

**PROYECTO DE EDUCACIÓN AUDIOVISUAL PARA LA
FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS**

AUTOR

SILVIA GUTIÉRREZ PAREJO

DIRECTOR

DR. JESUS ARROYAVE

**FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**

MAESTRIA EN COMUNICACIÓN

17 DE AGOSTO DE 2012

BARRANQUILLA

UNIVERSIDAD DEL NORTE

Tesis de Maestría presentada al
Departamento de Comunicación Social,
como requisito para obtener el grado de
Magíster en Comunicación

Proyecto de educación audiovisual para la formación de lectores
críticos

Silvia Gutiérrez Parejo

Aprobada:

SILVIA GUTIÉRREZ PAREJO
Proyecto de educación
audiovisual para la formación de
lectores críticos.
Resumen de la Tesis de
Maestría en la Universidad del
Norte

Tesis de Maestría supervisada
por el doctor Jesús Arroyave
No. of páginas en el texto. (160)

El nuevo ámbito social caracterizado por el consumo de los medios, la saturación de mensajes que favorecen los efectos perversos, los mitos y ritos de la industria de la comunicación y la falta de conocimiento de los medios que deja al receptor indefenso ante el tremendo poder de los mensajes que recibe, es válido preguntarse ¿qué están haciendo las sociedades para afrontar este fenómeno?, ¿los receptores están preparados para este bombardeo masivo de mensajes audiovisuales? De no cambiar este panorama, el analfabetismo audiovisual seguirá dejando al telespectador en una precaria situación de indefensión ante los mensajes televisivos. Ello, plantea la necesidad de educar a las audiencias a través de un proceso de educación en medios.

El objetivo de la investigación es realizar un experimento para demostrar que la formación audiovisual favorece la creación de lectores críticos, capaces de interactuar activa y reflexivamente frente a los significados y contenidos televisivos. En el experimento participaron 80 estudiantes (40 experimental y 40 control), cuyas edades oscilaban entre 14 y 18 años. Se aplicó a los jóvenes un test en dos momentos (antes y después del estímulo). Al finalizar la intervención se realizó un grupo focal.

Los resultados demostraron que el taller de educación audiovisual ayudó a la formación de lectores críticos: los estudiantes expuestos al taller, puntuaron más alto en la generalidad de las preguntas que apuntaban a identificar los diferentes elementos de la recepción crítica. La investigación cualitativa corroboró un mayor dominio de los elementos narrativos que propician la recepción crítica.

Dedicatoria

A Dios

Por sus constantes muestras de amor, por los dones de perseverancia y entrega que me regaló y que me permitieron culminar esta etapa de mi vida. Por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a tantas personas maravillosas que han sido mi soporte y compañía.

A mis padres

Quienes con su ejemplo de vida, su infinito amor y sabios consejos se constituyeron en pilares para mi crecimiento personal.

A Armando y Gabriel

Por su amor de esposo e hijo, comprensión, apoyo incondicional, por su generosidad en el manejo del tiempo y palabras de motivación para que no me rindiera. Dos seres maravillosos que me regaló el señor para que iluminaran mi vida y junto a ellos experimentar la felicidad.

Agradecimientos

Al doctor Jesús Arroyave

Por su dedicación, orientaciones claras y precisas y rigurosidad en el proceso de investigación.

Al doctor Félix Rodríguez

Quien con su paciencia, sabiduría y claridad me brindó su apoyo incondicional en los momentos difíciles del análisis de los resultados. Sin dudas, sus explicaciones fueron asertivas.

A Freddy Gutiérrez Parejo

Mi hermano, compañero y amigo de quien he aprendido tantos aciertos. Gracias por estar siempre conmigo y brindarme tu amor.

A mis amigos

Jorge Castillo, Giuliano Seni, Robin Jiménez,

Elmys Peña y Martha Romero

Por su confianza, amistad y lealtad. Por ser quienes son y como son, por compartir los buenos y malos momentos.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN EJECUTIVO.....	11
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	14
1.1. Planteamiento del problema.....	14
1.2. Justificación.....	24
1.3. Pregunta de investigación	28
1.4. Objetivos.....	28
1.4.1. General	28
1.4.2. Específicos	28
CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LITERATURA	29
2.1. Educación en Medios	29
2.1.1. Definición de Educación en medios	29
2.1.2. Antecedentes de la Educación en Medios	36
2.1.3. Investigaciones sobre Educación en Medios	51
2.1.4. Enfoques sobre Educación en medios	59
2.1.5. Principios básicos de la Educación en Medios	62
2.2. Lectura Crítica	65
2.2.1. Definición de Lectura Crítica	65
2.2.2. Lectura crítica de los medios audiovisuales	67
2.2.3. Competencias de lectura crítica de medios audiovisuales	69
2.2.4. Propuestas metodológicas para la lectura crítica	76
2.3. Textos Audiovisuales	79
2.3.1. Características de los textos audiovisuales	79
2.3.2. Elementos básicos de los textos audiovisuales	80
2.4. Teorías del Aprendizaje	91
2.4.1. Teoría del Desarrollo Cognitivo	91
2.4.2. Pedagogía Conceptual.....	94
Tabla 1: Relación de Hipótesis.....	95
Tabla 2: Variables de intervención y resultados esperados	95
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	96
3.1. Tipo y Diseño de investigación.....	96
3.2. Población y muestra.....	98
3.3. Procedimiento.....	100
3.4. Estímulo o intervención	101
3.5. Técnicas de recolección de datos.....	104

CAPÍTULO IV: RESULTADOS	107
4.1. Descripción demográfica de sujetos	108
4.2. Resultados de hipótesis	114
CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y CONCLUSIONES	137
5.1. Análisis de los resultados	137
5.1.1. Interpretación de contenidos y significados (H1)	137
5.1.2. Elementos narrativos del discurso audiovisual (H2).....	139
5.1.3. Relación de los contenidos y significados audiovisuales con el contexto sociocultural (H3).....	141
5.2. Conclusiones	143
BIBLIOGRAFÍA	148
ANEXOS	154
ANEXO 1	155
ANEXO 2	157
ANEXO 3	158
ANEXO 4	159

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1: Relación de Hipótesis.....	95
Tabla 2: Variables de intervención y resultados esperados.....	95
Tabla 3: Operacionalización variable de investigación.....	104
Tabla 4: Tipo de colegio Grupo A.....	108
Tabla 5: Edad Grupo A.....	109
Tabla 6: Género Grupo A.....	110
Tabla 7: Tipo de colegio Grupo B.....	111
Tabla 8: Edad Grupo B.....	112
Tabla 9: Género Grupo B.....	113
Tabla 10: Relación Hipótesis, categorías y competencias.....	114
Tabla 11: Operacionalización H1.....	115
Tabla 12: Resultados Hipótesis 1 (Grupos A y B).....	118
Tabla 13: Operacionalización H2.....	122
Tabla 14: Resultados Hipótesis 2 (Grupos A y B).....	126
Tabla 15: Operacionalización H3.....	129
Tabla 16: Resultados Hipótesis 3 (Grupos A y B).....	131
Tabla 17: Prueba T-Student para diferencia de medias Grupo A.....	135
Tabla 18: Prueba T-Student para diferencia de medias Grupo B.....	136

LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Esquema experimental.....	97
Tipo colegio Grupo A.....	108
Gráfico 3: Edad Grupo A.....	109
Gráfico 4: Género Grupo A.....	110
Gráfico 5: Tipo colegio Grupo B.....	111
Gráfico 6: Edad Grupo B	112
Gráfico 7: Género Grupo B.....	113

*“Durante más de 500 años hemos enseñado a nuestros niños a leer palabras.
Ha llegado el momento de enseñarles también a leer las poderosas
imágenes y sonidos de su mundo multimedios.”*

Anónimo

RESUMEN EJECUTIVO

Las nuevas tecnologías han propiciado un profundo debate sobre las características de nuestra sociedad y sobre cambios acelerados que se están generando. Los cambios que caracterizan el nuevo orden social y que se constituyen en elementos del problema de investigación, se señalan a continuación:

- La alta tasa de consumo de medios y la saturación de la sociedad por los medios se ha fortalecido por el acceso a la televisión satelital y por cable, quedando expuestos a más mensajes televisivos en un día de lo que estuvieron las generaciones antecesoras en un año. De acuerdo con las cifras del estudio *One Television Year in the World*, de Eurodata/Mediametrie (2005), el consumo de televisión en el 2011 en el mundo fue de 185 minutos al día; en América Latina, 186 minutos y en Colombia, 156 minutos. Por su parte, los resultados de la investigación realizada por López De la Roche (2000) mostraron que en nuestro país el 99.9% de los niños consumen este medio masivo (televisión) empleando en él un promedio de 3.2 horas al día. Esta actividad se realiza particularmente en las tardes y se incrementa en las noches de manera significativa.
- Es tal la importancia de los medios de comunicación, que se han convertido en mediadores y creadores del conocimiento social y son una forma para comprender los modos de representación de la realidad (Aparici, 1999). Los medios de comunicación hacen parte de nuestra realidad, nos enseñan imaginarios, estereotipos, escenarios y modelos que aprendemos de la misma manera en la que vamos conformando nuestra personalidad a través del tiempo: es decir, que ayudan a configurar, en buena parte, la cultura en el momento actual (Fueyo, 2002). Particularmente, la televisión tiene la capacidad de influenciar percepciones, creencias y actitudes; es incuestionable que los

programas de televisión ejercen un impacto significativo sobre la manera como entendemos, interpretamos y actuamos en nuestro mundo.

- Dado el creciente posicionamiento de la comunicación audiovisual, la sociedad se encuentra inmersa en un ecosistema comunicativo conformado, no por las máquinas o los medios, sino por la hegemonía del lenguaje audiovisual sobre el tipográfico, que desordena y remodela las formas de adquisición del saber y del conocimiento (Martín Barbero, 2000). Producto de ello, en la actualidad los niños y jóvenes están acostumbrados a recibir mensajes audiovisuales a través de diferentes medios como el cine, la televisión, los juegos electrónicos e Internet, colocando a la televisión como un medio de comunicación que influye en las personas que a diario observan su programación.

Este nuevo ámbito social, caracterizado por el consumo de los medios, la saturación de mensajes que favorecen los efectos perversos, los mitos y ritos de la industria de la comunicación (Sánchez Noriega, 1997; Álvarez y Caballero, 1997; Colombo, 1997) y la falta de conocimiento de los medios que deja al receptor indefenso ante el tremendo poder de los mensajes que recibe, es válido preguntarse qué están haciendo las sociedades para afrontar este fenómeno?, los receptores están preparados para este bombardeo masivo de mensajes audiovisuales? (Teixidó, 1996). De no cambiar este panorama, el analfabetismo audiovisual seguirá dejando al telespectador en una precaria situación de indefensión ante los mensajes televisivos (Ferrés, 1996). Ello, plantea la importancia de la educación en medios, la necesidad de educar a las audiencias: que los niños y jóvenes conozcan los medios de comunicación, especialmente los audiovisuales y aprendan a usarlos a través de un proceso de educación en medios.

Por lo anterior, el objetivo de la presente investigación es realizar un experimento para demostrar que la formación audiovisual favorece la creación de lectores críticos, capaces de interactuar activa y reflexivamente frente a los significados y contenidos televisivos. Para el logro de este objetivo, se indaga sobre los antecedentes y referentes teóricos relacionados con educación en medios, lectura crítica y pedagogía, señalando la postura teórica y conceptual que sustenta el problema de investigación. La investigación es de corte cuantitativo y enfoque hipotético-deductivo ya que a partir de las explicaciones teóricas se derivaron las hipótesis que se sometieron a prueba a través de un diseño experimental.

En el experimento participaron 80 estudiantes (40 en el grupo experimental y 40 en el grupo control) de colegios públicos y privados del Distrito de Barranquilla, cuyas edades oscilaban entre 14 y 18 años. Para obtener la información, se aplicó a los jóvenes un test en dos momentos (antes

y después del estímulo). Al finalizar la intervención, para triangular los datos cuantitativos obtenidos en el pre y post test información se realizó un grupo focal.

Los resultados del experimento demostraron que el taller de educación audiovisual ayudó a la formación de lectores críticos, ya que quienes participaron en el Grupo A que fueron expuestos al taller, puntuaron más alto en la generalidad de las preguntas que apuntaban a identificar los diferentes elementos de la recepción crítica. La investigación cualitativa corroboró un mayor dominio de los elementos narrativos que propician la recepción crítica.

Estos resultados evidencian que gracias al taller de educación en medios, los jóvenes identificaron los elementos narrativos de los textos audiovisuales, interpretaron los significados y contenidos subyacentes en los discursos audiovisuales y relacionaron estos significados y contenidos con sus entornos sociales y culturales, lo que favoreció su formación como lectores críticos capaces de interactuar activa y reflexivamente frente a los mismos. De esta manera, queda demostrado la consecución de los objetivos e hipótesis de investigación.

Estos hallazgos evidencian la necesidad de implementar planes y proyectos que enseñen los principios y estrategias que ayuden a los niños y jóvenes a decodificar, analizar, evaluar y producir comunicación en una multiplicidad de formas (Aparici, 1999). Programas de alfabetización en medios que se constituyan en una alternativa para abordar el problema de preparar a los niños para que sepan vivir y sobrevivir en un mundo donde la imagen y las relaciones simbólicas son las que configuran la realidad (Bautista y San José, 2002).

*“Debemos preparar a la juventud para vivir en un mundo de imágenes,
palabras y sonidos poderosos”.*
UNESCO, 1982

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

En este capítulo se describen todos aquellos aspectos de la realidad que se relacionan con el problema central de investigación y se identifica la pregunta que se quiere responder. Seguidamente, se justifica la necesidad de la investigación en términos del desarrollo del país o del aporte al conocimiento científico global. Finalmente, se plantean los objetivos que se pretenden con el proyecto.

1.1. Planteamiento del problema

El desarrollo tecnológico ha favorecido el acceso y uso a los medios de comunicación en nuestra sociedad. De todos los medios de comunicación, la televisión ocupa gran parte de los ratos de ocio y reduce el tiempo dedicado al sueño, a las relaciones sociales fuera del hogar, a la lectura, a la conversación, etc. (Medina, 2000). De hecho, en los países industrializados ver televisión es la tercera actividad en razón del orden dedicado por los ciudadanos adultos, las

dos primeras son el trabajo y el sueño (Ferrés, 1994). La televisión satelital y por cable, no sólo ha favorecido la alta tasa de consumo de medios y la saturación de la sociedad por los medios, sino que las personas han quedado expuestas a más mensajes televisivos en un día de lo que estuvieron las generaciones antecesoras en un año.

Son diversos los estudios que han abordado el tema del consumo de medios de comunicación. La investigación realizada por Livingstone (1999) demuestra que en el Reino Unido un niño pasa 5 horas por día en contacto con los medios de comunicación, la televisión, el DVD, video, CD, internet y juegos de computadora integran la dieta diaria de medios de comunicación que consumen los niños. Otro estudio adelantado por el Consejo Audiovisual de Cataluña (CAC, 2001), destaca que los niños entre 4 y 12 años dedican más tiempo frente a este medio de comunicación (990 horas al año) que a asistir a la escuela (960 horas al año). Los niños tienen una fuerte tendencia a mirar la programación de «prime time», lo que provoca un doble problema: por un lado pone a la población infantil en contacto con contenidos inadecuados para ella y, por el otro, fuerza una “infantilización” de la programación, ya que las cadenas introducen elementos especiales destinados a los menores.

Pero este protagonismo de la televisión dentro de la oferta global de medios no se circunscribe sólo a Cataluña. Según datos de TNSofre¹ Audiencia de Medios que se recoge en el Anuario de la Televisión elaborado por el Gabinete de Estudios de la Comunicación Audiovisual (GECA), mientras el consumo televisivo en España en el 2005 registró una media de 206 minutos de visionado por espectador y día, en el 2008 aumentó hasta llegar a los 227 minutos diarios (3 horas y 45 minutos). Un factor determinante para este aumento es la penetración de la televisión digital terrestre (TDT), la que ascendió desde el 26% en enero hasta el 44% en diciembre.

En relación con el consumo de televisión en Norteamérica, el informe de la compañía de medición de audiencias Nielsen Media Research² tomado de Mediabriefing³ indica que en el 2005 el tiempo total destinado a ver la televisión se incrementó un 3% respecto al año anterior y un 12,5% sobre lo registrado hace diez años. Llevado al terreno individual, el informe asegura que el consumo medio de televisión por persona y día fue de cuatro horas y 32 minutos, lo que supone el nivel más alto de los últimos 15 años.

¹ NTS es una empresa en investigación de mercados y opinión en España. Entre los servicios que ofrece se encuentra el panel de audiencias en televisión. La Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) realiza un control permanente sobre los distintos procesos, para garantizar la confiabilidad y seriedad de los estudios.

² Nielsen Media Research es un proveedor mundial de mediciones de audiencia televisiva que opera en más de 40 países. Además, ofrece mediciones de la audiencia de radio y número de lectores de medios impresos.

³ Es un semanario de tendencias y actualidad que ofrece noticias diarias así como análisis y tendencias sobre la comunicación y empresas informativas, tanto en el ámbito nacional como internacional.

En el caso de Colombia, nuestro país, no está ajeno ni alejado de este fenómeno de recepción y consumo de medios. De acuerdo con el estudio *One Television Year in the World (2005)* de Eurodata/Mediametrie, el consumo de televisión en nuestro país fue de 156 minutos al día, mientras en América Latina esta cifra llegó a los 186 minutos y en el mundo a los 185. Por su parte, los resultados del Estudio General de Medios realizado por la Asociación Colombiana para la Investigación de Medios -ACIM- en el 2007 ratifican que la televisión continúa como el medio de mayor audiencia, en el segundo semestre de este año la audiencia llegó a 94%, señalando que un niño colombiano ve 27 horas de televisión en promedio a la semana, es decir 1.404 horas al año, lo que determina al cumplir 16 años habrá contemplado 22.464 horas de programas de TV., lo que representa muchísimo más tiempo que el que dedica a los estudios. En este sentido, las enseñanzas de los padres o educadores están en desventaja frente a la televisión y, en desigualdad horaria, educativa y socializadora, frente a la intensidad de los mensajes que el niño recibe de la televisión.

La existencia de unos 2.000 millones de televisores funcionando en el mundo demuestra que este medio de comunicación se convirtió en un inmenso poder, más cuando ayudan a configurar, en buena parte, la cultura en el momento actual (Fueyo, 2002). Hacen parte de nuestra realidad, nos enseñan

imaginarios, estereotipos, escenarios y modelos que aprendemos de la misma manera en la que vamos conformando nuestra personalidad a través del tiempo. Es tal la importancia de los medios de comunicación, que se han convertido en mediadores y creadores del conocimiento social y son una forma para comprender los modos de representación de la realidad (Aparici, 1999). La televisión influye percepciones, creencias y actitudes. Aunque las investigaciones están en desacuerdo respecto a la cantidad y al tipo de influencia, es incuestionable que los programas de televisión ejercen un impacto significativo sobre la manera como las personas entienden, interpretan y actúan frente a los mensajes que reciben.

Según Dondis (1993) la aparición del cine y la televisión impuso una revisión de nuestras capacidades visuales básicas. Por tanto, es urgente enseñar a enfrentar esta avalancha de información, que llega a través de las nuevas tecnologías -especialmente la televisión- que no es aprovechada por falta de conocimiento del medio. La influencia de los medios sobre el individuo y la sociedad reviste caracteres de tal importancia que ningún Estado puede estar al margen de esa realidad.

Dada la importancia de los medios de comunicación, desde hace décadas muchos investigadores y académicos han planteado la preocupación por sus efectos entre la población: Hovland ,1948; Hartley y Hartley, 1952;

Scram, 1962; Tannevaum y Greemberg, 1968; Weis, 1969; Parker, 1977; Murray y Kippax, 1979; Rushton, 1979; Barbero y Téllez, 1997, entre otros.

Las investigaciones que han abordado este tema han demostrado que los programas de televisión ejercen un impacto significativo sobre la manera como entendemos, interpretamos y actuamos en nuestro mundo, es decir, que la televisión tiene la capacidad de influenciar percepciones, creencias y actitudes. Al respecto, los estudios realizados por Bandura, Ross y Ross (1963) concluyen que la exposición de niños a modelos agresivos, motiva la imitación de esta clase de conductas en situaciones de juego posteriores, especialmente cuando se involucraban juguetes similares a los que se encontraban en las escenas televisadas. La mayoría de investigaciones posteriores coinciden en que existe una alta correlación entre la exposición al medio y las conductas agresivas y violentas; lo mismo sucede con la aceptación de la violencia de otros (Bandura, 2002).

De igual forma, los estudios de laboratorio indican que cuando los niños son expuestos a programas violentos actúan posteriormente de forma más agresiva (Paik & Comstock, 1994), se eleva la presión sanguínea (Huesmann y Cols., 1994) y pelean más con los compañeros de juego. En esta dirección, un estudio de Boyatzis y Matillo (1995) se concentró en los efectos de un programa de televisión popular entre los niños de ese entonces: los Power

Rangers. Los resultados demostraron que los niños del grupo experimental que veían el programa cometieron más actos agresivos que los niños del grupo control, y los niños fueron más agresivos que las niñas.

En términos generales, los resultados de las investigaciones señalan que los medios de comunicación:

- Se han convertido en mediadores y creadores del conocimiento social y son una forma para comprender los modos de representación de la realidad (Aparici, 1999).
- Hacen parte de nuestra realidad, nos enseñan imaginarios, estereotipos, escenarios y modelos que aprendemos de la misma manera en la que vamos conformando nuestra personalidad a través del tiempo. Y como tales ayudan a configurar, en buena parte, la cultura en el momento actual. (Fueyo, 2002).
- Que la televisión es un agente socializador que influye en el pensamiento y sentimientos de las personas, individual y colectivamente, como fuente muy efectiva para la generación y formación de actitudes (Bandura, 1967)
- Que la televisión influye en los niños, quienes desarrollan un sentido de intimidad con personajes que aparecen en la pantalla, ya que desde muy temprana edad se ven sometidos a su influencia, sin poseer otro tipo de

información, no es más que la interacción parasocial de la que habla Kepler (1996)

Estos hallazgos muestran que la televisión es un agente socializador de gran poder que influye en el ser humano, y que es además una fuente muy efectiva para la generación y formación de actitudes especialmente en los niños.

Otra realidad del mundo de hoy es que permanentemente nos comunicamos con imágenes y sonidos; los niños y jóvenes están acostumbrados a recibir mensajes audiovisuales a través de diferentes medios como el cine, la televisión, juegos electrónicos e Internet. Sin dudas, la reproducción técnica e ilimitada de los sonidos y las imágenes cambió el modo de registrar y recrear realidades en ficciones y ficciones en realidades, generó transformaciones en la percepción y en los procesos de representación de la realidad. A partir de los 80, la comunicación audiovisual empieza a permear todas las estructuras sociales desencadenando problemas de orden social y cultural como la pérdida de identidad cultural, el fomento del consumismo, la venta de modelos extranjerizantes, la exposición a la manipulación ideológica de la información, etc., muestra de ello es el incremento de adolescentes anoréxicas o bulímicas producto de los modelos de belleza que presenta la televisión, especialmente la publicidad, y la adopción de comportamientos y

hábitos propios de otras culturas. La importancia creciente de la comunicación audiovisual también ha colocado a la televisión como el medio de comunicación que más influye en las personas que a diario observan su programación.

