



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
VENEZUELA

Colección de trabajos especiales de grado de la
Especialización en Promoción de
la Lectura y la Escritura



SEMBRANDO LA ESCRITURA



PROPUESTA PARA
PROPICIAR
RECEPTORES CRÍTICOS
UTILIZANDO
LOS MEDIOS IMPRESOS
Y LA TV

Karim Vivas Kool

Título: Sembrando la escritura. Propuesta para propiciar receptores críticos utilizando los medios impresos y la TV

Autora: Karim Vivas Kool (kvkool@yahoo.com)

2015 (1.^a edición)

Derechos reservados

© Karim Vivas Kool

Hecho el depósito de ley

Depósito legal: lfi23720153723047

ISBN: 978-980-11-1812-1

Editor, diagramador y corrector ortográfico: Ender Andrade (enderandrade@hotmail.com)

Diseño de portada: Marian Angélica Molina Montilva (marianmontilva@gmail.com)

Traductor del resumen: Eber Bayona (eberde@yahoo.com)

Hecho en Venezuela



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES



ESPECIALIZACIÓN EN PROMOCIÓN
DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

RESUMEN

Este trabajo especial de grado es una propuesta de promoción de escritura que buscó fortalecer las competencias básicas del proceso de escritura de alumnos universitarios. Para ello, se trabajó con estudiantes de la carrera Ciencias Agropecuarias, del Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial, región los Andes, extensión Zona Norte, utilizando la prensa impresa y televisiva como recursos para formar receptores críticos. La metodología empleada fue la investigación-acción, y conjugó todas las fases necesarias para diagnosticar, planificar y ejecutar una propuesta; asimismo, se empleó el método etnográfico por ser esta una problemática social. Los resultados obtenidos son variados: por ejemplo, se encontraron cambios notables en quienes asumieron el reto de transformar su propio proceso y, por el contrario, en otros hubo poca modificación, agobiados por el sistema educativo que han vivido. Cabe mencionar que como parte del desarrollo del estudio, la propia investigadora vivenció la escritura, aplicando sus estrategias y cambiando pareceres según los aprendizajes obtenidos con las referencias consultadas y con las distintas experiencias.

Palabras clave: Medios de comunicación, lectura crítica, educación universitaria.

ABSTRACT

This thesis is a proposal of promotion of reading and writing that sought to strengthen the basic competences of the writing process of college students. For this, students from Agronomic Science, from Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial, región los Andes, North extension, using printed and televisive press as resources to form critic receivers. The used methodology was action research and joined the necessary phases to diagnose, plan, and execute a proposal; so, the ethnographic method, for being a social problem, was applied. The obtained results are varied, e.g.: noticeable changes in the ones who assumed the challenge of transforming their own process were found; however, few modification in other were observed, due to the educative system they have experienced. It is important to mention that as a part of the development of the study, the researcher experienced writing, applying her own strategies and changing ideas according to acquired learnings with the consulted references and the different experiences.

Key words: Media, critic reading, college education.

ÍNDICE

Resumen.....	3
Abstract.....	3
Índice.....	4
dedicatoria.....	9
Agradecimiento.....	10
Nota del editor.....	11
Introducción.....	12
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
1.1 Objetivos.....	16
1.1.1 Objetivo general.....	16
1.1.2 Objetivos específicos.....	16
1.2 Justificación.....	16
1.3 Limitaciones.....	17
2 MARCO TEÓRICO.....	18
2.1 Antecedentes.....	19
2.1.1 La realidad de los medios de difusión.....	19
2.2 Bases teóricas.....	22
2.2.1 La prensa impresa.....	22
2.2.2 ¿Un lenguaje distinto?.....	24
2.2.3 Receptor pasivo.....	28
2.2.4 Método para formar receptores críticos.....	32
2.2.5 ¡La responsabilidad es tuya, mía y de ellos!.....	33
2.2.6 La Universidad y sus docentes... ¿mediadores?.....	38
2.2.7 Competencias básicas de escritura.....	43
2.2.8 Composición escrita.....	45
2.2.9 Planificación, textualización y revisión.....	46
2.2.10 Textos periodísticos.....	47
2.2.11 Géneros periodísticos.....	47
2.2.12 Estrategias para escribir.....	49

