

**PRÁCTICAS DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE OTROS SISTEMAS
SIMBÓLICOS EN CLASE DE LENGUA CASTELLANA EN LA BÁSICA
SECUNDARIA Y MEDIA**

MARÍA DEL PILAR VARGAS DAZA



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGIA
BUCARAMANGA**

2013

**PRÁCTICAS DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE OTROS SISTEMAS
SIMBÓLICOS EN CLASE DE LENGUA CASTELLANA EN LA BÁSICA
SECUNDARIA Y MEDIA**

MARÍA DEL PILAR VARGAS DAZA

**Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Pedagogía**

**Directora
SONIA GÓMEZ BENÍTEZ
Magíster en Educación**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGIA
BUCARAMANGA
2013**

Tabla de contenido

INTRODUCCION.....	11
1. PROBLEMA.....	14
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	21
1.3 OBJETIVOS	26
1.3.1 Objetivo General.	26
1.3.2 Objetivos Específicos.	26
2. MARCO TEÓRICO.....	27
2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.	27
2.1.1 Antecedentes Internacionales	27
2.1.2 Antecedentes Nacionales.....	30
2.1.3 Antecedentes Locales.....	31
2.2 MARCO LEGAL.....	32
2.2.1 La enseñanza de otros sistemas simbólicos dentro del marco legal de la educación en Colombia.....	32
2.2.2 Integración de lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias en lenguaje.	39
2.3 MARCO CONCEPTUAL.....	48
2.3.1 Etnografía de la comunicación.	48
2.3.2 Saber hacer: Desarrollo de la competencia comunicativa.	51
2.3.3 Sistemas simbólicos.	55
2.3.4 La lectura y los modos de leer.....	56
2.3.5 El recorrido de la mirada.	62
2.3.6 Si la imagen es un texto, ¿cómo se lee?	67
3. METODOLOGÍA	85
3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	85
3.2 DISEÑO METODOLÓGICO.....	87
3.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y DE LA POBLACIÓN.	90
3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	90

3.4.1	Técnicas de Recolección de la Información.....	90
3.4.2	Instrumentos de recolección de la información.....	94
3.5	PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	96
3.5.1	Organización de datos.	96
3.5.2	Análisis de la información.	97
3.6	VALIDEZ.....	97
4.	HALLAZGOS	98
4.1	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	99
4.1.1	Los maestros y sus Imaginarios de la Imagen.....	99
4.1.2	Supremacía del texto verbal sobre el texto visual.....	106
4.1.3	Didáctica de la imagen.	111
	CONCLUSIONES.....	119
	BIBLIOGRAFÍA.....	123
	ANEXOS	128

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Secuencia de competencias para medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.....	42
Gráfica 2. Niveles de construcción y uso de los sistemas de significación.	45
Gráfica 3. Niveles de sistemas de significación.	46
Gráfica 4. Desarrollo secuencial de lectura de otros sistemas simbólicos a través de la educación básica primaria y secundaria.....	47
Gráfica 5. Elementos para la comprensión lectora.....	60
Gráfica 6. Códigos para una lectura semántica de la arquitectura.	82
Gráfica 7. Categorías y subcategorías.....	98

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Diario de Campo 011.....	129
Anexo B Formato de entrevista a docentes	133
Anexo C. Tipología de respuestas.	135
Anexo D. Formato de encuesta para estudiantes	141
Anexo E. Tipología de respuestas.	143

RESUMEN

TÍTULO: PRÁCTICAS DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS EN CLASE DE LENGUA CASTELLANA EN LA BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA.*

AUTOR: MARÍA DEL PILAR VARGAS DAZA**

PALABRAS CLAVES: Imaginario, imagen, investigación cualitativa, didáctica, lenguaje no verbal, otros sistemas simbólicos.

DESCRIPCIÓN

Esta investigación, apoyada en una metodología etnográfica, fue desarrollada con los estudiantes de los grados sextos a undécimo de una institución pública de Bucaramanga. Tuvo como escenario el aula de clase y buscó reconstruir las actividades que se desarrollan cotidianamente para comprender e interpretar otros sistemas simbólicos. Para esto, se determinó cuáles son los conceptos que al respecto manejan los maestros de esta institución y de qué manera estos imaginarios influyen en el tipo de textos y las actividades de lecturas que se desarrollan en las clases de lengua castellana.

En los resultados se pudo precisar que las estrategias didácticas de los docentes estaban sustentadas más en la experiencia que en una fundamentación teórica lo cual se articulaba con las prácticas educativas que consideraban los lenguajes no verbales principalmente como recurso didáctico y no como objeto de estudio.

Con el desarrollo de la presente investigación se pudo concluir que aunque fueron varios los puntos que sobresalieron durante el transcurso de este estudio. Inicialmente se pudo determinar que los docentes no tienen las herramientas conceptuales suficientes para brindar a los alumnos la información necesaria para hacer una lectura apropiada de otros sistemas simbólicos. De hecho, gran parte de las estrategias didácticas que los maestros usan se basan en imaginarios y en aproximaciones intuitivas que han surgido de experiencias a través de los años, pero que carecen de una fundamentación teórica y racionalización.

* Proyecto de Grado.

** Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Maestría en Pedagogía.
Directora: Sonia Gómez Benítez.

ABSTRACT

TITLE: Understanding and interpretation practices of other symbolic systems in Spanish class in the secondary school.*

AUTHOR: MARÍA DEL PILAR VARGAS DAZA.**

KEYWORDS: imaginaries, image, qualitative research, didactics, nonverbal language, other symbolic systems.

DESCRIPTION:

This research, which was supported in an ethnographic methodology, was developed with students in grades sixth through eleventh of a public institution of Bucaramanga. It took place in the classrooms and aimed to rebuild the daily activities to understand and interpret other symbolic systems. For this, it was necessary to determine which concepts the teachers handle and how the imaginaries have a strong influence in the type of texts and reading activities that are developed in Spanish classes.

In the results, it was possible to realize that the teaching strategies were supported more on experience than on a theoretical foundation, which is articulated with educational practices where nonverbal languages are considered primarily as an educational resource and not as an object of study.

With the development of this investigation it was concluded that although there were several points that stood out during the course of this study. Initially it was found that teachers do not have the conceptual tools sufficient to provide students with the information needed to make a proper reading of other symbolic systems. In fact, much of the teaching strategies that teachers use are based on imaginary and intuitive approaches that have emerged from experiences through the years, but they lack a theoretical basis and rationalization. .

Deshacer cambios

* Final Degree Project

** Universidad Industrial de Santander. Faculty of Human Sciences. Master of Pedagogy.
Director: Sonia Gómez Benítez.

INTRODUCCION

Seguir pensando en el lenguaje verbal como la única forma de comprender el sentido de nuestro mundo es una visión muy sesgada del concepto de la comunicación; pues, considerar que la información sólo nos llega a través de los libros de texto en las aulas de clase sería negarnos a aceptar la realidad de niños y niñas expuestos a un contacto permanente con los medios de comunicación que bombardean sin piedad cantidades infinitas de imágenes.

Este nuevo panorama obliga a que nuestro sistema educativo no continúe con un sistema inmóvil de trasmisión de saberes y que por el contrario, forme a los estudiantes dentro de un enfoque comunicativo que les permita desarrollar las competencias necesarias para realizar una interpretación correcta de otros sistemas simbólicos y un uso racional de la información que se transmite a través de las nuevas tecnologías de la comunicación. Estos dos elementos se integran en el factor de *MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS*, propuesto por los Estándares Básicos de competencias del Lenguaje en Colombia* como uno de los cinco factores que propende por activar de manera directa los procesos de construcción de sistemas de significación.

Al tener en cuenta las anteriores afirmaciones surgen interrogantes relacionados con las prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos y el manejo que se da a la información transmitida por los medios de comunicación en las aulas de clase. Aquí se situó el objetivo de este proyecto de investigación que pretende determinar cuáles actividades de comprensión e interpretación de

* Los Estándares de Competencias Básicas son criterios claros y públicos que el Ministerio de Educación Nacional propone con el fin de establecer los niveles básicos de calidad en todas las áreas que integran el conocimiento escolar de la educación.

otros sistemas simbólicos se desarrollan en las clases de lengua castellana de una institución pública de básica secundaria y media. El enfoque empleado para aproximarnos a unas respuestas es el cualitativo, bajo los parámetros de un diseño de investigación etnográfica. Por ello se ha estructurado el presente proyecto en seis capítulos, organizados de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se realizó el análisis de la situación que genera el planteamiento del problema y se presentaron los argumentos para justificar la indagación por las **verdaderas prácticas** de enseñanza que los docentes cotidianamente desarrollan con el fin de llevar a los estudiantes a fortalecer la competencia necesaria para interpretar otros sistemas simbólicos. Además, se presentan los objetivos tanto generales como específicos.

En el segundo capítulo damos cuenta de cómo otros grupos y proyectos han emprendido el análisis de las prácticas cotidianas de comprensión de otros sistemas simbólicos. Esta pesquisa arrojó el estado de arte que aquí presentamos y que muestra los antecedentes y las investigaciones relacionadas con este tema en Colombia y en América Latina.

El marco teórico se desarrolló en el tercer capítulo, el cual presentó el marco legal que rige la educación colombiana, enfocándose en dos documentos primordiales para este proyecto: los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias para la Lengua Castellana, los cuales enfatizan en la necesidad de formar una competencia comunicativa que permita al estudiante desenvolverse efectivamente en diversas situaciones comunicativas de distintos contextos. Además, esbozamos teorías que explican y fundamentan los conceptos necesarios para la interpretación de otros sistemas simbólicos de la comunicación.

En cuanto a la metodología del proyecto, el capítulo cuarto describe esta búsqueda como una investigación etnográfica que pretende reconstruir y explicar el sentido que, para los maestros de lengua castellana de esta institución, tienen las prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos. En tanto es trabajo de interpretación, apelamos a la observación participante con registro en diarios de campo. La información aquí recogida se complementó con las entrevistas a los tres docentes de la institución educativa con el fin de establecer correlaciones entre las prácticas de enseñanza de otros sistemas simbólicos y las concepciones que estos maestros tienen con respecto al tema. Además, se aplicaron encuestas a una muestra de la población estudiantil, en este caso el diez por ciento, con el fin de contrastar la información obtenida por medio de la observación participante y las entrevistas a los docentes en cuestión.

Luego de organizar y reducir la información – encuestas a los estudiantes, las entrevistas y sus correspondientes transcripciones y el trabajo en los diarios de campo, se procedió a la construcción de las categorías basadas en los análisis, hallazgos e interpretaciones: esto dio origen a los resultados que se presentaron en el quinto capítulo de este proyecto.

En el capítulo sexto se establecieron las conclusiones y se presentaron las recomendaciones que bien pueden servir a los estudiantes practicantes de la Licenciatura en Español y Literatura que quisieran tomar este estudio como un diagnóstico y punto de partida de proyectos venideros.

Finalmente, se presenta la bibliografía y los anexos de la investigación.

1. PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según Francisco Díaz en su texto “Didáctica y Currículo: un Enfoque Constructivista”, hablar de didáctica es referirse a:

“una disciplina pedagógica que analiza, comprende y mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje, las acciones formativas del profesorado y el conjunto de interacciones que se generan en la tarea educativa. El objeto prioritario de estudio de la didáctica es la enseñanza, en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes, la selección de las materias o contenidos más valiosos y la proyección que tal enseñanza tiene en la formación profesional.”¹

Por tanto, se puede decir que la didáctica se ocupa de la enseñanza, del aprendizaje y de formar integralmente al discente. Sin embargo, en la actualidad no sólo se habla de una *Didáctica Magna*, como lo enmarcaba Comenio, pues sería muy difícil pensar en una que pudiera compactar sus teorías y las de otros pedagogos; se clama por una didáctica propia de cada ciencia que desarrolle procesos para construir propuestas de enseñanza y que promueva elementos constitutivos de marcos teóricos de referencia para el quehacer docente de cada disciplina.

Debido a lo anterior, y a partir de las concepciones generales del término “didáctica”, se han aunado estudios e investigaciones que intentan traspasar los libros de texto de Lengua Castellana para llegar a aspectos pedagógicos y conformar la “Didáctica de la Lengua”, la cual se denomina como “una disciplina

¹ DÍAZ, Francisco. Didáctica y Currículo: Un enfoque constructivista. Ediciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla, 2002. 35 p.

que necesita autodefinirse en su naturaleza, en sus niveles y en sus objetivos para conseguir identificarla como disciplina diferenciada y no como un mero apéndice de otras disciplinas con solera de muchos años de existencia.”²

Por consiguiente, la educación en las aulas de enseñanza en la básica secundaria y media no sólo debe considerar el conocimiento formal de las teorías del lenguaje sino también el uso comunicativo que las personas inmersas en una sociedad hacen de éstas. En estos sitios denominados aulas de clase, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no solamente están ahí esperando a recibir algún tipo de enseñanza, sino que también están ávidos de participar en la construcción del conocimiento. Porque al “hacer cosas con las palabras” se pueden hacer intercambios comunicativos que orienten el pensamiento y la acciones. De ahí que ya no sólo basta con la enseñanza del “saber lingüístico” sino que se hace imperiosa la necesidad de ayudar a los estudiantes a adquirir el mayor grado de competencia comunicativa que Carlos Lomas define como:

“un conjunto de saberes, estrategias y habilidades que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas. Integra una serie de conocimientos no sólo lingüísticos sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades.”³

Desde esta perspectiva, los planes de estudio dejarían de ser una lista interminable de finalidades, contenidos y conceptos para convertirse en formas de cooperación entre quienes enseñan y quienes aprenden para acordar un intercambio de significados.

² MILLÁN, Alberto. Estudios de didáctica de lengua española para universitarios. Ediciones Universidad de Sevilla. Sevilla, 1991. 11 p.

³ LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Volumen I. Ediciones Paidós. Barcelona, 1999. 159 p.

Basados en las concepciones anteriores, los expertos en las áreas de lingüística, literatura, comunicación, entre otros, proponen diversos caminos para reorientar la formación en lenguaje. Se hace necesario modificar modelos y recursos de enseñanza tradicionales para así dar paso a estrategias que lleven al educando a adquirir una visión más amplia de otros sistemas de expresión diferentes al lenguaje verbal proveniente de un texto escrito. En este punto, María Amor Pérez afirma que “sin duda podemos hablar de una nueva era de conocimiento, la del ‘pensamiento visual’, puesto que los medios no sólo descentran las formas de transmisión y circulación del saber, sino que hoy constituyen el escenario decisivo de la socialización”⁴. Si de alcanzar estas expectativas se trata, se requieren docentes con unos rasgos que superen la enseñanza de lenguas desde un enfoque transmisionista y se perfilen más como dinamizadores de situaciones comunicativas innovadoras.

Es precisamente en este punto en donde los estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura, de la Universidad Industrial de Santander, particularmente aquellos que adelantan sus prácticas pedagógicas tienen la oportunidad de reflexionar sobre el acto educativo que se hace en la realidad de las prácticas de enseñanza y la relación que éstas tienen con los cambios que los usos de la lengua experimentan, con las transformaciones sociales y de cómo éstas inciden en la escuela y en la percepción del mundo que tienen los estudiantes. Así, los estudiantes de programas de formación docente, para este caso en particular los estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura se ven enfrentados a un triple desafío que Rosales plantea como:

“por una parte, el que los actores asuman la responsabilidad social del educador, por otra, la formación en el ámbito de las ciencias de la educación y, además de ello, la formación en la disciplina científica que se

⁴ PÉREZ, María Amor. Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios. Ediciones Paidós. Barcelona, 2004. 52 p.

ocupa del objeto o del conocimiento que el futuro educador mediará ante sus estudiantes.”⁵

Ante esta situación, no sólo los docentes en ejercicio, sino también los maestros en formación, se enfrentan al desafío de orientar el aprendizaje de los estudiantes no exclusivamente al conocimiento, en algunos casos superficial, de un sinnúmero de nociones gramaticales o literarias cuya utilidad en ocasiones no logra traspasar los muros del aula, sino al reto de lograr que estos saberes lingüísticos y literarios cobren sentido como herramientas de conocimiento, apropiación, comunicación y representación del entorno que les rodea. En este caso, se caería en una práctica sesgada a la enseñanza de los aspectos formales de la lengua, en detrimento de otras actividades que orienten el aprendizaje de las habilidades comunicativas y al desarrollo de la competencia comunicativa.

Es apenas obvio que una responsabilidad de tal magnitud probablemente traiga incertidumbre o ansiedad y que esta situación lleve a los maestros a no querer desprenderse de las creencias y prácticas tradicionales que a diario se llevan a cabo en las instituciones educativas, empezando allí mismo, en el aula de clase, el divorcio entre el sentido de aquello que se plantea en Lineamientos y Estándares del Ministerio de Educación y las acciones e interacciones en la cotidianidad y realidad del proceso de enseñanza. Surge aquí una duda que apunta hacia la existencia de necesidades en el quehacer docente en cuanto a los campos fundamentales en la formación en lenguaje, las cuales podrían llegar a determinar cierta inercia y sumisión en el ejercicio de la acción en el ámbito de la educación. Ahora bien, es cierto que el hábitat comunicativo se está centrando cada vez más en otros sistemas simbólicos debido al bombardeo de información desplegado en

⁵ ROSALES, Horacio. Sentido común, colombianadas y conocimiento de la lengua. En: II Taller para la Transformación de la formación docente en lenguaje. División de Publicaciones, UIS. Bucaramanga, 2008. Pág. 6

los medios de comunicación, los cuales en repetidas ocasiones invitan a casarse con determinadas visiones de mundo que en momentos es difícil distinguir de la realidad. Dicha percepción de mundo ha estado influenciada por el hábitat comunicativo y la sobre exposición del estudiante a la iconosfera de la imagen, propia en esta actual sociedad de la información, en donde también se valora el poder de la palabra. Esta abundancia de imágenes conlleva a algunas dificultades relacionadas con un ocio cultural ocupado por el consumo indefinido de mensajes musicales, televisivos, etc., además de un escaso trabajo de acompañamiento en la lectura de otros sistemas de comunicación no verbal.

Las Pruebas internacionales hablan muy mal de los resultados en comprensión textual de nuestros estudiantes colombianos. Tal es el caso de los resultados que presentan las pruebas SABER 5° y 9° del año 2009. Esta prueba es “un tipo de evaluación nacional de carácter externo que se aplica periódicamente a estudiantes de educación básica de todo el país, con el fin de conocer el desarrollo de sus competencias básicas en lenguaje; los resultados de estas pruebas se utilizan para orientar la definición de políticas y programas de mejoramiento”⁶. Estos exámenes evalúan las competencias que los estudiantes de primero a quinto (ciclo de básica primaria) y luego de sexto a noveno (ciclo de básica secundaria) han desarrollado; las pruebas son acordes a los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2006 y si bien no evalúan todas las competencias que se esperaba los estudiantes desarrollaran durante los años de educación básica, los resultados de éstas sirven como indicadores para medir la capacidad de los alumnos para generar aprendizajes que puedan ser transferidos durante sus vidas mucho más allá de los límites del contexto escolar.

Para el área de lenguaje en particular se evaluó la competencia comunicativa con sus componentes semántico, sintáctico y pragmático. Los resultados de estas

⁶ ICFES. Resultados Nacionales. Resumen Ejecutivo. Bogotá, 2009. 5 p.

pruebas SABER son alarmantes. En el grado quinto, el 43% de los estudiantes se ubica en el nivel mínimo de desempeño, lo cual significa que aproximadamente la mitad de los alumnos del país hasta quinto grado de educación básica, sólo está en capacidad de realizar una lectura no fragmentada de textos cortos, cotidianos y sencillos. Infortunadamente, los resultados en el grado noveno no mejoran. El mismo porcentaje de estudiantes también se encuentra en el nivel mínimo, lo cual indica que al finalizar el ciclo de educación básica secundaria si bien los alumnos llegan a la comprensión global del contenido de textos informativos, explicativos o narrativos ‘cortos’ no logran alcanzar aún una comprensión más elaborada de aquello que leen; es decir, no llegan a comprender la estructura cohesiva del texto que les permita usar conocimientos no habituales para juzgar, valorar y explicar los contenidos, funciones y relaciones que se encuentran en el mismo. Cabe aquí preguntarse, ¿qué hace la Escuela con respecto a esto? Si a los estudiantes no les interesa dedicar tiempo a la lectura de los textos tradicionales y los maestros continuamente observan que los alumnos pasan más tiempo frente a las pantallas del televisor o de un computador, de donde interpretan el mundo a “su acomodo” muchas veces sin la orientación de los padres o de los maestros, entonces:

- ¿Qué tipos de textos llevan al aula los maestros de lengua castellana?
- ¿Qué concepto sobre otros sistemas simbólicos manejan los maestros?
- ¿Cuáles sistemas simbólicos trabajan los maestros en el aula?
- ¿Qué actividades realiza el maestro para la interpretación de otros sistemas simbólicos?
- ¿Qué estrategias de lectura para otros sistemas simbólicos utiliza el maestro?

Lo descrito anteriormente lleva a cuestionar las prácticas de los maestros desarrolladas en torno a las oportunidades de lectura diferentes al código verbal en las aulas de clase de los colegios. Valdría la pena que como Institución Educativa formadora de maestros, la universidad indagara sobre las prácticas en el aula de clase de los colegios donde realiza sus prácticas. De esta forma, cobraría sentido también el propósito de los convenios de la práctica pedagógica I y II de la Universidad que reza:

- “a) Ubiquen al futuro licenciado en el contexto de su desempeño laboral, de forma que asuma la responsabilidad de confrontar, poner en acción y ampliar, en el ámbito de la educación básica y media, los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en su formación de pregrado.
- b) Propicien el desarrollo de competencias pedagógicas, disciplinares, comunicativas y sociales que permitan consolidar al docente como sujeto del saber pedagógico, del saber disciplinar y del ser social.
- c) Generen espacios para la reflexión y la investigación relacionada con hechos educativos que permitan al estudiante practicante afianzar los componentes pedagógicos y disciplinar en relación con la vocación ética y científica que le es connatural y ante situaciones socioculturales concretas.
- d) Estimulen la apropiación y re-creación del conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, lo que se ve reflejado en proyectos de innovación en el aula y los resultados de ellos.”⁷

Como corolario de lo anterior, se plantea el problema de investigación de la siguiente forma: **¿Qué prácticas de comprensión e interpretación de “otros sistemas simbólicos” se llevan a cabo en las clases de lengua castellana, de la básica secundaria y media, en uno de los colegios en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander?**

⁷ COMITÉ ACADÉMICO DE LICENCIATURAS. Lineamientos para la práctica docente I y II de las licenciaturas de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, febrero 17 de 2010. 3 p.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Acercarse a la realidad educativa colombiana es un primer paso para fundamentar el trabajo pedagógico basado en la generación de experiencias significativas para la exploración y uso de las diferentes manifestaciones de lenguaje verbal y no verbal. Para el propósito de esta investigación el escenario apropiado es el aula, considerándola según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana como “un espacio de construcción de significados y sentidos, y como una micro sociedad en la que se tejen relaciones sociales (...); un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas”⁸. La posibilidad de observar procesos educativos reales como lo son las interacciones entre educandos, educadores, mediaciones didácticas enmarcadas en el ámbito institucional de los colegios concertados para las prácticas docentes de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Industrial de Santander ha sido fuente de interés para empezar a cuestionarse si la interacción educativa en espacios y tiempos reales está efectivamente basada en lo propuesto en los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de la Lengua Castellana.

Aquí vale la pena recordar el campo de la pedagogía de otros sistemas simbólicos propuesto en los Estándares Básicos, en donde es necesario educar a los espectadores de textos presentados por los medios de comunicación sobre las temáticas, ideologías socio-culturales que constantemente aparecen como estereotipos. Barragán afirma que:

“Tal parece que ante el empuje y la fuerza alcanzados por los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, no ha quedado más remedio para que – al fin – nuestros planificadores educativos

⁸ MEN. Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 1998. 35 p.

hayan incluido la enseñanza de los lenguajes no verbales (imágenes, códigos audiovisuales y publicidad, entre otros) en los documentos que trazan las políticas educativas del estado colombiano en relación con la enseñanza de la lengua materna y la literatura (materializadas, fundamentalmente en la ley 115 de 1994, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Calidad en Lenguajes)”⁹

Es en este punto en donde se hace necesario indagar sobre la responsabilidad que el docente tiene en guiar a sus estudiantes en un proceso conducente a actitudes críticas sobre la representación de la realidad. Aquí convergen los docentes que ya ejercen en propiedad su profesión y aquellos que están en el proceso de formación y que son aspirantes al título de Licenciados en Español y Literatura, ya que estos últimos deben formarse de manera consciente no sólo en contenidos teóricos sino también actitudinales, potenciando sus capacidades de ver, oír, percibir, pensar situaciones educativas. Durante el lapso de la práctica docente, los maestros en formación deben convertirse en observadores hábiles de situaciones y problemas prácticos cotidianos originados en las aulas de clase. Dichas prácticas docentes de la UIS se llevan a cabo en instituciones de educación formal del Estado y es allí donde se dispone que gran número de estudiantes reciba las herramientas que les permitan llegar a desarrollar la capacidad lectora de imágenes.

Con base en lo anterior, es posible afirmar que se requiere que los docentes titulares de la asignatura tengan un hilo conductor que interrelacione los saberes pedagógicos con el saber-ser y el saber-hacer. Es aquí en donde radica la importancia de este proyecto: conocer, comprender e interpretar la realidad de la enseñanza de la lengua castellana, específicamente en el campo de la pedagogía de otros sistemas simbólicos. Pero, ¿quiénes estarán expectantes en este

⁹ BARRAGÁN, Rafael. Presencia de los lenguajes no verbales en el área de lengua castellana. En La Didáctica de la lengua materna. Universidad del Valle. 2205. 253 p.

proceso además de los educandos? Pues, bien, serán los estudiantes de Prácticas Pedagógicas de la Licenciatura en Español y Literatura, siendo ésta una de las primeras posibilidades de resarcir el concepto de prácticas pedagógicas y dejar de asumirla como una cátedra más de la licenciatura e incentivar a los estudiantes en el ejercicio de la disciplina, articulando la teoría adquirida en las cátedras comúnmente denominadas magistrales y la dimensión pedagógica e investigativa que deben apoyar la labor docente. De aquí que la Práctica Pedagógica deba replantearse como un espacio profesional en donde converjan los saberes lingüísticos y los saberes relacionados con el desempeño profesional del rol del maestro, tal como se plantea en los Lineamientos para la Práctica Pedagógica I y II de las licenciaturas de la Universidad Industrial de Santander, documento oficial expedido por la CAL (Comité Académico de las Licenciaturas):

“La práctica docente es un proceso integrador, continuo y sistemático del saber disciplinar y el saber pedagógico en el contexto de la educación básica primaria, básica secundaria y media, en el cual el estudiante practicante tiene la posibilidad de confrontar y ampliar sus conocimientos, poner de manifiesto su sentido de responsabilidad y compromiso, así como expresar su creatividad y potencial humano tanto en el aula como en la comunidad educativa”¹⁰.

En pocas palabras, la formación de estos futuros maestros de lengua castellana debe conjugar información lingüística, literaria, entre otros, con factores pedagógicos e investigativos en aras de indagar de manera crítica la realidad escolar y social. Además, los estudiantes practicantes deben tener presente la importancia de asumir la asignatura Práctica Pedagógica como el espacio para sus primeros momentos de desempeño profesional como maestros, en donde se

¹⁰ COMITÉ ACADÉMICO DE LICENCIATURAS. Lineamientos para la práctica docente I y II de las licenciaturas de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, febrero 17 de 2010. 2 p.

expondrán no sólo saberes disciplinares específicos, sino también la didáctica y la investigación en un espacio de interacción real: el aula de clase.

En este sentido, es necesario sacar a nuestros maestros en formación del ámbito teórico que brinda la universidad y llevarlos a los colegios para que así conozcan la realidad educativa que los rodea, no sólo para que puedan poner en práctica lo aprendido, sino para que tengan la oportunidad y el espacio para un diálogo, una reflexión y la construcción de conocimiento. Como afirma el CAL:

“La práctica docente inicia con una formación teórica relacionada con procesos de investigación en el aula. Posteriormente, se vincula a los estudiantes practicantes a las instituciones educativas en convenio durante dos semestres del calendario escolar. En este tiempo, los estudiantes practicantes realizan un análisis de situaciones educativas institucionales y de aula, y formulan el desarrollo de un proyecto para un grupo de estudiantes en particular, bajo la orientación de los supervisores de práctica (UIS) con el apoyo del docente titular del área de la institución educativa”.¹¹

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible notar que si bien el saber disciplinar es primordial para la educación lingüística y literaria, no es lo único que favorece el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. Las clases de lengua castellana deben ser el escenario donde converjan textos de diversa índole que intenten no sólo mejorar la competencia comunicativa sino también propiciar un espacio de reflexión alrededor de los usos verbales y no verbales de la comunicación.

