la imagen.

En este sentido, durante este ciclo, se propuso como meta lograr que los estudiantes comprendieran que los textos fílmicos son lenguajes, son discursos y que estos son producciones que a pesar de su parecido con la realidad, son mensajes intencionados y necesitan una interpretación juiciosa que deleve sus significados y de esta forma transformar sus lecturas en aprendizajes significativos que nos configurarían en personas con criterio.

Por otro lado, la secuencia didáctica propuesta para el 2016-1 se privilegió el componente oral en las clases y se propuso un componente argumentativo a través de textos escritos orientados por preguntas discutidas en clase que permitieran comprender los alcances de la propuesta.

En esta medida, se diseñó y aplicó un ejercicio diagnóstico en el cual se hiciera posible develar el nivel de lectura de texto fílmico de los estudiantes. Si bien la película propuesta en la secuencia didáctica 2015-2 se presenta como diagnóstico, para este nuevo ejercicio se explicó con antelación cómo se constituía el lenguaje de los textos fílmicos.

Para este diagnóstico se presentaron dos preguntas:

- A. ¿Cuáles son las últimas películas que ha visto?
- B. Haga un comentario de esta donde especifique sus componentes visuales y auditivos.

En este primer acercamiento se encontró que los estudiantes hacían lectura literal de los textos fílmicos, es decir identificaban los personajes, el espacio, el tiempo y la idea principal de los textos. No hicieron comentarios sobre la estructura de los textos, aunque algunos hicieron leves intentos al decir que los audios o las imágenes eran buenas o malas, pero no argumentaban las respuestas.

Gracias a esto, se estableció el componente argumentativo con más fuerza en la secuencia didáctica, por lo cual los estudiantes debían responder a cada texto fílmico a través de un texto argumentativo que diera cuenta de sus construcciones y concepciones.

Por otro lado, se estableció para la lectura de los textos fílmicos como objetos de estudio que estos debían tener un tipo de proyección que permitiera el encuentro sistemático con los textos, por lo cual se les planteó a los estudiantes concebirse como detectives y como tales debían rastrear en los textos hasta el más mínimo detalle, atendiendo a sus conocimientos previos y a las teorías que se iban discutiendo en clase para hacer sus conjeturas.

Esto permitió durante las proyecciones que los estudiantes se permitieran hacer preguntas, que trasgredieran la proyección al pedir su pausa para hacer comentarios o para pedir devolvernos en la historia para revisar situaciones que consideraban de relevancia, lo que generó un ambiente de análisis más que de diversión durante las proyecciones.

Atendiendo a esto se propusieron cuatro actividades, estas fueron analizadas bajo las consideraciones de los lineamientos curriculares (1998) en cuanto a lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica. En este proyecto se esperaba que a través de análisis semiótico- narrativos de los textos fílmicos los estudiantes pasarían de un nivel literal a un nivel crítico de comprensión de estos textos.

Las preguntas establecidas como base para el análisis de los textos se erigieron como rutas de tránsito para descifrar el significado de los textos. Cabe señalar que cada pregunta respondía a una categoría de análisis en principio que permitiría una comprensión de la composición estructural y narrativa de los textos fílmicos en adelante presentados y después se configuraron en torno a las discusiones que se daban en medio de los filmes con el afán de continuar con las reconceptualizaciones abordadas.

Actividad 1.¹⁵

Texto fílmico: *The black rider* de Pepe Danquart

¿Por qué en blanco y negro?

¹⁵ Ver anexo 13

A través de esta pregunta los estudiantes debían configurar reflexiones que los encaminaran a la comprensión del nivel de significación del color, que les permitiera un acercamiento al nivel semiótico de intelección de la obra, estableciendo relaciones entre este y el sentido global de la historia. Esta pregunta establecería un acercamiento a un nivel de lectura inferencial, debido a que el estudiante debe generar relaciones entre las partes del texto.