2.2.13	Evaluación de textos escritos	51
2.2.14	La publicación de un periódico	53
3	MARCO METODOLÓGICO	55
3.1	Tipo de investigación	55
3.2	Diseño de la investigación	56
3.2.1	Fase I	56
3.2.2	Fase II	56
3.2.3	Fase III	56
3.3	Descripción y delimitación de las unidades de estudio	57
3.4	Descripción de procedimientos para recolectar datos y selección de los instrumentos	58
3.4.1	Fase I. Técnicas e instrumentos aplicados para el diagnóstico	58
3.4.1.1	Entrevista al coordinador del instituto	59
3.4.1.2	Cuestionario aplicado a los docentes del instituto	59
3.4.1.3	Muestra seleccionada	59
3.4.2	Fase II. Técnicas e instrumentos aplicados en los talleres sobre prensa impresa	59
3.4.3	Fase III. Técnicas e instrumentos aplicados en el taller de lectura crítica para televisión ...	60
3.5	Selección de las técnicas de análisis	61
3.6	Operacionalización de objetivos	62
3.6.1	Objetivo general	63
4	RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO	65
4.1	Entrevista al coordinador del instituto	65
4.1.1	¿Qué ocurrió?	65
4.1.2	Aspectos básicos	66
4.1.3	Condiciones físicas	66
4.1.4	Biblioteca	67
4.1.5	¡Y la comunidad!	67
4.1.6	Cuestionario aplicado a docentes de la especialidad	68
4.2	Muestra seleccionada	70
4.3	Organizando un texto	71

5	LA PROPUESTA.....	73
5.1	Objetivos del programa	74
5.2	Contenidos, tiempo, etapas y actividades	74
5.2.1	Talleres.....	74
5.2.1.1	Taller 1: Escribiendo para prensa impresa	74
5.2.1.2	Taller 2: Lectura crítica de la televisión.....	75
5.3	Personal requerido y participantes.....	76
5.4	Recursos utilizados para la aplicación	76
5.5	Criterios de evaluación	77
5.6	Cronograma	77
6	DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	79
6.1	¡No todos son iguales!.....	79
6.2	Casos a destacar.....	82
6.3	Taller 1. Escribiendo para prensa impresa	83
6.3.1	El perfil de la prensa impresa.....	83
6.3.2	¿Cómo hacer notas informativas?.....	84
6.3.3	Redacción de notas informativas	86
6.3.4	Publicando los escritos.....	87
6.3.5	Estrategias de planificación, transcripción y revisión	91
6.3.6	Visión crítica de los medios de difusión	92
6.3.6.1	Una visión con sentido.....	92
6.3.6.2	¡Informádonos!	95
6.3.6.3	Lectura crítica de la televisión	98
6.3.6.4	Pautas para el análisis crítico de series televisivas y filmes.....	101
6.4	Lectura situacional	101
6.5	Lectura fílmica	101
6.5.1	Lectura narrativa	101
6.5.1.1	1. ¿Sobre qué trata la historia?	101
6.5.1.2	¿Cuáles son las secuencias de la historia?	102
6.5.1.3	Establezca cuál es el inicio, el desarrollo y el final de la historia.....	102