Ante este orden social caracterizado por el consumo masivo e indiscriminado de los medios, la sobreabundancia de mensajes que favorecen los efectos perversos, los mitos y ritos de la industria de la comunicación (Sánchez Noriega, 1997; Álvarez y Caballero, 1997; Colombo, 1997) y la falta de conocimiento de los medios que deja al receptor indefenso ante el tremendo poder de los mensajes que recibe, es válido preguntarse qué están haciendo las sociedades para afrontar este fenómeno?, los receptores están preparados para este bombardeo masivo de mensajes audiovisuales? (Teixidó, 1996). Al respecto, David Buckingham (Inglaterra) y Valerio Fuenzalida (Chile) han manifestado su preocupación por la poca formación que tiene los televidentes para interactuar críticamente ante el flujo de información que reciben a diario.

En este mismo sentido, Dondis (1993) afirma que ahora más que nunca es urgente enseñar a enfrentar esta avalancha de información, que llega a través de las nuevas tecnologías -especialmente la televisión- que no es aprovechada por falta de conocimiento del medio. La formación en recepción crítica es una necesidad para afrontar el impacto generado por la cultura mediática globalizada, caracterizada por la gran influencia de las tecnologías de

la información y la comunicación, el poder socializador de los medios, especialmente el de la televisión soportado en su capacidad de convicción y penetración. Así, la alfabetización en medios es en realidad una alfabetización para la era de la información. De no cambiar este panorama, el analfabetismo audiovisual seguirá dejando al teleespectador en una precaria situación de indefensión ante los mensajes televisivos (Ferrés, 1996).

Por ello, es tiempo de reflexionar sobre el papel de la educación en medios, de las nuevas tecnologías y su relación con la educación y el papel de las escuelas en la sociedad de la información y comunicación. De igual forma, es tiempo de responder a estos requerimientos con planes y proyectos que enseñen los principios y estrategias que ayuden a los niños y jóvenes a decodificar, analizar, evaluar y producir comunicación en una multiplicidad de formas (Aparici, 1999). Programas de alfabetización en medios que se constituyan en una alternativa para abordar el problema de preparar a los niños para que sepan vivir y sobrevivir en un mundo donde la imagen y las relaciones simbólicas son las que configuran la realidad (Bautista y San José, 2002). Es necesario que los niños y jóvenes conozcan los medios audiovisuales actuales y aprendan a usarlos a través de un proceso de alfabetismo en medios el que supone la capacidad de leer, escribir, hablar, escuchar, ver y la habilidad para crear mensajes utilizando el más amplio espectro de tecnologías, que van

desde una cartelera hasta una cámara fotográfica, una de video y computadoras.

Dada la importancia del papel de la educación en la formación audiovisual, el presente proyecto de investigación se propone desarrollar un taller audiovisual para determinar cómo incide en la formación de lectores críticos.

1.2. Justificación

En el ámbito internacional se han realizado varios eventos académicos e investigativos en donde se ha planteado la preocupación en torno a la recepción televisiva en niños y jóvenes, la influencia de la televisión como agente socializador y la importancia de implementar programas de formación de públicos o alfabetización en medios, ejemplo de ello es la Cátedra UNESCO de Comunicación Social, Televisión y Niños. En lo que respecta a nuestro país, esta es un área académica emergente, incipiente e insuficientemente investigada, las propuestas de formación de lectores críticos son escasas, sólo en Bogotá y Cali existen programas de alfabetización audiovisual ó de formación de televidentes críticos (uno en cada ciudad). Esta realidad evidencia la necesidad de propiciar espacios académicos e investigativos donde se

aborde y debata sobre la educación en medios, la interrelación comunicación-educación e implementación de programas de formación en medios de comunicación para que las audiencias desarrollen competencias cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales, valorativas y afectivas que les permitan hacer lecturas críticas de los significados y contenidos que subyacen en los textos audiovisuales.

Como respuesta a este vacío académico que hay en la Región Caribe colombiana, la Universidad Autónoma del Caribe adelanta proyectos para fortalecer las competencias comunicativas no sólo entre la comunidad estudiantil de la institución sino entre la población académica en general, muestra de ello son los proyectos de extensión y proyección social Cátedra Prensa-Escuela y el Cine Club. Con la cátedra se busca fortalecer los medios de comunicación escolares del departamento del Atlántico. Con este espacio de capacitación estudiantil se motiva, a los jóvenes y profesores, para que reflexionen acerca de la realidad de la comunicación en las escuelas y así puedan buscar alternativas académicas y prácticas a la hora de apoyar los diferentes procesos educativos que desarrollan las instituciones de educación media. El Cineclub tiene como objetivo la formación de público en apreciación audiovisual. Atendiendo estos propósitos, la presente investigación se enmarca en este proyecto institucional. De igual forma, responde a la línea de investigación Comunicación y Educación del “Grupo Área de Broca: medios,

lenguaje y sociedad” del Programa de Dirección y Producción de Radio y Televisión, cuyo propósito es estudiar los fenómenos comunicacionales asociados a la educación y el impacto de los medios en el proceso educativo.

Desde lo socio-cultural, la formación en recepción crítica responde a las necesidades de nuestra sociedad para afrontar el impacto generado por la cultura mediática globalizada caracterizada por la gran influencia de las tecnologías de la información y la comunicación, el poder socializador de los medios, especialmente el de la televisión soportado en su capacidad de convicción y penetración. Precisamente, la implementación de programas de lectura crítica de medios propicia la mirada de los valores que subyacen en los mensajes audiovisuales, el conocimiento de diversas culturas, los intereses políticos, económicos y culturales de los productores, proporcionando a los jóvenes argumentos para reconocer sus valores e identidad socio-cultural. La formación de lectores críticos también favorece la participación de los jóvenes en los procesos democráticos y de participación ciudadana, ya que desarrollarán habilidades de pensamiento crítico y comunicativas que les permiten comprender, seleccionar, argumentar y tomar decisiones frente a las propuestas ó discursos políticos, asumiendo con responsabilidad su rol de ciudadanos y ciudadanas.

Los planteamientos expuestos evidencian la conveniencia y relevancia de la investigación, ya que se podrá contar con jóvenes más estructurados que tengan una mirada crítica de los medios de comunicación y desarrollen habilidades para la lectura crítica, análisis y evaluación de los mensajes televisivos; que cuestionen la televisión desde la realidad, aprendiendo a comparar las imágenes televisivas con la realidad para superar clichés y estereotipos; que desarrollen su percepción activa y aprovechen positivamente los mensajes que reciben de la televisión; que desarrollen competencias de acceso e información de la gran variedad de alternativas respecto a los programas y mensajes que se emiten a través de la televisión, así como a los contenidos provenientes de distintas fuentes culturales e institucionales; que comprendan cómo y por qué se producen los mensajes televisivos, de dónde proviene la información, al servicio de qué intereses puede estar y cómo encontrar puntos de vista alternativos que les permita analizar y reflexionar sobre los mensajes que reciben.

Planteada la necesidad de educar a las audiencias para que puedan asumir una postura crítica frente a los mensajes emitidos por los medios de comunicación, surge la pregunta de investigación.

1.3. Pregunta de investigación

¿Permite la educación audiovisual la formación de lectores críticos capaces de interactuar de manera activa y reflexivamente frente a los significados y contenidos de la televisión?

1.4. Objetivos

1.4.1. General

Demostrar que la educación audiovisual permite la formación de lectores críticos, capaces de interactuar activa y reflexivamente frente a los significados y contenidos televisivos.

1.4.2. Específicos

- Interpretar los mensajes y significados subyacentes en los contenidos televisivos.
- Identificar los elementos narrativos de los textos audiovisuales.
- Relacionar los contenidos y significados de los discursos audiovisuales con los entornos sociales y culturales.

La primera tarea es clara: hay que romper la separación entre la educación y la televisión. Superar la distancia entre dos mundos que durante mucho tiempo se han ignorado y despreciado mutuamente. Pero para ello se necesitará un replanteamiento simultáneo de ambas esferas y un cambio de perspectiva.

José Pérez Tornero

CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LITERATURA

Con el propósito de contextualizar el problema de investigación planteado, en este capítulo se define la educación en medios teniendo en cuenta el punto de vista de diferentes autores y asociaciones educativas, se hace una reseña de los antecedentes y del contexto sociopolítico, económico y cultural que ha permitido el desarrollo de la educación en medios en Europa, Estados Unidos, Canadá y Latinoamérica. De igual forma, se presentan los resultados de investigaciones realizadas en diferentes contextos, indicando los aspectos estudiados y los referentes teóricos que sirven de orientación al presente estudio.

2.1. Educación en Medios

2.1.1. Definición de Educación en medios

Existen diversas denominaciones para referirse a la Educación en los Medios, entre las que se destacan Alfabetización en Medios, Media Literacy,

Educación de las Audiencias, Lectura de Imágenes, Alfabetización Audiovisual, Educación para la Recepción, Educación en materia de Comunicación, Pedagogía de la Representación y Educación Audiovisual.

Una de las grandes discusiones teórica, gira en torno a si se debe llamar educación “para” los medios ó “en” los medios. Hidalgo (2007), afirma que la Educación "**para**" los Medios se asocia con el uso adecuado de los medios, con el empoderamiento ó dotación de herramientas necesarias para que los educandos tomen el control de los medios y transformen los contenidos. Esto se puede lograr a través de la búsqueda de innovación, modos de control medial y formas inteligentes de producir contenidos. Por su parte, la Educación "**en**" los Medios implica educar en el uso de los medios, en cómo se inscriben los medios en la vida cotidiana y cómo estos dotan de sentido la realidad de muchas personas. Educar en los medios es analizar los modos de producción para entender cómo se producen los contenidos y cómo mitigar o contrarrestar su efecto. La educación "en" los medios implica el desarrollo de receptores críticos, consumidores responsables, analistas de los mensajes y decodificadores inteligentes. Para efectos de la presente investigación, se asume esta última acepción.

En este orden de ideas, en el Simposio Internacional sobre la Educación en Medios de Comunicación realizado en 1979 y al cual asistieron

representantes de diecinueve países, la UNESCO definió la Educación en los medios como,

Todas la formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles, y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en los modos de percepción y el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación. (Unesco, 1984)

Posteriormente, en su declaración de 1982 expresa claramente que en lugar de condenar o aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es forzoso aceptar como un hecho establecido su considerable impacto y su propagación a través del mundo y reconocer al mismo tiempo que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo. No hay que subestimar el cometido de la comunicación y sus medios en el proceso de desarrollo, ni la función esencial de estos en lo que atañe a favorecer la participación activa de los ciudadanos en la sociedad. Los sistemas

políticos y educacionales deben asumir las obligaciones que les incumben para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación.

Es importante anotar que los planteamientos de la UNESCO resaltan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que fomentan el crecimiento de la conciencia crítica en torno a los medios electrónicos e impresos.

Por su parte, asociaciones educativas y profesionales especializadas en la alfabetización audiovisual como Center for Media Literacy (CML) en EEUU y la Association for Media Literacy (AML) en Canadá, coinciden en que la alfabetización audiovisual suministra el marco necesario para posibilitar el acceso, análisis, evaluación y creación de mensajes en sus diferentes formas, ya sean en formato impreso, audiovisual o Internet; además, lo que permite comprender el papel de los medios de comunicación en la sociedad actual, al mismo tiempo que facilita las habilidades de investigación y auto-expresión necesarias para el ciudadano de una democracia.

A estos planteamientos se suma el Consejo Audiovisual de Andalucía, organismo que pone de manifiesto el reto de formación de la ciudadanía en el universo mediático para que sea conocedora de los nuevos lenguajes

audiovisuales de nuestra sociedad y desarrolle una actitud crítica. Su presidente, Vásquez Medel (2007) afirma que la alfabetización en medios debe plantearse como una educación “multidimensional” que fomente la creatividad y sensibilidad hacia los nuevos lenguajes, abriendo nuevas perspectivas hacia otras culturas.

Además de las asociaciones y entes educativos, son numerosos los autores que han teorizado sobre el tema, por sus aportes se destacan Masterman, Aparici, Tyner, Martín Barbero, Kaplún, Orozco, Aguaded, Haider y Buckingham, entre otros.

Len Masterman (1993) define la alfabetización en medios como la capacidad de *autonomía crítica*, refiriéndose a la habilidad de pensar por cuenta propia, a interpretar los mensajes con los instrumentos que facilita la alfabetización audiovisual. Además, establece que la enseñanza de los medios de comunicación en la escuela no puede reducirse a un análisis de las características formales, técnicas y estéticas de los productos de los medios, es inevitable y necesario adentrarse en el análisis de la ideología que hay detrás de todo ello. Los medios trabajan con símbolos y con nuestro contexto simbólico, con representaciones de nosotros mismos, de nuestras comunidades, de nuestros países, realidades todas ellas sobre las que la gente tiene diversas opiniones. Al poner de manifiesto los distintos puntos de vista

sobre estos temas se producen las discusiones ideológicas y políticas. No quiere decir que la educación en los medios se puede convertir en propaganda política, sino que debe tratar sobre la capacidad de leer imágenes, lo que dará lugar a un planteamiento y análisis de diversos valores y, en último término, proporcionará al alumno la oportunidad de alcanzar sus propias conclusiones.

Al respecto, Aparici (1999) indica que lo más importante es la comprensión por parte del alumno de cómo están contruidos los documentos audiovisuales y el significado implícito en su construcción, por lo tanto el uso y el acceso a la tecnología de los medios es un pequeño aspecto de la educación audiovisual. Esta se ocupa de aspectos como su carácter institucional, el contexto cultural en el que ha sido producido y en el que es contemplado y, en función de aquél que quiere mantener la ideología dominante. En este mismo sentido, Kaplún (1998) enfatiza que la educación en los medios debe incentivar la actitud crítica de la audiencia ante los contenidos ideológicos de los medios; la actitud crítica debe hacer *consciente* la persuasión y/o manipulación ideológica subyacente en los mensaje y para hacer consciente aquello que está oculto e implícito se requiere de la semiótica de la comunicación de masas. Hernández (2001), está de acuerdo con el enfoque teórico-hermenéutico de Kaplún, el cual funciona como una herramienta metodológica que permite analizar la forma de expresión y de contenido de la comunicación masiva. Haider (2004) agrega que la alfabetización en medios no es sólo la capacidad de comprender e interpretar

imágenes visuales, estáticas y en movimiento, sino que además hay que analizar el modo en que se organizan o estructuran los significados de las imágenes para tener un significado y comprender su impacto en los observadores.

Desde estas perspectivas, K. Tyner (1995) advierte que los peligros de no analizar el contenido de los medios de comunicación son mayores para la población de niños y jóvenes por encontrarse éstos entre la audiencia más numerosa pero menos formada de la sociedad. Precisa que si se fracasa en una formación audiovisual que permita analizar de forma crítica lo que ven, se estará contribuyendo al desarrollo de visiones de sí mismos controladas por personas ajenas a ellos y a nosotros mismos, cuyos valores y visiones podemos no compartir. Por su parte, Pérez y Aguaded (2000) defienden la necesidad de adquirir una “competencia televisiva” desde la escuela, argumentando la fuerte presencia social de la comunicación audiovisual y la consiguiente necesidad de favorecer una lectura crítica y creativa de los medios, así como de abrir los centros educativos a la realidad del entorno. En este orden de ideas, Ferrés (1996) afirma que *una escuela que no enseña a ver la televisión es una escuela que no educa* y Barbero (2002) señala que educar para la comunicación ha de convertirse en la base de una nueva educación “los nuevos lenguajes requieren una nueva alfabetización, puesto que las tecnologías de la información introducen un nuevo lenguaje de lectura y

escritura, que tienen que ser comprendidos y utilizados para culminar un nuevo período de analfabetismo que paradójicamente puede ir acompañado con un alto consumo, donde el individuo fácilmente puede ser sometido a la manipulación.

Se puede concluir que la educación en medios no sólo se debe centrar en el instrumentalismo y el conocimiento del lenguaje audiovisual, sino trabajar en el desarrollo de aptitudes para su interpretación crítica, potenciar su uso creativo. Como dice Aguaded (1997) se trata no de descubrir las facetas tecnológicas del medio, sino de revelar los aspectos del medio que repercuten en una mejora de la competencia, en su doble dimensión de lectura crítica y escritura creativa. Otra de las técnicas básicas de la educación en medios es relacionar los contenidos y significados de los mensajes con los intereses políticos, sociales y económicos de quienes los producen.

2.1.2. Antecedentes de la Educación en Medios

Al hablar de lectura crítica de la información televisiva, es preciso referirse, al concepto de Educación en comunicación o Educación en los Medios, dado que por su filosofía y alcance dicha idea de interpretación crítica de los contenidos y los medios audiovisuales se inserta en este concepto. Por

lo tanto, debemos situarnos en lo que los países anglosajones han llamado Media Literacy (Alfabetización en Medios), en Europa han denominado Educación en Materia de Comunicación, y en Iberoamérica, Educación en los medios (Media Education).

La alfabetización en medios o educación en los medios es un enfoque de finales del siglo XX, impuesta por la propia realidad presente para la educación. Su propósito es propiciar en niños y jóvenes una lectura y una recepción crítica de los mensajes provenientes de los distintos medios, mediante la reflexión y el análisis. Un aspecto determinante es que los alumnos aprendan los lenguajes para que ellos mismos puedan expresarse y realizar sus propios contenidos audiovisuales o literarios, fomentando con ello su creatividad y su capacidad para ofrecer alternativas estéticas o ideológicas.

La influencia de la Educación en los Medios ha crecido en los últimos años, sobre todo en países como Alemania, España, Francia, Inglaterra, Japón, Estados Unidos, Canadá, Brasil, México, Argentina y Chile, en donde se han logrado introducir en el currículum escolar el estudio y uso de los medios como recursos educativos, la creación y el análisis en torno a los diversos medios de comunicación, como la prensa escrita y los audiovisuales, en particular la televisión.

Mientras en Alemania las escuelas voluntariamente pueden introducir en sus currículos el programa de Competencia en Medios a partir del 5º. hasta el 10º. Grado, en España la enseñanza de los medios es obligatoria en la educación primaria y secundaria. Similar situación se vive en Australia en donde se ha desarrollado un currículum obligatorio para la enseñanza de los medios desde kindergarten hasta grado 12 (Kubey, 1997). El desarrollo de currículos obligatorios para la enseñanza de los medios también ha permeado la educación en Canadá en donde 5.000 escuelas, aproximadamente, han adoptando la Media Literacy desde el 7 hasta el 12 grado, convirtiéndose en la primera autoridad en alfabetización en medios de Norteamérica (Kubey, 1991).

De igual forma, las escuelas en los Estados Unidos han implementado en sus currículos la educación en medios. Los docentes enseñan a los alumnos habilidades necesarias para vivir en un ambiente saturado de mensajes. Los esfuerzos en este país han sido diversos y ofrecen una variedad de grupos tales como Strategies for Media Literacy de San Francisco, Telemedia de Maryland (Wisconsin), Educational vides Center en Nueva York, Center for Media and Values in Los Ángeles. Southwest Alternate Media Proyects, The National Council of Teachers of English y universidades como Harvard o North Carolina.

A diferencia de las experiencias europeas y norteamericana en el ámbito latinoamericano los avances en este campo específico se han dado en la educación no formal. Países como Brasil, Chile, Argentina y Costa Rica, ofrecen programas sobre educación en los medios y han demostrado que los jóvenes y niños que han participado en estos programas son menos vulnerables de verse afectados por los mensajes que reciben a través de los medios de comunicación porque reciben la información desde una perspectiva crítica.

Según Moran (1994) las experiencias latinoamericanas para educación de medios se remontan a finales de los años 1960s, algunas desarrollan capacidades críticas para todos los medios, y otras solo para televisión, y sus gestores se encuentran vinculados en varios casos a organizaciones religiosas, en general cristianas y vinculadas a programas de educación de adultos, de educación informal y ahora, aproximándose a la educación escolar formal. Son programas muy ricos metodológicamente, desarrollados en condiciones poco favorables de infraestructura y apoyo gubernamental, compensadas por el entusiasmo e integración de grupos de educadores de varias áreas de conocimiento y por financiación de organismos internacionales.

De los programas de educación para la comunicación latinoamericanos, Moran (ibid) destaca el Plan Deni, CENECA y LCC, entre otros:

a) Plan Deni

Es un programa de educación alternativa para la formación crítica del receptor desde la infancia. Es la primera experiencia sistemática de educación en los medios en Latinoamérica y empieza en 1968 en Quito con el pedagogo Luis Campos Martínez, que coordina la exhibición y análisis de películas en colegios religiosos ecuatorianos y peruanos, prepara nuevos profesores para trabajar las películas en clase, estimular la imaginación creadora, iniciarlos en la comprensión del lenguaje audiovisual y llevar a los alumnos a producir películas, expresando su visión de mundo.

Desde 1969 la OCIC - Oficina Católica Internacional de Cine- asume el Plan Deni y lo multiplica en casi todos los países de Latinoamérica. El proyecto, actualmente, sigue firme en Uruguay, Brasil, Paraguay y República Dominicana.

En Uruguay, el trabajo se centra con estudiantes de bachillerato de colegios particulares, cada quince días a la jornada curricular se integran las siguientes actividades:

- Proyección y análisis de películas y videos, estudiando la historia, los personajes, los mensajes y las técnicas.

- Actividades creativas, a partir de las películas exhibidas, con dibujos, trabajos manuales, expresión corporal y cambio del final de la película.
- El lenguaje cinematográfico, con juegos de percepción del ambiente, ejercicios con diapositivas o fotos, montaje de dibujos, realización de un audiovisual sobre asuntos próximos de los niños.
- Realización de una película o video, trabajando en equipo. 5. Análisis de la televisión, en conjunto con los padres, con ejercicios, informaciones teóricas y casetes organizados por profesores de la Universidad de Montevideo.

En República Dominicana, este programa inicia 1972 bajo la coordinación del padre jesuita José Luis Sáez. Su plan curricular se desarrolla en dos años, el primer año en el primero está dedicado al estudio del cine y el segundo, a la producción de video. Según los resultados obtenidos, el 90% de los estudiantes obtienen un mejor desempeño en la clase y se integran en otras actividades en el colegio, como el teatro.

En Brasil se denomina CINEDUC (Cine-Educación) y existe desde 1970. Pasó por varias etapas, alternando trabajos de análisis y producción de películas, videos y audiovisuales en los colegios católicos y en barrios pobres, principalmente de Río de Janeiro. El cine desarrolla la auto-percepción, la relación de tiempo de espacio y de organización grupal, según la evaluación de

Marialva Monteiro, coordinadora de Cineduc. El Plan Deni surge y se desarrolla dentro del contexto del Lenguaje Total, llamando la atención para la distancia entre la escuela y los medios de comunicación. Las técnicas de trabajo con los alumnos y sus padres, basadas en el juego, el análisis y la producción, se revelan interesantes y motivadoras.

b) Programa CENECA (Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística)

Programa de Televisión y Recepción Activa que desde 1981 se viene desarrollando en Santiago de Chile y está dirigido principalmente a jóvenes, mujeres, educadores, padres y religiosos. Constata que los grupos culturales y sociales construyen activamente el significado de los mensajes que reciben, según sus propias percepciones y valoraciones de la realidad. Por eso es posible desarrollar una actitud más activa ante la televisión.

Este programa propone actividades para el análisis de la televisión en diez etapas, perquiriendo los principales tipos de programas de televisión, en cuatro etapas: a) Presentación del tema; b) Presentación de experiencias del grupo relacionadas con el asunto tratado (como cada uno se relaciona con la información, por ejemplo); c) El juego. Se realiza una actividad lúdica en grupo sobre el tema. Sobre la información, por ejemplo, seleccionan y graban un

noticiero radiofónico, a partir de noticias de varios periódicos. d) Discusión y síntesis. Es el momento de la sistematización de los conceptos adquiridos y de las experiencias vividas.

Actualmente CENECA está diversificando sus actividades, pensando también en la institucionalización de un programa de educación para la televisión y para los medios de comunicación en la escuela, dentro del ramo de la lengua materna, que debería incluir el análisis de los nuevos medios de comunicación.