En esta medida, el estudiante 7, en la pregunta 1 responde: “La ambientación en blanco y negro de un ambiente antiguo y de nostalgia qué iba a hacer con lo que está expresando.” De esta forma el estudiante establece relaciones entre el color y su significación en la historia.

Por su parte el estudiante 6 establecen relaciones entre el color y la historia buscándole sentido con relación al discurso cuando responde: “El uso del blanco y negro es de gran ayuda para que el espectador se centre más en el mensaje contra la discriminación.”

En este sentido, el sistema de coloración en los textos fílmicos suele estar compuesto por significados ya establecidos, por ejemplo: el blanco y el negro pueden denotar pasado o nostalgia.

¿Por qué es en un tranvía?

En esta pregunta los estudiantes debían comprender el lugar del espacio en la narración, a tendiendo a que los textos fílmicos presentan las acciones que constituyen el relato en el contexto en que ocurren. Esta pregunta establecería un acercamiento a un nivel de lectura crítico ya que el estudiante debe cuestionar las intencionalidades a partir de lo que sabe y lo que dice el texto.

Es así como el estudiante 1 expresa: “El espacio era un tranvía, es un lugar en el que permanece mucha gente, y está lleno de toda clase de persona que interactúan entre sí, lo que hace un escenario apropiado para la idea que se quiere expresar”. En esta medida el estudiante hace relaciones entre el espacio, la historia y su significado.

Por su parte el estudiante 2 reflexiona: “El lugar donde se desarrollan los hechos es un tranvía, el cual en la época era el principal transporte público Y por lógica transportaba personas de diferente color, raza, nacionalidad, género y edades, y es el lugar donde se socializan a bien o a mal, por tal razón se representa el incidente con una pasajera natal de Alemania, la cual comparte el puesto con un pasajero negro.” Construyendo así hipótesis sobre una posible intención o significación del espacio de desarrollo de la obra.

¿Por qué las reacciones de los pasajeros?

En esta pregunta los estudiantes debían reconocer las acciones que generaba alteraciones de los estados experimentan los personajes. Esta pregunta establecería un acercamiento a un nivel de lectura crítico ya que el estudiante debe cuestionar las intencionalidades a partir de lo que sabe y lo que dice el texto.

En esta medida el estudiante 1 comenta: “Las reacciones de las demás personas era un desagrado hacia la señora que está discriminando al joven por historias y costumbres relacionadas con la raza negra, pero no tenía nada que ver con él, eso generó mucho desagrado hacia la señora que insultaba al joven, por eso nadie reacción en contra del muchacho cuando él se le comió el boleto, y por eso la bajaron del tranvía”. De esta forma, el estudiante se cuestiona por las reacciones de los personajes.

Por su parte el estudiante 10 comenta: “Las reacciones de los pasajeros se generaban por el discurso que esta señora muy irrespetuosamente daba sobre el hombre de color, los pasajeros reacción de este modo porque notaban que el hombre de color no estaba haciendo nada malo”. Deduciendo de esta manera situaciones posibles respecto a los cambios en los personajes.

¿Qué significado tiene el discurso de la señora?

En esta pregunta se esperaba que los estudiantes se preguntaran por la significación del discurso central del texto, intentando comprender la esencia del lenguaje cinematográfico, relacionando sus conocimientos previos con el

descubrimiento de que los filmes nos muestran un espacio en dos dimensiones que es análogo al mundo real y entre estos se establecen relaciones semánticas, adquiriendo multiplicidad de significaciones en las pantallas. Esta pregunta establecería un acercamiento a un nivel de lectura crítico ya que el estudiante debe cuestionar las intencionalidades a partir de lo que sabe y lo que dice el texto.