Es precisamente en este aspecto en donde entra a jugar parte importante este proyecto de investigación en particular puesto que se pretende entrar a las clases

¹¹ COMITÉ ACADÉMICO DE LICENCIATURAS. Lineamientos para la práctica docente I y II de las licenciaturas de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, febrero 17 de 2010. 5 p.

de lengua castellana de una de las instituciones de básica secundaria media concertadas por la UIS para las prácticas docentes y generar un espacio que permita observar las oportunidades de lectura diferentes al código verbal que se presentan dentro de las mismas, oportunidad que nacería a partir de la observación de actos pedagógicos de maestros en ejercicio sin apartarnos del análisis de nuestras propias experiencias dentro del nuevo quehacer docente.

Así, a partir de los resultados obtenidos en este proyecto de investigación, podría considerarse que este trabajo se convertiría en un diagnóstico de necesidades de formación de los maestros de la institución educativa. Es decir, los resultados podrían servir como insumo en los planes de mejoramiento para que la institución ajuste sus planes educativos partiendo de unas necesidades reales.

Además, con base en los hallazgos los estudiantes de Prácticas Pedagógicas podrían proponer la elaboración de principios didácticos que recontextualicen la importancia de desarrollar pensamiento crítico a partir de otros sistemas simbólicos. En otras palabras, este proyecto de investigación bien podría convertirse en base de futuras propuestas didácticas en torno a la lectura de imagen. De esta forma la universidad estaría presente en las aulas de estos colegios no sólo para llevar a cabo las prácticas docentes de lengua castellana sino también para orientar la construcción de propuestas de corte investigativo que cualifiquen el ejercicio profesional de futuros maestros.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General.

Determinar las prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos que se llevan a cabo en las clases de lengua castellana de la básica secundaria y media de un colegio en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander.

1.3.2 Objetivos Específicos.

- Precisar qué tipos de textos llevan al aula los maestros de lengua castellana.
- Identificar los conceptos de otros sistemas simbólicos que manejan los maestros.
- Especificar cuáles sistemas simbólicos trabajan los maestros en sus clases de lengua castellana.
- Describir las actividades que el maestro realiza para la interpretación de otros sistemas simbólicos.
- Establecer qué estrategias de lectura para otros sistemas simbólicos utiliza el maestro.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.

Después de realizar una búsqueda cautelosa de proyectos de investigación y libros que han sido productos de estudios de investigación sobre imagen, han sido pocos los hallazgos, quizás debido al poco conocimiento del lenguaje no verbal y del uso de otros sistemas simbólicos en la promoción de la competencia comunicativa. De hecho, dos de los estudios hallados están relacionados con el uso de la imagen en ciencias naturales y no en lengua castellana. Sin embargo, y dada la justificación y metodología planteadas en los proyectos, se decidió incluirlos dentro de los antecedentes. A continuación se reseñarán algunos de los documentos que pueden ser relevantes para esta investigación.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

1. **Uso (y abuso) de la imagen en la enseñanza de las ciencias.** En este estudio de corte cualitativo desarrollado en la Universidad de Granada, Perales¹² presentó la incidencia de la imagen en la educación científica formal e informal. Los resultados muestran cómo en la enseñanza de la ciencia se han utilizado representaciones gráficas para propósitos diferentes y con diversos grados de intensidad. También manifiesta que ha prevalecido el componente verbal usando representaciones (símbolos y lenguaje lógico-matemático) y cómo la sociedad actual está viviendo una fuerte sustitución de los medios clásicos de transmisión del conocimiento como son los libros, por otros esencialmente visuales como la televisión y la internet, lo cual afecta también el papel de las instituciones educativas como monopolios del saber popular.

¹² PERALES, Javier. Uso (y abuso) de la imagen en la enseñanza de las ciencias. [en línea] (2006). [consultado el 23 de marzo, 2010]. Disponible en <http://libro.ugr.es/bitstream/10481/18720/1/ImagenEC.pdf>

2. Imagen-pensamiento: la redefinición del concepto de límite en las prácticas artísticas contemporáneas (pensar los márgenes desde la imagen). Este proyecto es resultado de un seminario de investigación que siguió una metodología inductiva y fue ejecutado por Begoña González¹³ en la Universidad de Segovia, España. Presenta las reflexiones sobre las implicaciones subyacentes en las imágenes contemporáneas que representan lo invisible, lo abstracto. La investigadora indagó cómo se construye una mirada ética y comprometida con la realidad en el momento de construcción de imágenes.

Otro tema importante que aborda este proyecto es el concepto de límite, presente en la historia de la cultura y que ha sido necesario redefinir desde las prácticas educativas.

3. Lectura, textos e imágenes: un estudio sobre la percepción de valores de los lectores.¹⁴ Fue un proyecto realizado por tres docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla en La Mancha, España. Este trabajo de investigación está enmarcado dentro de un proyecto global sobre el estudio de los valores y contravalores percibidos a través de imágenes y textos de una obra literaria.

Fue un proyecto de investigación cualitativo y analizó la influencia que las imágenes en texto escrito ejercen sobre la presentación de la historia. Ya que el texto escrito fue recreado en una película, revisaron qué tipo de imágenes mentales se generaron a partir de las palabras y cómo éstas facilitaron la creatividad en niños entre 8 y 12 años.

¹³ GONZÁLEZ, Begoña. Imagen-pensamiento: la redefinición del concepto de límite en las prácticas artísticas contemporáneas (pensar los márgenes desde la imagen). [en línea] (2010) [consultado el 12 de junio de 2011]. Disponible en <http://imagen-pensamiento.weebly.com/>

¹⁴ JIMÉNEZ, Yubero; LARRAGANA, Elisa y SÁNCHEZ, Sandra. Lectura, textos e imágenes: un estudio sobre la percepción de valores de los lectores. [en línea] (2003) [consultado el 13 de febrero de 2010]. Disponible en <http://ruidera.uclm.es/>

Para este estudio se realizaron distintos ejercicios sobre el contenido del texto que leyeron o visualizaron los estudiantes y se pidió a los niños que representaran por medio de un dibujo a los personajes del texto. Como resultado arrojó que para la elaboración del personaje visual de la madre, se quedó en las características externas mientras que en el caso del padre, lograron apreciar la homogeneidad de los dibujos en cuanto a plasmar aspectos negativos en su apariencia física.

4. **Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores.**¹⁵ En este proyecto de investigación se estudian los usos didácticos de las imágenes en la educación en Ciencias de la Universidad de la Plata en Argentina. Las investigadoras emplearon un enfoque cualitativo empleando dos metodologías de análisis: un análisis descriptivo y un análisis factorial de correspondencias múltiples.

Durante el proyecto, se contrastaron imaginarios que los profesores de las áreas de ciencias tienen acerca de las imágenes, con el objeto de comprender el uso didáctico que se deriva de dichas concepciones. Los resultados de este proyecto permitieron atribuir a más de la mitad de los profesores concepciones que las investigadoras denominaron de 'psicología popular' acerca de las representaciones externas. Además, los resultados orientaron nuevas investigaciones dirigidas a comprender las razones que fundamentan prácticas didácticas espontáneas a partir de las imágenes de los materiales educativos y del aula.

¹⁵ FANARO, María de los Ángeles; OTERO, María Rita; GRECA, Ileana María. Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Volumen 4. N° 2 [en línea]. [consultado el 25 de febrero de 2011]. Disponible en <http://www.oei.es/innovamedia/oc017.htm>

2.1.2 Antecedentes Nacionales

1. **Los lenguajes en el aula. Semiótica de los procesos escolares.** Salgar y Salazar¹⁶ fueron los investigadores que diseñaron y ejecutaron este proyecto con estudiantes de la Universidad Javeriana. Se partió de un diagnóstico de los lenguajes, prácticas y objetos que interactúan en el aula con el fin de indagar por el tiempo, espacio y rutinas escolares que influyen en un sistema de lenguajes que regula el proceso didáctico. Fue una investigación de corte cualitativo cuyo resultado dio la descripción de procesos educativos en marcos comunicacionales, aplicando criterios semióticos en el análisis.

2. **La imagen. Una mirada por construir**¹⁷. Entre el reducido número de textos publicados por investigadores de las ciencias de la comunicación, que en Iberoamérica han incursionado en el análisis de la imagen, encontramos este trabajo que han venido realizando los investigadores del *Grupo Imago* en la Universidad de Medellín, Colombia, quienes en pocos años han logrado articular una activa red de investigación dedicada al estudio del significante imaginario (Metz).

Este libro es el resultado de investigaciones de docentes que a partir de sus experiencias deciden denunciar la necesidad de transformar el espacio del aula para superar la tensión que algunos académicos e investigadores advierten entre comunicación y educación.

Uno de los resultados es la publicación de este libro en donde es posible encontrar pistas didácticas de cómo usar la imagen en el aula e incentivar un diálogo académico entre profesores y estudiantes interesados en el estudio de la imagen.

¹⁶ UTRERA, Eduardo y SALAZAR, William. Los lenguajes en el aula. Semiótica de los procesos escolares. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, 2001.

¹⁷ LEÓN, Jerónimo; OSORIO, Jhon; SÁNCHEZ, Uriel. La imagen. Una mirada por construir. Sello Editorial Universidad Medellín. Medellín, 2006.

2.1.3 Antecedentes Locales

1. El uso de la imagen dentro de la pedagogía de la comunicación para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de medios didácticos de la Universidad Industrial de Santander.¹⁸ Este estudio de corte cualitativo con enfoque de investigación-acción surgió para dar respuesta a las falencias encontradas en los estudiantes en cuanto al uso de las imágenes en la práctica pedagógica.

La investigadora encontró que pese a los cambios suscitados en el mundo en el campo comunicativo y cultural, los estudiantes de medios didácticos carecían de estrategias que los condujeran en primer término, a un manejo crítico y propositivo de las representaciones gráficas. Además, se planteó la necesidad de idear una estrategia para que las imágenes se constituyeran en mediaciones entre el hacer conceptual, discursivo no verbal y aplicativo. Así mismo, esta investigación-acción propuso el manejo de la imagen dentro de una pedagogía de la comunicación, es decir, la interacción de las diversas formas comunicativas en ambientes de aprendizaje, lúdica, creativa, interactiva y estética.

2. Maestros, imágenes e imaginarios. Prácticas y saberes en relación con la didáctica de la imagen. Barragán y Gómez¹⁹ realizaron esta investigación bajo un enfoque cualitativo apoyado en una metodología etnográfica. El propósito de este proyecto de investigación fue reconstruir los imaginarios que los maestros tienen en torno a la imagen y los lenguajes verbo-visuales en dos instituciones educativas del área metropolitana de Bucaramanga.

¹⁸ BASTO, Sandra. El uso de la imagen dentro de la pedagogía de la comunicación para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de medios didácticos de la Universidad Industrial de Santander. UIS, 2004.

¹⁹ BARRAGÁN, Rafael y GÓMEZ, Wilson. Maestros, imágenes e imaginarios. Prácticas y saberes en relación con la didáctica de la imagen.

En el momento de la consulta, este proyecto estaba en ejecución y hasta ese entonces el resultado que había arrojado reafirmaba la convicción de los investigadores en cuanto a que la didáctica iba más allá de ser un ejercicio de aplicación de principios estandarizados de la forma de enseñar; las prácticas que se daban dentro de las aulas de clase estaban directamente relacionadas con la experiencia personal de los docentes durante su etapa de formación.

2.2 MARCO LEGAL

Inquietudes de qué se debe enseñar y qué se debe aprender en la escuela son atendidas por el Ministerio de Educación con el fin de velar por el desarrollo pedagógico del país pero sin el ánimo de querer imponer una programación curricular central rígida. Como respuesta a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) presenta dos documentos fundamentales: los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, los cuales se retomarán por ser ejes fundamentales en este proyecto.

2.2.1 La enseñanza de otros sistemas simbólicos dentro del marco legal de la educación en Colombia.

En cuanto a los “*Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*”, según los artículos 76 y 78 de la Ley 115 de 1994 se constituyen como “un 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” y tienen como finalidad aportar ideas concretas que sirven como apoyo al momento en que los docentes y las instituciones educativas definen políticas referentes al desarrollo curricular dentro de sus PEI (Proyectos Educativos Institucionales) ya que el Ministerio de Educación Nacional no define programas rígidos. Es así como los lineamientos se dedican a trazar posibles caminos en lo referente a nociones de currículo y evaluación en el campo de la pedagogía, para este particular en la pedagogía del lenguaje.

Con el fin de contextualizar los lineamientos dentro de un marco de referencia más significativo, éstos retoman las concepciones de lenguaje, comunicación y significación que están relacionados con la pedagogía del lenguaje y plantean una concepción orientada a “la construcción de 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”²⁰. En este sentido, los lineamientos pretenden ir más allá de una competencia lingüística basada en la gramática generativa de Chomsky que planteaba un hablante-oyente ideal pero que infortunadamente se desvió hacia una educación instrumental enfocada sólo en aspectos morfológicos, sintácticos y fonéticos. Como resultado de este tipo de enseñanza, los currículos y las prácticas de los maestros se direccionaban principalmente hacia la memorización de normas lingüísticas, tornándose “instrumental” ya que perdió las dimensiones socio-culturales que fortalecerían la construcción del sentido. Años después, Dell Hymes introduce el concepto de competencia comunicativa, concepto que se retomará más adelante, el cual se refiere al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados.

Tomando en cuenta lo anterior, la propuesta que traen los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana se centra en atender además de la comunicación, el proceso de significación, lo cual enriquecería el trabajo pedagógico si se tiene en cuenta que en los procesos de formación, el sujeto configura su universo cultural por medio de la interacción con otros usando el lenguaje. Es por esto que se propone comprender el lenguaje no sólo como mensajes codificados entre emisores y receptores, sino como la manera en que el sujeto llena su entorno de significados y a la vez ubica su posición en el mundo. Por tanto, los Lineamientos Curriculares definieron cinco ejes que hacen posible pensar el trabajo curricular en términos de competencias y actos comunicativos,

²⁰ Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional. Pág. 46.

teniendo como objetivos primordiales no solamente la comunicación, sino también la significación. Los nodos se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Ejes y propósitos

EJE	¿Qué se propone este eje?
Procesos de construcción de sistemas de significación	Construir significación en procesos de interacción social y propiciar la comunicación. Se refieren al lenguaje verbal, lenguajes de la imagen, señales y a los sistemas de significación que se construyen durante los momentos de interacción social. Sin embargo, cabe resaltar que el énfasis de este eje recae sobre el lenguaje verbal.
Procesos de interpretación y producción de textos	Identificar los diferentes tipos de textos para llegar a comprenderlos, interpretarlos y a su vez, producir otros textos. Se definen tres procesos: uno a nivel intratextual, otro a nivel intertextual y el último a extratextual.
Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura.	Considera tres aspectos en cuanto al estudio de la literatura: como representación de la cultura y suscitación de lo estético; como lugar de convergencia de las manifestaciones humana, ciencia y otras artes; como ámbito testimonial y se ubican tres dimensiones: la estética, la historiografía y sociología y la semiótica.
Principios de la interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación	Trabajar sobre los derechos y deberes de la comunicación, sobre los límites y alcances de la misma.
Procesos de desarrollo del pensamiento	Relacionar el desarrollo del lenguaje con el desarrollo del pensamiento.

Fuente: Adaptación MEN

En cuanto al eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación, se proponen cuatro niveles de trabajo pedagógico, los cuales a su vez están integrados con la propuesta hecha en los Estándares Básicos del Lenguaje bajo una estructura compuesta por *factores, enunciados identificadores y subprocesos*, todo esto integrado para desarrollar la competencia comunicativa.

Además de los Lineamientos Curriculares, el Ministerio de Educación Nacional formuló otro documento oficial conocido como los “Estándares Básicos de Competencias” cuyo punto de partida fueron los lineamientos y que se definen como “criterios claros y públicos que permiten juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media...”²¹ De aquí que los estándares se constituyan como criterios para diseñar y monitorear estrategias aplicadas en las instituciones educativas de nuestro país.

Para el caso particular de la Lengua Castellana, se han propuesto diversos caminos para orientar la formación en lenguaje. Según las metas esbozadas en las líneas de estos documentos oficiales, formar en lenguaje es un reto que debe apuntar a desarrollar competencias con el fin de tomar participación activa en situaciones comunicativas reales, teniendo en cuenta que dicha competencia supone el manejo de unos saberes referidos a sistemas lingüísticos, producción y comprensión textual, adopción de posturas frente a diferentes tipos de discursos, entre otros. Así, los maestros en ejercicio y los docentes en formación como lo son los estudiantes de licenciaturas de nuestro país deben asumir en sus prácticas pedagógicas, elementos que ayuden a formar a “hombres y mujeres capaces de conceptualizar la realidad, de comprenderla e interpretarla, de comunicarse e interactuar con sus congéneres y de participar de la construcción de un país solidario, tolerante y diverso en el que quepan todos, sin distinciones ni exclusiones”²² Parafraseando al Profesor Alfonso Vargas²³, se está aportando a la construcción de pactos de convivencia y respeto como alternativa al creciente

²¹ Ministerio de Educación Nacional. “Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje”. Bogotá, pág. 11.

²² *Ibíd.* Pág. 23.

²³ VARGAS, Alberto. (2004) “Estándares y ética de la comunicación”. *En Redate Vé.* Boletín No. 7. Enero de 2004. Universidad del Valle- Red de Maestros del Valle del Cauca para la Transformación de la Cultura Escolar desde el Lenguaje. Cali.

deterioro de la calidad de vida de las personas. Para esto, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje hacen referencia a tres campos primordiales en los que nuestros maestros de lengua castellana deben estar muy bien fundamentados ya que suponen “la formación en lenguaje para la educación básica y media: pedagogía de la lengua castellana, pedagogía de la literatura y pedagogía de otros sistemas simbólicos”.²⁴

El primer campo, **pedagogía de la lengua castellana**, centra su atención en desarrollar la competencia comunicativa de los educandos con el fin de prepararlos para actuar e interactuar desde el lenguaje con los demás en los diferentes contextos que ellos requieran. En este primer campo los docentes deben separarse de enfoques de corte “estructural, normativo y formalista” para así dar paso a incentivar la potenciación de comprensión y producción discursivas.

El segundo campo, **la pedagogía de la literatura**, busca específicamente despertar el gusto por la lectura, además de establecer una tradición lectora generando procesos sistemáticos tendientes a fortalecer su dimensión humana, su concepción e interpretación de mundo. En este campo se plantea el goce literario como “objeto de comunicación pedagógica” para preparar lectores críticos de su propia cultura y despertar su sensibilidad ante el lenguaje poético. Por otra parte, el papel de docente no es sólo escoger las lecturas apropiadas para cada grado, sino también proponer estrategias que favorezcan el desarrollo de procesos psicológicos superiores tales como el pensamiento, la creatividad y la imaginación.

Sin embargo, no sólo los textos verbales son importantes en la enseñanza del lenguaje. Es necesario conocer otros sistemas que permiten al individuo expresarse e interactuar con los otros seres; es el tercer campo mencionado en los Estándares, el campo de la **pedagogía de otros sistemas simbólicos**²⁵. En

²⁴ “Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje”. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, pág. 24.

²⁵ *Ibíd.*, pág. 26.

este campo se trabaja la comprensión y producción de aspectos no verbales: proxémicos (manejo de espacio con intenciones significativas); kinésicos (lenguaje corporal); prosódicos (significados de entonaciones, pausas, etc.). Estos aspectos no verbales conforman procesos comunicativos y lingüísticos que inciden en aspectos culturales, ideológicos y sociales. De hecho, según Carlos Lomas en su texto “Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras”, dichos aspectos hacen parte de la competencia semiológica. Esta competencia es entendida como “la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos y formas icono verbales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de la publicidad”²⁶. Entonces, desde nuestra posición como docentes, se convierte en una de nuestras tareas no sólo concentrarnos en la enseñanza de los aspectos formales de la lengua, sino también contribuir desde una posición de reflexión semiológica en torno a materiales iconográficos.

Sin embargo, la competencia comunicativa no se logra de un momento a otro. Se requiere de un proceso gradual que los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje han considerado. Es por esto que los Estándares han sido organizados de manera secuencial de tal forma que los grupos conformados involucran de forma directa a los inmediatamente anteriores, esto con el fin de ir a la par con los procesos de desarrollo psicológico y biológico de los educandos. Particularmente para el campo de la pedagogía de otros sistemas simbólicos, en los primeros grados se enuncia una **aproximación creativa** a códigos no verbales con el fin de poder llegar a comprenderlos y recrearlos en diversos momentos. Grados más adelante, se pretende llevar a los estudiantes a un **acercamiento crítico** a sistemas simbólicos con el propósito de comprender su función comunicativa. Este tipo de “acercamiento crítico” encierra la comprensión de aspectos socio-culturales que los fundamentan, llevando poco a poco a los educandos a

²⁶ LOMAS, Carlos. “Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras”. Volumen 1. Editorial Paidós. Barcelona, 1999. Pág. 159.

enriquecer su capacidad crítica frente a los mismos. En los grados de educación media se espera un ***“fortalecimiento de la expresión crítica y argumentada”*** para que los estudiantes puedan abordar aspectos de índole ético, afectivo, ideológico, entre otros, ante el bombardeo de información que circula por los medios de comunicación.

En los tres campos anteriores enunciados por el Ministerio de Educación en los Estándares, resulta prácticamente imposible obviar el rol fundamental que el profesorado debe llevar en los procesos educativos, los cuales suponen un incremento sustancial en las funciones que hasta en un momento dado se le habían atribuido. Actualmente la educación demanda que el docente abandone el rol tradicional y pasivo que lo caracterizaba como consumidor de conceptos y orientaciones previamente establecidos por personajes externos que operaban fuera del aula y pase a ser un agente gestor de su propio trabajo en el aula. Es necesario que los maestros en ejercicio y los docentes en formación tomen conciencia que se requieren maestros que estén en la capacidad de valorar situaciones, tomar decisiones, implementar acciones, observar efectos y evaluar resultados en sus estudiantes, pues básicamente el éxito o fracaso de formar en lenguaje y ser competente lingüísticamente para desempeñarse en la vida depende en gran parte del grado de compromiso en que dichos elementos sean asumidos por los maestros.

Dichas exigencias de los planteamientos establecidos por el MEN suponen un cambio significativo en las prácticas docentes de quienes se ven ante la necesidad de alejarse de las prácticas educativas tradicionales para dar paso a una didáctica cuya finalidad sea la de contribuir a una enseñanza de la lengua cada vez mejor y especialmente, cada vez más adecuada a una realidad compleja, cambiante y dinámica en la que se hace necesario que los objetos de enseñanza y aprendizaje no se den por instituidos o estáticos, sino por el contrario, complejos y dinámicos. Los elementos que componen la compleja relación entre enseñar y aprender la

lengua castellana, sus usos y aspectos sistemáticos constituyen el objeto de la didáctica de la enseñanza de la lengua castellana de los maestros en ejercicio, así como de los estudiantes de licenciatura. En una sociedad escolarizada estos procesos se llevan a cabo dentro de las aulas de clase pero **no** se limitan sólo a este espacio. En otras palabras, si bien el ámbito escolar es el lugar de preferencia para realizar procesos de enseñanza-aprendizaje, no es el único, pues es imposible descartar la gran cantidad de mensajes icónicos de la cultura de masas con los que los estudiantes están en contacto permanente. Es aquí precisamente en donde radica la importancia del aula de clase y del docente como espacio y facilitador respectivamente, de herramientas que permitan el desarrollo de competencias ideológicas y argumentales para adquirir actitudes críticas con el fin de, como escribiera Freire, *enseñar a leer e interpretar el mundo*.

Entonces, se vuelve a la importancia de ser competente lingüísticamente para desempeñarse en la vida: “una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales (comprensión y producción) en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social” ²⁷.

2.2.2 Integración de lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias en lenguaje.

Si se tiene en cuenta que las actividades lingüísticas sobrepasan campos específicos del área de Lengua Castellana y son esenciales en las actividades curriculares de los estudiantes, el lenguaje se constituye en una “herramienta cognitiva” que brinda al educando la posibilidad de ser sujeto activo en procesos de construcción de su propio conocimiento. En otras palabras, el lenguaje constituye un elemento básico para aprendizajes que tendrán cabida a lo largo de

²⁷ Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, pág. 21.

su vida y que llevarán al estudiante a aproximarse y apropiarse de su realidad, configurarla, conservarla, reproducirla y/o manifestarla cuando se desee o se requiera. En síntesis, es imposible separar los valores subjetivos y sociales del lenguaje, lo cual le otorga una característica transversal en la vida del individuo como ser social.

Retomando la didáctica de la lengua, es necesario recordar que no es posible centrarse sólo en la enseñanza del objeto de estudio en forma aislada, sino también urge hacer una indagación crítica sobre las prácticas educativas en las asignaturas de lengua castellana en cuanto a la comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos que se hace en las aulas en la básica secundaria y media.

Con base en lo anterior, empezamos a cuestionarnos sobre la forma como los maestros en ejercicio están integrando los documentos oficiales que son derrotero de la enseñanza de la lengua castellana en nuestro país. En otras palabras, empezamos a pensar en el balance que debe existir entre el saber específico del objeto de estudio, entendido como “el conocimiento dotado de un cierto valor social que circula entre los actores sociales de las prácticas educativas; este saber, en el ámbito de la educación contemporánea, debe tener fundamentos científicos y, por su naturaleza, no es sólo un acervo cognitivo, sino también un ‘algo’ que afecta las acciones de los sujetos”²⁸ y las prácticas educativas puestas en marcha, las cuales comprenden todas las acciones del maestro dentro del ámbito escolar.