Es un programa orientado básicamente para la educación informal, que tiene el mérito de no necesitar de la televisión o casete para analizarla. Trabaja con dinámicas de grupo, juegos interesantes y la propia experiencia de los participantes.

c) Proyecto LCC (Lectura Crítica de la Comunicación)

Es el Proyecto de lectura crítica más importante del Brasil y reúne profesores de comunicación, educadores, líderes comunitarios y religiosos en una institución ecuménica llamada UCBC - Unión cristiana Brasileña de Comunicación Social.

Siguiendo básicamente la pedagogía de Paulo Freire -adaptada a la comunicación- y la teología de la liberación, propone varias etapas de análisis de la comunicación y de los medios de comunicación:

- Explicitación de los valores del grupo. Se presenta un producto cultural (programa de radio, un video) y, en grupos, contestan a estas preguntas: qué te gustó más, qué no te agradó, qué aprendiste (que informaciones te pasó el programa), y qué faltó o qué cambiarías en el programa. En el plenario se evidencian las coincidencias y divergencias dentro y fuera del grupo, las contradicciones en los valores afirmados.
- Análisis a partir de problemas. Se presenta un producto cultural según el tipo de participantes. Videos sobre temas de interés del grupo y que motiven debates en grupo y en plenario sobre como los medios ven esos problemas o situaciones.
- Análisis de la comunicación como producto. Se analiza determinada producción, viendo su estructura (organización del programa); su lenguaje (técnicas utilizadas); sus mensajes (evidentes e implícitos).
- Análisis de la comunicación como proceso. A través de textos y de discusiones, partir de lo particular -las noticias de hoy- para lo estructural, contextual -como funciona la información, los grupos empresariales, las contradicciones, las relaciones con el poder, con la sociedad, la comparación entre varios programas informativos y varios medios.

El Proyecto LCC es interesante porque trabaja con todos los medios y no sólo con la televisión. Integra los conceptos de comunicación, cultura y medios de comunicación. Trabaja con la educación formal (formación de profesores sobre los medios) y con la informal (educación para la comunicación de grupos)

En Latinoamérica hay también algunas iniciativas de utilización de la Prensa -periódicos y revistas- en la escuela, como sensibilización para la búsqueda de nuevas informaciones, investigaciones en asignaturas de humanas o lenguas y como método de lectura crítica -enseñanza de como leer las noticias. Inspirándose en programas como los de Prensa-Escuela de Francia, España y Suecia, la Secretaría de Educación de la ciudad de Novo Hamburgo, en Brasil, hizo un convenio con el periódico local y todos los días son colocados en cada clase quince ejemplares del periódico. Los domingos, los profesores publican un suplemento con actividades dirigidas a la escuela. Algunos periódicos como Jornal do Brasil, O Globo de Rio de Janeiro, Clarín de Buenos Aires hacen trabajos efectivos de educación para la Prensa en colegios públicos y privados.

A estos programas latinoamericanos se le suman muchas iniciativas aisladas de estudio de los medios en instituciones educativas, colegios como La Maisonnette en Santiago de Chile o Santa Cruz, en Sao Paulo (Brasil) tienen

cursos específicos, tales como Aprender a Ver (Chile) o Medios de Comunicación (Sao Paulo).

En Colombia la alfabetización de medios es muy incipiente. Uno de los esfuerzos orientados al desarrollo de estos procesos quedó planteado en la Asamblea Nacional por la Educación, en donde trece de los treinta y dos departamentos del país pidieron incluir medios alternativos de comunicación en la formación de los jóvenes y 29 mesas de trabajo propusieron extender el escenario de los medios de comunicación mediante un proceso de formación docente-alumno, desde el uso y la aplicación de los mismos en relación con el entorno. Entre las iniciativas de formación de televidentes críticos en nuestro país, se destacan las siguientes:

a) El “Modelo de televidencia crítica colombiana”

Propuesto por RedPapaz que busca promover a corto, mediano y largo plazo, la participación ciudadana con el propósito de empoderar a las audiencias y comunidades televisivas, para que acompañen el servicio público de la televisión, cualifiquen la programación e incidan positivamente en la reconfiguración del tejido social colombiano.

El desarrollo del Modelo contempla tres componentes: el comunicativo, el formativo y el social. El primero se orienta a la construcción de *“El Portal de Televidencia Crítica”* el cual permitirá desarrollar procesos de información, divulgación y comunicación masiva, con subproductos interactivos tales como: parrilla de televisión infantil, cursos virtuales dirigidos a docentes, padres de familia y otros agentes interesados en el tema, bibliotecas virtuales especializadas, entre otros.

El segundo componente es el formativo, consistente en un *“Diplomado en Televidencia Crítica y Participación Ciudadana”*, dirigido a docentes y padres de familia para consolidar comunidades de televidencia crítica y participación ciudadana alrededor de la programación televisión que consumen los niños, niñas y jóvenes colombianos.

El tercer componente es el social, consistente en la generación de un proceso nacional de movilización masiva alrededor del tema de la participación ciudadana para la televidencia crítica.

b) “Diagnóstico de oportunidades de cambio cultural en los televidentes”

Preparado por Corpovisionarios para la Comisión Nacional de Televisión (2008), en el que se identifican elementos para una estrategia de televidencia crítica, reflexiva y responsable en Colombia.

c) 1ª. Convocatoria y presentación de propuestas de observación de contenidos de programas de televisión

De la Comisión Nacional de Televisión (CNTV) en alianza con la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) en el 2009, para realizar un análisis sobre contenidos de la televisión, con el fin de formar un público con sentido crítico en el consumo de ésta.

d) Diplomados en televidencia crítica con participación ciudadana (2010)

Con apoyo de la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN y la Comisión Nacional de Televisión. El objetivo del diplomado era formar a maestros, docentes y líderes comunitarios que desearan prepararse como multiplicadores de los procesos de formación de televidentes activos y críticos fueron los convocantes. Estos se desarrollaron en las diferentes regiones de país y fueron liderados las Universidades Nacional, de Manizales, Santiago de Cali, del Norte, Pontificia Bolivariana Bucaramanga, Autónoma de Bucaramanga y de la Sabana.

e) A prender TV

Proyecto impulsado por la Fundación Imaginario y el Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez, contempla una estrategia de educación para la generación de una cultura de paz en Colombia, con énfasis en la educación en convivencia, valores y ciudadanía, y en áreas de desarrollo de competencias básicas. Este proyecto pretende dar pautas para la realización futura de programas de televisión de apoyo a la educación, para su inserción en las prácticas educativas y para los métodos de evaluación y seguimiento que permitan mantener la calidad de las producciones en el campo comunicación-educación. Esta iniciativa se desarrolla en escuelas públicas de Bogotá. En 1999 y 2000 participaron en la producción del programa Franja Metro del Canal Capital, que contemplaba edu-entretenimiento, televisión interactiva, televisión escolar y capacitación de docentes en el uso de medios.

f) Formación en Recepción Crítica

Programa de la Universidad Santiago de Cali, apoyada por la Comisión Nacional de Televisión cuyo objetivo es la formación de sujetos para que interactúen de manera activa, analítica, crítica y reflexiva frente a los significados y contenidos ofrecidos por la televisión. Para ello, brinda a los participantes elementos que le permitan reconocer el medio y su lenguaje y así

puedan asumir una postura crítica frente a los contenidos que reciben y sean conscientes de su responsabilidad frente a la televisión y frente al control social que deben ejercer sobre la misma.

g) Plan Decenal Nacional de Educación 2006-2015

Iniciativa que evidencia el interés en Colombia por la educación en medios, que define la necesidad de capacitación y lectura crítica de medios como uno de los fines de la educación en el siglo XXI. Es de destacar que el Plan Decenal de Educación es producto de la *Consulta Institucional en Línea* realizada entre el 20 de diciembre de 2006 y el 20 de enero de 2007 y en la que participaron 1.632 instituciones educativas.

Como se puede observar, los programas de educación en medios en Europa y Latinoamérica buscan estimular la conciencia crítica y una actitud más activa y creativa ante los medios de comunicación. Estas experiencias están dirigidas principalmente a niños y jóvenes estudiantes de colegios formales, a grupos comunitarios populares, profesores y padres de familia; se caracterizan por abordar el estudio de todos los medios de comunicación, aunque algunos proyectos trabajan la prensa, el cine, la radio o la televisión de manera específica. Mientras en Europa la educación en medios se ha integrado a los planes curriculares ofrecidos por las escuelas, en Latinoamérica son programas

particulares e independientes al sistema educativo, son producto de iniciativas de grupos sociales. Es importante destacar que la mayoría coinciden en la necesidad de desarrollar la *criticidad* de los estudiantes, la capacidad de análisis crítico y creativo ante los mensajes de los medios de comunicación. Se diferencian principalmente en las corrientes ideológicas que fundamentan sus trabajos, hay unos que asumen la educación en medios como generador de mecanismos de defensa que neutralizan el influjo de los medios; otros, como un proceso educativo para el descubrimiento ó revelación de la ideología subyacente en los mensajes de los medios de comunicación masiva; mientras que otros proyectos están orientados por la concepción de la apropiación significativa de los significados y contenidos propuestos por los medios.

2.1.3. Investigaciones sobre Educación en Medios

La investigación realizada por un grupo de profesores de Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco (EHU-UPV) durante el período 2003-2005, se centró en averiguar el nivel de equipamiento tecnológico de los adolescentes vascos, conocer el consumo que realizan de los diferentes medios, escrutar sus hábitos culturales e investigar su grado de alfabetización audiovisual. El grupo utilizó técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo, incluyendo grupos de discusión, entrevistas a expertos y una encuesta a 1.882

adolescentes de entre 14 y 18 años repartidos por 35 centros (públicos y privados) de todo Euskal Herria. Entre las conclusiones, los investigadores destacan que:

- La educación en materia de comunicación es una herramienta básica para dotar a la persona de un aceptable grado de autonomía crítica ante los medios.
- La Alfabetización audiovisual no figura entre las prioridades de los actuales responsables del sistema educativo. Dicha falta de sensibilidad es, a su juicio, especialmente preocupante en una sociedad marcada por el hedonismo, el consumismo y una creciente falta de sentido crítico por parte de la ciudadanía.
- La Educomunicación se ha introducido de forma puntual en las aulas, no de forma reglada.
- Las iniciativas desarrolladas en los últimos años en Euskal Herria han sido, sobre todo, fruto de la buena voluntad, la inquietud y la profesionalidad de colectivos concretos de educadores y padres o madres sensibilizados con la materia.
- Las autoridades educativas no están cumpliendo las recomendaciones que realiza la UNESCO.

Por su parte, la investigación realizada por María Dolores García y María Victoria Benítez (1998), busca valorar la inclusión de contenidos relacionados con la educación audiovisual en el currículum para la consecución de fines educativos, acordes con los fundamentos axiológicos que subyacen en la práctica docente diaria e introducir aspectos relacionados con la educación audiovisual en posteriores diseños y desarrollos curriculares. Las conclusiones finales resaltan que:

- Los profesores-colaboradores se muestran en general, motivados para la implementación futura de actividades o programas relacionados con la educación audiovisual.
- Los educadores no deben centrar su tarea en preservar a los alumnos de las influencias de la imagen; el reto consiste en ser capaces de convertirlos en auténticos comunicadores (en su doble función de emisor y receptor) críticos y “pensantes”, inteligentes, libres; en otras palabras, comunicadores sensibles y competentes con su entorno.

La experiencia investigativa de la Universidad de La Laguna "*La Educación para los Medios de Comunicación como tema transversal. Elaboración de una guía curricular para el profesorado de Educación Primaria*", (Sanabria, Castro y otros, 2008) pretende ofrecer una aproximación a la situación, modo de incorporación y enfoques de los programas curriculares de

educación en los medios tanto en el contexto europeo como español. Algunos de los hallazgos de la investigación fueron:

- Los medios audiovisuales configuran un sistema de comunicación cada vez más relevante en nuestra sociedad (Corominas, 1994), por lo que no se puede reducir una educación de medios a las características y recursos expresivos de este lenguaje.
- Si bien es cierto que el lenguaje audiovisual forma parte importante de la cultura de los jóvenes y de los niños/as, y que es necesario una educación audiovisual desde las escuelas, no se debe pensar que con el desarrollo de las habilidades de lectoescritura de imágenes y sonidos como recursos expresivos del lenguaje audiovisual, se va a desarrollar en el alumnado las capacidades para procesar correctamente las informaciones y analizarlas de manera crítica.
- La Educación en los Medios se justifica por el poder educador que tienen los medios y por el papel que desempeñan en la sociedad, por eso debe estar orientada a una formación integral del alumnado en relación a los medios, de forma que conozcan y comprendan el papel que los mismos desempeñan en la realidad social que ellos presentan a través de sus productos.

Por lo anterior, proponen que un proyecto curricular de Educación en Medios debe enseñar:

- Los lenguajes expresivos que son utilizados por los mismos desde dos perspectivas y de forma simultánea: el análisis crítico de los productos mediáticos junto a los procesos prácticos de elaboración de los mismos;
- Junto a los lenguajes se debe procurar una formación en las técnicas específicas que estos medios utilizan para producir mensajes, es decir, relacionar la enseñanza en el manejo y manipulación de las tecnologías con las distintas formas de presentación de la información.
- Los ámbitos de estudio de la Educación en los Medios debe recoger la relación que se produce entre la realidad construida por los medios y sus intereses sociales, políticos y culturales (concepto de representación); los productos mediáticos (tipo o categoría de textos y la relación que guarda con la forma en la que le damos sentido); y los consumidores al que va dirigido (audiencia).
- Desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan una interrelación entre estos ámbitos favorecer una formación integral del alumnado con respecto al papel que desempeñan y los efectos de los medios de comunicación en la sociedad actual.

Las investigadoras enfatizan que un modelo de integración curricular de Educación en los Medios requiere un cambio sustancial en el curriculum actual. Este modelo educativo supone otra forma de entender la educación, otra manera de definir los procesos de enseñanza-aprendizaje más crítica, constructiva y participativa.

En Colombia se han desarrollado diversas investigaciones para estudiar las relaciones entre la televisión y el comportamiento de las audiencias jóvenes desde los años ochenta, pero no se observan avances significativos. Según Rincón (2002), todavía son muchos los vacíos metodológicos, teóricos y contextuales en las investigaciones sobre la televisión colombiana, de manera que es necesario fortalecer líneas de investigación continuas y sistemáticas sobre el tema. El mismo autor identifica algunas tendencias en los estudios sobre televisión colombiana, encontrándose tres líneas de estudio:

- Las investigaciones dirigidas al diseño de nuevos lenguajes televisivos.
- Los estudios que enfatizan en el rol de la televisión como agente educativo, que se han interesado por las relaciones con el contexto escolar, la ecología y el impacto sobre el desarrollo de aprendizajes a partir de la exposición al medio.
- Las investigaciones sobre tendencias de las audiencias juveniles en cuanto a rating y patrones de comportamiento asociados a la televisión.

Las dos primeras líneas cuentan con algunas investigaciones, principalmente vinculadas al sector académico nacional, mientras que la última línea ha mostrado un gran auge desde la década de los noventa en Colombia, merced a la necesidad de datos para apoyar las decisiones respecto de la pauta publicitaria, en las diferentes franjas horarias. (Sandoval Escobar, 2006).

En el mismo contexto colombiano, un grupo de investigación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas adelantó el proyecto *“Propuesta de un Modelo Pedagógico de Competencia Televisiva con fines educativos”* durante el período comprendido entre febrero de 2003 a marzo de 2004. Los investigadores concluyeron que es necesario aprender a ver televisión (competencia televisiva) porque:

- Ni los docentes ni los estudiantes van más allá de hacer un uso rutinario de la televisión. Por lo que se requiere cualificar y elevar el saber-hacer (competencia televisiva) con la televisión para convertirlo en la fuente de un uso crítico y creativo de la misma.
- La televisión es una institución de alto impacto en la conformación del presente social que convoca la atención de la ciudadanía cada día y promueve la instancia de opinión pública como un referente indispensable para regular y legitimar la institucionalidad de la democracia en nuestro país. En esta perspectiva se requiere una

adecuada competencia televisiva para relacionarse crítica y creativamente con los esquemas sociales, políticos y culturales que desde la televisión se difunden con pretensión dominante.

- El consumo crítico de televisión y su adecuada lectura e interpretación son hoy condiciones indispensables para que el televidente y los públicos en general se familiaricen y reconozcan la problemática inherente al sentido e identidad de lo local y lo nacional en un orden multicultural.
- Forma parte de la alfabetización a gran escala que exige la actual revolución científica y tecnológica, en la que los dispositivos mediáticos digitalizados son cada vez más dominantes.
- Abre una perspectiva de trabajo para el campo de la educación y la comunicación

Finalmente, los hallazgos de la investigación *“Alfabetización audiovisual: una respuesta alternativa para la lectura crítica de la televisión”* adelantado por estudiantes de la Universidad del Norte (2007) reportan que:

- El taller de alfabetización audiovisual ayuda a los jóvenes a no imitar los modelos mostrados en la televisión, son más conscientes de cómo se fabrican los mensajes de televisión, de la intencionalidad y diferencian

cómo es de distinto mirar a un personaje en la vida cotidiana y mirarlo a través de la televisión.

- Los conocimientos adquiridos en el taller de alfabetización le dieron bases a los jóvenes para tener otra mirada hacia la televisión.

Los resultados de las investigaciones confluyen en la necesidad de que las personas, especialmente los niños y jóvenes, dispongan del conocimiento requerido para poder interactuar positiva y creativamente con los medios de comunicación, especialmente con la televisión. Plantean la necesidad de fomentar la formación de consumidores críticos, capaces de leer, interpretar, analizar, seleccionar, tener un criterio propio frente a los mensajes y textos audiovisuales y ser conscientes de mensajes que reciben a diario para apreciarlos y disfrutarlos como textos éticos y estéticos. Estas conclusiones orientan el presente trabajo de investigación porque, de no propiciarse la lectura crítica de medios, se corre el riesgo no sólo que la enseñanza en medios no tenga sentido, sino también a perder los valores fundamentales de nuestra sociedad.

2.1.4. Enfoques sobre Educación en medios

La bibliografía relacionada con la educación en los medios destaca no sólo la estrecha relación existente entre los conceptos de comunicación y

educación y sostiene que ambos son, en realidad, un mismo término en la actual sociedad del conocimiento (Fontcuberta, 2001; Kaplún, 1998); sino que coinciden en los modelos que han caracterizado las relaciones entre la comunicación y la educación: el enfoque tecnicista, el gramaticalista y análisis de los contenidos y mensajes (Aparici, 1996).

a) Enfoque Tecnicista

Se basa en la tecnología, técnica y uso de los medios sin analizar los contenidos, mensajes o las formas de representación utilizadas, no consideran aspectos básicos como que en su reproducción de la realidad se muestran unas perspectivas determinadas o se realizan recortes significativos. Su premisa es el uso educativo de los medios de comunicación como estrategia y recurso específicamente.

b) Enfoque Gramaticalista

Enfatiza en la enseñanza de los códigos, elementos y estructuras del lenguaje audiovisual, es decir, la sintaxis y la semántica del lenguaje icónico, sin embargo el conocimiento de estos elementos no implica que la formación de ciudadanos conscientes y críticos de la comunicación mediática de su entorno. De igual forma, limita la enseñanza de los medios a las tecnologías de

naturaleza audiovisual (cine, televisión, publicidad) olvidando los escritos como la prensa.

c) Enfoque de análisis de los contenidos y mensajes

Esta orientado al análisis de los mensajes que se emiten por los distintos medios de comunicación para que los participantes tomen conciencia de los mecanismos y estrategias de manipulación ideológica que utilizan los medios, atendiendo los intereses socio-políticos y económicos de sus dueños.

Cada uno de estos enfoques responde a necesidades educativas diferentes y centran su atención en una dimensión específica de los medios de comunicación. Sin embargo, ninguno aborda la formación de lectores críticos que dominen las habilidades expresivas de los medios, que desentrañen la significación del discurso y el significado que emerge, lectores que comprendan e identifiquen el significado y la ideología de la diversidad de los discursos sociales que nos cuentan y que a diario se imponen frente a nosotros, que permitan asimilar valores trascendentes para convivir con respeto, tolerancia y solidaridad en la sociedad democrática.

2.1.5. Principios básicos de la Educación en Medios

La National Association for Media Literacy Education (NAMLE), organismo reconocido a nivel mundial por adelantar procesos de educación en medios, conceptúa que el propósito de la educación en medios es ayudar a los individuos de todas las edades a desarrollar habilidades y destrezas de expresión que se requieren para ser personas críticas, comunicadores efectivos y ciudadanos activos en el mundo de hoy.

Para lograr este propósito, identificaron los “Seis Principios Básicos para la educación en medios”:

- Todos los mensajes de los medios de comunicación se “construyen”.
- Cada medio tiene sus propias características, fortalezas y utiliza un lenguaje específico para construir mensajes.
- Los mensajes son producidos con fines particulares.
- Todos los mensajes contienen valores y puntos de vistas.
- Las personas usan sus habilidades, creencias y experiencias individuales para construir sus propios significados.
- Los medios y los mensajes pueden influir en las creencias, aptitudes, valores, comportamientos y en los procesos democráticos.

Otro aporte que ha hecho la NAMLE son las “Preguntas claves para el análisis de mensajes”:

Audiencia y autoría	Autoría	Quién hizo este mensaje?
	Propósito	Por qué se hizo?
		Quién es el público objetivo (y ¿cómo se identifica?)
	Económico	Quién paga por esto?
	Impacto	Quién puede beneficiarse con este mensaje?
		A quién puede perjudicar?
Por qué podría afectarme este mensaje?		
Respuesta	Qué tipo de acciones podría aumir en respuesta a este mensaje?	
Mensajes y significados	Contenido	Qué es eso (y que te hace pensar eso)?
		Qué ideas, valores, información, y / o puntos de vista están implícitos?
		Qué se queda por fuera de este mensaje que puede ser importante?
	Técnicas	Qué técnicas se utilizan?
		Por qué son utilizadas?
		Cómo se comunica el mensaje?
	Interpretación	Cómo pueden entender las diferentes personas este mensaje de otra manera?
		Cuál es mi interpretación y qué puedo aprender acerca de mi reacción o interpretación?
Representación y realidad	Contexto	Cuándo se hizo el mensaje?
		Dónde o cómo se comparte con el público?
	Credibilidad	Es un hecho, opinión o algo más?
		Qué tan creíble es esto (y que te hace pensar?)
		Cuáles son las fuentes de información, ideas o afirmaciones?

Es importante anotar que contrario al enfoque funcionalista de la educación en medios, que se fundamenta en el análisis de los efectos de los medios de comunicación, existen otras teorías que refutan el papel de agente de socialización de los medios de comunicación:

- Teoría de los efectos limitados sostiene que los efectos de los mensajes están condicionados por el contexto social del individuo, y destaca el papel de los líderes de opinión, como mediadores entre los medios de comunicación y las audiencias.
- Escuela de Frankfurt: critica el manejo capitalista de los medios de comunicación.
- Teoría de usos y gratificaciones: enfatiza en qué hace la audiencia con los medios: estas tienen necesidades y de forma consciente escoge el medio y los contenidos que considera responderán a dichas necesidades (cognitivas, integración personal, integración social, de evasión y afectivas y estéticas).
- Estudios culturales de Birmingham: además de los medios, factores como el folclore, la religión, la política, etc., también influyen las creencias, percepciones y comportamientos de la personas.
- Teoría de la dependencia: plantea como alternativa la lectura crítica o educación de las audiencias para el análisis crítico de los mensajes. .