En este sentido el estudiante 6 comenta: “Lo que la anciana daba a entender según su discurso ofensivo hacia la otra persona, hacia una cultura diferente a ella, pero no menos que cualquier otra cultura. Su intención es hacer sentir menos al hombre de color, excluirlo de su sociedad con tan sólo cada palabra que salía de su boca”. De esta forma el estudiante deduce significaciones a partir de su experiencia.

¿Qué relación tiene con su contexto?

El lenguaje que compone los filmes nunca aparece solo, este siempre está mediado por otros sistemas distintos de significación culturales, sociales, estilísticos, perceptivos. A tendiendo a esto en esta pregunta se esperaba que los estudiantes establecieran relaciones entre el texto fílmico y su contexto. Esta pregunta establecería un acercamiento a un nivel de lectura crítico ya que el estudiante debe cuestionar las intencionalidades a partir de lo que sabe y lo que dice el texto.

Es así como el estudiante 8 dice: “En un sentido todo tiene una similaridad con el contexto social de la ciudad, en donde se ve el racismo y la ignorancia, entre la discriminación sin sentido y fundamento.” Estableciendo de esta forma relaciones entre el texto y el contexto a partir de sus conocimientos previos.

Por su parte el estudiante 9 señala: “Desde mi punto de vista creo que las personas que tienen una buena forma de vivir, hablando económicamente, siempre han pordebajado a las personas que no tienen una buena forma de vivir ya sea por eso, estrato, su color de piel, su religión o nacionalidad.” Estableciendo de esta forma relaciones entre el texto y el contexto a partir de sus conocimientos previos, cuestionando las intenciones del texto fílmico.

Actividad 2.¹⁶

Texto fílmico: *Birboy* (2011) de Alberto Vázquez y Pedro Rivero.

Atendiendo a las explicaciones de las clases anteriores, en especial las presentadas en el análisis del texto anterior, se esperaba que los estudiantes relacionaran las teorías ya vistas con los demás textos a analizar y a las discusiones a abordar en los cines foro. De igual forma se presentaron algunas preguntas que complementarían y guiarían los análisis.

¿Por qué el título y los subtítulos?

Los subtítulos son en algunos casos traducciones para una audiencia con un idioma diferente al que aparece en el texto o aquellos que aparecen en el film original como un recurso utilizado para la traducción de un idioma que se supone desconocido en el mundo representado, otros subtítulos surgen como recursos que buscan un efecto paródico o irónico. En este sentido el primer y segundo análisis hace las veces de lectura literal al establecer las estructuras superficiales/explicitas del texto, a su vez el tercero se establece en un acercamiento más crítico al cuestionar las intenciones de estos a partir de sus conocimientos previos y lo que dice el texto.

En este sentido, el estudiante 1 comenta “El cortometraje tiene un título en inglés, pero es hablado en español con el fin de llegar a muchos más países donde se hablan estos dos idiomas. Este cortometraje está subtítulo en inglés, porque el título está en el mismo idioma y debe haber coherencia entre esos dos”. En este sentido el estudiante deduce situaciones posibles respecto a la relación del título y los subtítulos con el texto.

Por otro lado, el estudiante 5 dice: “Este cortometraje qué tiene un título en inglés porque es el nombre del personaje principal.”. Es así como el estudiante define estos como estructura superficial del texto.

¹⁶ Ver anexo 14

¿Por qué en animación?

En esta pregunta se esperaba que los estudiantes configuraran relaciones entre imágenes figurativas en el cine y su relación indirecta con la realidad, estableciéndolas como un ejercicio simbólico, constituyéndose en una lectura crítica de las imágenes.

Es así como el estudiante 1 dice: “Es presentada en caricaturas, ya que son imágenes muy fuertes, razón por la cual los actores son animales representando la vida de seres humanos y deben ser caracterizados, ya que es irracional la imagen de un ratón y un pájaro hablando, teniendo la vida de seres humanos. Los sucesos de consumo directo de drogas alucinógenas, contenido de accidentes y violencia en contra de los otros obligan a hacer caricaturas”. En este sentido, el estudiante se cuestiona sobre el tipo de imágenes presentes en la narración y la relación de estas respecto a la historia.