Por tal razón, vale la pena retomar el eje referido a los procesos de construcción de significación antes de empezar a rastrear la forma como éstos se integran con los Estándares Básico de Competencias de Lenguaje. Cabe anotar que la organización de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje ha

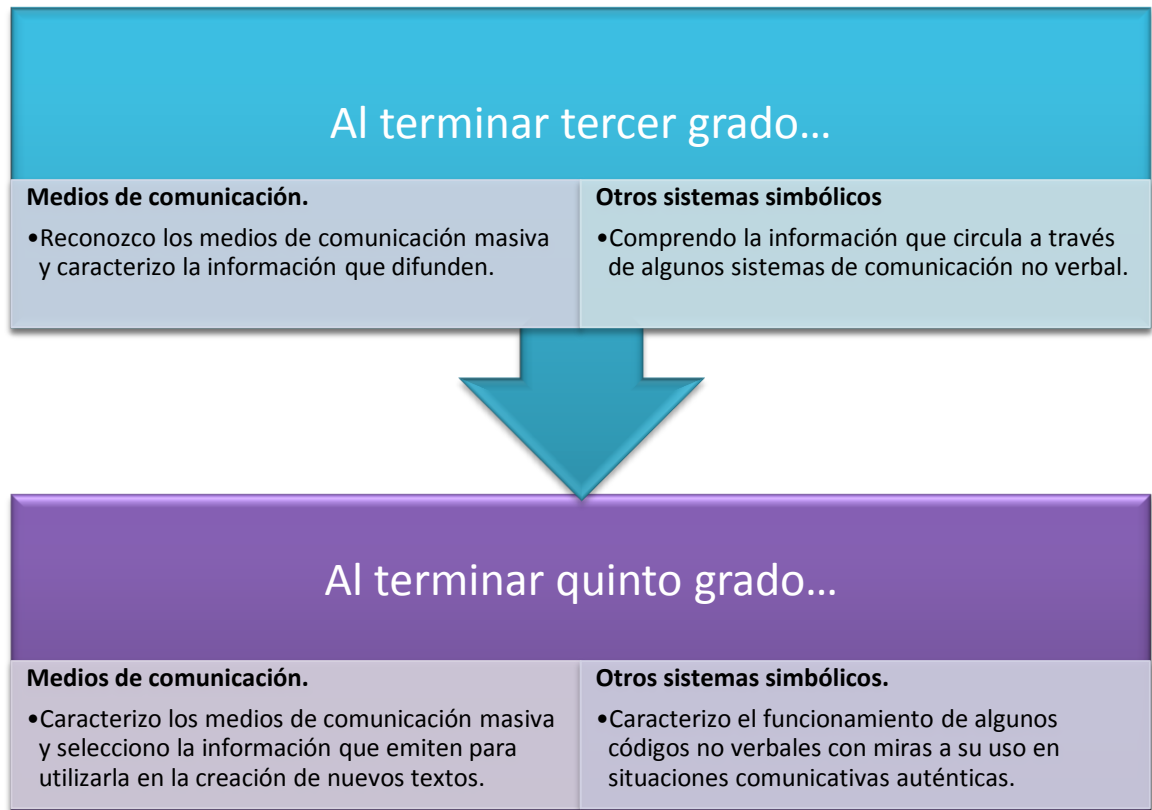
²⁸ ROSALES, Horacio. “Sentido común, colombianadas y conocimiento de la lengua”, en: II Taller para la Transformación de la formación docente en lenguaje. Septiembre, 2008. Pág. 2

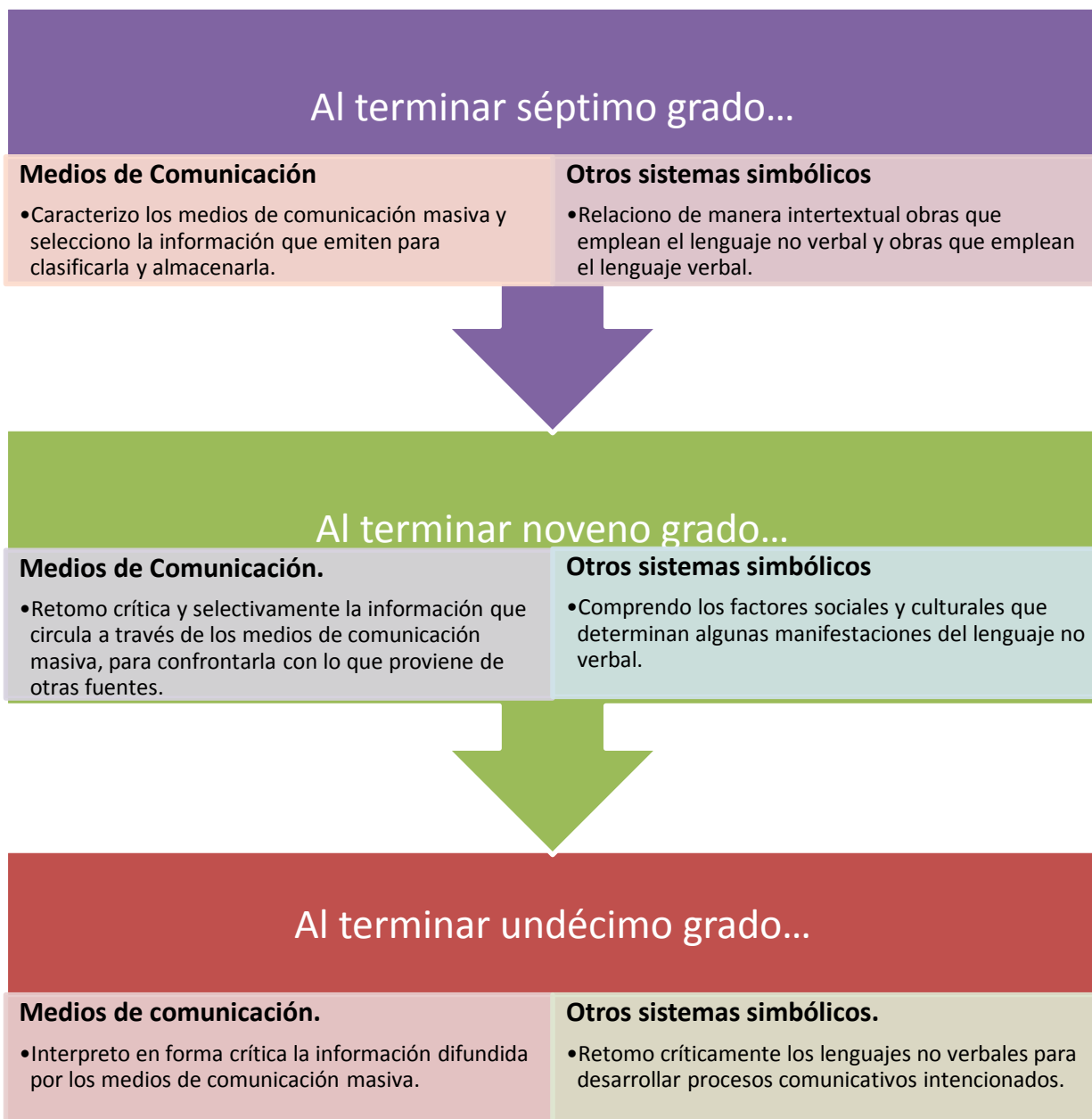
integrado secuencialmente aspectos de grados tanto inmediatamente anteriores como posteriores para así estar acorde con procesos de desarrollo biológicos y psicológicos de los estudiantes. De esta forma, se busca que estos dos documentos oficiales del MEN (Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje) no se excluyan mutuamente sino que, por el contrario, se complementen con el fin de alcanzar los objetivos propuestos y desarrollar las competencias deseadas. En este sentido, los dos documentos oficiales del MEN empiezan a integrarse cuando los Estándares mencionan los cinco factores de organización:

- Producción textual.
- Comprensión e Interpretación textual.
- Literatura.
- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.
- Ética de la comunicación.

La gráfica 1 muestra de qué manera el factor de **medios de comunicación y otros sistemas simbólicos** varía de acuerdo a las competencias que se pretenden formar dependiendo del grado que los estudiantes cursan y su desarrollo evolutivo.

Gráfica 1. Secuencia de competencias para medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.





Fuente: Adaptación MEN

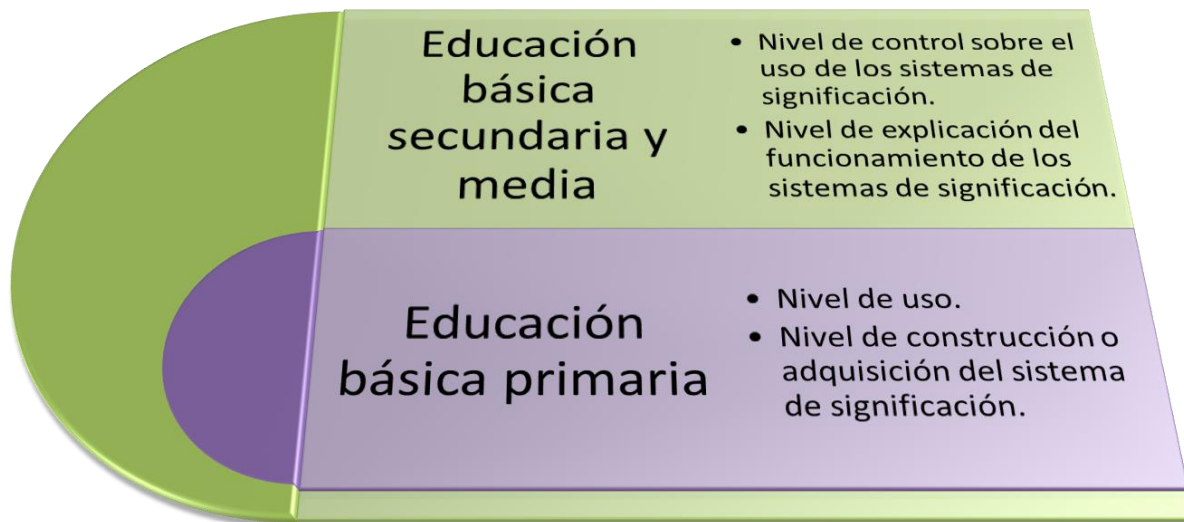
Nótese cómo durante los primeros años de la Educación Básica Primaria se inicia por reconocer los medios de comunicación masiva y aproximarse a la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal. El espectador infantil deja de considerarse como un ser inocente ajeno al entramado

de los medios de comunicación y se empieza por reconocer que dichos medios y otros sistemas simbólicos forman parte integrante de la vida cotidiana y las relaciones sociales de los niños. “Entre los ocho y nueve años, los niños se vuelven más conscientes de las posibles motivaciones de los productores de televisión (...) también están muy interesados en cómo se producen los programas.”²⁹ En este punto los Estándares convergen con los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana en el eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación en su nivel básico, el cual es el de construcción o adquisición del sistema de significación. En este punto, resulta necesario que las instituciones generen los espacios para que los niños puedan acercarse a otros sistemas de significación como lo son el cine, el cómic, la pintura, entre otros, durante los primeros años de escolaridad.

En este sentido, los Lineamientos sugieren que durante los grados de educación básica primaria se puede alcanzar el nivel de construcción o adquisición del sistema de significación y el nivel de uso con el fin de trabajar regularmente las habilidades que durante la educación básica secundaria y media le permitirán al estudiante ya no sólo comprender sino también empezar a explicar el funcionamiento de los sistemas de significación, lo cual debería llevarlo a un nivel metacognitivo, establecido en los Lineamientos como un nivel de control sobre el uso de los sistemas de significación.

²⁹ Buckingham, David. “Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea.” Ediciones P
laidós Ibérica, S.A. Madrid, 2005. Pág. 81.

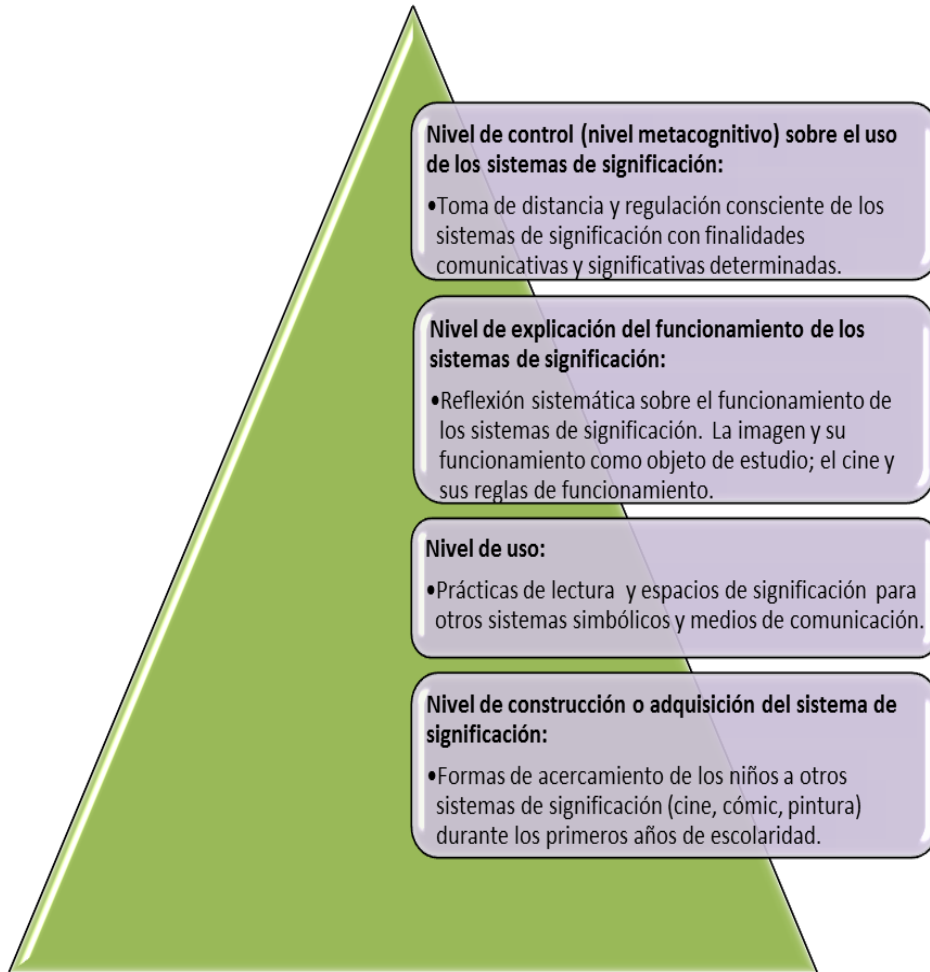
Gráfica 2. Niveles de construcción y uso de los sistemas de significación.



Fuente: Adaptación MEN

Entonces, sería posible decir que la educación básica primaria se convierte en la base que sirve como cimiento para llegar a un nivel de control sólido sobre el uso de los sistemas de significación el cual, según los Lineamientos Curriculares, se desarrolla en los últimos grados de educación básica secundaria. Obsérvese el gráfico siguiente:

Gráfica 3. Niveles de sistemas de significación.



Fuente: Adaptación MEN

Cabe anotar que hay una relación directa entre los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, la cual busca que exista un desarrollo secuencial que lleve al fortalecimiento de las competencias en lenguaje. Obsérvese este diagrama:

Gráfica 4. Desarrollo secuencial de lectura de otros sistemas simbólicos a través de la educación básica primaria y secundaria.



Fuente: Adaptación MEN

La organización de los Estándares retoma los ejes propuestos en los Lineamientos con el fin de fomentar un enfoque interdisciplinario para activar los siguientes procesos.

1. Procesos de construcción de sistemas de significación.
2. Procesos de interpretación y producción de textos.
3. Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura.
4. Principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación.
5. Procesos de desarrollo del pensamiento.

2.3 MARCO CONCEPTUAL

2.3.1 Etnografía de la comunicación.

Hacia mitad de los años sesenta, Dell Hymes y John Gumperz presentaron una propuesta para estudiar la cultura de los pueblos a partir de la “observación directa de sus modos de comportamiento comunicativo con el fin de descubrir patrones de comunicación que revelen maneras de entender el mundo y de organizarse socioculturalmente. En lugar de pensar en comunidades lingüísticas homogéneas, se interesan por la diversidad, por la heterogeneidad intrínseca de las **comunidades de habla**, tanto en lo que se refiere a aspectos sociales como a aspectos lingüísticos-comunicativos. Los usos lingüísticos forman parte y, a la vez, son síntoma de esa realidad diversa pero no caótica. Descubrir las normas – de carácter sociolingüístico – que subyacen a esa diversidad es una de las tareas de esta disciplina.”³⁰ Este enfoque percibe la sociedad como un grupo humano que establece redes de comunicación y centra su atención en la interacción comunicativa dentro de la vida social de la comunidad.

Es así como dentro de los planteamientos de la Etnografía de la Comunicación se parte de la idea de que para aprender una lengua no sólo se requiere adquirir las formas lingüísticas sino también se necesita desarrollar una serie de habilidades que puedan orientar al sujeto en el uso de la lengua en diversas situaciones comunicativas, habilidad que se desarrolla a medida que las personas se relacionan con otras en diversos contextos y siguiendo ciertas normas socioculturales. Por otra parte, para que se lleve a cabo un hecho comunicativo, se supone que quienes participan en él lo hacen a partir de unos “estatus y papeles característicos, utilizan instrumentos verbales y no verbales apropiados y actúan en el tono o clave también apropiados para los fines que pretenden, respetan unas normas de interacción que regulan cómo se toma la palabra, si se

³⁰ HYMES, Dell y GUMPERZ, John. “La Antropología Lingüística y la Etnografía de la Comunicación” en LOMAS, Carlos. “Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras”. Volumen II. Editorial Paidós. Barcelona, 1999. Pág. 45.

puede interrumpir o no, etc. y unas normas de interpretación que les guían a la hora de dar sentido a lo que se dice aunque sea de forma indirecta o implícita, normas que desde luego, se pueden trasgredir o aplicar de forma equivocada, dando lugar a malentendidos o a equívocos – deseados o no.”³¹ Los elementos que se acaban de mencionar fueron organizados por D. Hymes en el modelo conocido como SPEAKING (acróstico de los ocho componentes en inglés).³²

Situation:	situación
Participants:	participantes
Ends:	finalidades
Act sequences:	secuencia de actos
Key:	clave
Instrumentalities:	Instrumentos
Norms:	Normas
Genre:	Género

Amparo Tusón en su texto *Signos. Teorías y práctica de la educación*³³ explica cada uno de los componentes así:

Situación: la situación se refiere a la localización espacial y temporal del hecho comunicativo, al tiempo y al lugar en que un intercambio verbal concreto se produce. (...)

³¹ LOMAS, Carlos. “Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras”. Volumen 2. Editorial Paidós. Barcelona, 1999. Pág. 46.

³² HYMES, D.H. “Models of the interaction of language and social life” en J.J. Gumperz y D. Hymes. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of communication*, New York. Holt, Rinehart & Winston.

³³ TUSÓN, Amparo. “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso”. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 2. Editorial Gijón, 1991, págs. 53 – 55.

Participantes: Este componente se refiere a los actores que intervienen en el hecho comunicativo, a los interlocutores, a sus características socioculturales y a la relación que existe entre ellos.

Finalidades: Se incluyen tanto las *metas*, es decir, los objetivos de la interacción, como los *productos*, aquellos que se obtienen al final de la interacción. Naturalmente, metas y productos pueden no coincidir. (...)

Secuencia de actos: Se refiere a la organización y estructura de la interacción, tanto por lo que respecta al contenido como a la forma en que se estructura/n el/los tema/s.

Clave: Es el tono, el grado de formalidad o informalidad, que puede depender del tipo de relación entre los participantes, del tema, de las metas que se persiguen, etc.

Instrumentos: Este componente incluye el *canal*, que en el discurso oral es audiovisual; las *formas de hablar*, es decir, el repertorio verbal de los participantes, así como todo lo que rodea al hablar: gestos, posición de los cuerpos, es decir, todos los elementos *cinésicos y proxémicos* que intervienen junto con la producción verbal. (...)

Normas: Pueden ser tanto de interacción como de interpretación. Las normas de interacción regulan la toma de la palabra (...) Las normas de interpretación se refieren a los marcos de referencia compartidos que permiten interactuar adecuadamente tanto lo dicho como lo no dicho; son los mecanismos en que se basan la indireccionalidad, la cortesía, las presuposiciones y que permiten que los participantes realicen procesos de inferencia para interpretar las intenciones de los demás (...)

Género: Se refiere al tipo de interacción: conversación espontánea, clase magistral, trabajo en grupos, entrevista, etc. Cada uno de estos tipos, normalmente, está organizado en secuencias discursivas diversas: expositiva, narrativa, dialogal, etc. de entre ellas puede predominar una, la más característica de cada tipo de interacción.

Teniendo en cuenta lo anterior queda entendido que para sostener un acto comunicativo ya no sólo basta con alcanzar una competencia lingüística. Se hace necesario empezar a poner un acento especial en aquello que las personas pueden hacer con la competencia lingüística que alcanzan. Desde este punto, el aula de clase deja de ser el lugar exclusivo para el aprendizaje, para convertirse en un escenario comunicativo en el intervienen los factores que se describieron con anterioridad. Porque al escuchar, al hablar, al leer y al escribir, se intercambian significados, se dialoga con diversas formas culturales, se aprende a regular diversas conductas personales, a (re)conocer entornos físicos y sociales, en fin, se ponen en juego diversas estrategias que hacen posible un intercambio comunicativo con nuestro entorno.

Desde este punto de vista, la asignatura de lengua castellana debe sobrepasar los límites de los contenidos para lograr mejorar el uso de esa herramienta de comunicación y representación llamada lenguaje.

2.3.2 Saber hacer: Desarrollo de la competencia comunicativa.

En el mundo moderno no sólo basta con aprender teorías o conceptos de memoria. Lo importante es aquello que se puede hacer con los saberes que aprendimos.

Es cierto que han sido varios los debates en torno a la definición de competencia, pero también es cierto que hay dos características principales que se encuentran

implícitas en cualquier definición que se quiera dar sobre éstas cuando del ámbito educativo se trata: “Una de ellas es centrarse en el desempeño y la otra es recuperar condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es relevante.”³⁴ En otras palabras, cuando se está educando por competencias, se entiende que el individuo debe poner en juego los recursos de los que dispone para llevar a cabo una actividad concreta; en dicha situación se hace énfasis en el uso que el sujeto hace de aquello que aprendió de tal forma que el desempeño sea relevante.

Partiendo del planteamiento anterior, la pedagogía del lenguaje orientó el uso de éste hacia lo social y a llevar los discursos a situaciones reales de comunicación. Por esto, el trabajo que se llevaba a cabo en cuanto al desarrollo de las cuatro habilidades (hablar, escribir, leer y escuchar) pasó de ser meramente instrumental para dar paso a fortalecer la construcción del sentido en los actos de comunicación, pues como se propone en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, “la propuesta de centrar la atención en el proceso de significación, además de la comunicación, le imprime un carácter que enriquece mucho el trabajo pedagógico.”³⁵ Esta idea va más allá del concepto que hasta ahora se le impregna al lenguaje como instrumento de comunicación, sino que expande su importancia a la significación en el sentido de la construcción de sentidos y significados que los individuos hacen para interactuar con otros humanos y así vincularse a entornos sociales, económicos, políticos, entre otros.

Por tanto, la asignatura de lengua castellana debe favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, noción que como se mencionó anteriormente, proviene de los estudios de la “Etnografía de la comunicación” de

³⁴ MALPICA J., María del Carmen. “El punto de vista pedagógico”. En Argüelles, A. “Competencia Laboral y Educación basada en normas de competencia”. Editorial Limusa, México, 1996. Pág. 19.

³⁵ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana. Editorial Magisterio, Santafe de Bogotá, 1998. Pág. 47.

Gumperz y Hymes y que se refiere al “conjunto de conocimientos y de habilidades que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela) y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada.”³⁶ . De este modo, para desarrollar la **competencia comunicativa** no sólo basta con organizar el currículo alrededor de competencias sino también se hace necesario definir los procesos que contribuirán al fortalecimiento de la misma. Por tanto, se replanteará el papel de los contenidos para privilegiar el desarrollo de los procesos y el conjunto de conocimientos, habilidades y competencias que componen la **competencia comunicativa** y que según el MEN son:³⁷

Competencia gramatical o sintáctica, la cual se refiere a reglas y estructuras que rigen la producción de enunciados lingüísticos.

Competencia textual relacionada con los conocimientos y las habilidades necesarias no sólo para comprender sino también para producir diferentes tipos de discurso garantizando elementos de coherencia y cohesión.

Competencia pragmática o socio-cultural que se refiere a reconocer y usar reglas contextuales de la comunicación, las cuales llegan a regular un comportamiento adecuado dependiendo del ámbito lingüístico.

Competencia enciclopédica que se entiende como la posibilidad de usar los saberes que los sujetos han construido previamente en sus ámbitos socio culturales, académicos, familiares o laborales.

³⁶ En LOMAS, Carlos. “Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras”. Volumen 1. Editorial Paidós. Barcelona, 1999. Pág. 33.

³⁷ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana. Editorial Magisterio, Santafe de Bogotá, 1998. Pág. 51.

Competencia literaria que hace posible el uso y disfrute de la lectura y análisis de los textos de naturaleza literaria.

Competencia poética que desarrollan los sujetos para inventar mundos a través de los lenguajes.

Competencia semántica, la cual se entiende como la capacidad de reconocer y utilizar léxico según lo exija un contexto de comunicación determinado. En cuanto a este aspecto, Carlos Lomas también señala una **competencia semiológica** que se entiende como “la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos y formas iconoverbales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de la publicidad.”³⁸

Además de estas competencias Carlos Lomas plantea otra, la **estratégica**, relacionada con el uso de recursos a los que podemos apelar para resolver algún tipo de problema que pueda llegar a producirse en el intercambio comunicativo.

Si tomamos en cuenta las anteriores competencias que los Lineamientos Curriculares plantean como básicas para llegar a desarrollar una competencia significativa, es claro que la finalidad de la enseñanza de lengua castellana está orientada a mejorar las capacidades y destrezas comunicativas que contribuyan a dominar los usos verbales y no verbales de diversos tipos de textos, pues no es posible asegurar que al conocer los aspectos formales de la lengua, se pueda garantizar una conducta comunicativa apropiada en diferentes contextos y situaciones de la comunicación. Se requiere pues, que junto a la competencia gramatical o sintáctica, se unan otras habilidades y conocimientos que hagan posible no sólo el uso correcto sino también coherente con las finalidades y

³⁸ LOMAS, Carlos. “Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras”. Volumen 1. Editorial Paidós. Barcelona, 1999. Pág. 159.

adecuado al contexto. Por ello, la **competencia comunicativa** es “ese conjunto de conocimientos lingüísticos y de habilidades comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela)”³⁹. Así, con la competencia comunicativa se busca aprender a **usar** una lengua.

Las diferentes acciones adelantadas en las últimas décadas han hecho señalamientos que buscan fortalecer la práctica y el saber pedagógico de docentes e instituciones educativas. En este campo en particular surgen interrogantes sobre el sentido, función y potencialidades a desarrollar ya que las nuevas expectativas sociales le exigen a nuestro sistema educativo no sólo garantizar la escolaridad y el desarrollo de habilidades y valores necesarios para la vida de los estudiantes, sino también políticas educativas que muestren interés por diversos factores asociados con educación de calidad.

Al respecto, es necesario tener en cuenta a los maestros en formación, pues en un futuro cercano serán ellos quienes tendrán bajo su responsabilidad formar a las nuevas generaciones de estudiantes que llegarán a las instituciones escolares.

2.3.3 Sistemas simbólicos.

Toda cultura desarrolla sus propios sistemas simbólicos, los cuales son “una interpretación de la relación social, una convención formal que organiza la expresión (...) y que tienen el fin expreso de expresar e interpretar aspectos de la realidad.”⁴⁰ Cabe anotar que para comprender un sistema simbólico es necesario acercarnos a elementos como sus principios de articulación interna, saber para qué fue creado, cuál es su finalidad; entonces, el ámbito de sentido se convierte en “el juego asociativo desde el cual se acepta proyectar una simbología.

³⁹ Op. Pág 142

⁴⁰ PAOLI, Antonio. Ponencia presentada en el III Encuentro Iberoamericano de Investigadores de la Comunicación realizado del 29 de junio al 3 de julio de 1993 en Bellaterra, Barcelona, España. Pág. 34

Cualquier emisión simbólica será interpretada a partir de cierta finalidad y cierto juego asociativo. No hay posibilidad de coherencia y entendimiento en ninguna interacción simbólica, si no se parte de estos dos elementos básicos.”⁴¹ Con base en lo anterior, es posible afirmar que para comprender un sistema simbólico, es muy importante conocer los elementos que lo configuran y cómo se correlacionan entre sí; se necesita que los usuarios del sistema simbólico tengan en cuenta el contexto que definirá el sentido del mismo.

Es necesario tener en cuenta el concepto de sistemas simbólicos ya que cuando en los Estándares se habla de una pedagogía propia para ellos se aclara que estos sistemas tienen que ver con lo verbal y lo no verbal, considerando que dentro de este último grupo se encuentran textos como grafitis, esculturas, pinturas, caricaturas, etc. Por tanto, se hace necesario que los docentes tengan claridad en estos conceptos para que desde las aulas de clase se trabaje de una manera seria en la comprensión y posterior producción de diversos textos, incluyendo los no verbales. Así, reconociendo los conceptos básicos de lo que se denomina otros sistemas simbólicos, los docentes pueden encaminar sus actividades para que los estudiantes desarrollen una competencia simbólica 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, ya sean de representación conceptual o de interacción, y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica.”⁴²

2.3.4 La lectura y los modos de leer.

Hoy en día nadie duda acerca de la importancia de la lectura como un mecanismo de comunicación social con función instrumental, es decir, del poder que la lectura confiere para promover nuevos aprendizajes. Tradicionalmente se sabe que leer

⁴¹ Op. Pág. 35.

⁴² Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, pág. 26.

es una forma de interacción entre un lector y un texto y se ha considerado que cuando se lee, se dice y se interpreta lo que está escrito.

Sin embargo, este concepto de lectura suena un tanto reduccionista si lo comparamos con el concepto que tiene Isabel Solé, quien sostiene que “la lectura es un proceso interactivo en el que quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados.”⁴³ Cualquiera que sea la definición de lectura, siempre se encuentra una constante: la lectura debe favorecer la comprensión de los diferentes tipos de textos escritos y debe adaptarse a las diferentes situaciones de comunicación.

Por eso, han sido varios los teóricos que han propuesto modelos y estrategias que buscan desarrollar habilidades y activar procesos que enseñen a los niños ‘cómo hacer’ una buena lectura. David Cooper en su texto “Cómo mejorar la comprensión lectora” describe un proceso con unos pasos bien definidos, siendo el primero de ellos la enseñanza, entendida por el autor como un “proceso más abarcador que el modelado, e incluye a la vez el proceso de demostrar a los alumnos cómo implementar determinadas habilidades, procesos o estrategias y el de orientarlos en la internalización de los mismos.”⁴⁴ Según el autor este proceso se debe realizar en cuatro facetas distintas, iniciando con la estimulación a los alumnos sobre aquello que van a aprender a través de esa lectura y la relación de estos nuevos conocimientos con sus pre saberes. Acto seguido en el proceso de enseñanza, Cooper plantea la actividad de ‘modelado’ en la cual el maestro ejemplifica las habilidades que él mismo está intentando enseñar. Durante esta fase del modelado, se expresan de manera verbal los razonamientos que se efectúan durante esta fase del proceso.

⁴³ SOLÉ, Isabel. “De la lectura al aprendizaje”. En SIGNOS, N° 20, Centro de Profesores de Gijón, Gijón págs.. 17-21)

⁴⁴ COOPER, David. “Cómo mejorar la comprensión lectora”. Visor Dis., S.A. Madrid, 1986. p. 61.

Una vez adelantadas estas dos fases, Cooper sugiere promover la práctica guiada de los alumnos, fase en la que estos últimos implementan la estrategia que previamente usaron bajo el acompañamiento del maestro. Durante esta fase el docente se encarga de hacer una realimentación en cuanto al desempeño lector del estudiante dado que a medida que éstos desarrollan actividades se hace necesario re-enseñar algunos contenidos. Así, el maestro podrá intervenir en los problemas que hubieran podido surgir durante las fases anteriores y continuar con la última fase denominada por Cooper como el 'resumen' y que sirve para que los alumnos no sólo reflexionen sobre aquello que están aprendiendo sino que también estén preparados para saber el momento y la forma más adecuada como usarán aquello que aprendieron.