2.2. Lectura Crítica

2.2.1. Definición de Lectura Crítica

Actualmente se encuentra el adjetivo “*crítico*” en infinidad de libros aplicado a distintos sustantivos. Así, es común hablar de lectura crítica, pensamiento crítico, pedagogía crítica, por mencionar sólo algunas de las denominaciones con más tradición desde los años 70 (Cassany, 2003).

Según la UNESCO (1988), la lectura crítica es la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento.

Para Smith (1994) y Cassany (2004; 206), la lectura crítica es una disposición o inclinación que tiene una persona para comprender el sentido profundo del texto, las ideas subyacentes, los fundamentos, razonamientos y la ideología implícita, a fin de considerar explicaciones alternativas y no aceptar a priori las ideas, argumentos o explicaciones del autor. Desde la perspectiva de Serrano y Madrid (2007), la lectura crítica no sólo es la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas

en los discursos, sino el acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento.

Partiendo de estos referentes teóricos, se puede señalar que la lectura crítica busca:

- Analizar los contenidos, las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, cuestionar las imprecisiones u opiniones contrarias, identificar puntos de vista, intenciones, distinguir posiciones y contrastarlos con otras alternativas.
- Comprender los implícitos de los enunciados (ideología del autor, sus referentes culturales o sus procedimientos de razonamiento y la construcción del conocimiento) y la propia estructura y organización del texto (Cassany, 2004, p. 18).
- Contrastar el pensamiento y el lenguaje del lector a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento construidos en el transcurso de su vida, en relación con las concepciones, imaginarios, opiniones y valores de su comunidad, (Rumelhart, 1984), los cuales utiliza como herramientas para seleccionar la información,

organizarla, establecer relaciones, elaborar representaciones, atribuir significado y construirlo (Coll, 1991).

En este sentido, la lectura crítica favorece la formación de ciudadanos reflexivos, analíticos y con autonomía de pensamiento. Ciudadanos capaces de interpretar los valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social y asimilar valores trascendentes para convivir con respeto, tolerancia y solidaridad en la sociedad democrática.

2.2.2. Lectura crítica de los medios audiovisuales

La lectura crítica de los medios se considera como un proceso complejo de transformación sustancial de la recepción de medios, es el paso de receptores pasivos a activos que convierten su experiencia mediática en una experiencia de vida, es un proceso de transformación de redescubrir la propia condición de espectadores para ser sujetos activos frente a los medios de comunicación. Este proceso demanda:

- Conocer el medio: su narrativa, ritmo, estructura formal, caracterización, modos de producción, géneros, función, etc.

- Ser crítico y selectivo: analizar los contenidos, generar juicios de valor con base en aspectos estéticos y morales para seleccionar lo positivo de cada programa.

En este sentido, la lectura crítica debe problematizar el contenido de los medios para apartar la idea naturalizada que presentan de sí mismos; desideologizar sus mensajes que tienden a legitimar y a reforzar ciertas actitudes, conductas e ideas sobre el mundo y mostrar la articulación de los medios con el entramado comercial, empresarial, financiero y político para demostrar su pretendida independencia y neutralidad (Serrano y Madrid, 2007). Postura en la que coincide Masterman (1993) al considerar que la técnica básica de la educación audiovisual, es relacionar los mensajes de los medios con los intereses políticos, sociales y económicos de quienes los producen. Así, para la lectura crítica de los textos audiovisuales se requiere desarrollar estrategias que ayuden a leer el punto de vista o la mirada particular que ese discurso refleja de la realidad y descubrir en él las diversas intencionalidades e ideologías que esconde y elegir aquellas que están de acuerdo con nuestros pensamientos y valores.

Bajo estos parámetros, qué competencias debe desarrollar un lector crítico?. Al respecto, Freebody & Luke (1990) y Luke & Freebody (1997) definen cuatro dimensiones para ordenar los componentes de la alfabetización crítica:

- Descifrar el código de los textos.
- Participar en la comprensión y composición de significados.
- Usar los textos funcionalmente en variados entornos culturales y sociales.
- Analizar críticamente y transformar su significado.

2.2.3. Competencias de lectura crítica de medios audiovisuales

Las cuatro dimensiones señaladas en el párrafo anterior, especifican qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como tal, elementos constitutivos de las competencias de lectura crítica que se categorizan en cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales y valorativas y afectivas (Serrano y Madrid, 2007).

Para efectos de la investigación, se asume la categorización de las competencias planteadas por Serrano y Madrid (2007) que se describen a continuación:

a) Competencias cognitivas

Favorecen la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto audiovisual. Para lo cual el individuo requiere poner

en juego los conocimientos previos o esquemas y las estrategias como la construcción inferencial, la formulación de hipótesis e interrogantes, la comparación con otras informaciones o con otros discursos; la autoconfirmación y la autorregulación. Estas se reflejan en la capacidad del lector para acceder a la multiplicidad de textos audiovisuales existentes en el medio sociocultural, para lo cual requiere:

- Identificar el tema, reconocer el contenido del discurso, de acuerdo con la información disponible y los esquemas activados en la memoria.
- Realizar interpretaciones al identificar opiniones, punto de vista e ideología; detectar ironías, doble sentido, ambigüedad; formular inferencias, construir representaciones y valorarlas.
- Activar concepciones, recuerdos, experiencias enmarcadas dentro de su experiencia social y cultural.
- Identificar los diferentes puntos de vista y las intenciones del autor, así como los valores e intereses que mueven a éste a construir su discurso, para tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos.
- Distinguir las voces aportadas en el discurso con relación a las voces manifestadas previamente sobre el tema. El lector identifica las expresiones utilizadas, recicladas o replicadas: citas directas.
- Evaluar la solidez y validez de los argumentos o datos: Detectar incoherencias o contradicciones.

- Interrogar el texto audiovisual y crear interpretaciones abriendo un espacio en el cual se validan las diversas perspectivas.
- El lector crítico puede preguntarse: ¿Qué significa para mí este texto audiovisual? ¿Cómo me influye? ¿Qué dice explícitamente el discurso? ¿Qué ideas están subyacentes? ¿Qué me sugiere? ¿Cuál es su punto de vista y los presupuestos implícitos en el discurso? ¿Cuál es la intencionalidad del autor? ¿Cuál es mi opinión sobre los planteamientos expuestos? ¿Comparto los razonamientos? ¿En qué difiero?

b) Competencias lingüísticas y discursivas:

Se refieren a la capacidad del lector para identificar el género discursivo concreto que propone el texto audiovisual: su estructura, registro y estilo, funciones y recursos lingüísticos y estéticos. Comprende:

- Poseer conocimientos sobre las características gramaticales, discursivas y socioculturales del texto audiovisual: ámbito temático, registro, estructura, funciones.
- Reconocer la forma de organización del mensaje audiovisual.
- Comprender las diversas posibilidades técnicas y formatos en que se presenta el discurso audiovisual.

- Interrogar el texto audiovisual, preguntando ¿Cómo funciona el texto? ¿Con qué estructuras, unidades, componentes? ¿En qué se diferencia este texto audiovisual de otro presentado en otro formato?

c) Competencias pragmáticas y culturales

Son aquellas que muestran la capacidad del lector para identificar los propósitos del discurso, sus usos y funciones, sus orígenes, de acuerdo con el contexto sociocultural e ideológico en que fue creado y formular propuestas o hacer uso de las ideas y representaciones en variados entornos culturales y sociales. Se trata de un dominio acumulado de experiencias que permiten asociar los diversos mensajes con la vida práctica y que le ayudan a construir al lector crítico el horizonte social, siempre en relación con el otro.

Estas competencias son las que capacitan al lector crítico para tomar conciencia de los efectos que provoca el discurso audiovisual en diferentes contextos socioculturales. Permiten a la audiencia:

- Asumir la pluralidad de interpretaciones que tiene el discurso audiovisual y desarrollar la capacidad de relativizar la interpretación personal que se da en el discurso; reconocer las fronteras entre los

planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone y lo que el lector aporta.

- Comprender que las funciones sociales y culturales que tiene el discurso inciden en la manera en que los textos son estructurados, en su tono, en el grado de formalidad y en la secuencia de sus componentes.
- Examinar en el texto audiovisual asuntos relacionados con el poder y con el modo como promueven la justicia social. Analizar cómo la información y el conocimiento que proporcionan los textos audiovisuales permiten mantener los sistemas de opresión o las desigualdades sociales.
- Examinar y problematizar la información textual y la visión que promueven. Reflexionar sobre quienes se benefician de esos planteamientos y puntos de vista y quienes se perjudican con ellos.
- Identificar los referentes del programador o realizador, su nivel cultural e ideología; el lugar, momento y circunstancias de producción del discurso audiovisual, sus influencias culturales y sociales sobre el discurso.
- El lector crítico se pregunta: ¿Cuál es la ideología que subyace en el texto? ¿Cuáles son las representaciones establecidas sobre la realidad (imaginarios, visiones, valores) que reconstruye este discurso? ¿De qué manera promueve valores ciudadanos como la

justicia, la tolerancia, la libertad, la democracia? ¿Qué utilidad tiene este mensaje? ¿Cómo influye en la vida social? ¿Con qué situaciones se vincula? ¿De qué modo me posicionan sus ideas? ¿Para qué me sirve ahora o en el futuro? ¿Puedo hacer uso de estos planteamientos en la solución de problemas? ¿Cómo puedo ser tolerante con estas ideas si no las comparto?

d) Competencias valorativas y afectivas

Son las que permiten reconocer y estimar el valor del discurso audiovisual, de los significados subyacentes y de la ideología implícita para el hombre, la sociedad, la cultura y, en definitiva, para la vida humana. Estas competencias permiten también reconocer las emociones del programador o realizador, al mismo tiempo que descubre y hace consciente sus propias emociones, suscitadas por la lectura y sus reacciones frente a las ideas y planteamientos. Consisten en:

- Reflexionar y compartir ideas y percepciones acerca de sus impresiones y apreciaciones del contenido del texto audiovisual presentado.
- Apreciar el valor del mensaje, de las ideas en las interacciones humanas, para disminuir conflictos e incrementar ganancias.

- Mostrar atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro, de tolerancia o respeto por los argumentos esgrimidos, aun cuando no los comparte.
- Desarrollar una actitud crítica frente a lo que ve, para percibir y comentar lo que hay de positivo, cuestionar aquellos planteamientos con los que no coincidimos en principios y valores y aceptar aquellos que pensamos son útiles.
- Autorizarse a sacar provecho de lo que ve, de lo que coincide con sus valores e ideales, con sus creencias y experiencias.
- Aprender a valorar las ideas para analizar y determinar lo favorable y desfavorable que es posible apreciar en ellas. Acompañar la crítica con sugerencias o soluciones y el compromiso de trabajar para alcanzarlas.
- Valorar la incorporación de la lectura crítica a la vida para la satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad y el gusto estético.
- Aprender cómo desarrollar la capacidad crítica lo ayuda a alcanzar una mayor comprensión del mundo, de su entorno, de sí mismo y de los demás.
- El lector asume el rol crítico y valorativo al preguntarse: ¿Cómo aprecio estas ideas? ¿Cuáles son los valores y actitudes que promueve? ¿Cómo estos planteamientos e ideas influyen en las interacciones humanas? ¿Cómo puedo sacar provecho de lo que leo, si coincide con mis principios, valores e ideales?

Con base en lo expuesto se infiere que la lectura crítica de medios es un mecanismo para contrarrestar las posibles repercusiones de los mensajes en la formación de niños y jóvenes, para identificar la manera como los dueños de los medios ejercen su influencia sobre las audiencias y para tener argumentos e interpretar de manera reflexiva y crítica los textos audiovisuales.

2.2.4. Propuestas metodológicas para la lectura crítica

Varias son las propuestas metodológicas que se han presentado para el desarrollo de procesos de lectura crítica. Entre las que se destacan están las siguientes:

a) Mirando cómo miramos: una propuesta desde la comunicación y la educación para multiplicar miradas.

La propuesta formativa se estructura en tres unidades teórico-prácticas en torno a la participación del “medio y su lenguaje” en la vida de los y las televidentes.

Las unidades se titulan “Conversando con las audiencias”, “El medio y su lenguaje” y “Televidentes críticos”. En la primera unidad se da respuesta a

los interrogantes cómo nace la televisión y cómo se construyen historias para televisión. En la segunda se aborda el lenguaje audiovisual, el funcionamiento de la cámara, quién hace la televisión y los géneros televisivos. Y la tercera, integra los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores para que los participantes asuman nuevas posturas frente al medio televisivo, reconsideren sus percepciones y propongan alternativas de lectura y apropiación de los contenidos que se emiten por televisión.

Las bases pedagógicas de la propuesta se fundamentan en los principios educativos de la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Los autores de esta propuesta son Yamile Sandoval y Arturo Arenas, docentes de la Facultad de Comunicación Social y Publicidad de la Universidad Santiago de Cali.

b) Propuesta Enseñar a ver Televisión: Manual de Educación para la TV (EPATV)

Con el propósito de preparar a maestros, profesores, promotores culturales, e interesados en el tema de la enseñanza de la televisión, Hernández y otros (1997) diseñaron el *Manual de Educación para la TV*

(EPATV), que no es más que un método de lectura activa de la televisión. Éste se divide en dos partes. En la primera se exponen algunas orientaciones pedagógicas generales con ideas, sugerencias y planes de acción que se desprenden de experiencias que se han llevado a cabo en Latinoamérica y el mundo. La segunda se estructura en cinco módulos temáticos que giran en torno al análisis de los sistemas visual, sonoro y narrativo de los géneros de televisión. Cada módulo tiene objetivos, contenidos, actividades, recursos y fichas teóricas y de respuestas para afianzar el proceso de aprendizaje de los contenidos.

c) Propuesta para estudiar series y filmes

Joan Ferrés propone tres módulos para analizar los programas de televisión ó películas: Estructura narrativa, la imagen y el sonido.

Cada módulo tiene una ficha de análisis de productos audiovisuales, que contiene objetivos (general y específicos), actividades, contenidos y los elementos ó preguntas que serán objeto de la lectura situacional, textual y valorativa.

d) Diplomado de televidencia crítica: La televisión nuestra de cada día.

La propuesta comprende cuatro unidades: cómo funciona el mundo de las imágenes, cómo evolucionaron las imágenes, cómo se presentan las imágenes en la televisión y cómo es la televisión colombiana. Cada una tiene dos secciones: prácticas de televidencia crítica y una lista de chequeo. Esta propuesta es producto de un trabajo en alianza entre la Universidad Pedagógica Nacional y Red PaPaz, en el marco del convenio UPN-CNTV 2007. El autor es Raúl Piamonte Peña.

Todas las propuestas cuentan con una serie de lecturas complementarias.

Para efectos de la investigación se asume la propuesta de Joan Ferrés porque además de los temas que se analizan, la lectura se hace desde las perspectivas situacional, textual y valorativa.

2.3. Textos Audiovisuales

2.3.1. Características de los textos audiovisuales

El lenguaje, texto o discurso audiovisual es el que se transmite a través de los canales acústico y visual y su significado se construye a partir de la

convergencia e interacción de diversos códigos de significación. Otras características del texto o lenguaje audiovisual son el uso de figuras retóricas para articular sus contenidos y la diversidad de interpretación de estos mensajes por la intervención de aspectos culturales, de género, edad, etc., propios de la recepción. Por estas particularidades, la lectura crítica de los textos audiovisuales demanda del reconocimiento de sus elementos básicos ó constitutivos que son la narrativa y su estructura dramática, la imagen y el sonido.

2.3.2. Elementos básicos de los textos audiovisuales

a) La narrativa y su estructura dramática

Los guionistas utilizan diversos recursos narrativos para la construcción de historias o hechos encadenados y ordenados dramáticamente. Hacen parte de esta estructura dramática el tema y el argumento, los personajes, los conflictos y las acciones, el tiempo, los escenarios y la ambientación. Por lo general, la acción dramática gira en torno a los personajes, sus conflictos internos o externos, las funciones que cumplen en la trama y los valores que representan. Estos elementos de la estructura narrativa se conciben así:

- El tema: ubica en el recorte temático que hace el autor y el argumento que plantea el conflicto principal, es decir el núcleo que desencadena la acción.
- Personajes: clasificados en protagonistas, antagonistas y secundarios, se señalan sus funciones en el relato, sus valores y motivaciones. Se identifican sus rasgos físicos y psicológicos.
- Tiempo: es el tiempo histórico del relato e indica el contexto de la acción, define la línea de tiempo que recorren los personajes.
- Lugar: corresponde a los escenarios y contextos donde se desarrolla la acción.
- Ambientación: es la decoración de los lugares donde transcurre la trama y está sujeto al tiempo de ocurrencia de la historia (vestuario y maquillaje).
- Acciones: son los hechos y pueden presentarse cronológicamente o no. Para contar la historia e narrador tiene en cuenta las situaciones que plantea, el lenguaje empleado y el género.
- Punto de vista: corresponde a la mirada del autor, su posición subyacente frente al tema, “su” lectura de los hechos que narra.

b) La Imagen

Así como el lenguaje verbal utiliza letras, sílabas, palabras y frases para estructurarse y elaborar textos con sentidos; el lenguaje audiovisual emplea los encuadres, la luz y el color para construir y transmitir significados.

El encuadre es la imagen proporcionada por una cámara en un determinado momento. Tiene un significado netamente estático y se construye a través de la escala de planos, la angulación y los movimientos de cámara. Un plano es la unidad mínima narrativa que aparece en una producción audiovisual e indica la relación de tamaño que se da entre el cuadro de la imagen y el sujeto u objeto que aparece dentro del cuadro. Así, el sujeto puede ocupar una pequeña fracción del cuadro, dando la impresión de que ha sido tomado a gran distancia; o por el contrario, puede ocupar la totalidad del cuadro, cuando se encuentra cerca de la cámara. La escala de planos permite valorizar la expresión y dar énfasis a lo que se quiere contar. Según su función, los planos se dividen en tres grandes grupos:

- Descriptivos: su función principal es describir los personajes o el entorno en el que se desenvuelve su actuación. Los planos lejanos como el gran plano general, el plano de conjunto y el plano general son eminentemente descriptivos.

- Narrativos: su función principal es narrar la acción que desenvuelve el personaje, tienen mayor potencial narrativo. ejemplo de ellos son los planos entero y americano y medio
- Expresivos: su función principal es mostrar las emociones de los personajes, su valor es eminentemente dramático y aportan mayor carga expresiva a las imágenes.. Hacen parte de esta clasificación los planos cercanos como el primer plano, el primer primerísimo plano y el plano de detalle que tiene un valor simbólico

Los movimientos de cámara también inciden en la definición del plano. En una imagen el movimiento puede darse por la acción del sujeto ó de la cámara. En el primero, la cámara muestra la acción del personaje y el movimiento aparece como algo natural; en el segundo, el sujeto está estático y los movimientos de cámara son muy notorios.

Según la posición de la cámara con respecto a su eje hay movimientos sobre su propio eje, como el paneo, y desplazamientos, como el travelling (hacia delante, atrás, arriba, abajo, izquierda o derecha).

La iluminación es otro elemento que imprime dramatismo a las escenas o secuencias, ya que con ella se modela, contornea, genera contraluces, otorga volúmenes, establece relaciones espaciales, de

distancia de objetos, de perspectiva y de textura. La iluminación tiene un valor funcional y expresivo porque con ella se puede crear una claridad uniforme que no modifica la escena encuadrada, producir sombras que modifican los objetos y enfatizan la expresividad, resaltar o suprimir formas y crear una atmósfera determinada que produzca muchas sensaciones. Hay dos tipos básicos de iluminación:

- La suave o tonal, es una iluminación difusa que reduce los contrastes excesivos y permite apreciar bien los detalles a la sombra. Se puede conseguir compensando adecuadamente la iluminación principal (interior o exterior) con reflectores o focos de relleno. Es una iluminación plana, menos dramática que la iluminación dura, y proporciona una apariencia agradable a las personas.
- La dura, es una iluminación direccional que sirve para destacar las formas y los contornos de las personas y los objetos. Produce un fuerte contraste y las personas pueden aparecer con una imagen amenazadora. Se consigue usando una iluminación principal y una de relleno.

Cada tipo de luz tiene una temperatura de color determinada., para adaptar la cámara a la temperatura de color del ambiente hay que hacer un balance de blancos. Por ejemplo, las luces incandescentes, las salidas y

puestas de sol tienen una temperatura de color baja y de tono rojizo; la luz a mediodía, tiene una temperatura más alta y de tono azul; y la luz de una vela, tiene una temperatura baja y de tonalidad rojiza.

Para crear ambientes ó lograr contrastes en una imagen, se pueden utilizar diversas fuentes de luz:

- La principal, proporciona la mayor parte de luz a la escena. Los focos se sitúan ligeramente por encima y a un lado de la cámara.
- De relleno, suaviza los contrastes que origina el foco principal eliminando algunas sombras. El foco de relleno está situado al otro lado de la cámara en relación al foco principal y se dispone en una posición más alejada.
- Posterior: da relieve al sujeto y lo separa del fondo. El foco posterior está situado detrás del personaje y actúa a manera de contraluz.
- De fondo, ilumina el escenario y da relieve al decorado.

El tercer componente estético es el color. De manera inconsciente el color produce diversos sentimientos y sensaciones, por eso se le atribuyen valores expresivos y psicológicos. Entre sus principales propiedades se encuentran: la tonalidad, que diferencia un color de otro; la saturación, que representa la fuerza del color, su grado de pureza o de mezcla con el

blanco; y la luminosidad, que es la mayor o menor capacidad que tiene para reflejar la luz. Según su tonalidad se habla de colores cálidos y fríos:

- Los cálidos, dan la sensación de espacios más grandes, cercanos y pesados, son excitantes y estimulantes. El blanco, amarillo, naranja y rojo hacen parte de esta clasificación de colores. Por ejemplo el blanco es el color de la luz y de la claridad, se asocia a limpieza, pureza, paz, calma. El amarillo es el color del sol y llama la atención por su brillantez, evoca alegría, vitalidad y diversión. También es el color de la riqueza, ya que el oro es amarillo.. El naranja transmite una sensación agradable de ambiente familiar y de confort. Por otro lado como es un color muy visible se usa para señalar peligros y llamar la atención. Y el rojo es el color de la sangre y del fuego, se relaciona con la acción, el coraje, la pasión, el dinamismo, comunica sensaciones de excitación, agresividad y movimiento. También se usa para llamar la atención e indicar peligro.
- Los fríos, los espacios con colores fríos parecen más pequeños y lejanos, resultan sedantes. El verde es el color de la naturaleza que tranquiliza y relaja. También se asocia a la esperanza, salud, vitalidad, seguridad.. El azul es el color del cielo y del mar, simboliza cosas grandiosas, autoridad, lealtad, dignidad, el infinito. Cuando es claro relaja y proporciona frescor, seguridad y confianza; cuando es

oscuro resulta triste. El violeta se relaciona con ambientes elegantes o lujosos. El gris, es un color neutro, metálico que transmite tristeza, pobreza. Y el negro, se relaciona con el misterio, la ignorancia, el miedo, la soledad, la oscuridad, la muerte. Pero también se asocia a poder, dominio, elegancia.

Según lo que se quiera transmitir, el color cumple varias funciones: pictórica, para evocar momentos alegres; histórica, para connotar o recrear una atmósfera de época; psicológica, para resaltar el estado de ánimo; y simbólica, para sugerir ó subrayar efectos determinados (sepia para aludir al pasado).

c) El Sonido:

El sonido complementa la función de la imagen y está sujeto a la intención narrativa del productor. Los elementos del lenguaje sonoro son la voz, la música, el silencio y los efectos; generalmente, en las producciones audiovisuales se utilizan más la voz y la música.