En contraste el estudiante 6 dice “es animada porque logra ser más didáctica para niños jóvenes adultos y quería demostrar el ciclo delicado y trágico a la vez”. Si bien el estudiante deduce posibles intenciones, establece las imágenes en un sentido icónico, determinándolas como una estructura superficial.

¿Qué pasa con Birdboy? ¿Por qué el cambio de actitud de la ratona?

En estas preguntas los estudiantes debían reconocer las acciones que generaba alteraciones de los estados experimentan los personajes. Esta pregunta establecería un acercamiento a un nivel de lectura crítico ya que el estudiante debe cuestionar las intencionalidades a partir de lo que sabe y lo que dice el texto.

Respecto a esto el estudiante 6 comenta sobre Birdboy: “Creo que muere a causa de una sobredosis”. El estudiante identifica lo explícito en el texto.

Por su parte el estudiante 8 dice al respecto: “Pasa que el chico es el raro de su sociedad el que tiene una forma de pensar y actúa distinta a las demás personas del común y por eso es juzgado y vulnerado por las demás personas”. De acuerdo

a esto, el estudiante trata de establecer los hechos que determinan la actitud del personaje a partir de conocimientos previos y de lo que le dice el texto.

Por otro lado, el estudiante 10 comenta sobre la ratona: “Dinky es una ratona alegre que vivía con sus padres y que asiste felizmente a la escuela a su padre trabaja en una industria en la cual ocurre una explosión cobrando varias vidas entre estos la vida de su padre Dinky y a causa de eso se impregna una gran tristeza en ella”. De esta forma el estudiante deduce los hechos que determinan la actitud del personaje.

¿Qué relación tuene con tu contexto?

En esta pregunta se esperaba que los estudiantes establecieran relaciones entre el texto fílmico y su contexto. Esta pregunta establecería un acercamiento a un nivel de lectura crítico ya que el estudiante debe cuestionar las intencionalidades a partir de lo que sabe y lo que dice el texto.

En este sentido el estudiante 6 dice: “Se parece a mi vida cotidiana porque lo de hoy son las drogas y muchas personas como plazo dolor con ellas no luchan se echan a morir por una mala situación”. De esta forma, el estudiante establece relaciones entre la intención del texto y su contexto.

A su vez el estudiante 5: “Expresa lo que puede llegar a suceder en algunos años más adelante en nuestro mundo se nota como nosotros mismos dañamos a nuestros jóvenes.” Con este comentario el estudiante interpreta la intención del texto a partir de lo que le dice el texto y de lo que sabe.

Actividad 3.¹⁷

En esta actividad y en la actividad 4, y de acuerdo a las discusiones que se dieron en clase, tanto en medio de la lectura como en el cine foro, se esperaba que los estudiantes abordaran críticamente el texto sin necesidad de las preguntas que guiaran la argumentación. Por esto se les hizo la petición de que escribieran un

¹⁷ Ver anexo 15

texto argumentativo donde dieran cuenta de un comentario crítico en el que relataran una temática del texto.

De esta forma, durante la discusión en medio de la lectura del texto y en el cine foro se abordaron temas como los niveles de la historia (metaficción), además de cómo lo grotesco puede llegar a ser bello, cómo los sonidos, si bien no son palabras, muchas veces pueden contener el discurso de los personajes o apoyar las imágenes en el relato. Por otro lado, se fijaron en la composición de las imágenes, en tanto, juegos visuales presentes en los planos, y las composiciones de color y posibles significaciones de estas en el texto.

Así mismo en los textos argumentativos los estudiantes definen el género del filme, el tiempo de la narración y hacen síntesis de los aspectos más relevantes de la historia. También deducen la intención de los personajes y el cambio de actitud de estos, determinan el espacio ficcional y asumen una postura frente a este, denotando apropiación y comprensión de los elementos básicos para el análisis narrativo.