6.5.1.4	¿Cuál es la solución que los personajes le dan al conflicto de la historia?.....	103
6.5.1.5	Identifique a los protagonistas especificando los rasgos que los caracterizan	103
6.5.1.6	¿Qué acciones realizan los protagonistas?.....	104
6.5.1.7	Identifique los roles (héroe, princesa, malvado, amigo).....	104
6.5.1.8	¿En el relato hay violencia física, verbal, psicológica? Explique.....	104
6.5.1.9	Menciona el ambiente físico en donde se desarrolla la historia.....	105
6.5.1.10	¿Qué opinas del ambiente físico? ¿Crees que aporta algo a la historia?.....	105
6.5.2	Lectura temática.....	105
6.5.2.1	¿Lo que ocurre en la historia puede suceder realmente? ¿Por qué?	105
6.5.2.2	¿La actitud de los personajes es similar a la de personas a las que conoces?	106
6.5.2.3	¿Cuál es el mensaje de la historia?.....	106
6.5.2.4	¿Qué valores transmiten los personajes?.....	106
6.5.2.5	¿Te identificas con algunos de los personajes? ¿Con cuál y por qué?	107
6.5.2.6	¿Qué sentimientos manifiestan los personajes y cuál es tu opinión al respecto?	107
6.5.3	Lectura valorativa.....	108
6.5.3.1	¿Consideras que el tema es interesante y original?.....	108
6.5.3.2	De acuerdo con cada rol de los personajes, ¿consideras que hay estereotipos (buenos- malos, bonito-feo, fuertes-débiles, inteligentes-tontos)?.....	108
6.5.3.3	Sugiero que cambies algo de la historia, justificando por qué.....	109
7	CONCLUSIÓN	114
8	REFERENCIAS.....	120
9	ANEXOS.....	124
	Anexo 1. Texto utilizado para valorar escritura	124
	Anexo 2. Pautas metodológicas para analizar series o películas de TV (desarrollado a partir de Ferrés, 1994)	124
	Anexo 3. Escrito de un estudiante con pocas competencias comunicativas.....	126
ÍNDICE DE GRÁFICOS		
	Gráfico 1. Resultados de la lectura crítica según cada sujeto	112
	Gráfico 2. Resultados de la lectura crítica según cada criterio	112

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Pautas para la corrección de la forma	51
Tabla 2. Pautas para la corrección de contenido	51
Tabla 3. Criterios para analizar la lectura crítica de televisión	61
Tabla 4. Operacionalización de objetivos.....	63
Tabla 5. Planificación del taller de prensa impresa	75
Tabla 6. Planificación del taller de lectura crítica	75
Tabla 7. Cronograma	77
Tabla 8. Análisis porcentual de la visión crítica de telenovela	111

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Primera publicación de <i>El Agropecuario</i>	80
Imagen 2, Jóvenes durante el taller	85
Imagen 3. Grupo revisando distintas páginas de periódicos.....	86
Imagen 4. Dibujo de una estudiante	87
Imagen 5. Publicación de <i>El Agropecuario</i>	90
Imagen 6. Valoración acerca de la responsabilidad de y ante los medios.....	97

DEDICATORIA

Los sueños se hacen realidad gracias al esfuerzo de quien los crea en su mente y va trabajando en ellos en conjunción con las personas que Dios dispone en el camino. Por ello dedico este logro a:

- Mis padres, por la formación recibida. Con sus ejemplos, consejos y colaboraciones he crecido como ser humano.
- Mi esposo, ser especial que me alentó para continuar mis estudios... y me apoya en cada uno de mis retos con su paciencia.
- Mi hermano Juan Carlos y mi cuñada Ana Melina, porque estuvieron en los momentos indicados.
- Annabella y Ana Estefanía, sobrinas queridas. Son muy pequeñas para leer esto, pero lo que he aprendido lo pondré en práctica con ustedes.

AGRADECIMIENTO

A cada uno de los estudiantes que participó en la realización de esta propuesta.

Al Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial, región los Andes, extensión Zona Norte, especialidad Ciencias Agropecuarias, por darle cabida a una comunicadora social con deseos de enseñar.

A mis compañeros —docentes del instituto— por haberme apoyado y colaborado en este reto.

A la doctora Argelia Ferrer —mi tutora—, quien con sus sabios consejos impulsó la culminación de esta propuesta y la asesoró pertinentemente.