Como componente del lenguaje audiovisual, la voz que se evidencia a través de los diálogos, monólogos ó voz en off. La música le imprime ritmo a la imagen, la integra al tiempo interno de la narración, acompaña la acción en

algunos casos, anticipa lo que va a suceder, ambienta y crea climas. Cumple diversas funciones:

- Rítmica: se emplea como contrapunto de la imagen, por lo tanto la duración de la imagen y de la frase musical deben ser exactas. Reemplaza un ruido real y resalta un movimiento de un elemento de la acción.
- Dramática: es un elemento útil para la comprensión del significado de la acción.

Según la función que cumpla, hay música:

- Documental: corresponde al sonido de la historia narrada, una radio que escuchan los personajes.
- Incidental: se usa para potenciar una determinada situación dramática, evocar, acompañar, remarcar....
- Asincrónica: se usa como contrapunto, música navideña acompañando imágenes de guerra.

Los efectos sonoros son representados por sonidos inarticulados o de estructura musical, de fuentes sonoras naturales y / o artificiales que asemejan la realidad objetiva y subjetivamente construyendo una imagen. Se graban

sonidos naturales directamente del medio real, por ejemplo, de los pájaros, del ruido del tráfico, etcétera. O se crean con equipos técnicos: por ejemplo, el sonido del fuego se logra arrugando un papel de celofán. El efecto es reconocido por el receptor en la medida que está asociado a una realidad, a un objeto, a un fenómeno meteorológico, etcétera.

Los efectos responden a una serie de funciones según la intencionalidad del productor:

- Ambiental-descriptiva: su propósito es ubicar al televidente en el tiempo y espacio donde ocurre la acción, contribuye a la comprensión de la situación, a percibir el entorno donde se desarrolla el mensaje. Por ejemplo, si hablamos del campo, el trinar de los pájaros nos aporta un matiz más que nos sitúa en ese ambiente en que se contextualiza el contenido.
- Narrativa: representa una relación afectiva, transmite un estado de ánimo. Corresponde a los efectos sonoros que por sí solos se identifican con una situación sin lugar a equívoco y, sin necesidad de otro componente adicional. Por ejemplo, el ruido que produce un motor de coche al encenderse, sólo nos invita a pensar en esa acción.
- Descriptiva-Expresiva: hace de nexo de unidades espacio- temporales. Dota de mayor expresividad el mensaje acentuando su valor, pero no

constituye un matiz imprescindible para la comprensión de éste. Por ejemplo, en el contexto de una situación tensa o de discusión, se puede apoyar esta sensación con el sonido de un trueno.

El conocimiento y dominio de estos temas favorece el desarrollo de las competencias cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales, valorativas y afectivas, propias de la lectura crítica de los textos audiovisuales. Por ello es necesario formar a las audiencias para que conozcan, interpreten, desmitifiquen, produzcan y desenmascaren los mensajes audiovisuales; analicen sus contenidos, los lean críticamente, los adapten a su cultura y comprendan los aspectos técnicos del medio, lo que les permite reflexionar sobre sus efectos negativos. De esta manera, se establece una correlación entre la educación audiovisual y la formación de lectores críticos, postura teórica y conceptual planteadas claramente en la revisión de la literatura y que permiten el planteamiento de las hipótesis que se pretenden desarrollar en el presente trabajo investigativo.

- H₁: La interpretación de los significados subyacentes en los contenidos audiovisuales permitirá a los jóvenes asumir una postura crítica frente a estos mensajes.
- H₂: La identificación de los elementos narrativos de los textos audiovisuales favorecerá la formación de receptores críticos.

- H₃: La relación de los contenidos y significados de los discursos audiovisuales con los entornos sociales y culturales proporcionará a los jóvenes argumentos para reconocer sus valores e identidad socio-cultural.

2.4. Teorías del Aprendizaje

Como la educación en medios implica trabajar con grupos de diferentes edades, es importante saber cómo los niños y jóvenes procesan su interacción con el mundo, ello incluye el mundo mediático en el que están creciendo. Por ello, se considera pertinente abordar teorías del aprendizaje, ya que pueden ayudar en esta tarea. Para la investigación se toman como referencia los postulados sobre el desarrollo cognitivo de Piaget y la pedagogía conceptual de Zubiría.

2.4.1. Teoría del Desarrollo Cognitivo

La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget se soporta en los resultados de los estudios de percepción, comportamiento y atención de los espectadores infantiles frente a los programas televisivos, estos demuestran que el niño es como un agente activo que desarrolla más eficazmente las habilidades cognitivas mediante la maduración e interacción con el entorno,

habilidades que se van incrementando con la edad, favoreciendo el desarrollo de prácticas de análisis y producción de los más jóvenes usuarios de los medios de comunicación (Vilches, 1993). Las cuatro etapas o momentos del desarrollo cognitivo que identifica Piaget son:

- El preoperatorio (4-7 años aproximadamente): en esta etapa los niños aprenden a través de la imagen (nombran objetos, diferencian conceptos sencillos, como cerca, lejos, alto o bajo). Reconocen formas, líneas y colores con los que crean personajes e historias, apoyados por su espíritu fantasioso. También los estimulan los sonidos.
- El de las operaciones concretas (7-12 años aproximadamente): en esta edad la concepción fantástica de las cosas ha quedado atrás por eso el niño aprende a separar los conceptos de imagen y realidad, tiene una idea más real del mundo que lo rodea. Las imágenes y los sonidos son importante en este período del desarrollo cognitivo por lo que debe tener contacto con formas estéticas y culturales variadas, con películas de ritmo pausado, videos de ritmo trepidante, programas de televisión que rompan con los estereotipos dominantes y que presenten figuras divergentes: héroe, antihéroe, etnias o grupos sociales diversos o hábitats variados, etc. para que deconstruir los elementos que utilizan los medios de comunicación., arme historias a partir de personajes que le proponen en el programa, cambie los finales a las historias e investigue cómo se

organizan y diseñan diferentes mensajes. También es importante que compare cómo se hace un programa de televisión, una tira cómica ó la página de un periódico. Todo esto para que desarrolle su capacidad perceptiva y no asuma los estereotipos que ofrecen los medios.

- El de las operaciones formales (a partir de los doce años): a esta edad los jóvenes pueden analizar objetiva y subjetivamente la imagen y son capaces de atender a las connotaciones que les sugiera ésta. Comprenden los conceptos de espacio y tiempo, pueden realizar una serie de imágenes que se les proponen e incorporar sus propias imágenes al multimedia y organizarlas atendiendo los diferentes criterios de montaje. El multimedia les ofrece la posibilidad de entender el fenómeno de la comunicación como un todo y navegar por la información, de tal modo que pueda conocer, analizar y criticar cómo se construye un mismo mensaje en diferentes medios de comunicación. Y, por supuesto, de una perspectiva constructivista, el usuario tendrá la posibilidad de producir y crear su medio de comunicación ideal.

La teoría del desarrollo cognitivo se constituye en un fundamento teórico de la investigación ya que sostiene que el aprendizaje es producto de la interacción que los niños y jóvenes tienen con su medio próximo y que la televisión actúa como vehículo para la apropiación de esquemas de acción y conocimientos de diversa índole.

2.4.2. Pedagogía Conceptual

La Pedagogía Conceptual propuesta por Zubiría (1999) se fundamenta en el desarrollo del intelecto en todas sus expresiones, la apropiación del conocimiento y la formación en valores para que el educando desarrolle sus habilidades de discernimiento e interpretación de la realidad y actúe con autonomía, ética y responsabilidad. En este proceso, a la formación ética le asigna un rol determinante para la construcción social de la personalidad de los seres humanos.

Desde este paradigma, la televisión es un instrumento de conocimiento que ofrece a los niños y jóvenes un amplio abanico de conocimientos a través de la presentación de acontecimientos que suceden en el tiempo y sus consecuencias; y de articulación, porque relaciona los conceptos teóricos con la realidad, con el contexto. Esta interacción e interpretación de la realidad prepara a los niños y jóvenes para que enfrenten el mundo que los rodea. Por estas razones, la Pedagogía Conceptual se constituye en un referente teórico obligado para el presente estudio.

En las siguientes tablas se resumen las hipótesis y las variables de intervención con los resultados esperados:

Tabla 1: Relación de Hipótesis

Hipótesis
H1: La interpretación de los significados subyacentes en los contenidos audiovisuales permitirá a los jóvenes asumir una postura crítica frente a estos mensajes.
H2: La identificación de los elementos narrativos de los textos audiovisuales favorecerá la formación de receptores críticos.
H3: La relación de los contenidos y significados de los discursos audiovisuales con los entornos sociales y culturales proporcionará a los jóvenes argumentos para reconocer sus valores e identidad socio-cultural.

Tabla 2: Variables de intervención y resultados esperados

Tratamiento / Intervención	Salida / Resultados
Interpretación de significados subyacentes en los contenidos audiovisuales.	Asumir postura crítica frente a los mensajes.
Identificación de los elementos narrativos de los textos audiovisuales.	Formar receptores críticos.
Relación de los contenidos y significados de los discursos audiovisuales con el entorno social-cultural.	Reconocer los valores e identidad socio-cultural.

La civilización sólo se salvará si se hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica y no una invitación a la hipnosis".
Umberto Eco.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

En este apartado se especifican los procesos metodológicos, operaciones y actividades concretas y específicas que nos permiten acceder al análisis de nuestro objeto de estudio, definiendo de esta manera el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, el procedimiento y las técnicas de recolección de la información.

3.1. Tipo y Diseño de investigación

Para establecer relaciones potenciales entre las variables de estudio (taller de educación audiovisual y formación de lectores críticos), el alcance de la investigación es de naturaleza explicativa con enfoque cuantitativo utilizando la lógica o razonamiento deductivo, ya que a partir de las explicaciones teóricas se derivan las hipótesis que se someten a prueba a través de un diseño experimental.

Un experimento es un estudio de intervención a través del cual el investigador genera una situación para tratar de explicar cómo afecta a quienes participan en ella en comparación con quienes no lo hacen (Creswell, 2005). En el mismo sentido, Sampieri (2006) sostiene que en el experimento se somete a un objeto o grupo de individuos a determinadas condiciones, tratamientos ó estímulos, influencias o intervenciones (variable independiente) para observar los efectos ó reacciones que se producen (variable dependiente) en una situación de control. Al pretender demostrar que los cambios en la variable dependiente fueron causados por la variable independiente, el diseño de investigación experimental es explicativo, ya que pretende establecer con precisión una relación causa-efecto.

En este caso, el experimento se lleva a cabo para determinar si la variable independiente (taller de educación audiovisual) afecta la variable dependiente (lectura crítica). Aquí la variable independiente es de gran interés ya que hipotéticamente será una de las causas que producen el efecto supuesto (Christensen, 2000). Para el experimento se organizaron dos grupos: el grupo experimental y el grupo control, tal como se muestra a continuación:

Gráfico 1: Esquema experimental

Grupos	Pre-Test	Estímulo	Post-Test
R(A)	O ₁	X ₁	O ₂

R(B)	O ₁		O ₂
------	----------------	--	----------------

R: Muestra o asignación grupal aleatoria

O: Proceso de observación o medida. El sub-número indica el número de la observación (O₁= Observación 1 y O₂= Observación 2))

X: Estimulo, intervención, manipulación de la variable independiente

Los símbolos anteriores, (**R**, **O₁**, **X**, **O₂**) representan el orden en que se desarrolla el experimento: inicialmente los sujetos se asignan de manera aleatoria (R) a los grupos que son R(A) grupo experimental y R(B) grupo control, seguidamente se aplica el pre-test a los dos grupos que son observados o medidos (**O₁**), luego el grupo R(A) se expone al estímulo, intervención o manipulación de la variable independiente que en este caso es el taller de alfabetización (**X₁**) y finalmente se hace una segunda observación ó medición (**O₂**) a los grupos R(A) y R(B).

3.2. Población y muestra

El universo la constituyeron todos los estudiantes de 9, 10 y 11 grado de los colegios públicos y privados de Barranquilla. Según el informe de la Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla, en el año 2011 se

matricularon 35.000 jóvenes en los grados 9, 10 y 11, sin embargo no especifica las edades de los escolares. Situación que no permitió determinar la probabilidad o posibilidad de que los 35.000 estudiantes matriculados en estos grados formen parte de la muestra. Por ello, la técnica de muestreo no probabilístico por criterio⁴ se constituyó en la más adecuada para efectos de la investigación; por consiguiente, las características ó criterios definidos para seleccionar la muestra fueron:

- El nivel de estudios (estudiantes de 9, 10 y 11 grado de secundaria).
- El rango de edad (entre 14 y 18 años).
- El género (hombres y mujeres).
- La participación voluntaria: es primordial para asistir motivados a todas las sesiones de trabajo e intervenir libres y espontáneamente.
- El objetivo y metodología del taller: la educación en medios no se puede impartir masivamente, ya que el desarrollo del sentido crítico requiere capacidad de diálogo, y la posibilidad de participación se da en grupos pequeños. En consecuencia, se escogieron 80 estudiantes en total para que participaran en el taller, los que se distribuyeron equitativamente por grupos (40 y 40).

⁴ En esta técnica el investigador plantea unas características especiales que deben cumplir los elementos de la muestra.

3.3. Procedimiento

El experimento se realizó durante 4 días por espacio de 3 horas diarias, comenzó con la aplicación del pre-test a los 80 jóvenes participantes (40 del grupo A y 40 del grupo B) quienes dispusieron de 30 a 40 minutos aproximadamente, para responder.

El orden en que se desarrolló el experimento fue el siguiente:

- 1) Asignación de los sujetos a los grupos A y B.
- 2) Aplicación de la prueba (pre-test) a los dos grupos que fueron observados o medidos (experimental y control).
- 3) Exposición del grupo A (experimental) al estímulo, intervención o manipulación de la variable independiente, que en este caso es el taller de educación audiovisual.
- 4) Aplicación de la prueba (pos-test) ó segunda observación a los grupos experimental (A) y control (B).
- 5) Realización del grupo focal con 10 estudiantes que intervinieron en el taller de educación audiovisual (grupo A o experimental).

3.4. Estímulo o intervención

Una vez se aplicó el pretest, con los integrantes del grupo experimental se inició el taller de educación audiovisual, cuyo objetivo era proporcionar elementos de análisis de los textos audiovisuales a los jóvenes para que interactuaran de manera activa, crítica y reflexiva frente a sus significados y contenidos.

Para el desarrollo del taller se asumió el método inductivo propuesto en el Manual de EPATV: a partir de la exhibición de un programa de televisión o película y organización de actividades orientadas a la problematización del material visionado, se estimula la curiosidad y el desarrollo de habilidades lógicas, el aprendizaje en la medida en que se participa en las actividades, limitándose la función del docente facilitador en aclarar los conceptos no comprendidos. Este método se opone a la clase magistral en la cual se transmiten conocimientos en forma lineal y autoritaria, negándose la posibilidad del diálogo, la participación y la disertación. Las cuatro (4) sesiones del taller se desarrollaron en dos momentos así:

- 1) Análisis de fragmentos de películas ó programas de televisión.
- 2) Construcción colectiva de conceptos según los módulos definidos: estructura narrativa, imagen y sonido.

Para cada módulo se elaboró una ficha de análisis de productos audiovisuales, en la que se especificaban objetivos, actividades, contenido y análisis ó lectura a realizar. (Anexo 1, 2 y 3). Para su diseño se tomó como referencia la “Propuesta para estudiar series y filmes” de Joan Ferrés.

Iniciando la primera sesión se aplicó el pretest y seguidamente se procedió con el taller de educación audiovisual que se desarrolló en el Centro de Medios (estudio de televisión) de la Universidad Autónoma del Caribe por contar con los recursos audiovisuales requeridos (video beam, pantalla de proyección, computador y sonido), además de las condiciones climáticas y espaciales adecuadas para el máximo aprovechamiento de la acción educativa. La intervención empezó con la explicación de aspectos generales de la televisión para contextualizar el tema a desarrollar.

Para el análisis de piezas audiovisuales, se seleccionaron fragmentos de los programas de televisión “Protagonistas de telenovelas”, “El Desafío: la lucha de las regiones”, “A mano limpia” y de la película “El niño con el pijama de rayas”, ya que cada una representaba situaciones relacionadas con la temática que se pretendía enseñar. Por ejemplo, con las dos primeras se analizaron los elementos narrativos, su uso y finalidad para lograr un impacto en la teleaudiencia; es decir, cómo con estos elementos se “construyen” mensajes que responden a intereses de sus productores. Las otras dos, se utilizaron para

relacionar sus contenidos y significados con el entorno socio cultural de los participantes. Con la primera, se abordaron temas como las clases sociales, las relaciones familiares y sus conflictos, los embarazos y las pandillas juveniles, etc. Con la segunda, se estudiaron aspectos de la religión judía y de la Segunda Guerra Mundial (su impacto político, económico y social), valores como la amistad y la solidaridad, entre otros. Así mismo, con las cuatro producciones permitieron adelantar el análisis e interpretación de las ideologías subyacentes.

Estas producciones audiovisuales se escogieron con base en los siguientes criterios:

1. Objetivos e hipótesis de investigación.
2. Ejemplifican cada una las temáticas de los módulos a desarrollar.
3. Son fuentes de conocimiento y formación (ofrecen conocimientos a través de la presentación de acontecimientos que suceden en el tiempo y sus consecuencias).
4. Relacionan los conceptos teóricos con la realidad, con el contexto.

En la cuarta sesión del taller se aplicó nuevamente el test (el mismo instrumento que se aplicó el primer día del taller) al grupo A para determinar si se había producido algún cambio por el estímulo recibido y al Grupo B.

3.5. Técnicas de recolección de datos

La técnica de recolección de información a utilizar es una encuesta (Anexo 4) con fines explicativos de tipo experimental⁵, ya que permite la verificación de las hipótesis mediante la manipulación de la variable independiente. Para diseñar la encuesta es necesario identificar las categorías de la variable dependiente, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Tabla 3: Operacionalización de variable de investigación

Variable	Categorías/Dimensiones	Indicadores
Lectura crítica	Audiencia y autoría	Autor
		Finalidad
		Economía
		Impacto
	Mensaje y significado	Técnicas e interpretación
	Representación y realidad	Contexto y credibilidad

Fuente: Elaboración propia

La operacionalización de la variable “lectura crítica” se hace con base en los objetivos, las hipótesis y los *Seis Principios Básicos* planteados por la National Association for Media Literacy Education (NAMLE), organismo

⁵ Este tipo de encuesta permite a) la verificación de hipótesis mediante la manipulación de la(s) variable(s) independiente, b) asegurar una relación significativa entre causa y efecto, excluyendo factores extraños distintos de los tomados en la hipótesis, c) restringir la población o universo estudiado para excluir otras fuentes de variación y d) la población tiende a ser muy homogénea.

reconocido a nivel mundial por adelantar procesos de alfabetización ó educación en medios:

1. Todos los mensajes de los medios de comunicación se “construyen”.
2. Cada medio tiene sus propias características, fortalezas y utiliza un lenguaje específico para construir mensajes.
3. Los mensajes son producidos con fines particulares.
4. Todos los mensajes contienen valores y puntos de vistas.
5. Las personas usan sus habilidades, creencias y experiencias individuales para construir sus propios significados.
6. Los medios y los mensajes pueden influir en las creencias, aptitudes, valores, comportamientos y en los procesos democráticos.

Para triangular la información obtenida a través de los test, al finalizar el experimento se realizó un grupo focal con 10 estudiantes escogidos al azar. El protocolo de las preguntas que se formularon al grupo focal fueron las siguientes:

1. ¿Qué piensan sobre la el papel de los medios de comunicación?
2. ¿Qué papel cumplen los medios en nuestras vidas?
3. ¿Qué intención tienen los programas ó películas?

4. ¿Qué piensan u opinan sobre los planteamientos expuestos en televisión?
5. ¿Qué opinan sobre las representaciones y estereotipos en la televisión?
6. ¿Cuál es la función de los elementos narrativos (planos, movimientos, sonido, colores, etc.) de los discursos audiovisuales?
7. ¿Cómo les pareció el taller audiovisual?
8. ¿Qué fue lo que más les llamó la atención y lo que menos les gustó?
9. ¿Qué aprendieron en el taller?
10. ¿Cómo van a utilizar este aprendizaje en sus vidas?

Intencionalmente o no, los medios de masas audiovisuales venden valores y contravalores, sin otro esfuerzo que el de asociarlos a emociones positivas o negativas”.

Johan Ferrés

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

El objetivo de esta sección es responder las diferentes hipótesis de investigación planteadas en el estudio. Inicialmente, se presenta una descripción demográfica de los sujetos de estudio y seguidamente, se responden las tesis planteadas. Para analizar estadísticamente los datos obtenidos en el experimento se utilizó el programa SPSS, el cual nos permitió calcular la diferencia de medias (T-Student) tanto del pretest como del postest y establecer su nivel de significancia. El análisis estadístico se realizó a partir de las siguientes hipótesis:

- H_0 : No hay diferencias después del estímulo.
- H_1 : Si hay diferencias después del estímulo.

Si el *p valor* es menor al nivel de significación adoptado (0,05) se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis de investigación:

$H_0 = p < \alpha$ es decir $H_0 = p < 0,05$

4.1. Descripción demográfica de sujetos

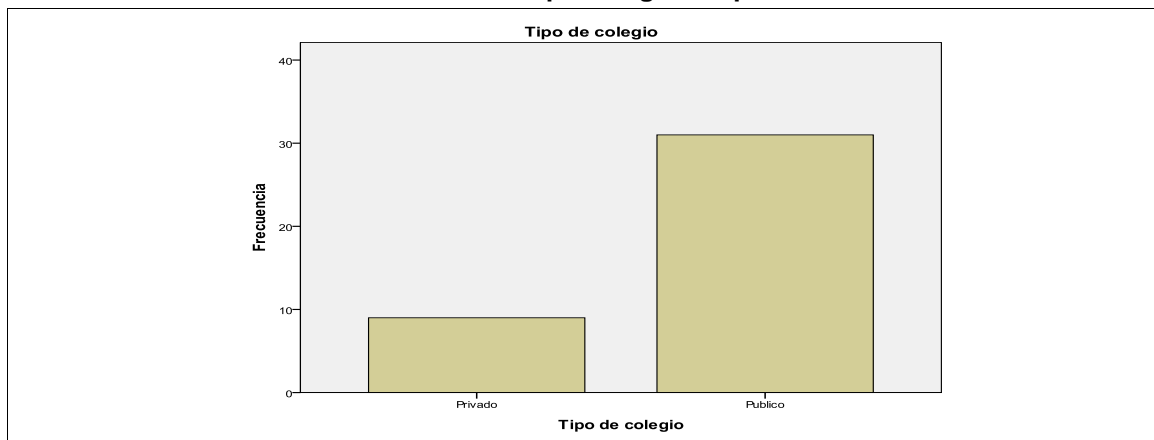
La población que participó en el experimento estuvo conformada por 80 estudiantes, 40 por grupo, pertenecientes a colegios públicos y privados, cuyas edades oscilaban entre los 14 y 18 años.