Por otro lado, enuncian características de la imagen de la película y establecen relaciones entre el relato, la música y los sonidos, denotando apropiación y comprensión de los elementos básicos para el análisis semiótico.

Actividad 4.¹⁸

Retomando la intención de la actividad anterior, en esta actividad no se hicieron mayores guías para el análisis de los textos a través de preguntas, aunque se acompañó a los estudiantes en la lectura y en la discusión. En este sentido, se les pidió a los estudiantes que escribieran un texto argumentativo donde dieran cuenta de un comentario crítico en el que se relacionaran los dos textos.

En los textos escritos por los estudiantes, se encontró que le dieron más énfasis al nivel narratológico de este texto y a las relaciones entre la historia y el contexto. Es así como los estudiantes establecieron relaciones lógicas entre los dos textos,

¹⁸ Ver anexo 16

determinado las acciones que caracterizan los estados de los personajes e interpretando las intenciones de los textos, emitiendo juicios de valor respecto a ambas historias en relación con su realidad.

3.3.4. Ciclo 4. Práctica Reflexiva del maestro en formación

Desde antes de iniciar el ciclo de formación de práctica pedagógica I, tenía la mente abarrotada con preguntas que mostraban el temor que sentía ante la intención de investigar con un grupo de estudiantes. Durante estas prácticas me encontré con un maestro cooperador estricto que se preocupaba por describirme la forma como debe “manejarse un grupo” y las fases que debe tener una clase para que sea bien recibida por los estudiantes, lo que me generó cierta confianza para continuar.

Así mismo me encontré con un grupo de estudiantes participativos, que no tenían miedo a preguntar, a comentar sus opiniones o mostrar sus descontentos, que exigían explicaciones y que en general prestaban atención a estas. A su vez noté que estos entregaban producciones argumentativas pobres, sin ortografía, con falta de cohesión o coherencia y en muchas ocasiones eran copias descaradas de sitios de internet,¹⁹ además, estos no distinguían la diferencia entre un cuento, un libro, o un fragmento de un libro²⁰.

Por otro lado, durante los dos semestres que estuve con ellos las comparaciones entre el maestro cooperador y yo como maestra en formación, se hicieron frecuentes. Es así como finalizar el primer ciclo me preguntaba ¿cómo les llevo? ¿Cómo los intereso en su desarrollo educativo? ¿Cómo hago para que me atiendan sin necesidad de desgastarme tanto?

Es así como, para el siguiente semestre, después de un análisis de los resultados preliminares, presente a los estudiantes la propuesta para la acción educativa, *Análisis semiótico- narrativo de los textos fílmicos*. Al presentarla los estudiantes

¹⁹ Para más información acudir al anexo 11. Autorregistro 2015-2

²⁰ Para más información revisar el anexo 3. Diagnóstico 1. Caracterización de estudiantes.

se mostraron interesados, pero más que en la posibilidad de comprender los textos en otro nivel, se interesaron en la propuesta por lo que para ellos significaba ver textos fílmicos: diversión.

A su vez, el maestro cooperador expresó su apoyo a la propuesta en principio, más adelante comentaría que le parecía muy fácil ver películas. En tanto, los estudiantes expresaban que estos análisis no les serían útiles para las pruebas de estado (ICFES) o para los exámenes de admisión²¹.

Estos comentarios develan el lugar de este lenguaje en la academia, en donde los lenguajes escritos, especialmente los argumentativos tienen un lugar privilegiado respecto a los demás sistemas simbólicos, en donde se expresa la necesidad de abordarlos, de interpretarlos críticamente pero los avances en esta medida se quedan en pruebas piloto por las concepciones sociales.

Es así como maestra en formación desde el área de lenguaje concibo la necesidad de concederle a los textos narrativos, especialmente los fílmicos, un espacio académico que permita su análisis reflexivo convirtiéndolos en aprendizajes significativos que trasciendan el nivel de lectura literal en que han caído.