Después de terminar la etapa de enseñanza, David Cooper sugiere pasar a la etapa de práctica, tiempo dentro del cual el estudiante aplica las estrategias que se trabajaron previamente. Si tomamos como base su modelo de instrucción directa para la enseñanza de la lectura, el siguiente paso después de la enseñanza y sus cuatro fases es la práctica independiente, entendida como la "faceta en la que el alumno aplica la habilidad, el proceso o la estrategia adquiridos en alguna actividad (...) La actividad debiera resultar equivalente a lo que se ha enseñado y asemejarse al tipo de actividad que el profesor ha utilizado en la práctica guiada."⁴⁵ En esta etapa encontramos que el docente se centra en hacer las correcciones necesarias una vez los estudiantes hayan finalizado la actividad. La realimentación que el maestro brinda a los estudiantes es de suma importancia ya que no sólo se debe enfocar en señalar los errores en que incurren los estudiantes, sino también brindar una explicación al respecto.

Después de la etapa de la práctica, David Cooper continúa con la etapa de aplicación, en la cual el docente indica qué tipo de habilidad de comprensión se aplicará en el texto que se abordará. Una vez realizada la lectura del texto, el

⁴⁵ Op. p. 66

docente formula preguntas con el fin de verificar si los estudiantes han entendido globalmente el texto. Luego, se inicia una discusión en torno a la lectura, asegurándose que los estudiantes capten la intención del autor. En este punto el Lector se convierte en un ser activo que inicia a preguntarse sobre lo que ve y lee. Es precisamente en este momento cuando se evidencia si los estudiantes han adquirido la habilidad para realizar el proceso de comprensión lectora y aquí se da la etapa final que plantea David Cooper: el resumen, espacio relacionado con el desarrollo metacognitivo en el que los estudiantes determinan qué habilidades, cómo y cuándo usarlas, lo cual denomina *competencia comunicativa*.

Cabe anotar que mientras David Cooper sólo enfatiza en los dos elementos tradicionales: el lector y el texto, Judith Irwin plantea un modelo de lectura en el cual además del lector y el texto, introduce un nuevo factor: el contexto. Esta autora plantea que:

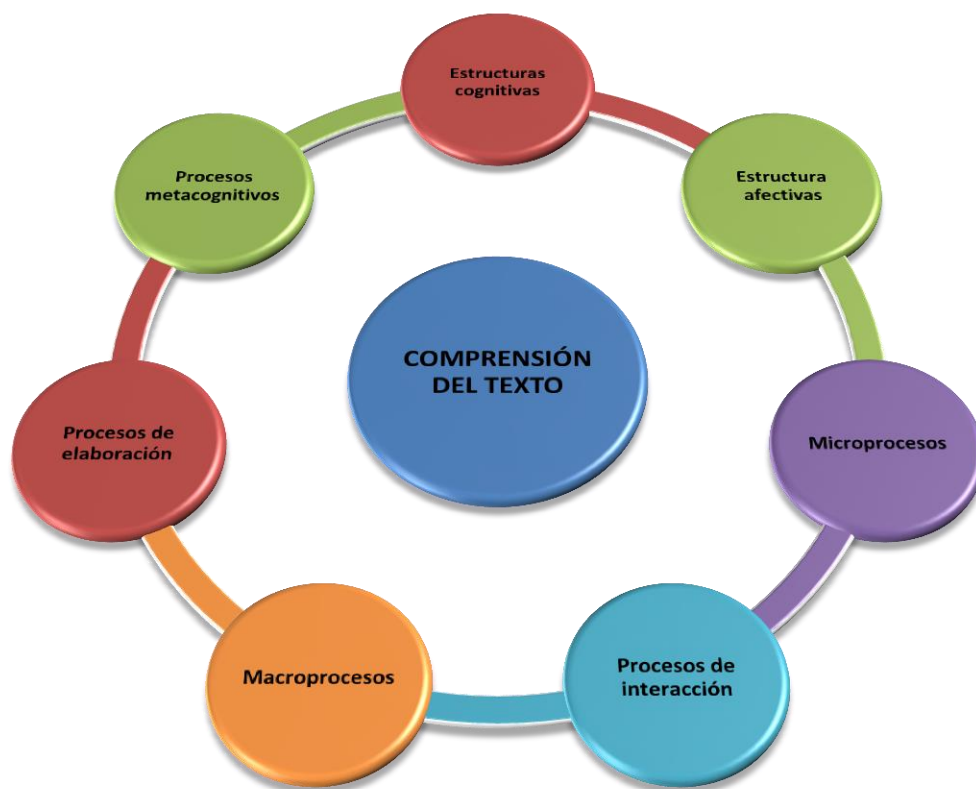
“El **lector** incluye los conocimientos que posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto; el **texto** se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje y el **contexto** comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector como las derivadas del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el enseñante.”⁴⁶

Estos tres factores influyen en el proceso de comprensión del texto pero no es lo único a tener en cuenta, pues también están las estructuras, las cuales Judith Irwin define como las características del lector y los procesos, entendidos como el desarrollo de actividades cognitivas durante la lectura. A continuación se

⁴⁶ IRWIN, J. “Teaching Reading Comprehension Processes. En COLOMER, Teresa. “La Enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.” [en línea]. Signos. Teoría y práctica de la educación 20,página 6-15 Enero Marzo 1997 (consultado el 03 de octubre de 2012)

presenta una gráfica con los elementos que conforman la comprensión lectora según la caracterización de Judith Irwin:

Gráfica 5. Elementos para la comprensión lectora.



Fuente: Adaptación de teoría de Judith Irwin

“Las **estructuras cognitivas** se refieren a los conocimientos sintácticos, fonológicos, semánticos, pragmáticos sobre la lengua y a los conocimientos sobre

el mundo. En cuanto a las **estructuras afectivas**, incluyen la actitud del lector ante la lectura y sus intereses concretos ante un texto; su autoimagen como lector por ejemplo es un aspecto afectivo implicado en cualquier lectura. Los **microprocesos** que aluden a la comprensión de la información contenida en una frase e incluyen el reconocimiento de las palabras, la lectura agrupada por sintagmas y la microselección de la información que debe ser retenida. Los **procesos de interacción** que enlazan frases e incluyen referente y conectores, así como las inferencias fundadas sobre el texto y los conocimientos del lector. Los **macroprocesos** que se orientan a la comprensión global del texto, las relaciones de ideas que lo convierten en un todo coherente. Identificación de ideas principales, resumen y utilización de la estructura textual están incluidas en este factor. Las predicciones, la construcción de imágenes mentales, la integración de la información con los conocimientos del lector y el razonamiento crítico son **procesos de elaboración** que llevan al lector más allá del texto. Por último, encontramos los **procesos metacognitivos** que controlan la comprensión obtenida y permiten ajustarse al texto y a la situación de lectura. Aquí se incluye la identificación de la pérdida de comprensión y su reparación.”⁴⁷

Partiendo de lo anterior podemos deducir que el concepto de lectura se va redefiniendo según se replantean las estrategias para la comprensión lectora. Si bien antes se relacionaba la lectura con el estudio, la resolución de problemas de matemáticas, el acceso a la cultura propia de la élite, ahora la lectura ha sufrido un proceso de democratización y se ha convertido en un tema que traspasa los ámbitos antes exclusivamente escolares. Sin embargo, este acceso a la interpretación de textos verbales por la gran mayoría de personas, no garantiza un alto grado de interés ni una correcta comprensión de textos. Muchos han sido los estudios que investigan las causas de estos dos hechos infortunados y han coincidido en que “enseñar a leer, comprender y a escribir textos diversos en

⁴⁷ IRWIN, J. “Teaching Reading Comprehension Processes. En COLOMER, Teresa. “La Enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.” [en línea]. Signos. Teoría y práctica de la educación 20,página 6-15 Enero Marzo 1997 (consultado el 03 de octubre de 2012

distintos contextos, con variadas intenciones y con diferentes destinatarios, es hoy una manera de evitar ese desajuste evidente (y en ocasiones inevitable) entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre fuera de los muros escolares, así como una forma de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y alumnas.”⁴⁸

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario recordar que no sólo existen textos verbales y que quizás en esta época en la que abundan las tecnologías de la información y la comunicación, son precisamente los lenguajes no verbales los que más impacto tienen en el entorno de los jóvenes. Por tanto, se hace necesario que demos un vistazo a los textos no verbales.

2.3.5 El recorrido de la mirada.

Son reconocidos los autores que han hecho análisis sobre el modo en que los lenguajes (verbales y no verbales) invaden la cotidianidad de la sociedad contemporánea. Si tomamos en cuenta que tradicionalmente es el lenguaje verbal el que ha sido ampliamente abordado desde diversos campos de estudio, no queda duda alguna de la importancia de trabajar en el aula el lenguaje no verbal con el fin de brindar las herramientas para que nuestros estudiantes puedan entender las imágenes como un amplio y complejo proceso de producción de sentido. El MEN, consciente de esta necesidad, plantea desde sus documentos oficiales la necesidad de considerar elementos que den las bases suficientes para que los chicos/as abandonen la mirada inocente y desprevenida a la gran cantidad de imágenes que los medios de comunicación presentan de manera inclemente y, por el contrario, empiecen a entender su interpretación como un complejo proceso de producción de sentido.

⁴⁸ LOMAS, Carlos. Leer para entender y transformar el mundo. [en línea] Disponible en: www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r.../6670.html (consultado el 15 de octubre de 2012).

Durante años, las imágenes han motivado a los hombres a hacer parte de correspondencias simbólicas. Régis Debray en "*Vida y muerte de la imagen*"⁴⁹ siguió las huellas lógicas de la evolución de ésta, desde los pictogramas de las cavernas hasta la pantalla de los computadores. Este autor no hace una descripción cronológica de hechos históricos, sino que realiza un análisis de la manera como la imagen ha comunicado a los hombres desde sus primeros ancestros en la tierra, así como los efectos que las imágenes han tenido para el desarrollo de la humanidad, el papel de éstas en el desarrollo de la cultura y su incidencia en la educación. Por tal razón, nos referiremos al proceso histórico del concepto de imagen desde la Antigüedad hasta la Posmodernidad.

Debray plantea que la historia de la imagen puede detallarse en tres edades, cada una de éstas como expresión de un medio de vida y pensamiento, un horizonte diferente de la mirada: "Cada época tiene su lengua materna. El ídolo se ha explicado en griego; el arte en italiano; lo visual en americano. Teología, Estética, Economía. Y esto refleja aquello."⁵⁰ Cada una de estas edades presenta conceptos claves, siendo la primera, según Régis Debray la logosfera o la era de los ídolos, la cual se entiende desde la invención de la escritura hasta la imprenta y correspondería a la era de los ídolos en sentido amplio. Las imágenes no tenían validez por su propia forma, pues no tenían parecido alguno con aquello que representaban, sino por su carácter deificante. Este concepto de ídolo es más antiguo y más general que el concepto de ícono:

"Históricamente, el ídolo en estricto sentido griego designa "la funda cilíndrica o tetragonal, o la estatua prehelénica anterior a la estatua llamada dedálica. Pero en este sentido reagruparemos bajo este término el conjunto de las imágenes inmediatamente eficaces (al menos para los espectadores

⁴⁹ DEBRAY, Régis. "Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente." Ediciones Paidós, Ibérica, S.A. Barcelona, 1994.

⁵⁰ *Ibíd.* Pág. 188

inmersos en una tradición de fe), cuando la mirada trasciende la materialidad visible del objeto”.⁵¹

En la historia occidental esta edad es considerada el ‘pedestal originario de las imágenes’, imágenes que depositaban en las tumbas para ayudar a los difuntos a continuar con sus actividades normales de cuando gozaban de la vida; surgen los íconos permitidos y los íconos prohibidos, pero no por la imagen en sí, sino por el culto que se les rinde. El poder de la imagen no está en su visión sino en su presencia, tal es el ejemplo de un manuscrito u objeto religioso que aunque los feligreses no pueden ver, sí vela desde lo invisible por su bienestar. “En régimen ‘ídolo’, la práctica de la imagen no es contemplativa, y la percepción no establece un criterio”⁵²; la imagen sirve como enlace entre aquello que los ojos de los hombres pueden ver representado pero que se refiere directamente a lo invisible. Este tipo de imágenes es realizado por un artesano y su factura es anónima y según como el artista ve el mundo natural. La comunidad lo acepta, porque no es una cuestión de estética sino de creencias. En otras palabras, se impregna un halo sobrenatural a la imagen.

Después de este recorrido por la primera parte de la historia, Régis Debray postula una segunda mediasfera conocida como la Grafosfera o la era del **arte**, la cual se extiende desde la imprenta hasta la televisión en color. Con la aparición de la imprenta la imagen deja de ser una presencia para convertirse en una representación, en arte y el arte no está representado en el mundo sobrenatural, sino en el mundo natural.

En el momento que la imagen pierde ese valor sobrenatural que se le daba durante la primera mediasfera, el valor que se le adjudica es el deleite, la estética. El arte es producto de la libertad: se hace sin temores, es la obra de la criatura

⁵¹ Op. Pág. 188

⁵² Op. Pág. 190

frente a su creador. Es una liberación. Lo artístico se da cuando la obra tiene su sentido en sí misma: está en ella su razón de ser. El artista que lo hace no es anónimo, dice “lo hice yo”, con lo cual él mismo se reafirma y la colectividad lo reconoce. Se crea un campo estético independiente de la tutela eclesiástica y las creencias religiosas. “La imagen humanista se emancipa del culto y produce su propia cultura.

El paso del ídolo a la obra de arte es entre los siglos XV y XVI, paralelo al paso del manuscrito a la imprenta. Con la imprenta las hojas de los libros se llenan de grises y negros, las páginas se elaboran sin imágenes hasta el siglo XIX con la aparición de las litografías. Reflexionando sobre este punto vemos que la Edad Media realiza grandes imágenes en los vitrales góticos, en los manuscritos, tapices y dinteles precursores de nuestra era, que da tanta importancia a lo visual.

Por esto, se reemplaza el santo protector como ídolo para dar paso a cualquier cosa que sea simplemente bella y que pueda complacer la mirada. Se deja de lado el temor a lo sobrenatural y se abre paso al amor a lo natural, al tiempo del arte. Nunca antes la imagen ha estado tan presente en toda la superficie, pasa de los medios sagrados a los laicos: en iglesias, palacios, en la calle, etc. “La era del arte pone un sujeto detrás de la mirada: el hombre.”⁵³ Es en este punto cuando lo artístico encuentra su esencia en su misma razón de ser; se pasa del ícono a la pintura; la imagen deja de representar una aparición para volverse apariencia y así, produce su propia cultura. “La imagen deriva entonces socialmente hacia abajo. Es una regla: si el ídolo es igualitario e incluso colectivista, la imagen de arte aparece en sociedades con separaciones sociales acentuadas”⁵⁴ Como el mismo autor lo afirma: “Al final de la logosfera hay un artista que es Dios. Al final de la grafosfera sólo hay un dios: el Artista”.

⁵³ Op. Pág. 197

⁵⁴ Op. pág. 195

Sin embargo, estas dos eras no son las únicas en la historia de la imagen pues aún queda por explicar la **videosfera** o era de lo **visual**, la cual se inicia con el video y sigue hasta nuestros días; pasa por la imagen digital y por el inicio del mundo virtual. Durante esta era visual, la imagen provoca competencia económica; se inicia una batalla por la comercialización en donde la imagen se hace menos sublime y su importancia se posiciona en lo económico:

“El descenso de las imágenes y su conversión en simples signos han estado ritmados por el paso del reclamo (pregonar las cualidades de un objeto) a la publicidad (halagar los deseos de una persona). El proceso ha coincidido con la transferencia de prioridades, en el orden mediático, de la información a la comunicación (o de la noticia al mensaje); en el orden político, del Estado a la sociedad civil, del partido a la red, de una sociedad de producción a una sociedad de servicios; en el orden del ocio, de una cultura de instrucción (escuela, libro, periódico) a una cultura de diversión, y en el orden psíquico, de predominio del principio de realidad sobre el principio de placer. Todo ello desemboca en un orden nuevo, completo y coherente.”⁵⁵

Durante esta mediasfera la imagen se convierte en su propio referente, volviéndose también más rápida y convirtiéndose en números. Durante esta era la imagen ya no intenta proteger ni deleitar como en las dos mediasferas anteriores. Aquí, la imagen ha saltado a ser un objeto de intercambio comercial pues su producción en masa y a grandes velocidades ha terminado por arrebatar nos gran parte de nuestra sensibilidad.

⁵⁵ Op. pág. 207

2.3.6 Si la imagen es un texto, ¿cómo se lee?

“Los textos visuales son, ante todo, un juego de diversos componentes formales y temáticos que obedecen a reglas y estrategias precisas durante su elaboración.”⁵⁶

Los textos visuales son un entramado de componentes formales que responden a las reglas y a las estrategias que a su vez se convierten en una manera de organizar lo que el receptor recibe. La imagen como texto visual puede leerse pero si esta lectura no se realiza teniendo en cuenta ciertas estructuras, se puede caer en una lectura mal realizada fuera de todo contexto, razón por la cual Vilches establece tres componentes del juego textual:

“la manipulación de las formas y técnicas que constituyen el universo de los productos audiovisuales por parte de un realizador individual o colectivo al que llamamos ‘Autor’, la puesta en escena de un producto complejo pero formalmente coherente que constituye propiamente el ‘Texto’ y, finalmente, su recepción activa por un destinatario individual o colectivo al que llamamos ‘Lector’ modelo.”⁵⁷

Al respecto otro teórico, Miguel Rojas Mix, en su texto **“El imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI”** propone abordar el análisis de la imagen desde el ángulo de la significación. Reflexiona sobre el imaginario de imagen y lo entiende como “el encadenamiento de imágenes con vínculo temático o problemático recibidas a través de diversos medios audiovisuales, que el individuo interioriza como referente o el estudioso reconoce como conjunto”⁵⁸. Así mismo, el autor reconoce que en las últimas décadas del siglo XX se ha pasado de una forma de conocimiento a otra: “transitamos de la civilización del texto leído a la civilización del texto visto” a lo cual no somos ajenos, pues la adquisición del conocimiento ahora se hace en su mayoría a través de la visión y de la escucha,

⁵⁶ VILCHES, Lorenzo. “La lectura de la imagen.” Ediciones Paidós. Barcelona, 1998. Pág. 9

⁵⁷ *Ibíd.* Pág. 10

⁵⁸ ROJAS, Miguel. “El imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI”. Prometeo Libros. Buenos Aires, 2006. Pág. 19.

sentidos que permiten la percepción de varias señales sin un orden estricto. Rojas Mix afirma que es necesario dejar de considerar la imagen como elemento de ilustración o como auxiliar audiovisual. De hecho, insiste en que se le debe considerar como una “entidad autónoma con una intensidad propia”, pues la imagen tiene la propiedad de condensar realidades sociales que pueden convertirse en un documento invaluable para estudiar épocas, hábitos, valores, entre otros.

Por otra parte, si consideramos que hasta algún tiempo la información visual era sumamente restringida y solamente accesible en reproducciones de libros o en visitas a museos o viajes culturales que no estaban al alcance de todas las personas, notaremos que como afirma Miguel Rojas Mix, “con la revolución informática entramos en la civilización de la imagen”. Las ciencias de la información y comunicación representan un cambio fundamental en nuestras culturas, lo cual se ve reflejado en aspectos sociales y pedagógicos. El bombardeo de información a que nos someten los medios electrónicos privilegia el hecho visual con el fin de transmitir información de manera instantánea. Esta velocidad vertiginosa impide en ocasiones que se llegue a reflexionar o mucho menos a hacer una crítica objetiva en cuanto a las imágenes que se perciben, lo cual podría ponernos en riesgo de ser manipulados por ellas.

Tomando en cuenta lo anterior, el autor insiste en que “la globalización es la cultura de la imagen, porque ella no se lee ni en inglés, ni en español, ni en chino, simplemente se ve. En realidad, civilización de la imagen, es aquella de la imagen mediática: invasora, omnipresente, que inunda nuestra vida cotidiana, que sinónimo de televisión y publicidad”⁵⁹. Es posible observar cómo se asocian hábilmente la palabra y la imagen para crear sentido y además cómo funciona el discurso visual a través de la ilustración.

Por tanto, es necesario tomar en cuenta que los textos no verbales no sólo se encuentran como imágenes fijas pues también encontramos la afluencia de

⁵⁹ Op. Pág. 25.

imágenes en movimiento, las cuales pueden lograrse por medio de imágenes fijas puestas en secuencia. Ejemplos imágenes en movimiento son el cómic, fotonovelas, diaporamas, entre otros. Otra modalidad de imagen en movimiento es la que se logra por medio de planos fílmicos o de televisión. Carlos Lomas en su texto “El aprendizaje de la comunicación en las aulas”, señala que “los contenidos culturales que se transmiten a través de los distintos medios (el lienzo, el libro, el periódico, el filme, la radio, la televisión, el ordenador) se codifican en **sistemas simbólicos**. La apropiación de la materia, de la lógica y de las normas, de los mecanismos y de las técnicas de esos sistemas simbólicos, constituye la tarea más explícita y clásica de la alfabetización. El siglo que termina ha supuesto la irrupción de un conjunto poderoso de **sistemas simbólicos no verbales o no predominantemente verbales**”⁶⁰. Este autor asegura que los medios y sistemas simbólicos han aceptado una lógica de concurrencia simultánea y utilización combinada. Es decir, aquello que hasta algún tiempo se consideraba como un único sistema lineal ‘verbal’, hoy en día debe ceder terreno importante a modelos dialógicos de trabajo, a un gran número de textos y discursos y a diversos códigos tanto verbales como no verbales. En las palabras de Carlos Lomas sería: “De la lógica de la monodia debe pasar a la de la orquesta y la polifonía”.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante que nuestros maestros tengan las herramientas necesarias para enseñar a los estudiantes a analizar otros sistemas simbólicos del lenguaje no verbal que en la actualidad inundan a nuestros estudiantes: la pintura, la escultura, mapas y planos, tarjetas postales, ilustraciones, carteles, propaganda y publicidad, fotografía, cómics, teatro, tatuajes, en fin, la industria cultural, la cultura de masas y la cultura popular que confluyen en un espacio reducido como lo es el aula de clase, la cual ya no es el

⁶⁰ LOMAS, Carlos. “El aprendizaje de la comunicación en las aulas”. Ediciones Paidós, Ibérica, S.A. Barcelona. Pág. 321.

lugar exclusivo para la presentación de los diversos tipos de textos a los estudiantes.

2.3.6.1 Vilches y la lectura de la imagen. Lorenzo Vilches considera que para realizar un análisis no tan desprevenido de una imagen, se deben tener en cuenta varios niveles en el momento de hacer una lectura de un texto visual⁶¹:

Un primer nivel es el de **producción material de la imagen** y se refiere a todo aquello que expresa visualmente pero que aún no son significantes del objeto en la imagen. En este nivel un docente puede indicarles a sus alumnos a describir los colores predominantes de una imagen, a observar con detenimiento las líneas, colores y tonos que conforman la imagen, pero no se realiza ninguna forma de lectura de imagen.

Un segundo nivel está relacionado con los **elementos diferenciales de la expresión**, los cuales son aquellos códigos que son reconocibles pero que están aún incompletos, por lo tanto no tienen coherencia aún, lo que a su vez limita el texto para su no sobre-interpretación. En este nivel un docente puede llevar la atención de sus estudiantes a la forma de balón que tienen las viñetas de las historietas, mas no se empiezan a analizar.

Al llegar al análisis a un **nivel sintagmático**, es posible encontrar la mezcla aún separable de los elementos del texto con la imagen. En este nivel el docente puede empezar a acercarse a la lectura de textos verbales y no verbales que se encuentran. Por ejemplo, en una tira cómica, puede empezar a analizar por separado el texto verbal de las figuras iconográficas. En cambio, cuando el análisis se hace desde los **bloques sintagmáticos con función textual**, se empiezan a estudiar las diversas formas por separado. Aquí, un maestro podría

⁶¹ VILCHES, Lorenzo. "La lectura de la imagen." Ediciones Paidós. Barcelona, 1998. Págs. 35 – 38.

llevar a sus alumnos a hacer una caracterización de un personaje basándose en los gestos que lo identifican.

En general, los discursos narrativos pueden estudiarse como instrumentos multifuncionales; por ejemplo, cuando se recrea una época entera para llevar a la pantalla una nueva novela. En este nivel que Lorenzo Vilches denomina como **nivel intertextual o contextual**, el docente podría enfocarse en las estructuras que dan pie a varias interpretaciones de los textos pues funciona como la gramática que usa el lector para entender el mensaje. Por ejemplo, se podrían analizar las figuras que aparecen como adornos en una escena en particular y relacionarlas con la época y el contexto en que se está recreando la escena.

Así como en un texto verbal, en un texto visual encontramos mecanismos de coherencia tanto a nivel productivo como a nivel interpretativo, los cuales están relacionados directamente con los procesos de hipótesis y de abducción que un lector realiza. Si se trabaja por separado el texto y el discurso, podría decirse que el tópico (desde el lado textual) funciona como un mecanismo de reproducción; ejemplo de esto podría ser un 'guión' que se siga para toma de fotografías. Esto es lo que el autor Lorenzo Vilches denomina como **mecanismo del tópico**, el cual une la imagen con un texto lingüístico. En este nivel se puede pensar en cómo se puede retomar un tópico o tema para expresar con distintos mecanismos. Consta de dos partes: la reproducción: que puede ser la adaptación de un texto en distintos lenguajes; y el trabajo interpretativo, por parte del destinatario a los mecanismos del tópico. Aquí, el docente podría llevar a sus estudiantes a analizar los diversos estereotipos que se van formando durante la transmisión de información por los medios de comunicación: niño – juguete; modelos de pasarelas – mujeres delgadas.

En el nivel siguiente encontramos grandes estructuras textuales caracterizadas dentro de un género determinado. El autor ha denominado este nivel como el

mecanismo macro-textual, el cual no sólo se limita a trabajar en un solo género, pues también pueden aparecer varios textos visuales al mismo tiempo. En este nivel Vilches plantea que el género puede aparecer como un dispositivo de actualización independiente de la superficie textual en donde aparezca. Así, un docente escoge un género para reunir diversos tipos de textos y analizarlos.

Para finalizar, encontramos el nivel de **tipologías de géneros**, los cuales actúan como mecanismos de funcionamiento social de la comunicación de masas. En este nivel, el docente podría enunciar el estudio de formas de diagramación de dos periódicos diferentes.

A continuación presentamos un cuadro que sintetiza los niveles, sus definiciones y ciertas actividades que según el autor Lorenzo Vilches, pueden llevarse a cabo en las aulas de clase para la lectura de textos visuales.

Tabla 2. Niveles de lectura para un texto visual

NIVELES	DEFINICIÓN	POSIBLES ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN AS AULAS DE CLASE
Producción material de la imagen	Manifestación material de un texto visual.	El docente enseña a analizar materiales visuales como colores, tonos, líneas y formas.
Elementos diferenciales de la Expresión	A este nivel se pueden estudiar los trazos diseñados, códigos de reconocimiento de marcas sintácticas y gráficas.	El docente enseña a analizar las manipulaciones de volúmenes y densidades de superficies.
	Se estudian modificaciones estables de formas reconocibles aunque incompletas.	El docente enseña a diferenciar los ángulos y movimientos mecánicos que realiza la cámara de video.
Niveles sintagmáticos	Encontramos operaciones complejas pero separables.	El docente separa el texto verbal de la imagen para analizar cada parte.
		Para el lenguaje audiovisual, el docente aborda la tipología de montajes de la imagen cinematográfica.
	Se abordan diversas figuras iconográficas dentro del cuadro de una fotografía o pintura.	Se tratan sintagmas como proporciones espaciales en fotografías, escalas que representan personas o regiones geográficas
		Se estudia los niveles expresivos de los personajes por separado.
		En un contenido audiovisual se analiza sólo las imágenes y se prescinde del sonido.
Bloques sintagmáticos con función textual	En la función del texto se estudian las diversas formas por separado.	Diferentes puestas en escena de un mismo filme.
		Tipos de montajes por secuencias
		Caracterización y estereotipos de actores y caracteres

Niveles intertextuales	Transcripciones en discursos narrativos que pueden ser estudiados como operaciones textuales que actúan como instrumentos multifuncionales.	Símbolos de diversos contextos analizados en intenciones diferentes de las que fueron producidos.
		Reactualización de imágenes-mitos o figuras mágicas en sociedades modernas.
		Análisis de programas de televisión como palimpsestos.
Mecanismo del tópico	Mecanismos de coherencia, tanto productivos como interpretativos.	Análisis de las partes de videos (comienzos, clímax y desenlaces)
Género como mecanismo macrotextual	Actualización precisa y determinada de unos textos visuales caracterizados por un género determinado. El género actúa como dispositivo de actualización independiente de la superficie textual donde aparece.	Análisis de textos-tópicos como caricaturas, teatros, circo.
		Análisis de imágenes de diferentes géneros épicos.
Tipologías de géneros	Mecanismos de funcionamiento social de la comunicación de masas.	Análisis de géneros de la comunicación de masas en relación con los métodos de información (características de diferentes agencias de prensa).
		Estudio de tecnologías de impresión y reproducción audiovisual de diversos países
		Estructuras periodísticas nacionales.

Fuente: Adaptación de modelo de Lorenzo Vilches.