El grupo A se caracterizó porque 31 de los estudiantes estaban vinculados a colegios públicos y 9 a colegios privados, lo que equivale al 77,5% y 22,5%, respectivamente:

Tabla 4: Tipo de colegio Grupo A

	Tipo colegio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Privado	9	22,5	22,5	22,5
	Público	31	77,5	77,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Gráfico 2: Tipo colegio Grupo A

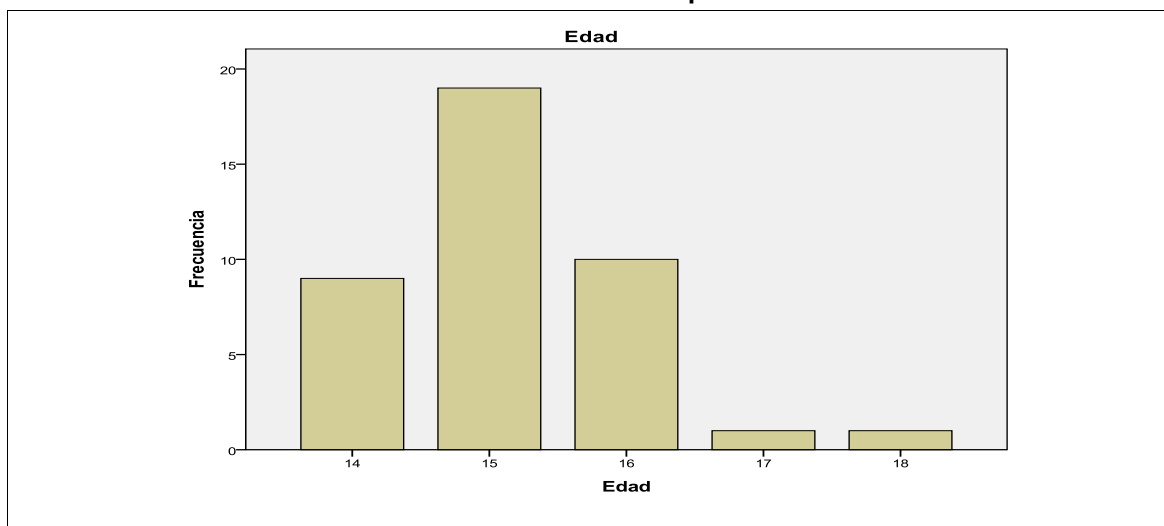


Las edades que predominaron en el Grupo A fueron 14, 15 y 16 años con una ponderación del 95%, equivalente a una frecuencia de 9, 19 y 10 estudiantes por categoría mencionada en el mismo orden. El resto de categorías válidas fueron: 1 estudiante con 17 años y 1 con 18 años, correspondiendo al 2,5% cada uno:

Tabla 5: Edad Grupo A

	Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	14 años	9	22,5	22,5	22,5
	15 años	19	47,5	47,5	70,0
	16 años	10	25,0	25,0	95,0
	17 años	1	2,5	2,5	97,5
	18 años	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Gráfico 3: Edad Grupo A

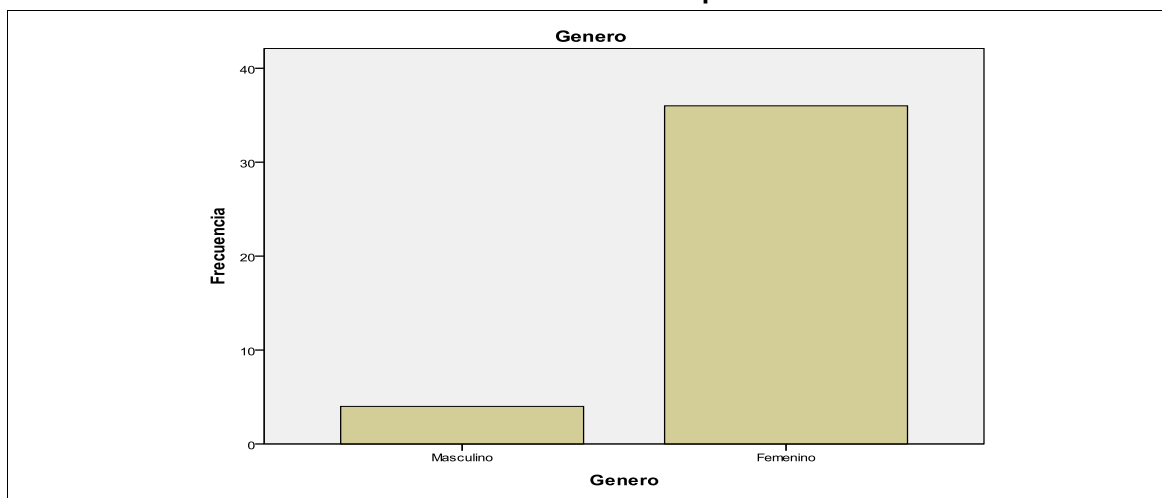


El género que prevaleció en este grupo fue el femenino con un 90%, que corresponde a 36 jóvenes; por su parte el masculino se registra con el 10%, equivalente a 4 estudiantes:

Tabla 6: Género Grupo A

	Género	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	4	10,0	10,0	10,0
	Femenino	36	90,0	90,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Gráfico 4: Género Grupo A



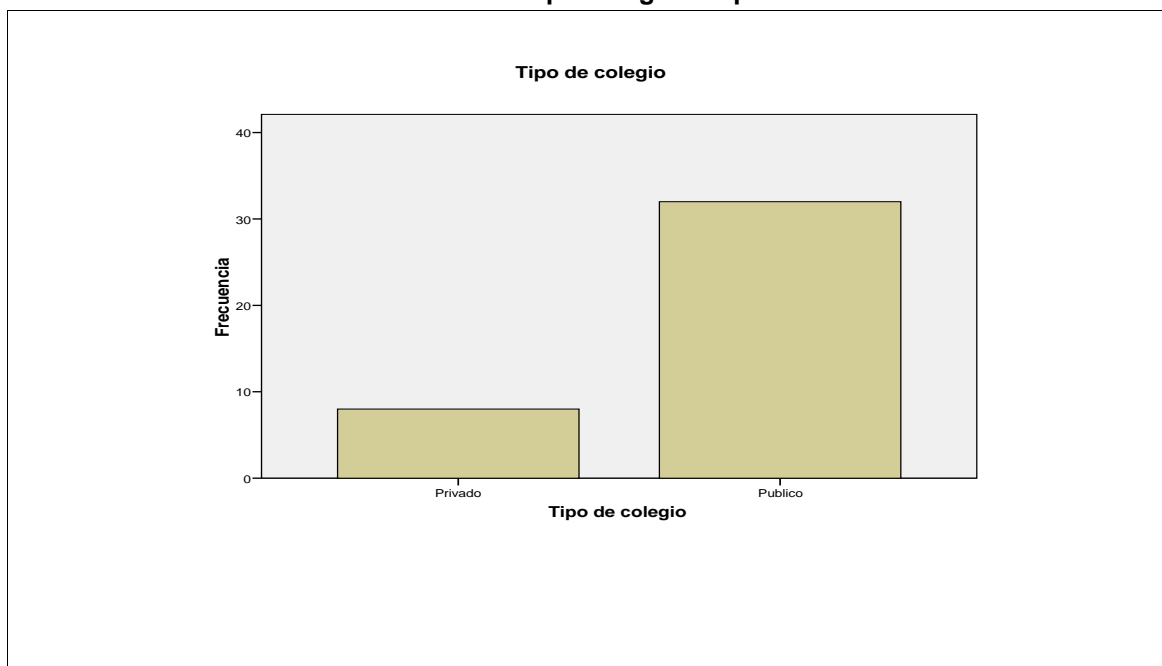
Para la aplicación del instrumento en la fase Post Test, la población de referencia es la misma. Por lo tanto, se repiten los mismos datos en las tres variables dimensionadas (colegios, edad y género) y para la interpretación y presentación, queda definida dicha información.

Por su parte, en el grupo B el 80% de los estudiantes están vinculados a colegios públicos, lo que equivale a 32 jóvenes; mientras, el 20% a colegios privados, representados en 8 jóvenes:

Tabla 7: Tipo colegio Grupo B

	Tipo colegio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Privado	8	20,0	20,0	20,0
	Público	32	80,0	80,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Gráfico 5: Tipo colegio Grupo B



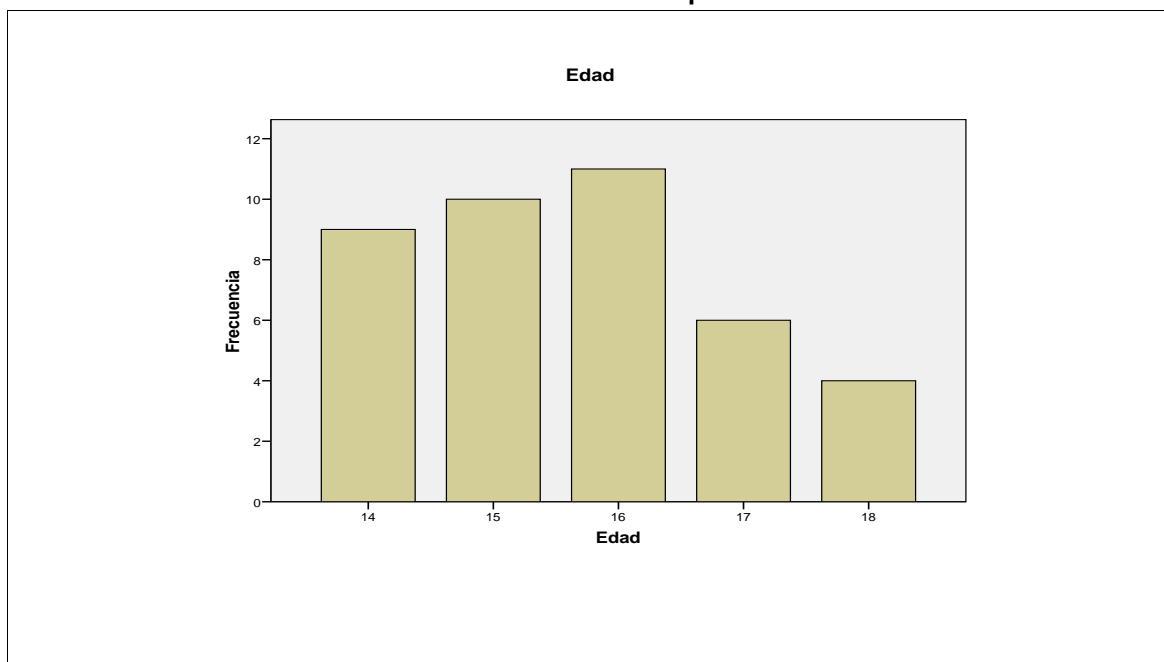
Las edades que predominaron en el grupo B fueron 16, 15, y 14 años, con una ponderación de 27,5%; 25% y 22,5% y una frecuencia del 11,10 y 9 en

ese misma secuencia; el resto de categorías validas fueron de 17 y 18 años, con el 15% y 10% y una frecuencias de 6 y 4 3 estudiantes, respectivamente.

Tabla 8: Edad Grupo B

	Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	14 años	9	22,5	22,5	22,5
	15 años	10	25,0	25,0	47,5
	16 años	11	27,5	27,5	75,0
	17 años	6	15,0	15,0	90,0
	18 años	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Gráfico 6: Edad Grupo B

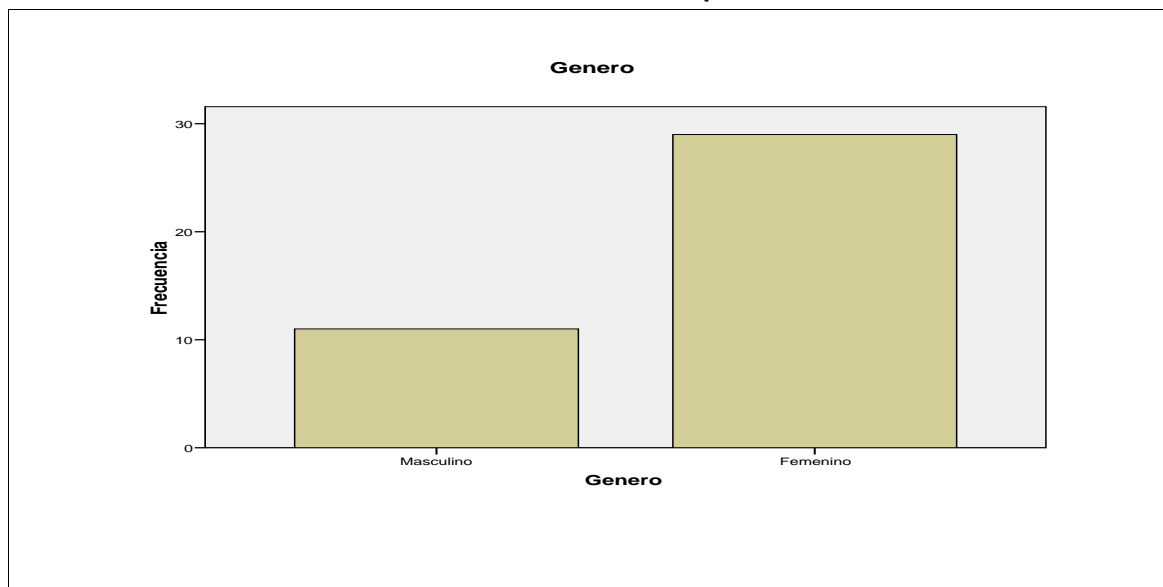


Finalmente, el género que predominó en el grupo control fue el femenino con un 72,5%, mientras que el masculino, se registra con un 27,5%, representados en 29 y 11 jóvenes, respectivamente.

Tabla 9: Género Grupo B

	Género	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	11	27,5	27,5	27,5
	Femenino	29	72,5	72,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Gráfico 7: Género Grupo B



La población participante en la fase Post Test son los mismos 40 estudiantes, repitiéndose los mismos datos en las tres variables dimensionadas (colegios, edad y género).

4.2. Resultados de hipótesis

Para comprobar las hipótesis de investigación, en el taller audiovisual se abordaron las categorías audiencia y autoría, mensaje y significación, y representación y realidad, asociadas a las competencias cognitivas, valorativas-afectivas, lingüísticas-discursivas y pragmáticas-culturales, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Tabal 10: Relación de Hipótesis, categorías y competencias

Hipótesis	Categorías	Competencias
H1: La interpretación de los significados subyacentes en los contenidos audiovisuales permitirá a los jóvenes asumir una postura crítica frente a estos mensajes.	Audiencia y autoría	Cognitivas Valorativas-afectivas
H2: La identificación de los elementos narrativos de los textos audiovisuales favorecerá la formación de lectores críticos.	Mensaje y significación	Cognitivas Lingüísticas-discursivas
H3: La relación de los contenidos y significados de los discursos audiovisuales con los entornos sociales y culturales proporcionará a los jóvenes argumentos para reconocer sus valores e identidad socio-cultural.	Representación y realidad	Cognitivas Pragmáticas-culturales

Fuente: Elaboración personal

Para dar respuesta a cada hipótesis de investigación, se formularon preguntas teniendo en cuenta las categorías y los indicadores correspondientes. A continuación se presentan los resultados por hipótesis.

4.2.1. La interpretación de los significados subyacentes en los contenidos televisivos permitirá a los jóvenes asumir una postura crítica frente a estos mensajes (H₁).

Para determinar que la interpretación de los significados subyacentes en los contenidos televisivos le permitiría a los jóvenes asumir una postura crítica frente a estos mensajes, en el taller audiovisual se abordó la categoría audiencia y autoría, asociada a las competencias cognitivas, valorativas y afectivas. En este apartado se formularon nueve preguntas (9) sobre los autores, finalidad, factor económico e impacto de los contenidos audiovisuales:

Tabla 11: Operacionalización H1

Var.	Cat.	Indicadores	Items (preguntas)
Mensaje subyacentes	Audiencia y autoría	Autor	1. Los mensajes son producto del trabajo del libretista.
			2. El director es el responsable de los mensajes que se emiten por televisión.
		Finalidad	3. La finalidad de los mensajes televisivos es entretener e informar a los televidentes.
			4. La programación televisiva se hace teniendo en cuenta los intereses de los televidentes.
		Económico	5. La televisión no está vendiendo información a los ciudadanos, está vendiendo los ciudadanos a los publicistas.
		Impacto	6. Generalmente los mensajes me sirven de ejemplo para tomar decisiones ó actuar ante situaciones similares que vivo a diario.
			7. El tono de la voz de los personajes influye de tal manera que me hace sentir lástima ó rabia hacia ellos.
			8. Los sonidos naturales como la risa ó los gritos permite que me identifique con el personaje.
			9. La música me despierta mayor interés por el programa.

Fuente: Elaboración personal

Los resultados del grupo A o experimental fueron los siguientes (ver cuadro 9):

- Autoría: en el pretest (M= 4.10 y 4.35) y en el posttest (M= 1.55 y 1.40) respectivamente, (DM= 2.55 y 2.95), (Z= -6.002 y -6.166), $p= ,000$
- Finalidad: en el pretest (M= 4.5 y 4.15), frente al posttest (M= 1.58 y 1.38), (DM= 2.92 y 2.77), (Z= -6.166 y -6.085), $p= ,000$
- Relación de lo económico con los mensajes: en el pretest (M= 2.93) y (M= 4.60) en el posttest, (DM= -1.67), (Z= -6.002), $p= ,000$
- Impacto: (M= 3.98, 4.33, 4.38 y 4.40) en el pretest, (M= 1.43, 1.55, 1.55 y 4.38) en el posttest, (DM= 2.55, 2.78, 2.83 y 0.02), (Z= -6.002, -6.166 y -6,085) respectivamente, $p= ,000$
- El promedio en el pretest fue de 3.64 y en el posttest 2.16, con una DM= 1.48 y $p= 1,000$

Estos resultados confirman que en la pregunta 9 la probabilidad calculada (1,000) es mayor que el nivel de significación $\alpha= 0,05$, lo que evidencia que en esta pregunta no existe diferencia significativa entre el pretest y el posttest; pero, en las 8 restantes sí se dieron diferencias significativas entre el pre y post test, porque el p valor (,000) es menor que el nivel de significación ($\alpha= 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis

de investigación (H1): la interpretación de los significados subyacentes en los contenidos televisivos permitió a los jóvenes asumir una posición crítica frente a los mismos.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el Grupo B o control (ver tabla 12):

- Autoría: (M= 3.93 y 3.75) en el pretest, (M= 4.03) en el posttest, (DM= -0,10 y -0,28), $p= .664$ y $.115$.
- Finalidad: (M= 3.95 y 3.88) en el pretest, (M= 4.00 y 4.08) en el posttest, (DM= -0.05 y -0.20), $p= .523$ y $.286$.
- Económico: (M= 3.23) en el pretest y (M= 3.20) en el posttest, $p= .839$.
- Impacto: (M= 3.78, 3.85, 4.35 y 4.00) en el pretest, (M= 4.00, 4.15, 4.33 y 4.05) en el posttest, $p= .286$, $.405$, 1.000 (preguntas 6,7 y 8) y ($Z= -.196$ y $p= .845$ para la pregunta 9).
- El promedio fue de 3.86 en el pretest y 3.99 en el posttest, con una DM= -0.13

En todas las preguntas del grupo B o control, la probabilidad calculada es mayor que el nivel de significación $\alpha=0,05$, lo que indica que no existen diferencias significativas entre el pretest y el posttest.

Tabla 12: Resultados H1 (Grupo A y B)

Var.	Cat.	Indicadores	GRUPO A						GRUPO B					
			Resultados			Contraste estadístico			Resultados			Contraste estadístico		
			Pretest	Postest	Dif. Medias	Z	Sig. Asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Pretest	Postest	Dif. Medias	Z	Sig. Asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)
			Media	Media					Media	Media				
Mensajes subyacentes	Audiencia y autoría	Autor	4,10	1,55	2,55	-6,002	,000		3,93	4,03	-0,10			,664
			4,35	1,40	2,95	-6,166	,000		3,75	4,03	-0,28			,115
		Finalidad	4,50	1,58	2,92	-6,166	,000		3,95	4,00	-0,05			,523
			4,15	1,38	2,77	-6,085	,000		3,88	4,08	-0,20			,286
		Económico	2,93	4,60	-1,67	-6,002	,000		3,23	3,20	0,03			,839
		Impacto	3,98	1,43	2,55	-6,002	,000		3,78	4,00	-0,22			,286
			4,33	1,55	2,78	-6,166	,000		3,85	4,15	-0,30			,405
			4,38	1,55	2,83	-6,085	,000		4,35	4,33	0,02			1,000
			4,40	4,38	0,02			1,000	4,00	4,05	-0,05	-,196	,845	
		Promedio			3,64	2,16	1,48				3,86	3,99	-0,13	

Fuente: Elaboración personal

Los datos cuantitativos confirman un cambio de posición de los estudiantes que intervinieron en el proceso de educación audiovisual. Comprendieron que al ser elaborados los mensajes, contienen valores, puntos de vistas y responden a los intereses de quienes los producen. De hecho, en el grupo focal los estudiantes sostuvieron que gracias al proceso de formación audiovisual comprendieron que los mensajes se “construyen” y que la responsabilidad de los mismos no recae sobre el director ó libretista, quienes son contratados precisamente, para crear y producir historias que llamen la atención a los televidentes:

*“Aprendí que la información que nos dan los medios de comunicación tiene un propósito, es lo que nos quieren mostrar los dueños y no lo que nosotros queremos”.
(Estudiante femenina)*

*“El taller me puso a pensar sobre el contenido de los programas y películas, me doy cuenta que no todo lo que vemos en la tele ó en cine es real y que los libretistas no son los responsables 100% de lo que finalmente vemos”.
(Estudiante femenina).*

Respecto a la finalidad de los mensajes televisivos, las apreciaciones del grupo focal demuestran que los jóvenes interiorizaron que los mensajes no responden precisamente a los intereses reales de los televidentes:

“Ahora entiendo por qué tantas propagandas en televisión y que no tengo que creer en todo lo que nos muestran”.

(Estudiante femenina)

Referente al factor económico, los jóvenes del grupo experimental reconocieron que la televisión como cualquier empresa procura percibir ingresos y por ello, tienen que *motivar* la publicidad. Por ello, en el grupo focal expresaron lo siguiente:

“Por eso es que cuando RCN ó Caracol tienen un nuevo programa o financian alguna película, no sólo invitan a verlo sino que hacen una campaña publicitaria y productos como muñecos de los diferentes personajes, vasos, abanicos, ropa, etc.). Por ejemplo Germán es el Man, la novela de Wendy, los reality”. (Estudiante femenina)

“Los que hacen televisión o cine siempre lo hacen pensando en recuperar la plata que les costó hacerlo, por eso les interesa tanto el rating”. (Estudiante masculino)

“A mí me gusta mucho el programa Yo me llamo, y con estas clases he comprendido porqué insisten en que apoyemos a nuestro cantante favorito. Lo de las llamadas por celular es un negocio”. (Estudiante masculino)

“Claro, por eso vemos que los concursantes salen con bebidas que son de las empresas de los dueños del canal ó de los patrocinadores. Por ejemplo en Yo me llamo salen usando productos Avon y dicen que son lo mejor del mundo”. (Estudiante femenina)

En relación al impacto de los contenidos, los jóvenes comprendieron que los mensajes televisivos no tienen porqué incidir en sus decisiones, que el tono de la voz y los sonidos naturales como la risa o los gritos no estimulan sus emociones ni hacen que se identifiquen con los personajes. Exceptuando la última pregunta, en donde todos los integrantes del grupo A coinciden en que la música crea mayor interés en el programa.

4.2.2. La identificación de los elementos narrativos de los textos audiovisuales favorecerá la formación de lectores críticos (H2).