A través de las acciones empleadas durante el tiempo en que se realizaron las propuestas, los estudiantes reconocieron que el cine es un lenguaje compuesto por imágenes y sonidos, erigiéndose como el modo de organización de la imagen y el sonido que se utiliza para transmitir ideas o sensaciones y que a pesar de su parecido con nuestra realidad por su carácter representativo develar los significados de estos genera ciertos retos que a través de los análisis tanto de sus historias, como de sus estructuras se puede tener un acercamiento interpretativo.

Si bien, durante de este ciclo de investigación se encontró, a través de las respuestas dadas por los estudiantes, que la semiótica cinematográfica ayuda a comprender los códigos fílmicos desde una perspectiva que a barca cada uno de

²¹ Para más información revisar el anexo 12. Autoregistro 2016-2.

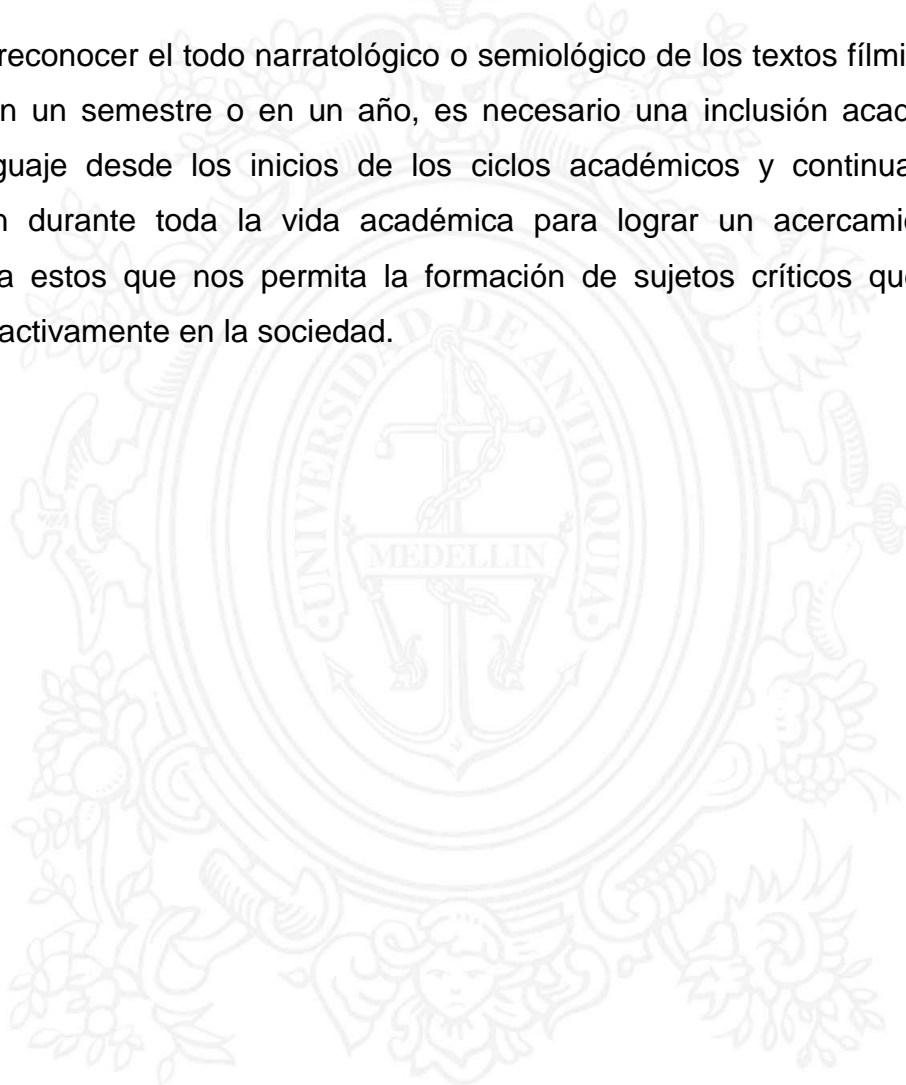


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

los ejes de los filmes, comprender cada uno de estos es una tarea que requiere tiempo y un acercamiento paulatino a través de los grados.