NOTA DEL EDITOR

Esta publicación, titulada *Sembrando la escritura. Propuesta para propiciar receptores críticos utilizando los medios impresos y la TV*, es el trabajo especial de grado presentado en 2004 por la profesora Karim Vivas Kool para optar al grado de Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura (Universidad de Los Andes, Táchira), el cual recibió la recomendación para ser publicado por el jurado conformado por los profesores Argelia Ferrer (quien además fungió como tutora), Gustavo Villamizar y Jenny Bustamante.

Esta primera edición (2015) ha sido diseñada con un formato distinto al original y ha sido revisada (salvo los anexos) para enmendar las erratas de carácter ortográfico. Debe tenerse en cuenta, además, que la versión original de este trabajo especial de grado tenía algunos anexos que no pudieron incluirse en esta edición porque no estaban presentes en la versión electrónica que se manipuló. Esto quiere decir que para revisarlos deben consultarse las versiones impresas que se hallan en la Biblioteca Luis Beltrán Prieto Figueroa de la Universidad de Los Andes, Táchira (cota Z1003; V58), o en la Biblioteca Tulio Febres Cordero de la Universidad de Los Andes, Mérida (misma cota).

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son procesos complejos que se van desarrollando en el individuo en la medida en que este los ejercita; esta es una realidad que ha sido manifestada en diversas investigaciones, y que bajo la perspectiva del enfoque constructivista busca que se aprenda haciendo.

Generalmente, hay quienes consideran que estos procesos se adquieren en los primeros años de vida y, por ende, deberían estar las bases fundamentadas para que cualquier persona se desenvuelva sin complicaciones, puesto que estos elementos están presentes en la cotidianidad. Sin embargo, la realidad demuestra que el aprendizaje, en muchas ocasiones, ocurre por obligación, sirviendo de base para aprobar un curso, pero no para interiorizar que la lectura y la escritura son imprescindibles para el resto de la vida en sociedad.

Es justamente ahí donde radica el planteamiento de esta investigación, la cual está dirigida a estudiantes universitarios que, en un número considerable, demuestran no alcanzar las competencias básicas en estos procesos. Cabe señalar que aunque el objeto principal de estudio es la escritura, también se tendrá que recurrir a la lectura, pues ambos procesos necesitan el uno del otro para desarrollarse.

Ahora bien, ¿cómo promocionar la escritura de una manera diferente? Así surge la propuesta de utilizar como herramienta la prensa impresa y televisiva. Como es bien sabido, los medios de difusión masiva se han convertido hoy en instrumentos privilegiados para la interacción cultural y la socialización, así como para la formación de conciencias, la transmisión de ideologías y valores. La prensa escrita, por ejemplo, permite abrir fronteras al conocer informaciones que abarcan el panorama local, regional, nacional e internacional, manejando varios tópicos que contribuyen a cambiar la percepción del individuo que la lee, por la multiplicidad de elementos que contiene. La opinión que se tiene de la televisión, en cambio, es la de un medio impuesto desde afuera, del que no se puede evitar su influencia unidireccional y a la que muy pocas veces se tiene acceso.

Desmitificar esta última visión, sin embargo, implicaría empezar a verla de otro modo y abrirse a la posibilidad de que los espectadores participaran directamente en este medio audiovisual. ¿Qué pasará, entonces, si esa oportunidad se le ofrece a la población universitaria? Ellos comprenden que la televisión es un medio de comunicación que no solo los entretiene, sino que además los informa de algún tema en particular, por lo que se puede decir que por la experiencia no son considerados receptores pasivos, que como autómatas se sientan frente al televisor sin conciliar alguna opinión. Esta realidad será expuesta a través de los argumentos de los autores consultados, de manera que sea el propio lector quien los juzgue con respecto a las tendencias que se presentan.