Para establecer si la identificación de los elementos narrativos de los textos audiovisuales favorece la formación de lectores críticos, en la acción educativa se estudió la categoría mensaje y significación, relacionada con las competencias cognitivas, lingüísticas y discursivas. En consecuencia, se plantearon ocho (8) interrogantes sobre los usos y funciones de los recursos lingüísticos y estéticos del lenguaje audiovisual. En este segundo segmento, las preguntas giran en torno a las técnicas e interpretación (planos, ángulos, movimientos de cámara y color) de los elementos narrativos de los textos audiovisuales:

Tabla 13: Operacionalización H2

Var.	Cat.	Indicadores	Items (preguntas)
Elementos narrativos	Mensaje y significación	Planos	1. Para llamar la atención del espectador sobre un detalle que desempeña un papel importante en una historia, como una cicatriz al lado derecho de la cara de alguien que acaba de cometer un asesinato, el plano que se debe hacer es el primer plano que muestra desde los hombros a la cabeza.
			2. El plano ideal para involucrar a los televidentes con el sentimiento por el que atraviesa en un momento específico un personaje de la historia, podría ser un primer plano.
		Ángulos	3. El ángulo ideal para mostrar un personaje tímido, sumiso y dependiente, es el ángulo picado, donde la cámara está en la parte inferior del personaje, mirándolo de arriba hacia abajo.
			4. El ángulo contrapicado, caracterizado por estar la cámara mirando de abajo hacia arriba a los personajes, es el más indicado para reflejar la grandeza, poder y superioridad de un personaje.
		Mov. de cámara	5. Queremos hacerle seguimiento a un ciclista durante un trayecto de la carrera, la mejor opción es ubicar la cámara al lado del ciclista y seguirlo, desplazándose a la misma velocidad del ciclista.
			6. Para que el televidente aprecie la belleza de una modelo en vestido de baño, lo ideal es hacer un movimiento vertical subiendo la cámara para mostrar lentamente desde las piernas hasta la cabeza a la modelo.

		7. Para mostrar a un teniente de la policía pasando revista a un grupo de uniformados en fila, el camarógrafo debe girar la cámara de izquierda a derecha y viceversa deteniéndose en los rostros de los uniformados porque este movimiento le permite inspeccionar e identificar a cada uno de los policías.
	Color	8. Los colores cálidos son los adecuados para transmitir la sensación de espacios más grandes, cercanos y pesados.

Fuente: Elaboración personal

Los resultados estadísticos del Grupo A o experimental apoyan la hipótesis 2 (ver tabla 14):

- Planos: en el pretest (M= 4,08 y 4,20), en el posttest (M= 1,48 y 4,58), (DM= 2,6 y -0,38), (Z= -5,765 y -1,925), $p= ,000$ y $,054$
- Ángulos: en el pretest (M= 4,13 y 1,95), en el posttest (M= 4,60 y 4,50), (DM= -0,47 y -2,55), (Z= -6,002), $p= ,011$ y $,000$
- Movimientos de cámara: pretest (M=3,55, 3,18 y 3,60), posttest (M= 4,68, 4,63 y 4,40), (DM= -1,13, -1,45 y -0,8), (Z= -4,347, -5,222 y -3,381), $p= ,000$ y $,001$
- Color: pretest (M= 3,05), posttest (M= 4,58), (DM= -1,53), (Z= -4,704), $p= ,000$
- El promedio general fue de 3,47 en el pretest y 4,18 en el posttest para una DM= -0,71

Salvo en la pregunta 2 (primer plano), la probabilidad calculada ($,054$) es mayor que el nivel de significación ($\alpha= 0,05$) lo que evidencia que no existen diferencias significativas entre el pre y post test en esta pregunta, mientras que

en las restantes 7 preguntas si existen diferencias significativas entre el pre y post test porque la probabilidad calculada ($,000$) es menor que el nivel de significación $\alpha= 0,05$. De esta manera, se apoya la hipótesis de que la identificación de los elementos narrativos de los textos audiovisuales favorece la formación de lectores críticos.

En cuanto a los datos obtenidos en el Grupo B o control (cuadro 10) revelaron:

- Planos: en el pretest (M= 3,88 y 3,85), en el posttest (M= 3,83 y 4,03), (DM= 0,05 y -0,18), $p= ,690$ y $1,000$
- Ángulos: en el pretest (M= 3,23 y 3,63), en el posttest (M= 3,35 y 3,60), (DM= -0,12 y 0,03), (Z= ,000 y -,913), $p= 1,00$ y ,361
- Movimientos de cámara: en el pretest (M= 3,38, 2,68 y 2,42), en el posttest (M= 3,40, 2,60 y 2,40), (DM= -0,02, 0,08 y 0,03), (Z= -,189, -,189 y -,171), $p= ,850$, ,850 y ,864)
- Color: en el pretest (M= 3,00), en el posttest (M= 2,85), (DM= 0,15), $p= ,424$
- El promedio general fue de 3,25 en el pretest y 3,26 en el posttest para una DM= -0,01

Como se puede observar, todas las probabilidades calculadas son mayores que el nivel de significación $\alpha = 0,05$, por tal razón no existen diferencias significativas entre el pretest y el posttest en el grupo B o control.

Tabla 14: Resultados H2 (Grupo A y B)

Var.	Cat.	Indicadores	GRUPO A						GRUPO B							
			Resultados			Contraste estadístico			Resultados			Contraste estadístico				
			Pretest	Postest	Dif. Medias	Z	Sig. Asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Pretest	Postest	Dif. Medias	Z	Sig. Asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)		
			Media	Media					Media	Media						
Elementos narrativos	Mensaje y significación	Planos	4,08	1,48	2,6	-5,765	,000		3,88	3,83	0,05			,690		
			4,20	4,58	-0,38	-1,925	,054		3,85	4,03	-0,18			1,000		
		Ángulos	4,13	4,60	-0,47			,011	3,23	3,35	-0,12	,000	1,000			
			1,95	4,50	-2,55	-6,002	,000		3,63	3,60	0,03	-,913	,361			
		Mov. de cámara	3,55	4,68	-1,13	-4,347	,000		3,38	3,40	-0,02	-,189	,850			
			3,18	4,63	-1,45	-5,222	,000		2,68	2,60	0,08	-,189	,850			
			3,60	4,40	-0,8	-3,381	,001		2,42	2,40	0,03	-,171	,864			
		Color	3,05	4,58	-1,53	-4,704	,000		3,00	2,85	0,15			,424		
		Promedio			3,47	4,18	-0,71				3,25	3,26	-0,01			

Fuente: Elaboración personal

Al triangular los datos cuantitativos y cualitativos de la hipótesis 2, se evidencia que los estudiantes que fueron objeto del estímulo incrementaron su conocimiento respecto al uso y funciones de los elementos lingüísticos y estéticos del lenguaje audiovisual como planos, ángulos, movimientos y color:

“Yo no sabía que las tomas tienen un propósito y se busca algo con ellas. No entendía por qué en algunas notas periodísticas le tapaban el rostro a los niños o a algunas personas que capturaban por algún delito, asesinado y así”. (Estudiante masculino)

“Me pareció interesante el tema de los planos, ángulos y movimientos de cámara y el significado de cada uno”. (Estudiante femenina)

“A mi me llamó la atención el tema de la psicología de los colores, sobre cómo esto es necesario para el diseño de la escenografía y las emociones o sentimientos de los personales”. (Estudiante femenina).

“Saber que al unir los planos, luces, colores se forma una secuencia que tiene un significado y que según

se organicen o editen el mensaje puede cambiar, es súper". (Estudiante masculino)

"Esto que he aprendido lo voy a tener en cuenta ahora que vea televisión. En especial, el tipo de planos que utilicen para poder entender qué es lo que nos quieren decir y no imitar lo que nos muestran". (Estudiante masculino)

"La televisión es un mundo mágico que sólo la debemos ver para entretenernos e informarnos, pero no para imitar". (Estudiante femenina)

El poseer conocimientos sobre el ámbito temático, registro, estructura y funciones de los elementos narrativos audiovisuales, les permitió a los integrantes de este grupo reconocer la forma de organización del mensaje audiovisual y comprender las diversas posibilidades técnicas y formatos en que se presenta el discurso audiovisual.

4.2.3. La relación de los contenidos y significados de los discursos audiovisuales con los entornos sociales y culturales proporcionará a los jóvenes argumentos para reconocer sus valores e identidad socio-cultural (H3).

Para comprobar que la relación de los contenidos y significados de los discursos audiovisuales con los entornos sociales y culturales proporciona a los jóvenes argumentos para reconocer sus valores e identidad socio-cultural, en la proceso educativo se analizó la categoría representación y realidad, ligada con las competencias cognitivas, pragmáticas y culturales. Para ello, se definieron tres (3) preguntas basadas en el contexto y credibilidad de los textos audiovisuales:

Tabla 15: Operacionalización H3

Var.	Cat.	Indicadores	Items (preguntas)
Relación contenidos-entorno	Representación y realidad	Contexto y credibilidad	1. La televisión distorsiona la realidad.
			2. La televisión fortalece los estereotipos.
			3. La televisión reduce claramente la diversidad de los contenidos.

Fuente: Elaboración personal

Los siguientes resultados evidencian la efectividad de la acción educativa y sustentan la hipótesis 3 (ver tabla 16):

- Distorsión de la realidad: Grupo A, pretest (M=2,45), posttest (M=4,78), (DM= -2,33), (Z= -6,085), $p= ,000$. Grupo B, pretest (M=2,45), posttest (M= 2,55), (DM= -0,10), (Z= ,000), $p= 1.000$
- Fortalecimiento de estereotipos: Grupo A, pretest (M= 3,03), posttest (M= 4,73) (DM= -1,7), (Z= -4,603), $p= ,000$. Grupo B, pretest (M= 3,50), posttest (M= 3,35), (DM= 0,15), (Z= -,588), $p= ,556$
- Reduce contenidos: Grupo A, pretest (M= 2,58), posttest (M= 4,73), (DM= -2,15), (Z= -5,500), $p= ,000$ Grupo B, pretest (M= 3,20), posttest (M= 2,88), (DM= 0,32), (Z= -,359), $p= ,719$
- Promedio general: Grupo A, pretest 2,69 y posttest 4,74 y una DM= -2,05. Grupo B, 3,05 y 2,93 en el pre y post test respectivamente para una DM= 0,12

Como se aprecia, mientras en el Grupo A la probabilidad calculada es menor que el nivel de significación $\alpha= 0,05$; en el Grupo B es mayor. Ello implica la aceptación de la hipótesis de trabajo: la relación de los contenidos y significados de los discursos audiovisuales con los entornos sociales y culturales proporciona a los jóvenes argumentos para reconocer sus valores e identidad socio-cultural.

Tabla 16: Resultados H3 (Grupo A y B)

Var.	Cat.	Indicador	GRUPO A (Experimental)						GRUPO B (Control)					
			Resultados			Contraste estadístico			Resultados			Contraste estadístico		
			Pretest	Postest	Dif.	Z	Sign. asintó. (bilateral)	Sign. exacta (bilateral)	Pretest	Postest	Dif.	Z	Sign. asintó. (bilateral)	Sign. exacta (bilateral)
Media	Media	Medias	Media	Media	Medias									
Relación contenidos-entorno	Representación y realidad	Contexto y credibilidad	2,45	4,78	-2,33	-6,085	,000		2,45	2,55	-0,10	,000	1,000	
			3,03	4,73	-1,7	-4,603	,000		3,50	3,35	0,15	-,588	,556	
			2,58	4,73	-2,15	-5,500	,000		3,20	2,88	0,32	-,359	,719	
Promedio			2,69	4,74	-2,05				3,05	2,93	0,12			

Fuente: Elaboración personal

Para validar dichos resultados, se presentan algunas de las opiniones del grupo focal:

“Ahora sé que una cosa es lo que dicen los mensajes y otra la interpretación que nosotros le demos según nuestra realidad. No debemos creer todo lo que nos dicen o muestran”. (Estudiante masculino)

“Muchas veces queremos cosas que no están a nuestro alcance, sólo porque la televisión nos mete por los ojos la necesidad de tener eso, como el último celular, la moda, etc. Yo debe saber que eso no es lo que me va a hacer feliz, sino es para aparentar ante mis amigas. Esa es una enseñanza que tuve hoy” (Estudiante femenina)

“Algunos programas o películas al mostrarnos historias que no son como las nuestras, lo que quieren es alejarnos de lo que nos sucede a nosotros”. (Estudiante masculino)

“Con el taller aprendí que debemos analizar los mensajes para así identificar cuáles son los valores que nos

presentan. Hay algunos que promueven aspectos positivos y otros negativos”. (Estudiante masculino)

“Yo también comprendí que debemos reflexionar sobre cómo nos benefician ó perjudican los mensajes si los imitamos sin tener en cuenta que esas situaciones no son iguales a las nuestras. Por ejemplo, los Simmpsons muestran la cultura americana que es muy diferente a la colombiana, e incluso a la costeña” (Estudiante femenina)

“Eso es cierto, las telenovelas siempre cuentan la misma historia de la niña pobre que se enamora del hombre más rico y eso nos pone a soñar a todas en que algún día a nosotras se nos va a presentar el príncipe azul y eso nunca sucede. Por qué? Porque la realidad de la televisión no es la misma que la nuestra”. (Estudiante femenina).

“Sí es cierto que la televisión reproduce modelos y estereotipos. Generalmente resaltan la belleza, el éxito, el poder, la fuerza física. Las mujeres y hombres son físicamente bellos, con cuerpos perfectos, los hombres

son musculosos, tipo modelo, que ocupan los mejores cargos en las empresas, por eso andan en carros lujosos, viven en mansiones y van al gimnasio, ó como dicen ahora, al spa". (Estudiante masculino).

"Pero hay historias como las de A Mano Limpia que tratan temas de la realidad, de situaciones que nos sucede a muchos jóvenes, como el de las pandillas, el consumo de droga y los embarazos a temprana edad. Lo malo es que como no sabíamos sobre estereotipos y eso, no lo identificábamos. Ahora sí podemos comprender mejor e identificar lo real de la ficción" (Estudiante masculino).

"Precisamente, esa es la imagen que siempre presentan de los jóvenes, con problemas familiares ó víctimas de matoneo, siempre están relacionadas con comportamientos negativos". (Estudiante femenina).

Sin dudas, los resultados de la H3 revelan diferencias significativas a favor de los jóvenes que participaron en el taller audiovisual. Gracias a esta actividad educativa, lograron relacionar los contenidos y significados de los discursos audiovisuales con su entorno socio-cultural, además de

proporcionarles argumentos para reconocer sus valores e identidad socio-cultural. Consiguieron identificar que en los textos audiovisuales subyacen ideologías, distorsionan la realidad, refuerzan modelos, estereotipos, y posicionan ideas. Igualmente, aprendieron a leer cómo esos mensajes influyen en la vida social, con qué situaciones se vinculan, cuál es su utilidad, etc.

Finalmente, la prueba T-Student ratifica que la diferencia entre ambos grupos es estadísticamente significativa (ver tablas 6 y 7). Las diferencias alcanzan significación estadística a favor de los sujetos experimentales en el postest, mientras que en los sujetos del grupo control no se observaron diferencias ya que se controlaron las posibles variables intervinientes. De esta manera se demuestra que el taller de educación audiovisual no sólo fue determinante para marcar las diferencias, sino que favoreció la formación de receptores críticos.

Tabla 17: Prueba T-Student para diferencia de medias Grupo A

1. Estadísticos de muestras relacionadas⁶					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Pre-test	3,9891	23	2,58655	,53933
	Post-test	3,7365	23	2,91539	,60790
2. Correlaciones de muestras relacionadas⁷					
			N	Correlación	Sig.
Par 1	Pre-test y Post-test		23	,742	,000

⁶ Comprende el nº de casos, media, desviación típica y error típico de la media.

⁷ Contiene el coeficiente de correlación de Pearson entre ambas variables junto con el nivel crítico bilateral que le corresponde bajo la hipótesis de independencia. El concepto de correlación se refiere al grado de parecido o variación conjunta de dos o más variables.

3. Prueba de muestras relacionadas ⁸									
		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Pretest - Posttest	,25261	1,99881	,41678	-,61174	1,11696	,606	22	,551

Tabla 18: Prueba T-Student para diferencia de medias Grupo B

1. Estadísticos de muestras relacionadas									
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media				
Par 1	Pretest	3,8752	23	2,66184	,55503				
	Posttest	3,9083	23	2,67053	,55684				
2. Correlaciones de muestras relacionadas									
		N	Correlación	Sig.					
Par 1	Pretest y Posttest	23	,999	,000					
3. Prueba de muestras relacionadas									
		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilate ral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Pretest - Posttest	-,03304	,14512	,03026	-,09580	,02971	-1,092	22	,287

⁸ En la primera mitad incluye tres estadísticos referidos a las diferencias entre cada par de puntuaciones (media, desviación típica y error típico de la media). La siguiente columna contiene el intervalo de confianza para la diferencia de medias. La segunda mitad de la tabla informa sobre el valor del estadístico *t*, sus grados de libertad y el nivel crítico bilateral

“El perceptor crítico es un ser selectivo, atento a la detención del mensaje manipulador, como al mensaje dotado de una unidad cultural que eduque, que inspire a la reflexión y cultive el espíritu”.
Gustavo Hernández

CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

Los resultados presentados en el capítulo anterior, demuestran que gracias a la acción educativa ó taller audiovisual los integrantes del grupo experimental lograron desarrollar competencias necesarias para interpretar los contenidos y significados subyacentes en los discursos audiovisuales, identificar sus elementos narrativos y relacionar los contenidos y significados con sus entornos sociales y culturales, reconociendo sus valores e identidad socio-cultural.

5.1. Análisis de los resultados

5.1.1. Interpretación de contenidos y significados (H1)

Los resultados de la investigación se relacionan con lo expresado por Aparici (1999), quien afirma que la técnica básica de la educación audiovisual es relacionar los mensajes de los medios con los intereses políticos, sociales y

económicos de quienes los producen. Por su parte, Masterman (1993) sostiene que es importante que el material audiovisual producido por las multinacionales no se consuma inocentemente, sino que sea leído de un modo crítico. Y que la técnica fundamental de la educación audiovisual es relacionar los mensajes de los medios con los intereses políticos, sociales y económicos de quienes los producen. Serrano y Madrid (2007) expresan que al problematizar el contenido de los medios se desvirtúa su pretendida independencia y neutralidad, que existen mecanismos y estrategias de manipulación ideológica que utilizan los medios y que responden al entramado comercial, empresarial, financiero y político de sus dueños.

En el mismo sentido, Cassany (2004) considera que además de comprender los implícitos de los enunciados (la ideología del autor, sus referentes culturales, procedimientos de razonamiento y la construcción del conocimiento), hay que conocer la propia estructura y organización del texto. Haider (2004) agrega que también hay que analizar el modo en que se organizan o estructuran los significados de las imágenes para tener un significado y comprender su impacto en los observadores.

Los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos soportan lo expuesto por Aparici, Masterman, Cassany, Haider y Serrano y Madrid, ya que los jóvenes que recibieron el estímulo o taller de educación audiovisual,

desarrollaron las competencias cognitivas, valorativas y afectivas propias de la recepción crítica. Estas les permitieron entender que son muchas y diferentes las decisiones que se toman desde que se inicia la creación de un mensaje hasta que se termina y distribuye; que priman los puntos de vista de los dueños ó productores. Además, de las diversas interpretaciones que se crean en la audiencia a medida que ésta mira, ve o escucha. Que hay significados e ideologías explícitas e implícitas en los mensajes.

En términos generales, los participantes reconocieron el valor del discurso audiovisual, los significados e ideología subyacente ó implícita en los mensajes; los puntos de vista de los dueños ó productores; descubrieron y se concientizaron de sus propias emociones y reacciones frente a los planteamientos de los mensajes visualizados y analizados. Ello justifica la necesidad de ofrecer este tipo de acciones, ya que no sólo propenden por la formación de receptores críticos, sino que redundan en la participación proactiva de los jóvenes en procesos sociales, culturales, políticos y democráticos de su entorno.

5.1.2. Elementos narrativos del discurso audiovisual (H2)

Los resultados cuantitativos y cualitativos confirman que gracias a la intervención los jóvenes aprendieron sobre las estructuras, unidades,

componentes y funcionamiento del texto audiovisual, las técnicas que se utilizan para producir mensajes y a relacionar la enseñanza en el manejo y manipulación de las tecnologías con las distintas formas de presentación de la información. Dichos resultados coinciden con el enfoque gramaticalista que enfatiza en la enseñanza de los códigos, elementos y estructuras del lenguaje audiovisual, como la sintaxis y la semántica del lenguaje icónico, de los medios y las tecnologías de naturaleza audiovisual (cine, televisión, publicidad).

En este mismo sentido, Smith (1994) y Cassany (2004) señalan que cada medio tiene sus propias características, fortalezas y utilizan un lenguaje específico para construir mensajes. Por tanto, el lector crítico debe conocer las características gramaticales, discursivas y socioculturales de los elementos lingüísticos y estéticos del lenguaje audiovisual para analizar las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, cuestionar las imprecisiones u opiniones contrarias, identificar puntos de vista, intenciones, distinguir posiciones y contrastarlos con otras alternativas.

También se apoya en lo expresado por Serrano y Madrid (2007), quien conceptúa que las competencias lingüísticas y discursivas permiten al lector identificar el género discursivo concreto que propone el texto audiovisual: su estructura, registro y estilo, funciones, además de los recursos lingüísticos y estéticos.

El conocimiento de los elementos narrativos del discurso audiovisual le permitió a los jóvenes apropiarse no sólo de estos recursos sino que propició el análisis de los mensajes y despertó en ellos las capacidades de reflexión, análisis crítico y de autocrítica. Este tipo de acciones, confirma que la educación en medios no sólo busca individuos tecnificados, sino humanizados en y con la técnica; se preocupa por el desarrollo de aptitudes para el uso, operación, evaluación y comprensión de las técnicas y tecnologías propias de los medios de comunicación, es decir, propende por el crecimiento y desarrollo integral de los individuos. Desde esta perspectiva humanista, la educación en medios enseña a pensar, a recibir información y comunicar críticamente, pero sobre todo, enseña a que las personas *aprendan a ser*.

5.1.3. Relación de los contenidos y significados audiovisuales con el contexto sociocultural (H3)

Los resultados de esta hipótesis muestran que los estudiantes del grupo experimental asimilaron que la televisión y sus mensajes refirman creencias, aptitudes, valores y comportamientos y que como lectores críticos pueden utilizar sus habilidades, creencias y experiencias individuales para construir sus propios significados. Ello, corrobora la capacidad de los jóvenes

para identificar los propósitos, usos y funciones del discurso audiovisual; sus orígenes, acorde con el contexto sociocultural e ideológico en que son creados; a tomar conciencia de los efectos que provocan estos mensajes y a asociarlos con la vida práctica.

Dichas capacidades se obtuvieron en el proceso educativo, donde se repensó sobre la ideología que subyace en los productos audiovisuales, las representaciones establecidas sobre la realidad (imaginarios, visiones, valores) que reconstruye dichos discursos, la utilidad de los mensajes, cómo posicionan ideas entre la audiencia, cómo usar los planteamientos en la solución de problemas, cómo promueven los valores ciudadanos, cómo influyen en la vida social, para qué sirven, con qué situaciones los vinculan, etc.

En este sentido, Serrano y Madrid (2007), afirma que ante la realidad de que los mensajes de los medios de comunicación tienden a legitimar y a reforzar ciertas actitudes, conductas e ideas sobre el mundo, es fundamental enseñar a las personas para que reconstruyan los significados, intencionalidades e ideología implícitas, accedan a la diversidad de textos producidos por otros, produzcan otros nuevos, y como ciudadanos puedan encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento. Sin dudas, el dominio acumulado de experiencias que permiten asociar los diversos mensajes con la vida práctica y que ayudan al lector crítico

a construir el horizonte social siempre en relación con el otro, es uno de los propósitos de las competencias pragmáticas y culturales.

Este planteamiento también insiste en que los lectores críticos deben desentrañar la significación del discurso y el significado que emerge; comprender e identificar el significado y la ideología de la diversidad de los discursos sociales que nos cuentan y que a diario se imponen frente a nosotros, que permitan asimilar valores trascendentes para convivir con respeto, tolerancia y solidaridad en la sociedad democrática.