Sin embargo, la interpretación que los lectores puedan hacer de la imagen no se queda únicamente en el plano perceptivo pues una interpretación se realiza a través de la competencia verbal que tenga el lector, lo cual quiere decir que el acto

de interpretación visual se realiza a partir del nivel de conocimiento intertextual y macrotextual que los lectores tengan. Por tanto, se dice que la lectura de la imagen se convierte en un acuerdo entre las partes que se encuentran en el acto comunicativo: el autor puede llegar a prever los eventuales juicios que Vilches denomina como pragmáticas a dichas presuposiciones y delimita los siguientes criterios para aplicar:

- **Referencial:** Se tiene un modelo ideal de lo representado, lo cual el lector confronta con la representación icónica del texto visual.
- **Intertextual:** El lector debe buscar claves para interpretar la imagen ya que no tiene conocimiento de ésta. En este criterio el lector se pregunta ¿qué representa esta foto? y la clave es el género al que pertenece la imagen. Entonces, el lector acude al reconocimiento del contexto, el cual puede estar designado por un texto verbal como un pie de foto, un título, etc.

Así mismo, Vilches compara la lectura de imágenes con la lectura de una partitura musical: “La imagen visual estimula al observador para que organice su trabajo de lectura de modo parecido a como una partitura musical se presenta ante un director de orquesta. Los signos están allí pero cada intérprete tonaliza y temporaliza su propia música.”⁶² Si se parte de la idea que toda imagen tiene un contexto, también se considera que el lector recurre a él a través de presuposiciones, las cuales van a ser más fuertes en la medida que el lector de la imagen tenga más herramientas para realizar la lectura. Es decir, surge una comunicación que depende de una negociación pragmática; es pragmática en la medida que entran en juego unas presuposiciones que dan al lector elementos de coherencia claves para la lectura del texto y es negociación porque el texto icónico se convierte en un objeto que debe tratarse de manera cuidadosa para no entorpecer el ‘hacer-ver’ de un autor. En esta negociación se establece una

⁶² VILCHES, Lorenzo. “La lectura de la imagen.” Ediciones Paidós. Barcelona, 1988. Pág. 63.

especie de pacto base para la comunicación: por una parte, tenemos el rol del autor para mostrar-exhibir y por otra parte tenemos el rol del ver-mirar del lector de la imagen. A continuación describiremos la estrategia comunicativo-visual que Lorenzo Vilches plantea en su texto La Lectura de la imagen.

El autor propone una bipolaridad teórica entre las categorías de emisor y destinatario en un amplio sentido pragmático desde el momento de la producción del texto visual y su constitución como discurso. Así, los roles del autor y del lector entran a formar parte del juego comunicativo del texto visual, cuyo punto de encuentro es el discurso visual:

Desde el momento en que el análisis del texto visual comprende la interacción comunicativa y las condiciones en que ésta se realiza, podemos estudiar la competencia visual del espectador (como transformación del Lector) como espacio donde se realizan las condiciones para que los objetivos comunicativos de la imagen se lleven a cabo.⁶³

Con base en lo anterior el autor destaca unos principios orientadores: el primero, relacionado con la percepción y su relación con la comprensión, partiendo del supuesto que todo lector quiere saber qué está viendo. Esta necesidad de comprender lleva al lector más allá del nivel lingüístico para llegar a analizar otras categorías que competen a la lingüística visual. Así, la comprensión que haga el Lector se originaría a partir de las estructuras no lingüísticas que componen el discurso iconoverbal del propio texto visual y dependería de su propio saber. Esta operación de comprensión tiene un componente inferencial ya que el Lector se enfrenta a la aventura de leer partiendo de su universo cognoscitivo.

Lo anterior es lo que Vilches denomina como inferencias pragmáticas. Se dice entonces que el Lector realiza una tarea pragmática pues debe confrontar su

⁶³ Ibíd. Pág. 97.

saber con la información que el autor le presenta en el texto visual creado. “Se dan siempre dos categorías fijas e intercambiables: un Autor que produce un objeto y un Lector que recibe ese objeto leyéndolo. Ahora bien, mantenemos que ese contrato de comunicación es activo por ambas partes”⁶⁴ Se entiende que el Lector no pueda abarcar toda la cantidad de textos que existen y por tanto Vilches plantea dos hipótesis: la primera es que partiendo de algunos fragmentos, el Lector pueda realizar un aprendizaje del sistema que utiliza el autor. De esta manera, si los docentes llevaran al aula cierto número de obras de arte representativas de un autor y se les dieran los elementos necesarios a los estudiantes para que analizaran dichas obras, ellos podrían llegar a tener un acercamiento a las técnicas que el artista usa en su trabajo.

Una segunda hipótesis consiste en que el Lector interioriza unas reglas que le permitirán ver, observar y leer en determinada manera. Dichas reglas de lectura frente a los textos deberían ser comunes ante la comunidad de lectores y de esta manera podría llegar a comprenderse de una mejor manera los mensajes transmitidos por los medios de comunicación. Este grupo hipotético de receptores-lectores es lo que Lorenzo Vilches categoriza como LECTOR MODELO. Otra denominación que usa Vilches para el Lector es el de ENUNCIATARIO por cuanto es un sujeto productor de discurso. Esto si se tiene en cuenta que la lectura es un acto del lenguaje análogo que tiene como lugar de realización el texto visual. El lector, frente al texto visual, se vuelve un sujeto activo que se cuestiona sobre aquello que ve y que a la vez, lee. Pero, ¿cómo se lee un texto visual? ¿Hay alguna diferencia entre leer textos verbales y textos no verbales?

Si tenemos en cuenta la propuesta de modelo para la instrucción directa de la enseñanza de la lectura de textos verbales de David Cooper, las estrategias propuestas por Judith Irwin y el modelo de análisis por niveles de la imagen que

⁶⁴ Op. p.98

Lorenzo Vilches propone y que se explicaron en páginas anteriores, encontramos puntos similares. Entonces, podríamos llegar a pensar que al realizar la lectura de otros sistemas simbólicos los docentes podrían tomar elementos del modelo de lectura de textos verbales que ellos implementan normalmente en sus clases de lengua castellana.

2.3.6.2 Eco en la imagen. Otro de los autores que se ha preocupado por el bombardeo indiscriminado de imágenes sin (muy probablemente) una formación adecuada para su lectura o interpretación es Umberto Eco, quien en su libro “**La estructura ausente. Introducción a la semiótica**” dedica dos capítulos a interpretar las comunicaciones visuales desde el punto de vista semiótico. En la sección B: La Mirada Discreta (Semiótica de los mensajes visuales) se afirma que los símbolos visuales forman parte de un ‘lenguaje’ codificado, pues en la medida que cualquier índice visual comunique algo por medio de un impulso, esto se debe a un sistema de convenciones o de experiencias aprendidas. En palabras de Umberto Eco “se puede afirmar perfectamente que todos los fenómenos visuales que pueden ser interpretados como índices también pueden ser considerados como signos convencionales”⁶⁵. El autor establece una clasificación de códigos⁶⁶ para el análisis de otros sistemas simbólicos desde una semiótica de las comunicaciones visuales. El primer código es el **perceptivo**, el cual es establecido por la psicología como el mínimo de condiciones para que la imagen pueda ser objeto de una percepción suficiente, los cuales son organizados en bloques de significados con el fin de llegar a recordar los objetos percibidos. Este segundo código recibe el nombre de código de **reconocimiento**.

Un tercer código es el de **transmisión**, por medio del cual se dan las condiciones para permitir una sensación al lector que percibe las imágenes. Ejemplo de esto es cuando en alguna fotografía se manejan los planos con el fin que el autor de la obra, en este caso el fotógrafo, plasme la intencionalidad al tomar dicha imagen.

⁶⁵ ECO, Umberto. “La Estructura Ausente. Introducción a la semiótica”. Editorial Lumen. Barcelona, 1981. Pág. 219.

⁶⁶ Ibíd. Pág. 270

Esto tiene que ver con el querer-hacer-ver del autor que plantea Vilches. Este tipo de variantes que pueden observarse en una fotografía alimentan el código **tonal** que el autor denomina como los rasgos que connotan características de una imagen.

Otro código que menciona Eco es el código **icónico**, que se basa en elementos posibles de percibir en los códigos de transmisión. Este código icónico se articula en figuras, signos y enunciados. Las figuras son “condiciones de la percepción (...) transcritas en signos gráficos, siguiendo modalidades establecidas por el código”⁶⁷; ejemplo de figuras podría ser los elementos geométricos. En cuanto a los signos, Eco se refiere a los gráficos convencionales que denotan unidades de reconocimiento y que sólo pueden ser reconocidas si se basan en su referente, por ejemplo, el dibujo de la luna en sus fases se identifica si se tiene como referente la verdadera luna. Por último, encontramos los enunciados icónicos que son los que comúnmente se denominan como imágenes y se convierten en el contexto completo que permite reconocer otros signos icónicos, pues es lo que da el contexto que permitirá reconocer los signos icónicos.

El siguiente código es el **iconográfico**, el cual toma como significante a los significados de los códigos icónicos para conformar nociones más complejas cuyo significado dependerá también de la cultura. En este código es posible ejemplificarlo con el significado que se le atribuye a las imágenes del nacimiento del niño Jesús en la religión católica.

2.3.6.3 Algunos sistemas simbólicos. Así mismo, el semiólogo Umberto Eco presenta elementos relacionados con análisis de signos icónicos de **anuncios y mensajes publicitarios** así como los dos registros sobre los cuales funcionan (verbal y visual) y su mecánica de la percepción que puede ser considerada como un acto de comunicación. Los textos publicitarios utilizan varias estrategias

⁶⁷ Op. pág. 270

discursivas y códigos con el único fin de lograr la persuasión. Dentro de los recursos que emplea es posible encontrar recursos lingüísticos, imágenes, sonido, gráficas, etc. razón por la cual se hace necesario que en el proceso de enseñanza permita abordar el mayor número de niveles de interpretación de las imágenes que contiene, así como cuidar la explicación de la lectura con toda su carga léxica, semántica y pragmática.

Es importante resaltar que ya que los mensajes publicitarios están tan cargados de imágenes con colores, movimientos, efectos, entre otros, además de los ingeniosos mensajes persuasivos con intencionalidades concretas, se hace necesario que el lector adquiera una posición cada vez menos ingenua y pasiva ante las promesas (en muchas ocasiones falsas), la omisión de información a propósito y se vuelva más exigente y crítico. En este aspecto se retoma nuevamente la lectura como la interacción entre lector, texto y contexto; lo icónico verbal exige operaciones mentales de lectura equivalentes o quizás más exigentes que a las del texto verbal y si los análisis de los anuncios publicitarios se logran abordar de esta manera, se estarían enfilando los esfuerzos hacia el desarrollo de una competencia simbólica con miras a que nuestros estudiantes fueron más rigurosos en los análisis de las imágenes que perciben.

Otros sistemas simbólicos que los Estándares en Competencias básicas para la Lengua Castellana sugieren que sean trabajados son el **cómic y la fotonovela**. Estos dos elementos son no predominantemente verbales. La característica está relacionada con la secuencialidad de las imágenes alineadas en un plano horizontal y cuya lectura se hace como se realiza la lectura occidental de textos verbales: de izquierda a derecha y de arriba abajo. Al respecto, Vilches afirma que cuando se realiza la lectura de estos dos tipos de textos, primero se hace una lectura icónica del cuadro y/o secuencia y luego, se pasa al texto escrito (nunca a

la inversa)⁶⁸. Cada nivel se hace por separado gracias a que existen dos tipos de códigos. En otras palabras, la idea no es abandonar por completo la lectura de los textos verbales, pero sí enfatizar en la necesidad de llevar a cabo un análisis completo y de manera ordenada de las imágenes que los acompañan.

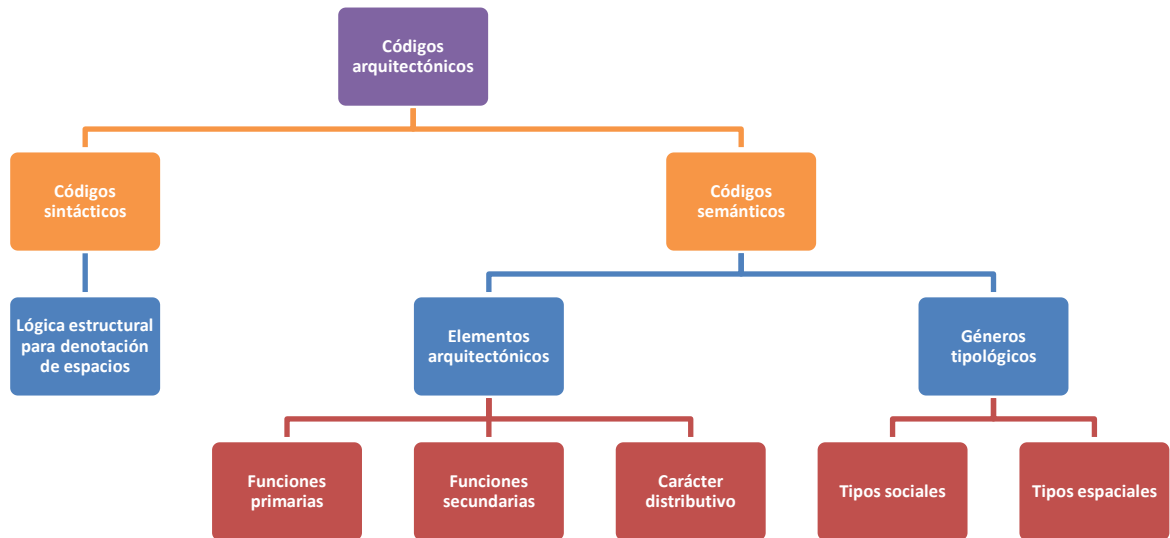
Por otra parte, la arquitectura como rasgo cultural y social en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal, es uno de los subprocesos que el estudiante debe abordar en los grados de octavo a noveno. Para este aspecto encontramos la sección C de *La Estructura Ausente*: ‘La función y el signo’, pues como el mismo semiólogo Umberto Eco afirma: “si la semiótica no es solamente la ciencia de los signos reconocidos en cuanto a tales, sino que se puede considerar igualmente como la ciencia que estudia **todos** los fenómenos culturales **como** si fueran sistemas de signos – partiendo de la hipótesis de que en realidad todos los fenómenos culturales son sistemas de signos, o sea, que la cultura esencialmente es **comunicación** – uno de los sectores en que la semiótica encuentra mayores dificultades, por la índole de la realidad que pretende captar es el de la arquitectura”⁶⁹. En cuanto a este aspecto en la arquitectura se distinguen dos códigos: de lectura y de elaboración del proyecto. Para nuestro caso en particular nos centraremos en la manera de leer una obra arquitectónica como un objeto y no en la manera de leer un proyecto. Umberto Eco propone la siguiente clasificación para los códigos arquitectónicos⁷⁰:

⁶⁸ VILCHES, Lorenzo. “La lectura de la imagen.” Ediciones Paidós. Barcelona, 1988. pág. 71

⁶⁹ ECO, Umberto. “La Estructura Ausente. Introducción a la semiótica”. Editorial Lumen. Barcelona, 1981. Pág. 323.

⁷⁰ *Ibíd.* Pág. 362.

Gráfica 6. Códigos para una lectura semántica de la arquitectura.



Fuente: Adaptación de teoría de Umberto Eco.

El primer código sería el sintáctico, que corresponde sencillamente a la ciencia de la construcción. Solamente se analizan las condiciones estructurales para denotar los espacios por ejemplo, las formas arquitectónicas de los techos, repisas, arcos, etc. El segundo código sería el semántico y se tienen en cuenta tanto la articulación de elementos arquitectónicos y la articulación de géneros tipológicos. Con respecto a los elementos arquitectónicos, encontramos unos elementos que denotan funciones primarias como las escaleras, las ventanas, las puertas; en cuanto a los elementos que connotan funciones secundarias simbólicas podríamos analizar las fachadas, las cornisas, los vitrales y en cuanto a los elementos de carácter distributivo, son aquellos que connotan las ideologías del modo de vivir como zonas sociales, comedores, salas de estudio.

En cuanto a la articulación de géneros tipológicos encontramos los tipos sociales como los hospitales, escuelas, barrios, etc. y los de tipo espaciales como los laberintos, las formas de los templos, etc.

2.3.6.4 La potencialidad de la imagen. Como se ha podido evidenciar durante la construcción de este marco conceptual, leer imágenes es una destreza que requiere desarrollar competencias sintácticas, semánticas y simbólicas, entre otras. A la vez, es una actividad cognoscitiva que debe ser trabajada desde una perspectiva educativa con el fin de formar a los y las estudiantes para establecer relaciones entre el contenido de la imagen y la expresión. Esta actividad supone una competencia textual del lector en cuanto a la necesidad de interpretar los mensajes visuales desde un contexto cultural determinado. Así, supone que el Lector pase simplemente de ver indiscriminadamente unas imágenes a leerlas de manera selectiva, analítica y crítica.

Por tanto, es necesario generar desde el aula actividades que promuevan un aprendizaje significativo que lleve a los estudiantes a comprender el lenguaje no verbal.

Teniendo en cuenta lo anterior, se necesita que las imágenes sean consideradas más allá de un recurso didáctico que hace más eficaz las actividades pedagógicas. Como afirma Joan Ferrés: “La imagen, tan denostada por algunos apocalípticos, puede ayudar al educador y al comunicador cultural a cumplir la función de puente, ya que su especificidad expresiva facilita la conexión entre las polaridades de las que se ha hablado hasta ahora.”⁷¹

⁷¹ FERRÉS, Joan. “Educar en una cultura del espectáculo”. Ediciones Paidós Ibérica S.A. Barcelona, 2000. Pág. 169.

Este autor nos presenta cuatro formas en que podemos potenciar el uso de las imágenes desde las aulas: La primera está relacionada con la manera como la imagen se puede utilizar para despertar la racionalidad, considerando que la imagen puede conectarse con la emotividad. Ferrés define la imagen como el puente **entre el cerebro emotivo y el cerebro pensante**. La segunda manera como la imagen se utiliza de puente es **entre el hemisferio derecho y el izquierdo**, pues se ha indicado que un uso didáctico de la fantasía (la cual está relacionada con el hemisferio derecho) supone la capacidad de generar imágenes, las cuales realizan las transferencias hacia el izquierdo. Un tercer puente sería **entre el aula y la vida cotidiana**, ya que la sobreproducción de imágenes en su vida fuera de los muros escolares contrasta con la escasa reflexión en las aulas de clase. Entonces, si se incorporaran adecuadamente elementos de lectura e interpretación de imágenes en los procesos de enseñanza, sería posible que los alumnos continuaran con este proceso de análisis aún por fuera de las instituciones, que es en donde más expuestos están al uso indiscriminado de ellas. Por último, encontramos la imagen como puente **entre la motivación y la cognición**, pues puede facilitar el aprendizaje de contenidos que tienen componentes visuales. Así mismo, puede servir como recurso para motivar a los alumnos.

3. METODOLOGÍA

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

Esta investigación es de corte cualitativo ya que el investigador es un observador participante con acceso a las actividades y experiencias de la institución. Es decir, la observación se hace desde la menor distancia posible. “Una gran diferencia que se plantea entre las alternativas de investigación cualitativas y las de orden cuantitativo tiene que ver con el punto de partida de la investigación. Se hace la oposición entre lo que son problemáticas formales y problemáticas sustantivas, correspondiendo a la investigación cualitativa las segundas. Se entiende por problemática sustantiva aquella que emerge del análisis concreto de un sector de la realidad social o cultural tal cual ella se manifiesta en la práctica y no a partir de conceptualizaciones previas realizadas desde alguna de las disciplinas ocupadas del estudio de lo humano. En tal sentido, la selección de los tópicos de investigación y la conceptualización de los mismos, sólo puede hacerse a través del contacto directo con una manifestación concreta de una realidad humana, social o cultural.”⁷² Se escoge este enfoque básicamente por cumplir las cuatro características primordiales de una investigación cualitativa que son:⁷³

- **Focus on meaning and understanding (Centrarse en el significado y la concentración):**

El interés de comprender las actividades de enseñanza de la lengua castellana en un colegio de secundaria del sector oficial, específicamente las relacionadas con la interpretación de otros sistemas simbólicos.

⁷² SANDOVAL, C. Carlos Arturo. Seminario “El proceso de investigación; enfoque cualitativo”. Bucaramanga, módulo primer semestre académico Maestría en Pedagogía, 2009. Pág. 115.

⁷³ ⁷³ MERRIAM, Sharan. “Qualitative research. A guide to Design and Implementation”. Revised and Expanded from “Qualitative Research and Case Study Applications in Education”. Jossey-Bass Publishing. San Francisco, 2009. Pág. 14

- **Researcher as primary instrument (El investigador como instrumento principal):**

Como se mencionó con anterioridad, la autora de este proyecto de investigación es supervisora de prácticas pedagógicas de los estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura. Por tanto, ha sido observadora participante de las actividades de enseñanza tanto de maestros en ejercicio como de practicantes durante un tiempo considerable. Si se tiene en cuenta que “the researcher is the primary instrument for data collection and analysis”⁷⁴, cuya traducción es “el investigador es el instrumento principal para la recolección y el análisis de datos”, es importante tener en cuenta que las largas jornadas de observación previa a la formulación del proyecto le permitieron determinar qué tipo de información sería relevante para consignar en los registros, y cuál podría dejarse fuera de ellos.

- **An Inductive Process (Proceso Inductivo)**

La investigadora recolectó datos que paulatinamente le permitieron ir enfocándose en conceptos que se iban haciendo relevantes durante el estudio. La información recolectada le permitió a la investigadora aprender desde la experiencia y observaciones, es decir desde los datos particulares, para así llegar a los hallazgos en forma de categorías.

- **Rich description (Amplia descripción)**

El producto de una investigación cualitativa es ampliamente descriptivo, lo cual se ajustó perfectamente a la intencionalidad de este proyecto de investigación en cuanto a dar cuenta de las acciones cotidianas en las prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos que maestros de lengua castellana realizan en sus clases diarias.

⁷⁴ MERRIAM, Sharan. “Qualitative research. A guide to Design and Implementation”. Revised and Expanded from “Qualitative Research and Case Study Applications in Education”. Jossey-Bass Publishing. San Francisco, 2009. Pág. 15.

3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

Investigación etnográfica

Este trabajo se desarrolló a partir del diseño de investigación etnográfica pues “el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada”⁷⁵. Desde esta perspectiva etnográfica, y dado que la autora de este proyecto ha permanecido en contacto con el grupo humano que a su vez es el objeto de estudio de esta investigación, le permitió empezar a visualizar el tema de interés de este proyecto.

Las fases de la investigación de este trabajo se desarrollaron según el modelo que Hammersley y Atkinson⁷⁶ proponen. A continuación se relacionan:

Problemas preliminares. Durante las sesiones de observación realizadas para la asignatura de Práctica Pedagógica I y II de la Licenciatura en Español y Literatura, empezaron a surgir ciertas inquietudes relacionadas con las escasas actividades de lectura de otros sistemas simbólicos. Este evento estimuló la curiosidad de la investigadora que empezó a cuestionarse sobre el tipo de textos que se llevaban a las aulas pero que en su gran mayoría, y basándose en las clases que había observado antes de dar inicio a este proyecto, eran textos verbales. Este fue el momento inicial que propició el interés por elaborar un proyecto que ahondara en las actividades de la clase de lengua castellana.

⁷⁵ GOETZ, J.P. y M.D. LeCompte. “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”. Ediciones Morata. Madrid, 1998. Pág. 41

⁷⁶ HAMMERSLEY, Martin y ATKINSON, Paul. “Etnografía. Métodos de investigación”. Ediciones Paidós Ibérica. 1994. P. 42

Desarrollo del problema de investigación. Durante esta fase fue posible convertir los problemas preliminares en un relato que describía las prácticas de enseñanza de lectura de los maestros titulares de Lengua Castellana. Durante este proceso las inquietudes se transformaron en una propuesta formal de investigación que incluyó el planteamiento del problema, la definición de los objetivos, la justificación de la necesidad de llevar a cabo este estudio y la revisión de literatura pertinente para documentar y apoyar este proyecto de investigación. Acto seguido, se procede a acceder al campo de trabajo.

Ingreso en el ambiente. Como se mencionó anteriormente, el investigador etnográfico funciona como el instrumento principal para recolectar los datos. Por tanto, se hace necesario estar inmerso en la realidad objeto de estudio, para lo cual no se presentó inconveniente alguno ya que la institución es uno de los colegios del sector oficial en convenio para desarrollar las prácticas pedagógicas de los estudiantes de licenciatura de la Universidad Industrial de Santander. Por tal motivo, fue posible observar los actos pedagógicos de maestros en ejercicio sobre las formas de lectura diferentes al código verbal que se llevan a cabo dentro de las aulas de clase de lengua castellana desde el corazón mismo de la institución.

Muestreo y Proceso de Recolección de información. Dentro del plan de recolección de datos se destacaron dos aspectos: definir la estrategia de muestreo y la selección de los participantes.

En cuanto al muestreo, entendido como la “selección del tipo de situaciones, eventos, actores, lugares, momentos que serán abordados en primera instancia en

la investigación”⁷⁷ y tomando en cuenta que la población objeto de investigación se mantiene homogénea durante los períodos lectivos, el tipo de muestreo que se eligió fue el de variación máxima, cuyo propósito es “capturar y describir los temas centrales o las principales características que tipifican una realidad humana relativamente estable”⁷⁸.

La elección de este tipo de muestreo obedeció a los siguientes principios:

Pertinencia. Relacionada con la previa identificación de los participantes que pudieran aportar información relevante, de acuerdo con los requerimientos teóricos de este proyecto de investigación.

Conveniencia, oportunidad y disponibilidad. El principio de conveniencia se refiere principalmente a “la elección del lugar, la situación o el evento que más faciliten la labor de registro, sin crear interferencias.”⁷⁹ Dado que la investigadora de este proyecto se desempeña como supervisora de Prácticas Pedagógicas en dicha institución, el proceso de observación participante que ha llevado a cabo durante un lapso considerable de tiempo le brindó la oportunidad de posicionarse dentro de la población objeto sin inconveniente alguno. Esto facilitó una mayor comprensión de la realidad.

En cuanto a la disponibilidad, la investigadora siempre contó con libre y permanente acceso tanto a las instalaciones como a las situaciones educativas propias de este trabajo de investigación.

⁷⁷ SANDOVAL, C. Carlos Arturo. Seminario “El proceso de investigación; enfoque cualitativo”. Bucaramanga, módulo primer semestre académico Maestría en Pedagogía, 2009. Pág. 120.

⁷⁸ *Ibíd.* Pág. 123

⁷⁹ *Ibíd.* Pág. 137

3.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y DE LA POBLACIÓN.

La institución educativa donde se desarrolló la investigación está ubicada en el Barrio Santander del municipio de Bucaramanga en el departamento de Santander. El colegio está ubicado junto a una estación de policía, lo cual ahuyenta un poco la inseguridad alrededor de la institución.

Para este caso en particular, los participantes fueron los cuatro maestros titulares de la asignatura de Lengua Castellana de una institución educativa del sector oficial y los estudiantes que cursaban los grados de educación básica secundaria y media de dicha institución.

En cuanto a los docentes, expresaron ser licenciados en ramas relacionadas con la pedagogía y la enseñanza de español, aunque ninguno de ellos ha realizado ningún estudio de posgrado.

El número total de los estudiantes matriculados en la institución es de trescientos sesenta y seis. Son estudiantes con una edad promedio de 11 a 19 años (desde el grado sexto hasta el undécimo). Gran parte de estos estudiantes manifiestan que realizan algún tipo de trabajo en la jornada contraria pues necesitan aportar dinero en sus casas. Si bien no se cuenta con un estudio detallado de las condiciones sociales y familiares de los estudiantes de esta institución, este sector ha sido tradicionalmente reconocido como un barrio inseguro, pues alrededor de este barrio se han levantado varias invasiones.

3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

3.4.1 Técnicas de Recolección de la Información

Observación participante. La observación participante es la principal herramienta de trabajo de la etnografía y consiste en que el observador haga su trabajo desde ‘adentro’ de la realidad. Como afirman Goetz y LeCompte, “los

observadores participantes precisan largas estancias en el campo para poder observar y registrar los datos relevantes y adquirir una conciencia suficiente de lo que incluyen en sus registros y lo que dejan fuera de ello.”⁸⁰ De esta manera, la etnografía permite que los investigadores dedicados al campo de la educación puedan llegar a describir procesos, a interpretarlos y a explicar los fenómenos educativos, contribuyendo así a elaborar un retrato fiel del ámbito escolar.