Pero ¿cómo utilizar la televisión y la prensa impresa para producir textos periodísticos? He ahí la inquietud que se buscó abordar como trabajo especial de grado, pues se lograron conjugar estos medios con la promoción de la escritura de una forma más amena, incluyendo al “compañero” diario de la casa: la televisión.

Esta investigación está dividida en seis capítulos. En el primero se refiere el problema, los objetivos del estudio y la justificación; en el segundo se exponen los antecedentes y las bases teóricas que fundamentan este trabajo.

El tercer capítulo corresponde al marco metodológico. Se presentan, por ende, el tipo de investigación, el diseño escogido, la descripción y la delimitación de las unidades de estudio, así como la presentación de los procedimientos para recolectar datos, los instrumentos y las técnicas de análisis.

En el cuarto capítulo aparecen los resultados del diagnóstico y en el quinto se describe la propuesta. En el capítulo seis se ofrece la discusión de resultados y, finalmente, se señalan las conclusiones, las referencias y los anexos.

[Regresar al índice](#)

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Continuamente se escuchan comentarios de padres y docentes acerca de que los niños y jóvenes —incluso en el ámbito universitario— no saben leer ni escribir. Pero esto va mucho más allá de que tengan una comprensión y dominio excelente de estos procesos, pues en ocasiones no alcanzan ni siquiera las competencias básicas, es decir, no logran el desarrollo de habilidades lingüísticas.

El escenario dentro de un aula de clase con estudiantes noveles de un instituto universitario no escapa a esta realidad, lo cual se evidencia cuando ejecutan acciones poco complejas en las que está involucrado el acto de escribir. Así, por ejemplo, se puede apreciar a chicos que no cumplen con las exigencias mínimas de ortografía o de signos de puntuación, y presentan, además, párrafos inconclusos, ínfimo desarrollo de ideas e incoherencias.

Las acotaciones con respecto a estas fallas en los jóvenes son realizadas la mayoría de las veces por padres y representantes “ajenos” a su formación educativa formal, los cuales, en muchos casos, son personas con poca instrucción. Sin embargo, la situación se agrava cuando se escuchan estas quejas por parte de los docentes, puesto que se cree que deberían ser ellos quienes logran enseñar estas habilidades en los educandos, aun cuando se lanzan la culpa unos a otros.

La realidad suele demostrar resistencia al cambio en cuanto a usar estrategias. En el aula se dictan contenidos frase a frase, se lee por castigo, el docente prefiere agotar al alumno con dictados, en vez de estimularlos a que tomen las notas indispensables de los contenidos que se están trabajando en clase. Asimismo, se hace énfasis en la ortografía y

no en la producción textual como acto comunicativo, circunstancia que propicia que la asistencia a clase, sin distinción de edad, sea obligatoria para cumplir y no para aprender.

Este escenario deja entrever dos situaciones: en primer lugar, la obligación de cursar una carrera universitaria con el fin de lograr un título. Allí, por ejemplo, se promueven varios de estos estudiantes sin absorber los conocimientos necesarios en el área de Lenguaje y Comunicación, la cual debería ser la unidad curricular que inicie o continúe el desarrollo de este proceso aunado a las demás cátedras. La consideración obedece a que la especialidad no interfiere aparentemente en estos procesos, es decir, los estudiantes argumentan que en su especialidad —Ciencias Agropecuaria— no es indispensable dominar las estrategias de la escritura. En segundo lugar, lo expresado por los docentes de las áreas propias de la especialidad, quienes aseveran que es en esa materia en la que se deberían inculcar la ortografía y la presentación de los textos.

De continuar esta posición seguirán existiendo analfabetas funcionales, esto es, personas que decodifican grafías, pero que no saben la esencia de lo que están comunicando. Esto significa que se está promoviendo un estudiante que alcanzará su título, pero con la limitante de que tendrá que realizar informes o comunicaciones de cualquier tipo (memorandos, cartas, circulares, etc.) y no contará con las competencias básicas de escritura.