Intentar reconocer el todo narratológico o semiológico de los textos fílmicos no se logrará en un semestre o en un año, es necesario una inclusión académica de este lenguaje desde los inicios de los ciclos académicos y continuar con su formación durante toda la vida académica para lograr un acercamiento más propicio a estos que nos permita la formación de sujetos críticos que puedan accionar activamente en la sociedad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



4. CONCLUSIONES

El currículo de la Educación Nacional colombiana reconoce la necesidad del estudio de los sistemas no verbales de comunicación, entre estos el cine, para la constitución de personas con criterio, a su vez, se concibe el análisis estructural de los componentes del lenguaje en tanto este sea de su discurso. En esta medida, la comprensión de los componentes estructurales del lenguaje cinematográfico, así como de las intenciones en el discurso de su historia posibilita un acercamiento más propicio que permite develar el significado de la obra, pasando de esta forma, de un nivel literal de comprensión a un nivel inferencial o crítico de la misma.

En vista de esto, interpretar un texto fílmico en la escuela requiere reconocerlo como objeto de estudio, no temerle a las discusiones en medio de su proyección, hacer pausas, o regresar para analizar mejor las escenas. Es así como se recomienda que la lectura de los textos fílmicos sea acompañada por el maestro, lo que significa parar para hacer ronda de comentarios, responder preguntas que van surgiendo en medio de la lectura, así como resaltar aspectos relevantes.

Atendiendo a esto, el maestro debe estar preparado para las lecturas, es decir, debe reconocer ampliamente los elementos a abordar en las clases y las categorías que se resaltan en cada texto fílmico con el afán de generar que un acercamiento propicio para la interpretación de los textos.

Por otro lado, si bien los textos fílmicos hacen parte de la vida “privada” de los estudiantes, esto no significa que a todos les vayan a gustar o que un estudio de estos sea interesante para ellos. Por lo que los textos audiovisuales podrían tener, en la academia, el mismo camino tedioso en el que han caído los textos literarios, con los cuales los maestros se ven obligados, en ocasiones, a negociar hasta la cantidad de páginas de los textos a leer.

5. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Ambròs, A., Breu, R. (2007) *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.

Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Barthes, R., Metz, Christian, et al. (1974). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Chatman, S. B. (1990). *Coming to terms: The rhetoric of narrative in fiction and film*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus humanidades.

Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos: Harvard University, Norton Lectures, 1992-1993*. Barcelona: Editorial Lumen.

Espino, E. (Junio de 2004) *La lectura del filme en aula: saberes, dispositivos y procesos*. En Palabra Clave (10), 133-156

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Jurado, F. (2014, Agosto) *Lectura crítica: el diálogo entre los textos. Ruta Maestra*. (8). P. 10-15.

Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine*. Barcelona: Paidós.

Pellicer, E. G. (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.

Perdomo, W., Sánchez, S., Soriano, A. (2014). *El discurso audiovisual en el aula*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Pérez, J. (2008). *Leer el cine. La teoría literaria en la teoría cinematográfica*. Salamanca: Editorial Universidad de Salamanca.

Ricoeur, P., et al. (2013) "La vida: un relato en busca de narrador". En *En torno al psicoanálisis: escritos y conferencias* (181-193). Madrid: Trotta.

Varela, F. (2012) *Análisis semiótico del filme Waking Life*. En Revista Nexus de Comunicación (11), 142-156

Yuni, J., Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación Etnográfica. Investigación-acción*. Córdoba: Editorial Brujas.