Dado que la investigadora tuvo libre acceso a las instalaciones educativas y a las actividades de los grupos en observación, esta técnica se empleó durante la mayor parte del proyecto de investigación. Se inició observando los aspectos explícitos que ocurrían en el ambiente sin imponer puntos de vista y evitando interrumpir el trascurso normal de las clases. Se elaboraron descripciones de la planta física, del ambiente que se vivía dentro de las aulas de clase, en fin, fue una observación holística que consideró todo el ambiente y no piezas fragmentadas por cuanto no sólo se registraron hechos y actividades académicas sino también actitudes, lenguaje corporal, elementos decorativos del salón, conversaciones, expresiones informales, situaciones sociales, conflictivas, llamados de atención, entre otros. Con el tiempo, la investigadora empezó a depurar los datos que se consignaban en el diario de campo para conseguir registrar los fenómenos más relevantes del problema de investigación por lo tanto, a medida que transcurría el tiempo, la observación se fue perfilando hacia los tipos de textos que se hallaban más frecuentemente en la clase y las actividades que tanto docentes como estudiantes desarrollaban con ellos. La observación también se centró en la forma como los docentes abordaban la lectura de imágenes que les rodeaba y/o las que ellos mismos proporcionaban a sus estudiantes. Se tomaron en cuenta las conversaciones que se escuchaban mientras que los alumnos desarrollaban alguna actividad y los comentarios casuales en los corredores que estuvieran relacionados con el uso de otros sistemas simbólicos.

⁸⁰ GOETZ, J.P. y M.D. LeCompte. “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”. Ediciones Morata. Madrid, 1998. Pág. 128

Entrevistas individuales estructuradas a informantes clave. Los informantes clave son “individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador (...) Puede tratarse de personas residentes durante mucho tiempo en una comunidad, miembros de instituciones comunitarias fundamentales o conocedores de los ideales culturales de un grupo.”⁸¹ Si bien la observación constituye el corazón de la etnografía pura, las entrevistas a informantes clave se han convertido en una técnica de recolección de información que permite descubrir “las visiones de las distintas personas sobre determinados acontecimientos o problemas; es también una forma de ‘hacer que las cosas sucedan’ y de estimular el flujo de datos”.⁸² Para efectos de este proyecto de investigación se implementó la entrevista individual estructurada, pues ésta se caracteriza por la preparación anticipada de un cuestionario guía que permitió que la investigadora cubriera el tema de investigación y enfocara toda su atención a las respuestas de los entrevistados.

Dentro de la propuesta inicial se contempló la entrevista a los cuatro docentes titulares de la asignatura, por ser ellos quienes principalmente darían cuenta de los procesos de interpretación de textos visuales en las clases de lengua castellana. Sin embargo, uno de ellos se rehusó a realizarla. Las preguntas de la entrevista se diseñaron en torno a tres ejes temáticos: El primer eje se relaciona con los imaginarios de los docentes en cuanto a las imágenes, su importancia y uso; para este aspecto se formularon las preguntas de la 1 a la 4. El segundo eje se evidencia en las preguntas 5, 6, 7, 8 y 11, las cuales se relacionan directamente con la estrategia de lectura y la didáctica de la imagen. Las preguntas 9, 10, 12 y 13 se relacionan con los tipos de texto que más se abordan en clase.

⁸¹ Op. Pág. 134.

⁸² WOODS, Peter. “La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa”. Ediciones Paidós, Madrid, 1986. Pág. 77

Cabe anotar que si bien la entrevista fue estructurada, el análisis de éstas se hizo de manera inestructurada (aunque sí sistemática) para así identificar los aspectos relevantes mencionados por el entrevistado.

Encuestas de confirmación. En las investigaciones etnográficas, las encuestas se basan en información reunida previamente por medio de otras técnicas de recolección de datos. Después de realizar las observaciones, registrar los datos en los diarios de campo, hacer las entrevistas, se aplicaron las encuestas de confirmación, las cuales son “necesarias en la investigación educativa cuando está involucrado un gran número de participantes, profesores o alumnos, que no pueden ser investigados uno por uno.”⁸³ Es importante resaltar que los resultados que arrojaron estas encuestas no fueron tenidos en cuenta como una fuente de información primaria sino como una forma de contrastar los datos observacionales consignados en los diarios de campo y la información obtenida a través de las entrevistas a los docentes.

Esta técnica se aplicó a una muestra de estudiantes (cinco por cada grado), para un total de 30 encuestas, aproximadamente un diez por ciento de la población estudiantil. La encuesta tenía 5 preguntas de opción múltiple que indagaban por los siguientes aspectos:

Pregunta I: indagaba por las prácticas de lectura de imágenes que desarrollaban los estudiantes cotidianamente en sus clases de lengua castellana.

Pregunta II: daba cuenta de los tipos de texto más usados en el aula de clase.

Pregunta III y IV: Pretendían acercarse a las prácticas de lectura de otros sistemas simbólicos que los estudiantes realizan por sí mismos, sin influencia del docente.

⁸³ GOETZ, J.P. y M.D. LeCompte. “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”. Ediciones Morata. Madrid, 1998. Pág. 136.

Pregunta V: Para tener un panorama general de la aplicación de la lectura de otros sistemas simbólicos que los estudiantes realizan fuera de la institución, en contextos reales.

3.4.2 Instrumentos de recolección de la información.

- **Diarios de campo.** Definido como un “documento personal, una técnica narrativa y registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor (...) El diario reúne los sentimientos y las creencias capturados en el momento en que han ocurrido o justo después, proporcionando así ‘una dimensión de estado de ánimo’ a la acción humana (...) Además, permite almacenar información sin los efectos distorsionadores de la memoria y los recuerdos anteriores”.⁸⁴ Este instrumento se empleó en esta investigación con miras a registrar los acontecimientos cotidianos ocurridos dentro de las aulas de clase, así como el análisis respectivo a las situaciones más importantes. Se convirtió en un instrumento principal para registrar la interacción dentro de los salones de clase, interacciones que fueron narrado tal como ocurrieron, en forma espontánea y con el respectivo análisis posterior a la toma de apuntes. Aquí, además de realizar las descripciones de la interacción educativa, también se incluyeron las impresiones propias de la investigadora derivadas de los continuos actos de observación, convirtiéndose así en un registro continuo durante la duración del proyecto.

A través de este instrumento se pretendió verificar las actividades realizadas por los docentes para enseñar a comprender y a interpretar otros sistemas simbólicos, a observar los tipos de texto que regularmente llevaban los docentes a sus clases y las formas como los docentes conducían a los estudiantes a abordarlos. Desde el inicio de

⁸⁴ McKERNAN, James. “Investigación-acción y currículum”. Ediciones Morata. Madrid, 1999. Pág. 105.

la observación hasta el momento de la reducción y análisis de la información se consignaron treinta y siete diarios de campo. (Ver anexo A, Diario de campo 011)

- **Formato de Cuestionario de entrevista.** Estos cuestionarios se diseñaron para ser aplicados a los docentes, pues las preguntas está formuladas para que ellos den cuenta directamente de las concepciones y las actividades que ellos realizan para guiar a los estudiantes a desarrollar la competencia para la interpretación de otros sistemas simbólicos y complementen las notas tomadas en los diarios de campo. Como se mencionó anteriormente, sólo tres de los cuatro docentes accedieron a dar la entrevista, previa autorización para hacerlo. Sin embargo, en el momento de la transcripción los nombres de ellos fueron codificados para no afectar la privacidad. (Ver anexo B, Formato de entrevista) y (Ver Formato C, Tipología de respuestas. Análisis de las entrevistas a docentes. 002)
- **Formato de Encuesta de confirmación.** La aplicación de las encuestas de confirmación se realizó a una muestra de la población estudiantil que correspondió aproximadamente al diez por ciento (10%) de la población con el fin de contrastar la información recolectada en los diarios de campo que correspondía a las percepciones de la investigadora y las entrevistas estructuradas a los docentes relacionada con su quehacer en la enseñanza de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos. Inicialmente se proyectó hacer 37 entrevistas, pero sólo fue posible realizarlas a treinta estudiantes, esto es, a 5 estudiantes por nivel. (Ver Anexo D, Formato de Encuestas) y (Ver Anexo E, Tabulación de los resultados de la encuesta de confirmación)

3.5 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A continuación se presenta la forma como se procesaron los datos recolectados por medio de los diversos instrumentos utilizados.

3.5.1 Organización de datos.

El inicio del proceso de análisis de la información partió de la organización de los datos recolectados en los diarios de campo, las entrevistas y las encuestas de confirmación. En esta primera etapa se reunieron los datos de una manera textual, descriptiva y los datos se organizaron de una manera cronológica. La información suministrada por cada uno de los instrumentos fue fundamental en el momento del análisis, pues se complementaban porque representaban la posición de cada uno de los actores:

- **Diario de campo:** Describe la percepción de la investigadora principal desde su rol de observadora participante. Para realizar los análisis, se tomaron las transcripciones de cada uno de los diarios y se inició la organización con la ayuda del software Atlasti.
- **Entrevista:** La transcripción de éstas da cuenta de las posturas de los docentes titulares de la asignatura. Se implementó el procesador de textos y también se organizó la información con Atlasti. Para referirnos a los docentes observados y entrevistados se les asignó un código de identificación con el fin de asegurar la confidencialidad de estos resultados.
- **Encuestas de confirmación:** Representa la forma como los estudiantes perciben la realidad de la enseñanza de lectura de otros sistemas simbólicos. En estas encuestas los estudiantes no deben escribir sus nombres. Para organizar y analizar esta información se implementó el programa de Excel y para su representación se hicieron unas gráficas con los resultados de todas la encuestas aplicadas.

3.5.2 Análisis de la información.

Una vez compilada y organizada la información se procedió a realizar el análisis detallado. Se leyó línea a línea de texto, se realizó el respectivo análisis, comparación y contraste de los datos obtenidos a través de los tres instrumentos de recolección de información. El uso del software Atlasti se volvió fundamental en el momento de iniciar la categorización pues las categorías emergieron durante el proceso de consulta de la información. Para este proceso de categorización además del Atlasti, también se empleó el procesador de palabras Word, los programas de Excel y de power point.

3.6 VALIDEZ.

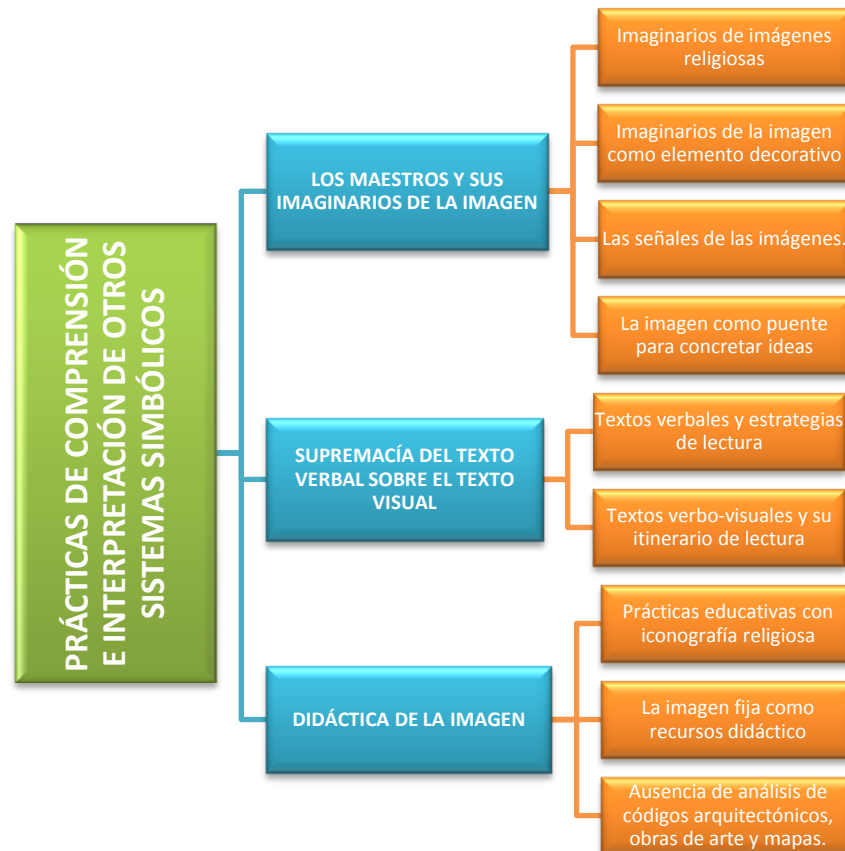
La validez interna de los hallazgos de este proyecto de investigación se realizó a través de la revisión constante de los datos recolectados con los instrumentos. Aquí, “la triangulación de las fuentes de información conlleva la comparación de la información referente a un mismo fenómeno pero obtenida en diferentes fases del trabajo de campo, en diferentes puntos de los ciclos temporales existentes en aquel lugar o, como ocurre en la validación solicitada, comparando los relatos de diferentes participantes (incluido el etnógrafo) envueltos en el campo.”⁸⁵ Es importante recordar que el término triangulación se deriva de una analogía con la orientación en la navegación, la cual explica que es más fácil definir con exactitud la posición de navegación cuando se tienen dos o más puntos de referencia. Por tanto, la investigadora de este proyecto tomó datos de los tres instrumentos de recolección de información que permitieron contrastar eventos constantes. Dicho proceso de triangulación permitió que se relacionaran diversos tipos de datos de forma que se determinaran las prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en las clases de lengua castellana.

⁸⁵ HAMMERSLEY, Martin y ATKINSON, Paul. “Etnografía. Métodos de investigación”. Ediciones Paidós Ibérica. 1994. P. 216

4. HALLAZGOS

Este capítulo describe de manera minuciosa el resultado del análisis hecho a los datos recolectados con los instrumentos de recolección de información. Se realizó una lectura analítica de los datos consignados en los diarios de campo, de las transcripciones de las entrevistas y los resultados se contrastaron con la información arrojada por las encuestas aplicadas a los estudiantes. Es importante aclarar que se tomaron los datos de las encuestas no como insumo principal de la investigación, sino como un instrumento que permitió contrastar la información suministrada por docentes e investigadora. A continuación se presenta una gráfica con las categorías y subcategorías que emergieron durante el proceso.

Gráfica 7. Categorías y subcategorías.



Fuente: Elaborado por la autora.

4.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

4.1.1 Los maestros y sus Imaginarios de la Imagen.

“Por ideología entendemos un conjunto de coherencia relativa de representaciones, valores y creencias. A través de ella los hombres expresan, no tanto sus relaciones con sus condiciones de existencia, cuanto la forma en que viven estas relaciones, lo que supone simultáneamente vinculación real y vinculación imaginaria. (...) El imaginario es un espacio ideológico.”⁸⁶

Tomando como base esta afirmación, empezamos a dar cuenta de los imaginarios de los maestros en una institución pública de educación básica secundaria y media en cuanto a los otros sistemas simbólicos que los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana anuncian. Es importante tener en cuenta que un poderoso conjunto de sistemas simbólicos no predominantemente verbales ha irrumpido en este siglo y ha logrado desplazar la línea de textos exclusivamente verbales que se venían perpetuando en las aulas de clase. Qué tan hábiles para trabajar con ellos seamos los maestros depende en gran medida de qué tanto se pueda saber al respecto.

En primera instancia fue posible establecer que cuando nuestros maestros se ven abocados a dar una definición del concepto de “otros sistemas simbólicos”, no se tienen los elementos para dar una definición exacta, lo cual lleva a los docentes a explicar el concepto a través de ejemplos:

P1: “Los otros sistemas simbólicos son los temas con las señales.”

P2: “Otros medios que utilizan las personas para comunicarnos ya sea por medio de símbolos, imágenes, etc.”

⁸⁶ ROJAS MIX, Miguel. “El imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI.” Prometeo libros. Madrid, 2006. Pág. 328

P3: “el símbolo es la representación más propia de una idea en comprensión y en producción.”

Y a través de estos ejemplos es posible inferir que están relacionando de manera directa los otros sistemas simbólicos con la imagen fija como una forma de responder a la necesidad de traer al plano visual alguna idea o concepto:

P3: “Otros sistemas simbólicos es la misma representación de, del lenguaje por medio de, de una sistematización, pero, pero ya como, como dibujo.”

Aunque no se tenga un concepto exacto de la definición de otros sistemas simbólicos pero sí una aproximación a su significado, surge la necesidad de representar icónicamente una idea lo que lleva a pensar inmediatamente en la palabra imagen; esta tendencia de la supremacía de lo concreto sobre lo abstracto en la comunicación es el inicio para que los maestros retomen los sistemas habituales generados en nuestro contexto sociocultural y así reproduzcan los pensamientos por medio de convenciones gráficas articuladas con un orden propio.

Con base en lo anterior, se identificaron las siguientes subcategorías:

- 1. Imaginarios de Imágenes religiosas.** Si bien es claro que las imágenes o signos visuales han sido parte importante de la reconstrucción religiosa de Occidente, éstos siguen siendo instrumentos que perpetúan los imaginarios religiosos propios del Catolicismo:

“Dos cuadros y una estatua de la virgen María en un altar en miniatura hacen parte de la decoración del salón. Los estudiantes pasan por el lado y algunos de ellos se persignan de manera

automática sin interrumpir la conversación que sostienen con sus compañeros”. (Diario de campo 011)

Si tomamos en cuenta que “cada imagen corresponde a una ideología. Es independiente, pero está condicionada por otras regiones del nivel ideológico según los marcos culturales y las formaciones sociales”⁸⁷ y considerando que por ser un colegio del sector oficial, esta institución no pertenece a ninguna orden religiosa en particular, fue posible constatar que hay varias imágenes religiosas que representan el imaginario de la religión católica como el credo que prima en la institución; aquellos estudiantes que profesan otra religión tuvieron que aprender a convivir con estas costumbres. Fue posible observar cómo en repetidas ocasiones los docentes elevaban plegarias y oraciones propias a la religión católica, tales como el Ángelus, el Padre Nuestro y el Ave María sin tener en cuenta a quienes no pertenecen al Catolicismo. La función ideológica de las imágenes religiosas propias de la religión católica se impone a las demás religiones y también sirven como punto de referencia para que los estudiantes dirijan tímidamente sus miradas hacia ellas en los momentos de oración.

2. **Imaginarios de la imagen como elemento decorativo.** “En la iconosfera, la dimensión sensorial adquiere una gran densidad, hasta el punto de que en algunos casos impide la activación de la mente racional.”⁸⁸ Además de cumplir funciones de sostenimiento de creencias de la religión católica, las imágenes religiosas se emplean como elementos decorativos de la institución, las cuales se

⁸⁷ ROJAS MIX, Miguel. “El imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI.” Prometeo libros. Madrid, 2006. Pág. 326

⁸⁸ FERRÉS, Joan. “Educar en una cultura del espectáculo”. Ediciones Paidós Ibérica. Madrid, 2000. Pág. 26.

engalanan más de acuerdo a la época del año. Es así como fue posible observar la preocupación del cuerpo docente y directivo por “vestir” las imágenes y adornarlas con flores en el mes de mayo:

“La profesora les recuerda a los estudiantes traer \$500 como contribución para que la Virgen se vea más bonita en su mes. Así mismo se organizan grupos que se encargarán de los arreglos del altar.” Diario de campo 014.

No se explica a los estudiantes el origen de este ritual pero los muchachos parecen estar tan acostumbrados a este tipo de actividades ya que sin objeción alguna acceden a conformar los grupos y a hacer su aporte económico, incluyendo los pocos estudiantes que profesan otra religión. La idea de decorar les llama la atención y en este punto los estímulos visuales que producen los colores de las flores y los velos actúan de tal manera que impide que tanto estudiantes como docentes reflexionen sobre este tipo de costumbres:

“Yo llego temprano, profe. Yo puedo traer las flores fresquitas”. Diario de campo 014.

Otro tipo de imágenes decorativas son los escasos y descoloridos afiches con fotografías de lugares de Santander que esporádicamente se encuentran en algunos pasillos de la institución. Se piensa que son elementos decorativos pero resultan ser tan menospreciados que no son tomados como instrumentos que dan cuenta de características particulares de una región como la gente, la vegetación, entre otros, y que además no son considerados como elementos representativos de una parte de nuestra geografía y que bien pudieran acercar a los estudiantes a conocer por medio de fotografías aquellos lugares a donde hasta el momento no han podido llegar:

“Bueno, el salón de clase por lo general siempre se entrega... eh... limpio. Limpias sus paredes ¿sí? Y uno a través del tiempo lo va arreglando, como

que uno quiere contextualizar sus clases y que no solo se quede en la clase de uno, sino que estén en cualquier clase, o incluso en un momento libre que les deje al menos que ellos miren y lean, miren los mensajes.” Entrevista P1.

Se asocia el término de limpieza con ausencia de imágenes en las paredes.

- 3. Las señales de los imaginarios.** La señal, “cuyo criterio es la comprensión que induce en el destinatario una acción”⁸⁹, es imperativa y sólo significa una cosa sin dar espacio a ambigüedades. Ésta se hace rápidamente identificable dentro de las imágenes fijas más trabajadas en esta institución educativa:

“Lo primero es las señales, ¿sí?... de pase, deténgase, cuidado, escaleras, entrada, por ejemplo los horarios de clase, un dibujo de que deben estar en silencio en la biblioteca.” Entrevista P3.

Si bien es un tema que por su importancia se ha vuelto de uso cotidiano y por tanto transversal en los contenidos curriculares, el nivel que se estima para la enseñanza de éstas es en los grados de cuarto y quinto de básica primaria. Sin embargo, durante las sesiones de observación fue posible constatar que sigue siendo un tema recurrente aún en los grados más avanzados.

“Hoy vamos a trabajar las señales de tránsito”, enuncia el profesor a sus estudiantes quienes a su vez responden “¿otra vez?”. “Sí y los seguiremos trabajando cuantas veces sea necesario por aquello de la inteligencia vial.” Diario de campo 015.

⁸⁹ ROJAS MIX, Miguel. “El imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI.” Prometeo libros. Madrid, 2006. Pág. 450.

Cabe anotar que dentro de las sesiones que se trabajan sólo se limitan a desarrollar ejercicios de asociación palabra-imagen y a realizar pequeños comentarios al respecto pero los docentes no se aventuran en explicar que comunicar con imágenes es un acto semántico, de significado y que la comprensión visual pasa por los mismos esquemas lingüísticos. No se cuestiona por qué aunque se vea una señal de “Pare” pintada en la calle y cuyo significado es explícito e imperativo, se hace caso omiso de ella. Esto indicaría que el imaginario ante las actividades para abordar las señales de tránsito se reduce a la representación visual que concrete el significado de la orden:

“Porque aquí para la imagen, la imagen para nosotros en este colegio, es muy importante, es muy educativa, entonces la clase y el plantel educativo maneja totalmente cualquier cantidad de imágenes que se puedan tener. Empezando porque nosotros al celebrar el día del idioma estamos manejando imágenes que pertenecen propio de los salones, entonces es muy importante para nosotros eso.”
(Entrevista P3).

4. La Imagen como puente para concretar ideas:

“La imagen puede ser utilizada como expresión y como estímulo del pensamiento, como expresión y como estímulo de la reflexión y de la racionalidad.”⁹⁰ Abundan las opiniones al respecto pero la gran mayoría coincide en reconocer la importancia de las imágenes fijas como una de las maneras de representar sus pensamientos a través del lenguaje no verbal. Aunque todo parece indicar que los docentes que estuvieron involucrados en este estudio no son ajenos a este parecer, sí es posible identificar que carecen de las herramientas necesarias para potenciar esta forma de expresión no verbal:

⁹⁰ FERRÉS, Joan. “Educar en una cultura del espectáculo”. Ediciones Paidós Ibérica. Madrid, 2000. Pág. 168

“Vale más una imagen que mil palabras”, entonces debería enseñarse color, debería enseñarse que, que por ejemplo un color signifique alegría, o sea que se haga de pronto con el... con el pensamiento, que la imagen va con el pensamiento.” Entrevista 003

“lenguaje viene de lengua que significa hablar, comunicarse, entonces, ¿cómo puede uno comunicar una idea? ¿Cómo puede uno comunicar un deseo? ¿Cómo puede uno comunicar un sentimiento? Pues por medio de un símbolo y el símbolo es la representación más propia de, de una idea en comprensión y en producción, por eso nosotros sabemos que, que las ideas no verbales ¿sí? pertenecen a estos sistemas simbólicos.” Entrevista 003

“La imagen es muy importante, es clave en el proceso sobre todo en esta materia. Para mí es un arma vital para que ellos se hagan la idea en el cerebro de que esta palabra significa esto y cualquier cosa ellos ya se remontan a la imagen ¿sí?” Entrevista 001.

Representar gráficamente un pensamiento es iniciar un proceso con factores perceptivos de orden convencional, es decir con sistemas habituales de representación en un contexto sociocultural concreto, utilizando recursos gráficos que bien pueden ser de naturalezas diferentes (representaciones hechas a mano, a color, en blanco y negro, diagramas o dibujos, etc.) pero que deben estar propiamente articulados para reproducir en lo concreto apropiadamente lo abstracto. Sin embargo, los docentes no elaboran este tipo de análisis con sus estudiantes cuando se les pide que por medio de una imagen “representen” una idea; es posible percibir esto cuando una vez presentada la imagen fija representativa de alguna idea específica, se hace necesario que el estudiante recurra al lenguaje verbal para explicarla a sus compañeros.

4.1.2 Supremacía del texto verbal sobre el texto visual.

Tradicionalmente ha sido el lenguaje verbal quien ha tenido el protagonismo aun cuando los signos visuales predominan en la actualidad. Quizás atendiendo a esta realidad innegable, y como se ha mencionado ya en repetidas ocasiones durante el desarrollo de este trabajo, tanto los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana (MEN, 1988) como los Estándares Básicos de Competencias para la misma área (MEN, 2003), establecen la necesidad de incorporar el lenguaje no verbal a los currículos de nuestra lengua materna. No obstante, cuando confrontamos lo establecido en estos documentos oficiales con la realidad educativa de la institución objeto de análisis, encontramos un panorama muy diferente en donde hay una supremacía del texto verbal sobre el texto visual. De hecho, cuando se indaga por el tipo de texto que se lleva al aula de clase, las primeras respuestas que se dan casi que automáticamente se relacionan con los textos verbales:

“Pues yo les traigo diferentes como cuentos, narraciones, novelas. Entonces, pues, la verdad me gusta mucho los textos de comprensión de lectura” Entrevista P1

“Eh...cuentos, narraciones y sobre todo utilizo mucho la... parte de, de los libros que le, cada alumno tiene que leer para de ahí sacar los temas que se van a ver durante el año.” Entrevista P2.

Relacionar el concepto de texto únicamente con textos verbales, es una constante en la institución y esto se identificó no solo con las respuestas de algunos docentes durante las entrevistas, sino también comparando los apuntes de los diarios de campo que se elaboraron durante el tiempo de la observación participante y las respuestas que los estudiantes dieron a la pregunta 2 de la encuesta: “*Marque con una X los tipos de textos con que trabajan de manera más*

frecuente.” Los análisis de la información y la triangulación de los datos recolectados con los instrumentos arrojaron como resultado que esta tendencia tiene una relación directa con los tipos de textos que los docentes llevaron a sus clases, los cuales principalmente fueron textos verbales, en segundo lugar, sistemas simbólicos no predominantemente verbales y en último lugar, imágenes fijas. Lo anterior se puede visualizar en la gráfica de la pregunta 2, Anexo E.

Ahora, presentamos los resultados que a su vez se convirtieron en subcategorías:

1. **Textos verbales y estrategias de lectura:**

La mayor parte de tiempo sus actividades en clase de lengua castellana giraron en torno a cuentos y novelas, siendo los primeros los predilectos por su corta extensión. Las actividades desarrolladas para la comprensión de lectura eran muy similares entre los docentes con muy pocas variaciones, pero conservaban básicamente la misma estructura.

- **Cuentos:** Principalmente de autores reconocidos como Horacio Quiroga y Julio Cortázar. La mayor parte del tiempo se realiza una lectura en voz alta a lo cual los docentes denominan una “lectura guiada”. Si bien esta actividad de lectura en voz alta parece responder a una rutina establecida, no hay unos objetivos definidos en cada fase. La mayor parte del tiempo se desarrolló de esta manera:
 1. Se comunica a los estudiantes lo que van a encontrar en las guías mientras éstas se distribuyen en el salón de clase. En muy pocas ocasiones se relaciona lo que van a aprender con sus experiencias previas.
 2. Los docentes explican brevemente los conceptos principales mientras se les indica a los estudiantes que deben “copiar” en el

cuaderno. El dictado es una constante cuando de afianzar conceptos se trata y a su vez, sirve como mecanismo de control de disciplina. En cuanto a las guías, no hay un reconocimiento previo al material que van a trabajar, pues en la gran mayoría de veces, los estudiantes las reciben, las archivan pero no se interesan por conocer su contenido.

3. Luego de explicar los conceptos, se indica a los estudiantes que inicien con la lectura en voz alta. No hay un trabajo previo con vocabulario que encuentran en el texto pues en caso de dudas en cuanto al significado de las palabras, se aclaran durante la lectura a medida que los estudiantes interrumpen para preguntar o en ocasiones esperan hasta finalizar el texto.
 4. Se escogen los estudiantes que leerán los textos y generalmente son los mismos estudiantes quienes clase a clase realizan los ejercicios de lectura pues son aquellos que realizan las pausas, la entonación y pronuncian mejor las palabras. Hubo estudiantes que mientras duró el período de observación participante, no tuvieron la oportunidad de realizar este ejercicio de leer en voz alta.
 5. Al terminar la lectura de los cuentos, el docente realiza preguntas de tipo textual que voluntariamente responden. Acto seguido, continúan trabajando las guías, principalmente en grupos de cuatro o cinco estudiantes.
 6. Al finalizar hay una puesta en común de las respuestas, actividad que dirige el docente. La gran mayoría de preguntas son a nivel textual.
- **Novelas:** Son trabajadas por los estudiantes en sesiones llamadas “plan lector”, las cuales son apoyadas por una editorial que se encarga de proveer los textos:

“No olviden que están leyendo la novela de este mes. A final del período en la evaluación les salen preguntas de la novela. Eso va por cuenta de ustedes y no se quejen si después no pueden contestar esas preguntas de comprensión de lectura”.
Diario de campo.