Paralelamente a esto, sin embargo, se gesta otro mundo en el que aparecen como protagonistas importantes los medios de difusión masiva (p. ej., la prensa impresa y televisiva). Con respecto a esta última, sin un conocimiento acerca de su funcionamiento e influencia, la visión que se tendrá es mágica y absorbente, que atrapa sin distinguir de edad, sexo y condición social, y a la cual se le dedican muchas horas sin lograr aprendizajes significativos.

De ahí la importancia de vincular los medios de difusión con el alumno desde su propia realidad, pues es posible que resulte favorable para agudizar la comprensión del entorno, captando situaciones cotidianas que pasan día a día desapercibidas.

En cuanto al medio impreso, se propone como una solución para propiciar la escritura con jóvenes sobre un contexto bien definido —su carrera—, considerando que el trabajar textos informativos relacionados con su área les proporcionará información valiosa que deberían procesar a través de una composición que amerite ser desarrollada concienzudamente. Esta manera de abordar la escritura, probablemente, afianzará en ellos estrategias que utilizan al presentar un informe, un examen, al preparar una exposición, entre otras actividades, superando las fallas y logrando tener competencias básicas que sirvan en su rol como profesional.

[Regresar al índice](#)

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo general

1. Elaborar una propuesta de promoción de escritura con base en fortalecer las competencias básicas en alumnos de tercer nivel, utilizando la prensa impresa y televisiva como recursos para fomentar receptores críticos.

1.1.2 Objetivos específicos

1. Estructurar una propuesta de promoción de escritura para fortalecer las competencias básicas en alumnos de la especialidad Ciencias Agropecuarias, del Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial, región los Andes, extensión Zona Norte, utilizando la prensa impresa y televisiva como recursos para propiciar receptores críticos.
2. Realizar un diagnóstico en el instituto objeto de estudio con la intención de obtener información sobre su personal directivo y docente, así como de los rasgos básicos en cuanto a lectura y la escritura del grupo de estudiantes seleccionado.
3. Diseñar talleres en pro de propiciar la escritura.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Para propiciar competencias básicas de escritura en niños, el docente, en muchas ocasiones, exige el dictado para corregir la ortografía, los signos de puntuación, la acentuación y la coherencia, olvidándose de todo el proceso que subyace en la puesta en práctica de la redacción de cualquier tipo de texto. Esto ocurre con alumnos de la primera y segunda etapa, pero ¿será distinto con estudiantes universitarios? Según comentarios de

profesores, ellos advierten limitaciones, además de las mencionadas, para describir procesos, por lo cual debe plantearse una forma para resolver el problema.

Sin embargo, no todos los textos atraen la atención de los jóvenes (aunque prefieren lecturas estéticas), por lo cual surgen alternativas que pretenden modificar esa visión; una de ellas es el uso de textos periodísticos con los que se podría incentivar de una forma distinta y amena.

Otro aspecto valioso para considerar es acercarlos a medios que revelan el acontecer de cada región desde distintos puntos de vista, lo cual permite conocer otras posiciones y asumir una propia.

Ahora bien, la realidad demuestra que tanto los pequeños como los jóvenes están familiarizados con la televisión, pues este es un medio que los acompaña permanentemente en la casa.

Por otra parte, se puede mencionar el medio impreso, aunque este es muy poco vinculado con las actividades de la universidad, a pesar de que es una base sólida para contribuir con la formación y socialización del individuo. Se presume, en consecuencia, que con la búsqueda de informaciones sobre la especialidad para elaborar notas periodísticas, los estudiantes se involucrarán con la carrera que escogieron y ampliarán sus conocimientos.

Vale destacar que es posible que las aplicaciones revisadas para este estudio resulten incompletas o poco emplazadas desde la visión de un comunicador social. Asimismo, debe señalarse que la unidad curricular que tiene a su cargo la investigadora de esta propuesta es Lenguaje y Comunicación.