Zapata, V. (1998). *Cine, pedagogía e infancia*. En Educación y Pedagogía (22), 49-60.

Sánchez, C. (2008). *Cine y Entorno. El cine como instrumento de enseñanza en la educación artística*. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Educación Artes Plásticas. Universidad de Antioquia.

Fortich, F. (2014). *El microrrelato audiovisual*. Trabajo de grado para optar por el título de Comunicador Audiovisual y Multimedial. Universidad de Antioquia.

Espino, E. (Diciembre de 2003). *Ciegos que ahora ven: presupuestos teóricos y pistas didácticas para la lectura de la imagen cinematográfica (I)*. Palabra Clave (9).

Recuperado

<http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/425/563>

Derechos básicos del aprendizaje. Consultado Octubre 17, 2016, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349446.html>

Estándares básicos del aprendizaje, Lenguaje (2006). Consultado Octubre 17, 2016, de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>

Institución. Consultado Noviembre 16, 2015, de <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/educacionnuevo01dic/iesoldeoriente/institucion.html>

Jardín Circunvalar de Medellín. Consultado Noviembre 16, 2015, de <https://cinturonverde.wordpress.com/tag/camino-de-la-vida/>

La UVA Sol de Oriente tiene hasta sala de cine para la Comuna 8. Consultado Noviembre 16, 2015, de <http://www.noticiascaracol.com/antioquia/medellin/la-uva-sol-de-oriente-tiene-hasta-sala-de-cine-para-la-comuna->

Ley general de educación 115 (1994). Consultado Octubre 17, 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Lineamientos curriculares (1998). Consultado Octubre 17, 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

Plan de Desarrollo Local de la Comuna 8, 2008-2018: <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Planeaci%C3%B3n%20Municipal/Secciones/Plantillas%20Gen%C3%A9ricas/Documentos/Plan%20Desarrollo%20Local/PDL%20COMUNA%208.pdf>

Plan de estudios de la educación formal - coleccionable. Consultado Noviembre 16, 2015, de <http://www.medellin.edu.co/index.php/programas-y-proyectos/expedicion-curriculo>

Producción audiovisual. Consultado Octubre 17, 2016, de https://imagenes.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=512753f7-b4be-4e26-8add-485d3e0820ef

Sábado 24 de mayo: 13 de Noviembre. Consultado Noviembre 16, 2015, de <http://www.epm.com.co/site/home/caminoalbarrio/barrio13denoviembre.asp>

2.1 Lengua. Consultado Noviembre 16, 2015, de <http://iesoldeoriente.wikispaces.com/2.1+Lengua>

6. ANEXOS²²

- 6.1. Anexo 1. Caracterización de profesores.
- 6.2. Anexo 2. Diagnóstico texto fílmico en la escuela.
- 6.3. Anexo 3. Diagnóstico 1. Caracterización de estudiantes.
- 6.4. Anexo 4. Diagnóstico 2. Texto fílmico estudiantes.
- 6.5. Anexo 5. Encuesta verificación estudiantes.
- 6.6. Anexo 6. Triangulación texto fílmico.
- 6.7. Anexo 7. Triangulación lector y lectura.
- 6.8. Anexo 8. Triangulación lenguaje MEN.
- 6.9. Anexo 9. Secuencia didáctica 2015-2.
- 6.10. Anexo 10. Secuencia didáctica 2016-1.
- 6.11. Anexo 11. Autorregistro 2015-2.
- 6.12. Anexo 12. Autorregistro 2016-1.
- 6.13. Anexo 13. Análisis actividad 1.
- 6.14. Anexo 14. Análisis actividad 2.
- 6.15. Anexo 15. Análisis actividad 3.
- 6.16. Anexo 16. Análisis actividad 4.

²² Todos los anexos de la Tesis están en un archivo adjunto llamado Anexos.pdf.