5.2. Conclusiones

La primera conclusión a la que se llega es que los medios se configuran como importantes mediadores y creadores de conocimiento social, ya que las tecnologías de la información han introducido el lenguaje audiovisual como nueva forma de expresión y el consumo de los medios audiovisuales ha permeado la sociedad desde los años 80. Ello demuestra que las experiencias mediáticas ejercen un impacto significativo sobre la manera como entendemos, interpretamos y actuamos en nuestro mundo.

Desde esta realidad, la comprensión de los diferentes modos en que estos representan la realidad, de las técnicas que utilizan y de las ideologías que impregnan sus representaciones es una exigencia para todos los ciudadanos que conforman una sociedad democrática. Surge la necesidad de ofrecer programas de educación audiovisual ó integrarla a los procesos de enseñanza/aprendizaje en los niveles de primaria y secundaria, para que desde niños se motive el desarrollo de la capacidad crítica y la recepción activa de los contenidos de la televisión con el fin de incidir en los niveles de influencia negativa de los mismos y evitar que sean manipulados fácilmente.

Es importante anotar que no solamente hay que “educar” a los estudiantes; también es necesario adelantar capacitaciones con docentes para que sean dinamizadores de este proceso de participación y cambio social. Ello implica, un proceso de educación audiovisual para docentes, para que adquieran las competencias de lectura crítica que les permitan deconstruir los mensajes e involucrar a los jóvenes en un modelo de comunicación participativa y democrática. Así, se vinculan a este proceso de educación de niños y jóvenes, dado que se encuentran sumergidos en un mundo en donde las tecnologías de la comunicación e información evolucionan de forma vertiginosa.

Estas acciones educativas no deben limitarse a la enseñanza de los elementos técnicos, sino al desarrollo de competencias (capacidades, habilidades y conocimientos) que favorezcan la lectura y análisis crítico de las manifestaciones propias de la comunicación audiovisual. Es decir, la educación en medios debe superar las premisas que sustentaron los primeros enfoques, basadas en la concepción instrumentalista de los medios y de las tecnologías de la comunicación. La educación en medios debe comprender la capacidad de analizar críticamente los medios y de expresar y producir mensajes con ellos. (González, 2000). En este sentido, el lector crítico de medios se debe caracterizar porque participa en la comprensión y composición de significados (competencia cognitiva), descifra el código de los textos (competencia lingüística-discursiva), usa los textos en variados entornos (competencia pragmática-cultural) y analiza críticamente y transforma su significado (competencia valorativa-afectiva)

En cuanto al taller de educación audiovisual, se concluye que éste ayudó a los estudiantes a entender de dónde proviene la información, al servicio de qué intereses puede estar y cómo encontrar puntos de vista alternativos. También generó entre los jóvenes participantes, un cambio positivo en la manera de codificar, procesar y decodificar los contenidos televisivos que recibieron a través de estímulos audiovisuales. El aprendizaje de los elementos narrativos del lenguaje audiovisual les aumentó los niveles de

interpretación y relación de los contenidos y significados de los textos audiovisuales con el entorno socio-cultural de los sujetos participantes, lo que les permitió reconocer sus valores e identidad cultural y reducir los efectos manipuladores de la recepción inconsciente.

Igualmente, los resultados de la investigación señalan que la educación en medios ayuda a los jóvenes a no imitar los modelos mostrados en la televisión, como sugiere Bandura en su teoría del Aprendizaje Social. Los estudiantes son más conscientes de cómo se construyen los mensajes audiovisuales, la intencionalidad de los mismos y diferencian la “realidad” mostrada a través de la pantalla mágica y la realidad de su cotidianidad.

Desde esta perspectiva, la investigación responde a las necesidades educativas que se están generando en los ciudadanos de nuestra sociedad, por la abrumadora influencia de la información y de la comunicación, especialmente de la televisión. Responde a la necesidad de proveer a los televidentes de herramientas que les permitan ser más críticos y responsables con la televisión que ven, con el uso que le dan, que sean capaces de reconocer algunas de las emociones que les suscita la TV. Responde a la necesidad de promover mayor corresponsabilidad, especialmente con los menores de edad; de suscitar mayor autorregulación y mutua regulación entre los televidentes.

Al suministrarles a los estudiantes argumentos e instrumentos críticos para decodificar las maquinarias dominantes de representación, se les ayuda a entender sus propias posiciones en la estructura social. De esta manera, se contrarresta: 1) la relación emocional que entablan los jóvenes con la televisión, 2) el consumo de la programación de forma indiscriminada y desprevenida, 3) las técnicas de arrastre que utilizan los canales de televisión y que con frecuencia no respetan horarios de emisión, franjas de programación, ni la señalización obligatoria, necesarias para que los televidentes decidan la cantidad de televisión que quieren ver o los contenidos que les interesa ver. 4) los efectos nocivos de la televisión en el comportamiento de los individuos, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Aguaded, J. (1995). *La educación para la comunicación. La enseñanza de los medios en el ámbito hispanoamericano*. En: Colección Encuentros Iberoamericanos, No.1, España: Universidad Internacional de Andalucía.
- Aguaded, J. *Convivir con la televisión*. Barcelona: Paidós.
- Álvarez, T., y Caballero, M. (1997). *Vendedores de imagen*. Barcelona: Paidós.
- Aparici, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, Ediciones de Latorre.
- Aparici, R. (1999). *La educación para los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones Latorre.
- Aranguren, F., Arguello, R. y Bustamante, B. (2006). *Modelo Pedagógico de competencia televisiva. Programa de investigaciones académicas sobre televisión*. Bogotá: Comisión Nacional de Televisión.
- Baran, S. e Hidalgo, J. *Comunicación masiva en Hispanoamérica. Cultura y literatura mediática*. España: McGrawHill.
- Beltrán, E. y Calderón, L. (2007). *Alfabetización audiovisual: una alternativa para la lectura crítica de la televisión*. Investigación sobre la educación en medios. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Berganza, M. y Ruiz, J. (2005). *Investigar en comunicación*. España: McGrawHill.
- Castro, G. (2007). *Aprendamos a ver TV: Guía para padres y maestros*. Bogotá: Publicación de la Comisión Nacional de Televisión.

- Colombo, J. (1997). *Últimas noticias sobre el periodismo*. Barcelona: Anagrama.
- Christensen, L. (2000). *Experimental methodology*. Boston: Allyn and Bacon. 8ª. Edición
- De Fleur-Ball, R. (1982). *Teorías de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, J. (1999). *Hacia un nuevo Paradigma Pedagógico*. Lima: Edit. San marcos.
- Dondis, D.A. (1997). *La sintaxis de la imagen*. España: Edit. GG.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Ferrés, J. (1996). *La televisión subliminal*. Madrid: Paidós.
- Fueyo, A. (2002). *Las series televisivas como pedagogías públicas: el análisis de "Compañeros"*. España: Ediciones Universidad Complutense de Madrid.
- Gallardo, Y. y Moreno, A. (1999). *Aprender a investigar*. Bogotá: Serie realizada por el ICFES.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2005). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw Hill. Cuarta edición.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Livingstone, S. (1999). *Implications for children and televisión for the changing media environment: A British and European perspectiva*, Washington.
- López De la Roche, F. (2000). *Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios. Proyecto de Comunicación para la Infancia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)*. Bogotá: Da Vinci edit.

Secretaria de Educación y Cultura de Antioquia. Hábitos y preferencias de los estudiantes de Educación Básica de Antioquia. Medellín.

Martín Barbero J. (2000). *Comunicación-Educación: coordenadas, abordajes, travesías*. Bogotá: C.E.Valderrama (Edit.), Diuc/Siglo del Hombre. p.111.

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre, pp 255-284.

McQuail, D. (1983). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.

Orozco, G. y otros (1990). *Educación para la recepción, Hacia una lectura crítica de los medios*. México, Trillas.

Sánchez, J. (1997). *Crítica de la seducción mediática*. Madrid: Tecnos.

Tyner, K. (1995). *Aprender con los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de Latorre.

UNESCO. (1984). *La educación en materia de comunicación*, p. 8

Vilches, L. (1993): *La televisión: los efectos del bien y del mal*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Wimmer, R. y Dominick, J. (2001). *Introducción a la investigación de medios masivos de comunicación*. México: Thomson editores.

Artículos de revistas

Aguaded, J. (1992). Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión. *Revista Comunicar*.

Aparici, R. (1996). Educación para los medios. *Voces y Culturas*, 11(12), 89-100.

- Area, M. (1998). La educación para los medios de comunicación. Apuntes para una política de integración Curricular. Universidad de la Laguna. *Revista de Medios y Educación*, (7), junio.
- Cáceres, M. (2006). Comunicación y Educación, Un balance cualitativo. *Icono 14, Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías*. 14(7).
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23.
- Fontcuberta, M. (2001). El rol de los medios de comunicación en la gestión del conocimiento. *Crovi, D. Comunicación y Educación: La perspectiva latinoamericana*, 57-71
- García, M. y Benítez, M. (1998). Formación de profesores en alfabetización audiovisual. *Revista Comunicar* 11, 202-207
- González, J. (2000). Perspectivas de la educación para los medios en la escuela de la sociedad de la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación (Redalyc)*, 024, 91-101
- Hernández, G. (2001). Introducción a la Teoría de la Educación para los medios. *Anuario Ininco / Investigaciones de la Comunicación* 1(13). 1, Caracas.
- Kubey, R.. (1991). The Case for Media Education. X(24). Editorial Projects in Education.
- Morán, J. (2004). La lectura crítica de medios en Latinoamérica. *Revista INTERCOM. Revista brasilera de comunicación*.
- Pérez, M. y Aguaded, J. (2000). Pistas para el uso didáctico de los medios de comunicación. Televisión, prensa y radio en el aula. *Revista Comunicación y Pedagogía*, No. 165-167.
- Sandoval, M. (2006). Los efectos de la televisión sobre el comportamiento de las audiencias jóvenes desde la perspectiva de la convergencia y de las prácticas culturales. *Universitas Psychologica*, 5(2), 205-222

Serrano, S. Madrid, Alix. (2007). Competencias de Lectura Crítica, una propuesta para la reflexión. *Acción Pedagógica*, 16, 58-68

Ponencias

Cassany, D. (2003). *Conferencia "La perspectiva crítica en la alfabetización"*. México: 60o. Aniversario del Tecnológico de Monterrey, dictada a través de la Universidad Virtual.

Vásquez, M. (2007). *Ponencia: "Alfabetización mediática, educar para el conocimiento"*. Sevilla: I Jornada sobre cultura y educación en la era digital. Consejo Audiovisual de Andalucía (CAA).

UNESCO. (1988). *Declaración de la UNESCO sobre alfabetización*, en R. Hodges (Ed.) (1999). *Diccionario de Alfabetización*. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura. IRA.

Documentos electrónicos, de internet y bases de datos:

Aguaded, J. (1992). Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión. Comunicar, Huelva.

Bustamante, B., Aranguren, F. y Chacón, M (2008). Hacia una educación democrática de la mirada. *Revista Comunicar* 31.
http://issuu.com/revistacomunicar/docs/comunicar31/5?mode=a_p

Castro León, Fátima y Sanabria Mesa, Ana Luisa. Bases para la integración de "la educación para los medios" en los currícula escolares. En: Eduotec'97. Comunicaciones (V): EXPERIENCIAS EDUCATIVAS.

Creswell, J. (2010). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=DVs-I4dn2CUC&oi=fnd&pg=PR17&dq=Educational+research:+Planning,+conducting+and+evaluating+quantitative+and+qualitative+research&ots=wI_Tjr4VUL&sig=GXVY0IP68yDQrEJZSSduNx0Ot9E#v=onepage&q=Educa

tional%20research%3A%20Planning%2C%20conducting%20and%20evaluating%20quantitative%20and%20qualitative%20research&f=false

Kepler, A. (1996). Mencionado por Pérez, R. (2002). Psicología social de la comunicación de masas: introducción a las teorías psicosociales de la recepción mediática. Academia.edu.

http://ucr.academia.edu/RolandoPerez/Papers/829391/psicologia_social_de_la_comunicacion_de_masas_introduccion_a_las_teorias_psicosociales_de_la_recepcion_mediatica

Lazo, C. (2008). El proceso de recepción televisiva como interacción de contextos. Revista Comunicar 31.

http://issuu.com/revistacomunicar/docs/comunicar31/5?mode=a_p

Ortiz, M. (2008). Educar la mirada en la sociedad “multipantalla”. Revista Comunicar 31.

http://issuu.com/revistacomunicar/docs/comunicar31/5?mode=a_p

ANEXOS

ANEXO 1

FICHA DE ANÁLISIS DE PRODUCTOS AUDIOVISUALES			
MÓDULO I: Estructura narrativa			
Objetivos	Actividad	Contenidos	Análisis/Lectura
<p>General: Identificar los componentes de la estructura narrativa de los textos audiovisuales.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los distintos recursos narrativos, conflictos y personajes utilizados. • Identificar el tema, las fuerzas o personajes que antagonizan y el conflicto en el filme. • Identificar las escenas en las que queda expuesto el conflicto y proponer otra resolución para el mismo. • Definir las cualidades físicas y psicológicas de los personajes. • Identificar los valores que representan los personajes. • Identificar la ambientación y la 	<p>Presentación de un programa o película</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tema. • Personajes. • Tiempo del relato. • Espacio escénico. • Punto de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuál es el tema del programa ó película. • Cuál es el argumento. • Sobre qué ideas-fuerza se organiza el programa o película. • Qué ideas o temas aparecen en forma constante o repetida. • Qué intención tiene el programa ó película. • Qué sentido tiene el programa ó película • Cómo es la estructura narrativa (capítulos, bloques, segmentos) • Qué personajes intervienen, cómo son y qué funciones cumplen (el héroe, la víctima, el villano, el auxiliar, el bufón) • Qué características tienen los personajes (edad, sexo, condición social, etc.) • Qué objetivos persiguen los personajes. • Cuál es el conflicto y cómo se resuelve. • Se recurre a la violencia?

<p>actualización de los personajes según el momento histórico de la trama.</p>			<p>¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> • La historia, los personajes y las situaciones ¿admiten cierto grado de universalidad?, ¿pueden ser considerados símbolos? • Qué concepción de la vida encierra. • Cómo es el entorno en el que se desarrolla (escenarios naturales, estudio, lugares) y qué aporta el entorno en cuanto al clima y la atmósfera. • Hay contenidos explícitos de carácter intelectual, ético o social. • Qué valores son premiados o castigados en la obra. • Qué efectos produce o busca producir sobre el espectador (mecanismos de identificación y proyección, qué emociones despiertan los personajes, a qué necesidades o carencias del inconsciente colectivo apelan) • Qué ponen de manifiesto estos mecanismos activados.
--	--	--	--

ANEXO 2

FICHA DE ANÁLISIS DE PRODUCTOS AUDIOVISUALES			
MÓDULO II: La imagen			
Objetivos	Actividades	Contenidos	Análisis/Lectura
<p>General: Reconocer los componentes del sistema de la realidad visual y su valor en la construcción y transmisión de significados audiovisuales.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos visuales del discurso narrativo. • Descubrir el sentido de los elementos visuales (qué nos quiere decir el director con ese encuadre). • Reconocer la intención del director/ autor de la película de acuerdo a la iluminación y a la paleta de colores que usa (cálidos, fríos, sepias, blanco y negro). 	<p>Visualización de una producción audiovisual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encuadres. • Movimientos de cámara. • La iluminación. • El color. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qué recursos visuales utiliza (planos, posición y movimientos de la cámara, iluminación, color) • Qué función narrativa, semántica y estética desempeñan esos recursos visuales. • Valorar la adecuación de los distintos elementos visuales siempre en función de la narración y de la intencionalidad temática.

ANEXO 3

FICHA DE ANÁLISIS DE PRODUCTOS AUDIOVISUALES			
MÓDULO III: El sonido			
Objetivos	Actividades	Contenidos	Análisis/Lectura
<p>General: Establecer la función del sonido como elemento del discurso audiovisual.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar en qué momentos de la película tiene un papel central la música y qué función tiene en cada caso (narrar, adelantar la acción, ambientar, acompañar). • Reconocer la importancia de los efectos como elemento narrativo en una producción audiovisual. 	<p>Proyectar un documental sin sonido y discutir sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tema del mismo. • Las imágenes que se observan, qué trata de decir el autor, quiénes aparecen en él y qué aportan al relato. • Las cosas que valorizan los planos y los encuadres. • luego de la discusión, volver a proyectarlo con el sonido y analizar: • Si cambió el sentido de las imágenes, por qué, qué lugar tuvo el narrador, la voz en off, los testimonios de testigos y/o especialistas. • Si el sonido orientó nuestra mirada a nuevos temas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La voz • La música. • Los efectos sonoros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qué recursos sonoros utiliza (música, voz en off, sonidos naturales o artificiales, efectos especiales) • Qué función narrativa, semántica y estética desempeñan esos recursos sonoros. • Valorar la adecuación de los distintos elementos sonoros, siempre en función de la narración y de la intencionalidad temática.

ANEXO 4

UNIVERSIDAD DEL NORTE
MAESTRIA EN COMUNICACIÓN
PRE-TEST

Tipo de colegio: Privado_____ Público_____

Edad:_____ Género: M_____ F_____

Objetivo: Establecer el nivel de lectura crítica de los textos audiovisuales de los jóvenes y su interacción activa, crítica y reflexiva frente a sus significados y contenidos.

Instrucciones: Lee con cuidado las preguntas o afirmaciones que se presentan a continuación. Marca con una **X** la opción que más se adapte a tu manera de pensar. Para ello, ten en cuenta la siguiente escala:

1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo.

No.	ITEMS	1. Totalmente en desacuerdo.	2. En desacuerdo.	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.
1.	Los mensajes son producto del trabajo del libretista.					
2.	El director es el responsable de los mensajes que se emiten por televisión.					
3.	La finalidad de los mensajes televisivos es entretener e informar a los televidentes.					
4.	La programación televisiva se hace teniendo en cuenta los intereses de los televidentes.					
5.	La televisión no está vendiendo información a los ciudadanos, está vendiendo los ciudadanos a los publicistas.					
6.	Generalmente los mensajes me sirven de ejemplo para tomar decisiones y actuar ante situaciones similares que vivo a diario.					
7.	El tono de la voz de los personajes influye de tal manera que me hace sentir lástima ó rabia hacia ellos.					
8.	Los sonidos naturales como la risa ó los gritos permiten que me identifique con el personaje.					
9.	La música permite crear un mayor interés en el programa.					
10.	Para llamar la atención del espectador sobre un detalle que desempeña un papel importante en una historia, como una cicatriz al lado derecho de la cara de alguien que acaba de cometer un asesinato, el plano que se debe hacer es el primer plano que muestra desde los hombros a la cabeza.					

11.	El plano ideal para involucrar a los televidentes con el sentimiento por el que atraviesa en un momento específico un personaje de la historia, podría ser un primer plano.					
12.	El ángulo ideal para mostrar un personaje tímido, sumiso y dependiente, es el ángulo picado, donde la cámara está en la parte inferior del personaje, mirándolo de arriba hacia abajo.					
13.	El ángulo contrapicado, caracterizado por estar la cámara mirando de abajo hacia arriba a los personajes, es el más indicado para reflejar la grandeza, poder y superioridad de un personaje.					
14.	Queremos hacerle seguimiento a un ciclista durante un trayecto de la carrera, la mejor opción es ubicarse al lado del ciclista y hacer el seguimiento horizontal de la acción, desplazándose a la misma velocidad del ciclista.					
15.	Para que el televidente aprecie la belleza de una modelo en vestido de baño, lo ideal es hacer un movimiento vertical subiendo la cámara para mostrar lentamente desde las piernas hasta la cabeza a la modelo.					
16.	Para mostrar a un teniente de la policía pasando revista a un grupo de uniformados en fila, el camarógrafo debe girar la cámara de izquierda a derecha y viceversa deteniéndose en los rostros de los uniformados porque este movimiento le permite inspeccionar e identificar a cada uno de los policías.					
17.	Los colores cálidos son los adecuados para transmitir la sensación de espacios más grandes, cercanos y pesados.					
18.	La televisión distorsiona la realidad.					
19.	La televisión fortalece los estereotipos.					
20.	La televisión reduce claramente la diversidad de los contenidos.					

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

**UNIVERSIDAD DEL NORTE
MAESTRIA EN COMUNICACIÓN
POST-TEST**

Tipo de colegio: Privado _____ Público _____

1.1 ANEXO 4

**UNIVERSIDAD DEL NORTE
MAESTRIA EN COMUNICACIÓN
PRE-TEST**

Tipo de colegio: Privado _____ Público _____

Edad: _____ Género: M _____ F _____

Objetivo: Establecer el nivel de lectura crítica de los textos audiovisuales de los jóvenes y su interacción activa, crítica y reflexiva frente a sus significados y contenidos.

Instrucciones: Lee con cuidado las preguntas o afirmaciones que se presentan a continuación. Marca con una **X** la opción que más se adapte a tu manera de pensar. Para ello, ten en cuenta la siguiente escala:

1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo.

No.	ITEMS	1. Totalmente en desacuerdo.	2. En desacuerdo.	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	4. De acuerdo.	5. Totalmente de acuerdo.
1.	Los mensajes son producto del trabajo del libretista.					
2.	El director es el responsable de los mensajes que se emiten por televisión.					
3.	La finalidad de los mensajes televisivos es entretener e informar a los televidentes.					
4.	La programación televisiva se hace teniendo en cuenta los intereses de los televidentes.					
5.	La televisión no está vendiendo información a los ciudadanos, está vendiendo los ciudadanos a los publicistas.					
6.	Generalmente los mensajes me sirven de ejemplo para tomar decisiones y actuar ante situaciones similares que vivo a diario.					
7.	El tono de la voz de los personajes influye de tal manera que me hace sentir lástima ó rabia hacia ellos.					
8.	Los sonidos naturales como la risa ó los gritos permiten que me identifique con el personaje.					

9.	La música permite crear un mayor interés en el programa.					
10.	Para llamar la atención del espectador sobre un detalle que desempeña un papel importante en una historia, como una cicatriz al lado derecho de la cara de alguien que acaba de cometer un asesinato, el plano que se debe hacer es el primer plano que muestra desde los hombros a la cabeza.					
11.	El plano ideal para involucrar a los televidentes con el sentimiento por el que atraviesa en un momento específico un personaje de la historia, podría ser un primer plano.					
12.	El ángulo ideal para mostrar un personaje tímido, sumiso y dependiente, es el ángulo picado, donde la cámara está en la parte inferior del personaje, mirándolo de arriba hacia abajo.					
13.	El ángulo contrapicado, caracterizado por estar la cámara mirando de abajo hacia arriba a los personajes, es el más indicado para reflejar la grandeza, poder y superioridad de un personaje.					
14.	Queremos hacerle seguimiento a un ciclista durante un trayecto de la carrera, la mejor opción es ubicarse al lado del ciclista y hacer el seguimiento horizontal de la acción, desplazándose a la misma velocidad del ciclista.					
15.	Para que el televidente aprecie la belleza de una modelo en vestido de baño, lo ideal es hacer un movimiento vertical subiendo la cámara para mostrar lentamente desde las piernas hasta la cabeza a la modelo.					
16.	Para mostrar a un teniente de la policía pasando revista a un grupo de uniformados en fila, el camarógrafo debe girar la cámara de izquierda a derecha y viceversa deteniéndose en los rostros de los uniformados porque este movimiento le permite inspeccionar e identificar a cada uno de los policías.					
17.	Los colores cálidos son los adecuados para transmitir la sensación de espacios más grandes, cercanos y pesados.					
18.	La televisión distorsiona la realidad.					
19.	La televisión fortalece los estereotipos.					
20.	La televisión reduce claramente la diversidad de los contenidos.					

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