Durante el transcurso de la observación sólo se mencionaban las novelas para recordar a los estudiantes el compromiso no adquirido pero sí impuesto por los docentes en cuanto a la lectura. El objetivo del denominado “plan lector” no era desarrollar algún tipo de competencia por medio de la lectura, sino “obligar” a los estudiantes a que leyeran, según lo mencionó algún docente en un comentario informal.

2. Textos verbo-visuales y su itinerario de lectura:

Aunque con menos frecuencia que los textos verbales, los textos verbo-visuales también son llevados a las clases de lengua castellana como recursos didácticos que se presentan en determinados momentos de la clase. Los que se emplean con mayor recurrencia son: las caricaturas, las historietas, las carteleras, las propagandas. (Ver gráfica de la pregunta 2, Anexo E).

Si bien este tipo de textos son fuertes en su componente de signos visuales, al momento de trabajar con ellos se hace énfasis en el texto que los soporta alfabéticamente. El análisis se hace al texto verbal que acompaña las imágenes y cuando el estudiante crea sus propias caricaturas o carteleras, se presta más atención a los aspectos ortográficos y sintácticos de las frases presentes en este tipo de textos, que a las imágenes que las soportan, quedando estas últimas

relegadas al plano decorativo o de “refuerzo” de la información. Retomemos unos apartes de las entrevistas hechas a los docentes:

“Primero la imagen, porque de ahí puedo definir de qué se trata, luego sí la parte textual, lo escrito para sacar las conclusiones y mirar los aspectos más importantes.” Entrevista P3.

“En todo lo que es la interpretación tanto textual como de imágenes, primero presenta la imagen, después se presenta el texto y después se presenta como se hace la interpretación.” Entrevista P2

“Bueno, miramos las imágenes, los dejo que ellos interpreten y que luego me lo digan ¿sí? Que me lo escriban, que lo plasmen en letras qué es lo que quiere decir, una frase ¿sí?” Entrevista P1

Este hallazgo encuentra una conexión directa con los imaginarios de los docentes, los cuales fueron expuestos al inicio de este capítulo, que confinan lo visual a lo decorativo o explicativo mas no se considera la imagen como un objeto de estudio digno de tener una lectura propia.

Otro hallazgo al respecto se relaciona con la estrategia de lectura para este tipo de textos verbo-visuales: primero se parte de un escaso análisis de la imagen para luego continuar de manera un poco más extensa con el análisis de los textos verbales y no al revés. En este punto se confirma lo que Lorenzo Vilches afirma en cuanto al orden de interpretación: “en primer lugar, se hace una

lectura puramente icónica del cuadro o de la secuencia y, luego, se pasa al texto escrito (nunca a la inversa)⁹¹

4.1.3 Didáctica de la imagen.

Rockwell afirma que “en ámbitos educativos, a menudo se considera que el maestro tiende a enseñar de la misma manera en que se le enseñó y que se perpetúa así, generación tras generación, una pauta idéntica en la práctica escolar.”⁹² Partiendo de esta afirmación, es posible notar que los imaginarios que los maestros han construido alrededor de los otros sistemas simbólicos los han materializado en las definiciones que ellos proponen en sus actividades de enseñanza. Pareciera que esta reconstrucción de experiencias personales de los docentes los llevara a replicar unas determinadas prácticas educativas basadas en sus aproximaciones intuitivas no sólo sobre los tipos de textos que llevan a las aulas de clase, sino también sobre las estrategias de enseñanza de los lenguajes no verbales.

A continuación se describirán dos subcategorías que emergieron durante el proceso:

1. Prácticas educativas con iconografía religiosa.

Si retomamos el caso de las imágenes religiosas que se encuentran en los pasillos y en los salones, es posible notar que en ningún momento estas imágenes se trabajaron como objeto de estudio, es decir que no se analizaron desde una perspectiva de producción escultórica o artística propios de la tradición católica y protagonistas de una amplia influencia en los procesos de evangelización, consolidación y sostenimiento de preceptos religiosos católicos

⁹¹ VILCHES, Lorenzo. “La lectura de la imagen.” Ediciones Paidós. Barcelona, 1988. pág. 70

⁹² ROCKWELL, Elsie. “La Experiencia Etnográfica: Historia y Cultura en los procesos educativos.” 1ª. Edición. Paidós. Buenos Aires, 2009. Pág. 30.

en nuestro país. Por el contrario, las imágenes religiosas sirvieron como pretexto para afianzar estos preceptos católicos aún sin tener en cuenta que algunos estudiantes no profesaban esta religión y sus cultos rechazan cualquier tipo de imagen religiosa.

Este tipo de actividades no sólo se llevaron a cabo con las esculturas y cuadros de los salones, sino también en algunas guías que se les entregaron a los estudiantes:

“Posteriormente, los estudiantes tienen que analizar unas imágenes que se encuentran en su material de trabajo (guías). Tienen que tratar de interpretarlas. El docente les recuerda que “la imagen también es un medio de expresión”. Las imágenes estaban relacionadas con los sacramentos católicos: una hostia, unos anillos, una paloma blanca. Tras hacer referencia a las imágenes, el profesor menciona una película que según dice se titula “Milagros Eucarísticos”, la cual resume y promete traerles algún día, dependiendo de su buen comportamiento. Esta película, según el docente, les ayudará a complementar la guía de clase” (Diario de campo 013)

En cuanto a las imágenes de la guía desarrollada por los estudiantes, eran la representación de lo que tradicionalmente se ha establecido: una hostia que representa el sacramento de la comunión, unos anillos que representan el sacramento del matrimonio y la paloma que representa al espíritu santo. Si bien la lectura de estas imágenes no va más allá de relacionar el significado con su significante, sí se profundiza en la importancia de cumplir con todos los sacramentos que establece la religión católica.

2. La imagen fija como recurso didáctico.

En repetidas ocasiones se ha confirmado que gran parte de las estrategias didácticas usadas por los docentes en las aulas de clase se derivan principalmente de las experiencias personales previas durante sus procesos de aprendizaje. Pareciera que estas formas de aprendizaje marcaran sus métodos de enseñanza y se replicaran con los estudiantes.

Una constante después de leer los datos obtenidos es que los textos visuales han sido confinados principalmente a su condición instrumental es decir, a cumplir funciones de un recurso didáctico que resulta ideal cuando de motivar a los estudiantes se trata:

“Cuando se les dice a los estudiantes: bueno, investiguen en internet por cuenta de ustedes, que eso sí les gusta. Esto...Traigan exposiciones. Eh... Hagan trabajos, tomen fotografías haciéndose, haciendo el trabajo. Entonces qué pasa, los chicos llegan al otro día felices eso sí, imprimen fotografías súper bonitas.” Entrevista 01.

“Una de las actividades realizadas en la clase de hoy es realizar un pequeño dibujo que represente cada cuadro. Esta actividad logra despertar el interés de los estudiantes, quienes inmediatamente se da a la tarea de realizar su mejor dibujo.” Diario de campo 015.

Este plan de reducir la imagen a recurso didáctico usado en cortos períodos de tiempo en las clases de lengua castellana se basa principalmente en el carácter movilizador de la imagen para motivar a los alumnos a traer a un plano más concreto los contenidos más abstractos. El hecho de traer al aula materiales diferentes a textos verbales y de realizar sus propias ilustraciones tiene el efecto

benefactor de incrementar la motivación en el aula y se esperaría poder prolongar este efecto por fuera de ella.

Los docentes buscan que la imagen pueda utilizarse no sólo para crear conflictos emotivos sino también para generar conflictos cognitivos que propendan por el desarrollo del pensamiento:

“Yo creo que es la base fundamental por la cual a un joven le llama la atención, porque cuando no se utiliza la expresión verbal, se utiliza la visual, entonces es básica.” Entrevista P3.

Otra expectativa de los docentes con el uso de la imagen como recurso didáctico es como potenciadora de la fantasía, la cual supone una capacidad de generar y manipular imágenes mentales que posteriormente se representarán con lenguaje verbal:

“Eh... imaginar... la imaginación, la creación literaria de aquellas personas por medio de esa imagen que... bien estructurada puede sacar buen provecho y pueden hacer composiciones acorde a la imagen”. Entrevista P2.

Es posible decir que los docentes involucrados en este proyecto usaron la imagen como potenciadora de procesos de motivación e imaginación para lograr sacar el mejor partido en sus actividades de enseñanza. No obstante, el resultado de ésta potenciación de la imaginación se plasma con el lenguaje verbal. Es posible contrastar lo que se describió con anterioridad cuando se compara con las respuestas en las encuestas de los estudiantes: la gran mayoría de ellos usan la imagen como un recurso didáctico que apoya el texto verbal. Podría decirse que los estudiantes al igual que los docentes son conscientes de la importancia de las imágenes en los procesos cognitivos. Los resultados evidenciaron que un noventa y seis por ciento (96%) de los estudiantes encuestados afirmaron que observan

con detenimiento la imagen porque les sirve para comprender el texto escrito. (Ver gráfica de la pregunta 3, Anexo E).

Sin embargo, se retorna al texto verbal para hacer la condensación y comprobación de lo enunciado por el texto visual. Entonces, parece que una vez más el lenguaje verbal ocupa más terreno que el lenguaje no verbal: “La imagen es síntesis. O puede serlo. Es a un tiempo presencia y ausencia, conocimiento y misterio, realidad y símbolo, emoción y sentido... Es paradoja. La imagen puede adormecer y desvelar, movilizar o desmovilizar.”⁹³

3. Ausencia de análisis de códigos arquitectónicos, obras de arte y mapas.

A pesar que los Estándares Básicos de Competencias enuncian en el factor de otros sistemas simbólicos que los estudiantes deben identificar rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal, como música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, durante el tiempo de observación participante no se evidenció algún tipo de actividad que permitiera a los estudiantes entrar en contacto con éstos.

De hecho, los resultados arrojados por la encuesta a los estudiantes muestra que al indagar por el número de veces que los estudiantes han asistido a exposiciones artísticas en museos, a obras de teatro, a interpretación de mapas o a exposiciones fotográficas, el indicador mayor es la opción de cero veces. La frecuencia empieza a decrecer en las opciones de respuesta cuando aumenta el número de veces que se asistió a este tipo de eventos. De hecho, con la variable 3 y 4 veces desaparecen dos y tres eventos respectivamente, lo cual se puede visualizar en la gráfica de la pregunta 5, Anexo E).

⁹³ Ibíd. Pág. 168.

Este hallazgo fue corroborado con las entrevistas realizadas a los docentes, en las cuales también se evidenció que no es común promover este tipo de actividades dentro de la institución y mucho menos, por fuera de ella :

Ejemplo 1:

E: ¿Qué tipo de actividades extra – clase, por ejemplo visitas a museos, cines, mapas, fotografías, exposiciones etc. realiza usted con los estudiantes?

P2: Le cuento, de pronto, de pronto intra clase ¿no? porque por ejemplo eso sería por fuera de la clase y llevar a los muchachos a exposiciones y eso, resulta muy dispendioso. La mayoría de veces se portan mal y va uno a pasar vergüenzas.

E: **Es** decir que no se realizan estas actividades por evitar indisciplina?

P2: Sí señora. Pero se realizan actividades intraclase. Nosotros normalmente vemos acá eh vemos películas sobre algún tema eh puede ser...eh...ortografía, entonces el manejo de ortografía, hay manejo de matachitos, de dibujitos donde está llevando que la “O”, que la “zeta”, que la tilde, que es importante el acento prosódico, que el acento ortográfico, que la pronunciación; les pasamos videos de cómo se pronuncia por ejemplo una palabra en Pasto, una palabra en Santander, una palabra en Boyacá, entonces es donde ellos hacen el acento prosódico y después como es el verdadero acento ortográfico ¿no?... las cartas, el manejo de cartas, el de correos internos, eso lo manejamos bastante, cine interno también, el manejo de video beam todo eso ha sido... las exposiciones son básicas ¿no? eso no se pueden quitar las exposiciones porque ellos aprenden ahí.

Ejemplo 2:

E: ¿Qué tipo de actividades extra clase, por ejemplo visitas o museos, cine, mapas, fotografías, exposiciones, etc. se realizan con los estudiantes?

P1: La verdad, eso de las visitas a museos, esto... Pues... Aquí en este entorno la verdad no se puede. Porque usted sabe que es una responsabilidad. Primero, en cualquier entorno es una responsabilidad muy grande salir con chicos, primero. Segundo, partiendo de este entorno donde yo estoy trabajando en estos momentos es casi imposible, primero por los recursos económicos de ellos, bueno, partamos que el colegio lo pone, pero qué pasa, son chicos que uno los lleva y por hacer más resulta haciendo menos. Sucedió algo hace algunos dos años, tres años, que se llevaron a la Biblioteca Turbay donde esperábamos un buen comportamiento, donde recibimos lo que no nos esperábamos y entonces Eh... se extraviaron cosas y entonces fue algo muy bochornoso y la verdad uno queda con eso para... Marcado. Nunca más volver a sacarlos. Es que se trabaja con ellos aparte del libro, cuaderno, lectura ¿sí? Bueno, investiguen en internet por cuenta de ustedes, que eso sí les gusta. Esto... traigan exposiciones. Eh... Hagan trabajos, tomen fotografías haciéndose,

haciendo el trabajo. Entonces qué pasa, los chicos llegan al otro día felices eso sí, imprimen fotografías super bonitas.

Se evidenció un temor constante por parte de los docentes por el comportamiento de los estudiantes en el momento de sacarlos de las aulas de clase para que pudieran entrar en contacto con otros sistemas simbólicos en contextos reales, como serían las salas de exposición fotográficas o de pinturas, en salas de cine, Esta prevención se debe a situaciones bochornosas ocurridas con anterioridad; experiencias negativas con algunos grupos que ahora repercuten en otros estudiantes y que de una manera u otra imposibilita las visitas fuera del colegio.

Fue posible evidenciar ésto cuando se contrastaron estas actividades descritas en los diarios de campo con las preguntas 1.1, 1.2 y 1.3 de encuestas que se aplicaron a una muestra de estudiantes, de los cuales el veinticuatro por ciento (24%) contestó que no ha aprendido las características de pinturas, obras arquitectónicas o esculturas, mientras que un nueve por ciento (9%) afirma haberlo hecho en algún momento. Así mismo, el veintitrés por ciento (23%) de ellos manifiesta que no ha aprendido a identificar otras culturas por medio de representaciones artísticas en oposición a un trece por ciento (13%) cuya respuesta fue afirmativa. En cuanto a identificar otras culturas por medio de representaciones artísticas un veintiséis por ciento (26%) expresó no haber aprendido sobre esto, en contraste a un seis por ciento (6%) que dice lo contrario. (Ver gráfica de la pregunta 1, ver Anexo E).

Otro elemento que surgió al respecto, fue la falta de lectura de mapas y la nula interpretación de símbolos y convenciones que aparecen en ellos. Quizás este elemento había pasado desapercibido hasta el momento porque ésta práctica de uso de mapas no era muy necesaria en la ciudad de Bucaramanga. Si tomamos como base el contexto actual del sistema de transporte masivo de la ciudad llamado Metrolínea, es común que los estudiantes lo utilicen a diario. Por tanto, ahora sí se evidencia que la ausencia de este tipo de actividades incide

directamente en los estudiantes, pues el desconocimiento de la lectura de los mapas se traduce en “pereza mental” para intentar comprender este tipo de sistemas, símbolos y convenciones tan necesarias pero a la vez tan subutilizados por ellos.

En diálogos informales sostenidos con los estudiantes cuando se les preguntaba si usaban los mapas de las estaciones para saber cuál alimentador o ruta tomar, ellos respondieron:

- “Le pregunto a alguien. A algún funcionario o alguna persona que estuviera esperando en la estación.”
- “No es necesario. Ya uno se sabe las rutas de memoria y si no sé, pues pregunto.”
- “Uyyy... nooo... eso es muy complicado... mejor pregunto o leo los letreros de los Metros.”*

Dado que los estudiantes no han interiorizado elementos que los lleven a leer estos textos no verbales de una determinada manera, el texto verbal se impone al texto visual y hay una tendencia marcada a obtener información por los canales tradicionales de textos orales y escritos a cambio de intentar comprender los elementos icónicos presentes en otros sistemas simbólicos.

* Expresiones registradas en los diarios de campo, producto de diálogos informales con los estudiantes.

CONCLUSIONES

Uno de los medios más poderosos que poseemos los humanos es la comunicación verbal. Sin embargo, los textos verbales no son la única forma de comunicarnos, especialmente si tenemos en cuenta la era digital que estamos viviendo. Los nuevos lenguajes que esta sociedad de la información ha traído consigo han roto con la primacía de la palabra, razón por la cual, seguir planteando la enseñanza de lenguas desde una perspectiva meramente gramatical y sintáctica suena un tanto apocalíptico. Por lo tanto, se hizo necesario la inclusión de una pedagogía de otros sistemas simbólicos en el área de lengua castellana que a su vez está en consonancia con el eje de construcción de sistemas de significación de los lineamientos curriculares. Quedaban entonces por abordar los interrogantes que surgieron cuando se pensaba en la forma como se implementaron las propuestas didácticas en torno a este tema.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo de investigación se convirtió en un acercamiento a la realidad de los procesos de formación que se proponen cotidianamente desde las aulas de clase en cuanto a la comprensión de otros sistemas simbólicos de un colegio en convenio para las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Industrial de Santander.

Fueron varios los puntos que sobresalieron durante el transcurso de este estudio. Inicialmente se pudo determinar que los docentes no tienen las herramientas conceptuales suficientes para brindar a los alumnos la información necesaria para hacer una lectura apropiada de otros sistemas simbólicos. De hecho, gran parte de las estrategias didácticas que los maestros usan se basan en imaginarios y en aproximaciones intuitivas que han surgido de experiencias a través de los años, pero que carecen de una fundamentación teórica y racionalización.

Por tanto, es urgente que si bien el Ministerio de Educación Nacional se preocupó por incluir los lenguajes no verbales como objeto de enseñanza, también se hace necesario que desde las políticas educativas se consolide un sustento teórico que posibilite el desarrollo de una verdadera didáctica de lenguajes no verbales pues se logró establecer que una insuficiente teorización incide ostensiblemente en las estrategias didácticas dentro del contexto del aula de clase, lo cual conduce a reducir los textos visuales a una función meramente instrumental, es decir a considerar otros sistemas simbólicos diferentes al verbal sólo como recursos didácticos ideales para motivar a los estudiantes. Es por esto que urge un proceso de formación y actualización en materia de alfabetidad visual para que los maestros lleguen a reconocer otros sistemas simbólicos como sistemas semióticos con características propias y así propender porque nuestros docentes, a su vez, generen en los alumnos y alumnas las competencias necesarias para entender los lenguajes no verbales como un proceso complejo de producción de sentido. Si este proceso de formación docente se llegara a concretar, redundaría en beneficio para los estudiantes quienes abandonarían las prácticas inocentes y acríticas de lecturas de textos no verbales que son bombardeados constantemente afuera de las aulas de clase.

Estos imaginarios de los maestros sin un abordaje crítico conllevan a que los estudiantes hayan sido preparados de manera muy precaria en la interpretación de otros sistemas simbólicos. Ejemplo de esto es el uso que se da a la iconografía religiosa, la cual está siendo subutilizada como piezas artísticas que llevan una carga histórica y cultural que representa características propias de una época y de un grupo de personas y que bien podrían ser leídas desde el sentido artístico implementado códigos de iconografía e iconología. Por el contrario, se están usando como instrumentos para preservar la fe católica y rendir culto y adoración pero sin tener en cuenta a los estudiantes de otros credos que allí concurren. He aquí una limitante que se encontró durante el presente estudio: las fuertes creencias en la fe católica y los imaginarios de los docentes en cuanto a

las figuras religiosas, impedían abordar con ellos temas que tocaban las figuras de los santos como objetos de estudio.

Por otra parte, si bien la cultura de imágenes visuales es la que predomina en la actualidad, existe una hegemonía del lenguaje verbal. En este punto, se encontró que los textos visuales se reducen a una condición instrumental de motivación o representación de ideas pero que para su interpretación se basa en el código verbal y la importancia se centra en este último. Aquí, el texto verbal es el que soporta la imagen. Al respecto se recomendaría reformular el papel de los signos visuales y dejarlos trasgredir a otro nivel, a que sean vistos como objetos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo con el fin de promover el desarrollo de otros procesos de pensamiento.

Lo anterior implicaría una ruptura con imaginarios para dar paso a una fundamentación teórica que articule imagen y otros sistemas simbólicos, lo cual a su vez tendría gran impacto en términos de formación porque elementos como las carteleras, los afiches, y aún la iconografía religiosa dejarían de tratarse como elementos decorativos y se tendría en cuenta la intencionalidad del autor en comunicar una información específica, la cual generalmente pasa inadvertida de no ser acompañada de un texto verbal que explicita un mensaje.

Entonces, una correcta integración del lenguaje no verbal con el lenguaje verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje sí podría servir para incrementar la motivación pero ésta debería ir acompañada de una gran dosis de reflexión que trasgrediera las paredes de las aulas.

Con respecto al proceso lector de las imágenes se concluyó que los estudiantes no van más allá de unos procesos descriptivos de elementos muy obvios a la vista de ellos. Si alguna vez se intenta hacer lectura de imágenes, la gran mayoría sólo llega hasta el plano preiconográfico, el cual se limita a hacer una descripción

factual y formal de los elementos que la componen. En cuanto al plano iconográfico o el plano icónico, no se evidenció que logran abordarse.

Queda entonces claro que esta investigación sirve como un llamado a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que los maestros desarrollamos cotidianamente y que infortunadamente en ocasiones no autoevaluamos. Este sería el punto de partida para que pedagogos, maestros en ejercicio y maestros en formación, en este caso representados por los estudiantes de Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Industrial de Santander, se reconocieran a sí mismos como sujetos importantes del proceso educativo y que por consiguiente propendieran por una formación continua que les permitiera adquirir o reforzar las herramientas disciplinares propias de su labor pedagógica. Esto provocaría que se abandonaran actitudes reticentes y que fueran remplazadas por una alta capacidad crítica que no se consigue de manera espontánea sino se desarrolla a lo largo de un trabajo rigurosamente planificado.

Partiendo de lo anterior, se podría pensar en la formulación de unos principios didácticos para que los lenguajes no verbales dejaran de subutilizarse y pasaran a ser objetos de estudio desde los primeros años de escolaridad obligatoria. Se trataría entonces de producir un saber que permita desarrollar en los alumnos la capacidad de abordar otros sistemas simbólicos como un complejo proceso de producción de sentido. En este sentido, este proyecto les serviría a los maestros en formación como un diagnóstico que abriera paso a la formulación de unas teorías que promuevan el desarrollo de procesos superiores de pensamiento con el uso de signos visuales.

Para finalizar sólo nos restaría poner este proyecto al servicio de quien le interese aventurarse en el largo y dispendioso camino de producir desde el aula conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que puedan llegar a generar una verdadera competencia comunicativa.

BIBLIOGRAFÍA

APARICI, Roberto. “La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías.” 2ª. Edición. Ediciones de la Torre. Madrid, 1996.

BARRAGÁN, Rafael. “Presencia de los lenguajes no verbales en el área de lengua castellana.” En: “La Didáctica de la lengua materna”. Universidad del Valle. 2005.

BARRAGÁN, Rafael y GÓMEZ, Wilson. “Maestros, imágenes e imaginarios. Prácticas y saberes en relación con la didáctica de la imagen.” En: Colombia Pedagogía y Saberes ISSN: 0121-2494 ed: Universidad Pedagógica Nacional De Colombia v.32 fasc.N/A p.23 - 31 ,2010

BASTO, Sandra. “El uso de la imagen dentro de la pedagogía de la comunicación para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de medios didácticos de la Universidad Industrial de Santander.” UIS, 2004.

COMITÉ ACADÉMICO DE LICENCIATURAS. “Lineamientos para la práctica docente I y II de las licenciaturas de la Universidad Industrial de Santander.” Bucaramanga, febrero 17 de 2010.

COOPER, David. “Cómo mejorar la comprensión lectora.” Visor Dis., S.A. Madrid, 1986.

DEBRAY, Régis. “Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente.” Ediciones Paidós, Ibérica, S.A. Barcelona, 1994.

DÍAZ, Francisco. “Didáctica y Currículo: Un enfoque constructivista.” Ediciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla, 2002.

ECO, Umberto. "La Estructura Ausente. Introducción a la semiótica". Editorial Lumen. Barcelona, 1981.

FANARO, María de los Ángeles; OTERO, María Rita; GRECA, Ileana María. "Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores." Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Volumen 4. N° 2 [en línea]. [Consultado el 25 de febrero de 2011]. Disponible en <http://www.oei.es/innovamedia/oc017.htm>

FERRÉS, Joan. "Educar en una cultura del espectáculo". Ediciones Paidós Ibérica S.A. Barcelona, 2000.

GONZÁLEZ, Begoña. "Imagen-pensamiento: la redefinición del concepto de límite en las prácticas artísticas contemporáneas (pensar los márgenes desde la imagen)." [en línea] (2010) [consultado el 12 de junio de 2011]. Disponible en <http://imagen-pensamiento.weebly.com/>

GOETZ, J.P. y M.D. LeCompte. "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". Ediciones Morata. Madrid, 1998.

HAMMERSLEY, Martin y ATKINSON, Paul. "Etnografía. Métodos de investigación". Ediciones Paidós Ibérica. 1994.

HYMES, Dell y GUMPERZ, John. "La Antropología Lingüística y la Etnografía de la Comunicación" en LOMAS, Carlos. "Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras". Volumen II. Editorial Paidós. Barcelona, 1999.

HYMES, D.H. "Models of the interaction of language and social life" en J.J. Gumperz y D. Hymes. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of*

communication, New York. Holt, Rinehart & Winston ICFES. Resultados Nacionales. Resumen Ejecutivo. Bogotá, 2009.

IRWIN, J. "Teaching Reading Comprehension Processes. En COLOMER, Teresa. "La Enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora." [en línea]. Signos. Teoría y práctica de la educación 20, página 6-15 Enero Marzo 1997 (consultado el 03 de octubre de 2012)

JIMÉNEZ, Yubero; LARRAGAÑA, Elisa y SÁNCHEZ, Sandra. Lectura, textos e imágenes: un estudio sobre la percepción de valores de los lectores. [en línea] (2003) [consultado el 13 de febrero de 2010]. Disponible en <http://ruidera.uclm.es/>

LACASA, Pilar. "Aprendiendo periodismo digital. Historias de pequeña escritora." A. Machado Libros, S.A. Madrid, 2006

LEÓN, Jerónimo; OSORIO, Jhon; SÁNCHEZ, Uriel. "La imagen. Una mirada por construir." Sello Editorial Universidad Medellín. Medellín, 2006.

LOMAS, Carlos. "Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras." Volumen I. Ediciones Paidós. Barcelona, 1999.

LOMAS, Carlos. "Leer para entender y transformar el mundo." [en línea] Disponible en: www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r.../6670.html (consultado el 15 de octubre de 2012).

McKERNAN, James. "Investigación-acción y currículum". Ediciones Morata. Madrid, 1999.

MALPICA J., María del Carmen. “El punto de vista pedagógico”. En Argüelles, A. “Competencia Laboral y Educación basada en normas de competencia”. Editorial Limusa, México, 1996.

MEN. “Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana.” Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 1998.

MERRIAM, Sharan. “Qualitative research. A guide to Design and Implementation”. Revised and Expanded from “Qualitative Research and Case Study Applications in Education”. Jossey-Bass Publishing. San Francisco, 2009.

Ministerio de Educación Nacional. “Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje”. Bogotá.

MILLÁN, Alberto. “Estudios de didáctica de lengua española para universitarios.” Ediciones Universidad de Sevilla. Sevilla, 1991.

PAOLI, Antonio. Ponencia presentada en el III Encuentro Iberoamericano de Investigadores de la Comunicación realizado del 29 de junio al 3 de julio de 1993 en Bellaterra, Barcelona, España.

PERALES, Javier. “Uso (y abuso) de la imagen en la enseñanza de las ciencias.” [en línea] (2006). [consultado el 23 de marzo, 2010]. Disponible en <http://libro.ugr.es/bitstream/10481/18720/1/ImagenEC.pdf>

PÉREZ, María Amor. “Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios.” Ediciones Paidós. Barcelona, 2004.

ROCKWELL, Elsie. “La Experiencia Etnográfica: Historia y Cultura en los procesos educativos.” 1ª. Edición. Paidós. Buenos Aires, 2009.

ROJAS MIX, Miguel. “El imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI.” Prometeo libros. Madrid, 2006.

ROSALES, Horacio. “Sentido común, colombianadas y conocimiento de la lengua.” En: *II Taller para la Transformación de la formación docente en lenguaje*. División de Publicaciones, UIS. Bucaramanga, 2008.

SANDOVAL, C. Carlos Arturo. Seminario “El proceso de investigación; enfoque cualitativo”. Bucaramanga, módulo primer semestre académico Maestría en Pedagogía, 2009.

SOLÉ, Isabel. “De la lectura al aprendizaje”. En *SIGNOS*, N° 20, Centro de Profesores de Gijón, Gijón.

TUSÓN, Amparo. “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso”. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n° 2. Editorial Gijón, 1991.

UTRERA, Eduardo y SALAZAR, William. “Los lenguajes en el aula. Semiótica de los procesos escolares.” Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, 2001.

VARGAS, Alberto. (2004) “Estándares y ética de la comunicación”. *En Redate Vé.* Boletín No. 7. Enero de 2004. Universidad del Valle- Red de Maestros del Valle del Cauca para la Transformación de la Cultura Escolar desde el Lenguaje. Cali.

VILCHES, Lorenzo. “La lectura de la imagen.” Ediciones Paidós. Barcelona, 1998.

WOODS, Peter. “La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa”. Ediciones Paidós, Madrid, 1986.

ANEXOS

Anexo A. Diario de Campo 011

Proyecto de Investigación

DIARIO DE CAMPO 011

DOCENTE TITULAR DE LA ASIGNATURA: 001
FECHA DE OBSERVACIÓN: 22-03-12
INSTITUCIÓN: 001

OBSERVACIÓN	REFLEXIÓN
<p>Descripción del aula de clase:</p> <p>El aula cuenta con ventilación aunque la iluminación en el rincón lateral izquierdo sea poca. Hoy asistieron a la clase 42 alumnos. El salón está aseado aunque se observan algunas bolas de papel en el suelo.</p> <p>Dos cuadros y una estatua de la virgen María en un altar en miniatura hacen parte de la decoración del salón. Los estudiantes pasan junto a ellas sin percatarse de su presencia y sólo en meses especiales como mayo se exalta su significado.</p> <p>También, se puede contar con la ayuda de las tablas de multiplicar en el momento menos esperado. "Baise"</p>	<p>La gran cantidad de estudiantes que son ubicados en un solo salón de clases dificulta en gran medida la labor de enseñanza de los maestros. Si a esto se le suma que las condiciones de la planta física no son óptimas en cuanto a iluminación y ventilación se refiere, esto afectará aún más el nivel de concentración, motivación y participación de los estudiantes.</p> <p>Por ser un colegio del sector oficial, esta institución no pertenece a ninguna orden religiosa. Sin embargo, hay varias imágenes de la religión católica en la institución. Pienso que los maestros podrían partir de estas imágenes sagradas para hacer un recuento histórico de la importancia del uso de imágenes a través de la historia.</p> <p>Las carteleras elaboradas por los mismos estudiantes se convierten en</p>

<p>Pascal (en vez de "Blaise" Pascal) y Tales de Mileto hacen parte de las carteleras hechas por los alumnos y pegadas a las paredes del salón a manera de dato biográfico.</p> <p>Existe un cartel con las normas del aula pero es muy pequeño (está ubicado en la parte lateral izquierda, cerca de la ventana).</p>	<p>un elemento decorativo que en raras ocasiones pasa a ser objeto de estudio. Los errores de ortografía o conceptuales que allí se puedan cometer son rara vez analizados y tomados en cuenta para corrección. Al respecto me asalta otro interrogante: ¿Resultaría viable utilizar las paredes del salón como un medio informativo en el cual se actualicen datos de interés público; y por este medio crear un espacio de opinión en el cual se articulen textos verbales y no verbales?</p> <p>Usualmente las carteleras son usadas como medio de información, aunque muy pocas veces cumplen su cometido. Pareciera que los estudiantes prestaran más atención a la información que reciben de manera verbal que la información que se publica en carteleras. Para este caso en particular, gran parte de las normas estipuladas en el cartel no se cumplen en el aula de clase.</p>
<p>Desarrollo de la clase:</p> <p>El docente anuncia el tema que se tratará en la clase de hoy: "En el día de hoy el tema de la clase se titula "los medios de comunicación"; gran parte de los niños colaboran con el silencio, sin embargo, algunos manifiestan en voz alta, tener sueño. El profesor pregunta por los aparatos para comunicarse; pregunta que desata una ola de voces que no cesan hasta que el profesor cruza los brazos y se queda en absoluto silencio. Los estudiantes realizan correcciones fonéticas de términos como: (twitter, google).</p>	<p>No hay actividad previa que active pre saberes de los estudiantes. De hecho, después de haber iniciado la clase, varios de ellos aún no se ubican en el tema anunciado para el día de hoy. Pensé que el anuncio de trabajar 'medios de comunicación' sería atractivo para ellos, pero no fue así. Esta actitud se debe quizás a la forma de presentar el tema. Tal vez por esa misma razón los estudiantes empiezan a responder de manera indisciplinada pues no hay quien guíe la actividad. Sólo se lanzó una pregunta al aire, pero sin ningún objetivo visible y los estudiantes toman un tema de actualidad para comentar sus experiencias sobre sus relaciones</p>

<p>En este momento el docente empieza a formular preguntas sobre el medio de comunicación que más utilizan a lo que responden que es "el internet", mencionando el Facebook como la red social más utilizada por ellos. Los estudiantes empiezan a hablar en grupos separados sobre los últimos acontecimientos que encontraron en la red, tales como las fotos de la última fiesta, el estado de cada persona (soltero, casado, divorciado, etc.). El docente no presta atención a estos comentarios y continúa con su clase. Les indica sacar el cuaderno porque va a dictarles sobre la historia de los medios de comunicación: radio, televisión, periódico impreso. Se inicia el dictado y los estudiantes se aprestan a consignar los datos en sus cuadernos. El docente ejecuta dos acciones: dicta desde su escritorio y a la vez revisa unos trabajos. Salvo unas intervenciones de ciertos estudiantes para que no se haga un dictado rápido, no hay un análisis de la información que se está escribiendo en los cuadernos. Una vez finalizado el dictado, el profesor realiza un ejemplo de la utilización de tecnologías en el aula en el que postula, el uso de portátiles en lugar de cuadernos. Sin embargo, comunica el problema que surgiría a la hora de la evaluación pues, tendría que realizar una evaluación por cada alumno. Muchos estudiantes manifiestan interés en la nueva tecnología sin rechazar las herramientas anteriores a las redes informáticas.</p>	<p>interpersonales, para empezar a hablar entre ellos.</p> <p>Por medio de imágenes, la mención de películas y hasta la narración de lo sucedido en la novela de la noche anterior sirven como recursos para acercar a los niños a realizar comentarios, apreciaciones y hasta interpretaciones de la realidad en que se vive actualmente.</p> <p>De qué forma han evolucionado los medios y las herramientas de la comunicación son un tópico por el cual es posible abordar el tema de los medios de comunicación. Si se va de lo actual hacia atrás el joven podría comprender el proceso que ha permitido desarrollar los avances en la comunicación. Y además, de la influencia del lenguaje en el desarrollo de dichos avances.</p> <p>De qué manera se podría concebir la idea de los códigos que se manifiestan, por ejemplo en las redes sociales o en el correo interno en el aula.</p>
<p>No a todos pero, a la gran mayoría de alumnos les encanta tirarle, al compañero, objetos (bolas de papel,</p>	<p>Es evidente que existe un correo al interior del salón, una forma de comunicarse aun cuando se está</p>

<p>marcadores).</p> <p>El profesor retira del salón a un alumno (con su silla) y lo hace sentarse en la puerta. Aunque no interrumpe el desarrollo de la clase si incomoda al profesor.</p> <p>Tres alumnos son premiados (se desconoce el motivo, por ahora) y salen antes del timbre de salida para el descanso; la lección se suspende y ni siquiera la virgen puede hacer algo para detener el desorden. Cantos en voz alta. Dato curioso: los niños de la cuarta fila guardan reposo, en el desorden. Suena el timbre.</p>	<p>desarrollando una jornada normal de clase. Surge otro interrogante: ¿de qué manera se puede investigar sobre los temas que tratan los jóvenes en ese correo interno?</p> <p>El objetivo será el de determinar los motivos que mueven al joven para arriesgarse de esa manera y el uso que le da al código escrito (si es formal o informal o si reconocen esa diferencia).</p> <p>Entonces, si existe un correo interno por medio de papelitos, ¿cómo se podría aprovechar esa herramienta en un ejercicio de escritura y lectura? Es un ejemplo, a escala, de lo que ocurre en las redes sociales donde se usa la escritura. ¿Qué tema de interés de los jóvenes podría servir como detonante de escritura?</p> <p>En cuanto al uso de la tecnología, un blog podría funcionar como herramienta de escritura y de espacio para trabajar por este medio virtual. De igual manera, sería una herramienta perfecta para que el maestro le diera elementos a los estudiantes para analizar los textos visuales que tanto circulan en el internet.</p>
---	---

Anexo B Formato de entrevista a docentes



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ENTREVISTA PARA DOCENTES TITULARES
ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA**

Introducción

La información aquí recolectada se usará únicamente con fines académicos en el programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander y su único objetivo es establecer qué tipo de actividades de lectura se realizan con los textos que se llevan a clase de lengua castellana. Por tal razón, esta entrevista tiene como objetivo conocer cuáles son los tipos de texto que más se utilizan en las clases de lengua castellana y qué estrategias de lectura se emplean con estos textos.

¿Autoriza usted la grabación de esta entrevista?

Siendo así, a continuación damos inicio a la entrevista.

Nombre del entrevistado (Se le aclara al entrevistado que su nombre propio no saldrá en la entrevista, pues tendrá una codificación)

Introducción:

Formar en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos para interactuar con las personas que nos rodean. Esto quiere decir que se hace necesario trabajar en la comprensión y producción de distintos aspectos no verbales.

Partiendo de lo anterior,

1. ¿Qué entiende usted por 'otros sistemas simbólicos'?
2. ¿Podría darme ejemplos de 'otros sistemas simbólicos'?
3. Desde su experiencia de formación académica, ¿qué papel ha jugado 'la imagen' en la construcción de conocimiento?

4. ¿Qué importancia le da usted a las imágenes que acompañan los textos verbales?
5. ¿De qué manera realiza usted la lectura de un texto verbal con signos visuales (imágenes)? ¿Cuál lee primero? ¿Por qué?
6. ¿Para qué la lectura de 'otros sistemas simbólicos'?
7. ¿Por qué la lectura de 'otros sistemas simbólicos'?
8. Es muy encontrar gran cantidad de signos visuales en los salones de clase y el plantel educativo, ¿qué tipos de imágenes se encuentran frecuentemente? ¿Qué tipo de actividades de interpretación se realizan con este material?
9. ¿Qué tipos de textos lleva usted al aula de clase para trabajar con sus estudiantes?
10. ¿Qué tipos de textos no verbales lleva usted a las aulas de clase? ¿Cómo los aborda usted dentro del proceso de enseñanza?
11. ¿Qué debería enseñarse en cuanto a la imagen?
12. ¿Qué tipo de actividades extra clase por ejemplo, visitas o museos, a cine, a teatro, exposiciones de fotografía, etc., realiza usted con sus estudiantes?
13. ¿De dónde cree usted que proviene la mayor parte de imágenes que el estudiante capta?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Anexo C. Tipología de respuestas.

Análisis de Respuestas de la Entrevista a Docentes.

PREGUNTAS	TIPOS DE RESPUESTAS	DESCRIPTORES
¿Qué entiende usted por otros sistemas simbólicos?	Lenguaje Kinésico Lengua de señas Símbolos Representación	P1: "Los otros sistemas simbólicos son los temas con las señales." P2: "Otros medios que utilizan las personas para comunicarnos ya sea por medio de símbolos, palabras, imágenes, etc." P3: "Otros sistema simbólicos es la misma representación de, del lenguaje por medio de, de una sistematización, pero, pero ya como, como dibujo." P3: "...el símbolo es la representación más propia de una idea en comprensión y en producción"
¿Podría darme ejemplos de otros sistemas simbólicos?	Las señales de tránsito. Las señales en las clínicas. Jeroglíficos Lenguaje de señas Imágenes representativas Caricaturas	P2: "eh... por ejemplo la paloma de la paz, el lenguaje de señas... eh... imágenes representativas de personas, acontecimientos, etc." P3: "Ahí tenemos el sistema icónico de las figuras ehh... ¿cómo se llama? Notoriamente caricatura ¿sí? Eso es un trabajo propio en el que se empieza, es básico."
Desde su experiencia como docente, ¿qué papel ha jugado la imagen en la construcción de conocimiento?	Instrumento de motivación Representación del pensamiento Material de apoyo para la enseñanza Detonante de la imaginación	P1: "La imagen ha jugado un papel muy importante. Claro está, porque muchas veces nos ayuda a expresar lo que nosotros queremos decirle a los chicos con palabras y que de pronto ellos no entienden y que se les hace más fácil...eh... contextualizando el conocimiento por medio de ellas." P2: "Eh... imaginar... la imaginación, la creación"

		<p>literaria de aquellas personas por medio de esa imagen que... bien estructurada pueden sacar buen provecho y pueden hacer composiciones acorde a la imagen.”</p> <p>P3: “Yo creo que es la base fundamental por la cual a un joven le llama la atención, porque cuando no se utiliza la expresión verbal, se utiliza la visual, entonces es básica.”</p>
<p>¿De qué manera realiza usted la lectura de un texto verbal con signos visuales (imágenes)? ¿Cuál lee primero? ¿Por qué?</p>	<p>Primero toman la imagen, luego el texto verbal escrito.</p>	<p>P1: “Yo comienzo siempre, casi siempre, por la imagen. Me gusta mostrarles a los estudiantes qué podemos pensar de eso. Muchas veces de una imagen se pueden sacar diferentes interpretaciones.”</p> <p>P2: “Primero la imagen, porque de ahí puedo definir de qué se trata, luego sí a la parte textual, lo escrito para sacar las conclusiones y mirar, comparar lo que me imaginé con lo que dice la lectura.”</p> <p>P3: “Primero se presenta el texto y después se presenta cómo se hace la interpretación”.</p>
<p>¿Para qué la lectura de otros sistemas simbólicos?</p>	<p>Como recurso didáctico.</p> <p>Como estímulo del pensamiento.</p>	<p>P1: “Para tener una amplia gama, no sé, de materiales donde uno se pueda agarrar para que los chicos, para que el mensaje que uno quiera transmitirle a ellos en el aula de clase, en la clase de uno le llegue a ellos.”</p> <p>P2: “Para mayor interpretación y para desarrollar la capacidad interpretativa y poder inferir de una imagen o de un texto.”</p> <p>P3: “Para mejorar la capacidad de interpretación en los jóvenes.”</p> <p>P3: “Hoy en día toca elaborar la imagen para que ellos se metan en el cuento y después les guste la lectura.”</p>

<p>¿Por qué la lectura de otros sistemas simbólicos?</p>	<p>Por su carácter movilizador. (ver p. 170)</p>	<p>P2: "Porque ahí el alumno avanza más, en el caso que estamos trabajando con ellos, puede avanzar más, puede llegar a ser más competitivo frente a otros que se les dificulta de una manera parcial o esporádica la lectura, la interpretación y la inferencia de los libros." P3: "... Se puede un paradigma de que la lectura es un castigo, entonces ahora toca manejar es la visualidad, o sea lo visual, para que ellos empiecen a estimular lo que es la parte de lectura o comprensión de lectura.</p>
<p>¿Qué tipos de imágenes se encuentran frecuentemente en el plantel educativo? ¿Qué tipo de actividades de interpretación se realizan con este material?</p>	<p>Carteleras Señales Imágenes religiosas</p>	<p>P1: "Carteleras con frases de superación, de ánimo. En mi salón podemos ver clases de imágenes de "no al ruido", del "medio ambiente, cuidémoslo. Son cosas que los mismos chicos hacen y lo vamos colocando en el salón". P3: "Lo primero es señales, ¿sí? De pase, deténgase, no haga ruido. Porque aquí en la institución la imagen para nosotros es muy importante, es muy educativa, entonces el plantel educativo maneja totalmente cualquier cantidad de imágenes que se puedan tener."</p>
<p>¿Qué tipos de texto lleva usted al aula para trabajar con sus estudiantes?</p>	<p>Textos verbales</p>	<p>P1: "Pues la verdad me gusta mucho los textos de comprensión de lectura. Lo que se quiere con ellos es que adquieran más vocabulario para que en un momento dado lean alguna oración y ellos más que sea se hagan a la idea de que están participando." P2: "Cuentos, narraciones y sobre todo utilizo mucho la... parte de, de los libros que le, cada alumno tiene que leer para de ahí sacar los temas</p>

		que se van a ver durante el año.”
¿Qué tipos de textos no verbales lleva usted al aula de clase? ¿Cómo los aborda desde su proceso de enseñanza?	Secuencia de imágenes Supremacía del texto verbal sobre el texto no verbal.	<p>P1: “Les traigo unas imágenes, se las reparto a los chicos, los dejo que ellos interpreten y que luego me armen la secuencia y que me lo digan, que de una u otra forma me lo plasmen en letras qué es lo que quiere decir, una frase, ¿sí?”</p> <p>P2: “Cuando se les presenta imágenes para crear cuentos, sobre todo cuando se ve la parte narrativa y la parte literaria.”</p> <p>P3: “...Fotografía: de pronto vamos a abordar un método pedagógico que sea... umm. De... ya no solamente interpretación sino de producción textual donde ellos puedan utilizar dibujos, imágenes. Eso sí tiene que ser básico porque si no eh, perderíamos, yo creo el cincuenta por ciento de la producción textual, la perderíamos”.</p>
¿Qué debería enseñarse en cuanto a la imagen?	Datos generales de la creación de la imagen. (ver Vilches)	<p>P1: “La imagen muchas veces no se aborda dentro del aula de clase como un elemento para enseñar. Muchas veces dentro del aula no se toma en cuenta pues por tradición.”</p> <p>P1: “Sí sería bueno que los profesores lograran transversalizar la imagen en cada una de sus asignaturas ¿sí? (...) pues sacarla de ese baulito donde está, limpiarla y traerla al salón de clase y darle el sentido y utilizarla ¿no?”</p> <p>P2: “En cuanto a la imagen, saber o que aprenda, mejor, el alumno a leer una imagen, cómo es la contextura, imaginar, imaginar qué, cuándo la elaboraron, cuándo la construyeron para que así el pueda sacar lo que él</p>

		<p>quiera escribir. P3: "Debería enseñarse que un color signifique alegría, o que se haga de pronto con el pensamiento, que la imagen va con el pensamiento.</p>
<p>¿A qué tipos de actividades extraclase (por ejemplo, visitas a museos, cine, cartas, fotografías, exposiciones artísticas) se llevan a los estudiantes?</p>	<p>Ninguna</p>	<p>P1: "La verdad, eso de las visitas a museos, esto... Pues... no, porque usted sabe que es una responsabilidad". P2: "No, en este entorno eso no se utiliza. Hacemos actividades intraclase como videos, entrevistas y en algunas ocasiones música". P3: "Nosotros normalmente vemos acá... vemos películas sobre algún tema ... eh...puede ser ortografía, entonces el manejo de la ortografía, hay manejo de matachitos, de dibujitos. P3: "El de correos de internet eso lo manejamos bastante, cine interno también, el manejo de video beam.</p>
<p>¿De dónde cree usted que proviene la mayor parte de imágenes que el estudiante capta?</p>	<p>Internet Televisión</p>	<p>P1: "La mayor parte de imágenes que el estudiante capta viene de... Bueno, yo creo que empezamos por la... Por el internet ¿no? Ya antes pudiéramos decir que era la televisión ¿cierto? Pero hoy día ya viene la televisión contra el internet y entonces ya el internet es lo máximo. Ya en internet encuentra de todo. Entonces ellos cogen un montón de imágenes de internet y ellos rápidamente pueden identificar un símbolo ¿sí? P2: "Hoy día del internet, de todo lo que es la, los computadores, los juegos que ellos manejan; los videojuegos, de ahí es donde captan la gran mayoría de imágenes y muchas veces en base a esas imágenes es que realizan sus creaciones literarias".</p>

		<p>P3: "Yo creo que es de todo, de todo, desde que sale de la casa y llega al colegio y en los libros y en todo lo que le interesa a ellos en, en la actualidad, a ellos lo que interesa son imágenes, ellos llegan y miran "ay" si tienen alguna imagen bonita como que les llama la atención, si no tiene una imagen bonita... pierden todo, bueno muchas gracias."</p>
--	--	---

Anexo D. Formato de encuesta para estudiantes

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ENCUESTA PARA ESTUDIANTES**

Introducción

La información aquí recolectada se usará únicamente con fines académicos en el programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander y su único objetivo es establecer qué tipo de actividades de lectura se realizan con los textos que se llevan a clase de lengua castellana. Por tal razón, esta encuesta para ustedes, estudiantes, busca conocer cuáles son los tipos de texto que más se utilizan en las clases de lengua castellana y de qué manera se realizan estrategias de lectura con ellos.

Agradecemos su tiempo y disposición.

- I. Lea las preguntas cuidadosamente y marque con una X en la columna correspondiente:**

En mis clases de Español yo he aprendido ...	SÍ	NO
1. las características de pinturas, esculturas, arquitectura.		
2. a interpretar obras teatrales, obras de arte, obras arquitectónicas.		
3. a identificar otras culturas por medio de representaciones artísticas.		
4. a analizar las imágenes que encuentro en las carteleras de mi colegio.		
5. a analizar las imágenes de los carteles de publicidad.		
6. a exponer mis ideas por medio de historietas o carteleras.		

- II. Marque con una 'X' los textos con que trabaja de manera más frecuente en la clase de Español. Recuerde que puede escoger más de un texto.**

	SÍ	NO
Cuentos		
Novelas		
Afiches o carteles		
Historietas		
Pinturas		

Mapas		
Propagandas		
Fotografías		
Caricaturas		
Tatuajes		
Cortometrajes		
Películas		
Graffitis		

III. ¿Qué hago cuando una imagen acompaña un texto?

- a. La observo con detenimiento porque me sirve para comprender el texto escrito.
- b. La observo pero no le doy mucha importancia porque no me dice nada.
- c. Pienso que es para 'adornar el texto'; por eso, no le doy mucha importancia.
- d. No la observo.

IV. ¿Qué actividades se realizan cuando veo una película en clase de español?

- a. Analizo los personajes de la película.
- b. Analizo las escenas de la película.
- c. Sólo vemos la película pero no realizamos ninguna actividad.

V. ¿Cuántas veces ha usted...

- a. ido a un museo a mirar las pinturas y esculturas de artistas reconocidos?
0 1 2 3 4
- b. asistido a obras de teatro?
0 1 2 3 4
- c. realizado lectura de mapas en la estaciones de Metrolínea?
0 1 2 3 4
- d. asistido a exposiciones fotográficas?
0 1 2 3 4

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

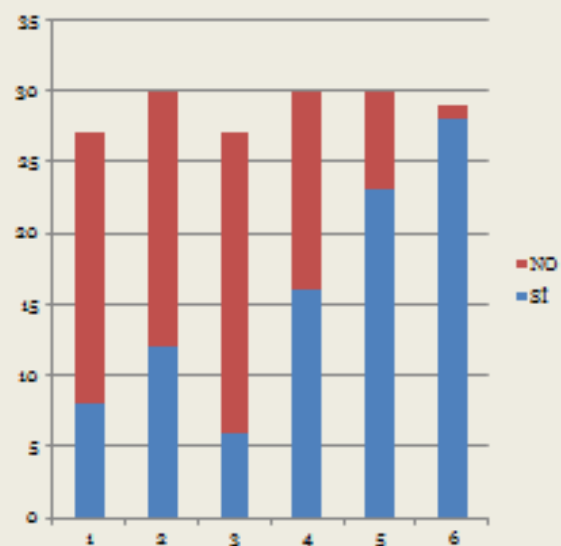
Anexo E. Tipología de respuestas.

Análisis de tipología de respuestas de las encuestas aplicadas a los estudiantes

PREGUNTA 1:

En mis clases de Español yo he aprendido...

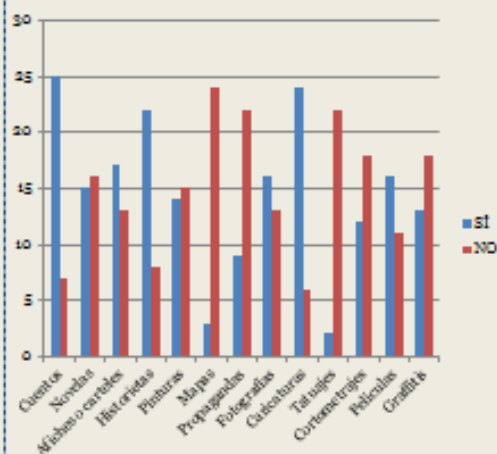
1. Las características de pinturas, esculturas, arquitectura.	SÍ 9%	NO 24%
2. A interpretar obras teatrales, obras de arte, obras arquitectónicas.	SÍ 13%	NO 23%
3. A identificar otras culturas por medio de representaciones artísticas.	SÍ 6%	NO 26%
4. A analizar las imágenes que encuentro en las carteleras de mi colegio.	SÍ 17%	NO 18%
5. A analizar las imágenes de los carteles de publicidad.	SÍ 25%	NO 9%
6. A exponer mis ideas por medio de historietas o carteleras.	SÍ 30%	NO 1%



PREGUNTA 2:

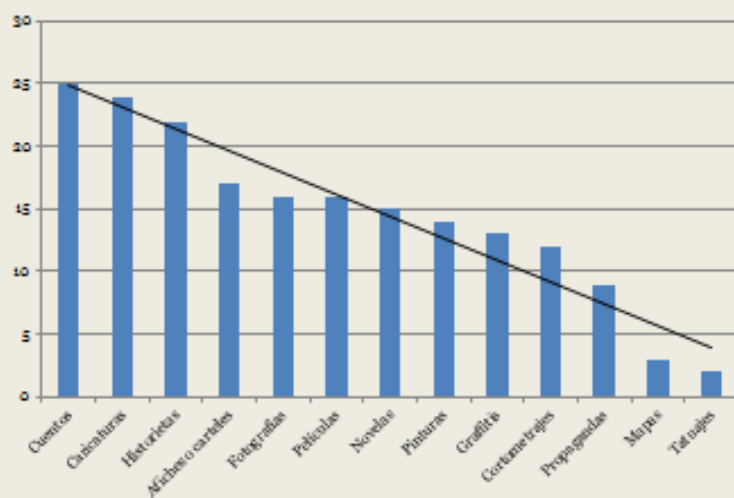
Marque con una "X" los tipos de textos con que trabaja de manera más frecuente ...

TIPOS DE TEXTO	SI	NO SI	NO	% NO
Cuentos	25	15%	7	4%
Novelas	15	8%	16	8%
Artículos o carteles	17	9%	15	7%
Historias	22	12%	5	4%
Pinchuras	14	7%	15	8%
Mapas	5	2%	24	12%
Propagandas	8	5%	22	11%
Fotografías	16	9%	15	7%
Calcomanías	24	15%	6	5%
Tarjetas	2	1%	22	11%
Cartomáticas	12	6%	15	8%
Películas	16	9%	15	8%
Gráficas	15	7%	15	8%
TOTAL	188	100%	193	100%



PREGUNTA 2:

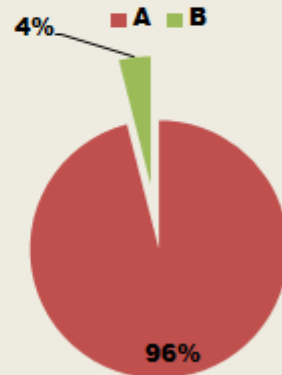
Tipos de textos más empleados en el aula de clase



PREGUNTA 3:

¿Qué hago cuando una imagen acompaña un texto?

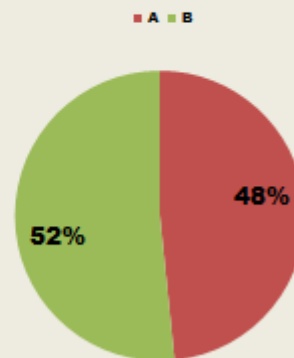
- A. La observo con detenimiento porque me sirve para comprender el texto escrito.
- B. La observo pero no le doy mucha importancia porque no me dice nada.
- C. Pienso que es para "adornar el texto"; por eso, no le doy mucha importancia
- D. No la observo.



PREGUNTA 4:

¿Qué actividades se realizan cuando veo una película en clase de Español?

- A. Analizo los personajes de la película.
- B. Analizo las escenas de la película.
- C. Sólo vemos la película pero no realizamos ninguna actividad.



PREGUNTA 5:

¿Cuántas veces ha usted...

- A. ido a un museo a mirar pinturas y esculturas de artistas reconocidos?
- B. asistido a una obra de teatro?
- C. realizado lectura de mapas en las estaciones de Metrolínea?
- D. asistido a exposiciones fotográficas?