1.3 LIMITACIONES

Durante el proceso de investigación se encontró el obstáculo del tiempo para aplicar el objetivo de la propuesta inicial concerniente a ejercitar el proceso de preproducción y producción de notas informativas para televisión. En esta, los alumnos aplicarían estrategias del proceso de escritura. Sin embargo, no se llevó a cabo.

[Regresar al índice](#)

2 MARCO TEÓRICO

Los medios de difusión son elementos presentes en el día a día de los seres humanos, trayendo información, entretenimiento y aprendizaje. Sería interesante lograr vincular la prensa escrita y televisiva con el trabajo en el aula como instrumentos para suministrar enseñanzas sobre lectura y escritura de una forma más entretenida que las clases cotidianas en las que solo se copia.

Desde la aparición de la televisión hasta hoy se han realizado distintas investigaciones acerca de los efectos que produce la programación que en este se ofrece, y que habita en los hogares como un “miembro” más. Su influencia abarca la conducta social, por lo que la mayoría de las veces se busca estudiarlo desde la perspectiva de su predominio en la familia, en la educación y hasta en la transformación de la realidad.

Un ejemplo del arraigo de los medios es el reseñado por Dominick (citado por Fernández, 2001) cuando señala: “En la actualidad, los aparatos de televisión están encendidos alrededor de siete horas diarias en cada hogar” (p. 132), fenómeno que acapara sin distinción de edad, sexo, ni clase social, pero que lógicamente tiene sus efectos en cuanto a lo que se recibe y hasta en el comportamiento del ser humano.

Por ello, surgen estudios que indagan en torno a la posición que este medio de difusión masivo ocupa, principalmente, en la población infantil. Se cree que el criterio de los jóvenes universitarios es diferente o más crítico, de ahí que a continuación se planteen algunas propuestas que han marcado la pauta en cuanto a este segmento tan específico.

2.1 ANTECEDENTES

2.1.1 La realidad de los medios de difusión

La televisión es utilizada por el ser humano como entretenimiento; pero ¿qué pasa con los pequeños de la casa? Sencillamente están solos en sus hogares, pues con los avatares del mundo de hoy, sus padres están inmersos en responsabilidades que les impide pasar gran parte del tiempo con ellos, por lo que el mejor aliado es una vez más la televisión. ¿Será que esta realidad es distinta a la de los estudiantes universitarios?

A esta conclusión se llegó en el trabajo de pregrado realizado por Sánchez y Vivas (1995), titulado *Actitudes de los padres ante la influencia de la televisión en los niños (estudio de tres familias)*, el cual permitió comprender que más que criticar al medio y alejar al niño de él, había que buscar la relación padres-hijos ante los contenidos que observan en sus programas preferidos. No obstante, por las situaciones particulares de cada hogar (ingresos, estrato social y educación), los padres no disponen de ese tiempo con ellos, por lo que se va cultivando ese apego al medio televisivo sin propiciar una visión crítica.

Una visión similar la comparte Becerra (2002) en una publicación electrónica colombiana al señalar: “Este proceso de atracción a la imagen y el sonido se remonta a nuestra infancia cuando pasábamos mucho más tiempo frente a un televisor que con un texto escolar. Y peor aún, ya estábamos frente a la TV incluso antes de caminar”. Esta característica es similar a la que se vive en el país, por lo que se podría incluso asegurar que es común en Latinoamérica.

Ahora bien, otra realidad temida es la influencia que ejerce el medio ante la modificación de conductas, sobre todo en lo que se refiere a la violencia. Un estudio realizado por Gerbner (citado por Hernández, 1991), titulado *Violencia y televisión en los medios*, planteó como resultado que de los programas de dibujos animados que había analizado, solo cinco no contenían actos de violencia, con lo que se evidencia la clase de contenidos “infantiles” que los chicos están observando en sus hogares, y sobre los cuales pasa la mirada “tranquila” de un padre y madre que poco están con su hijo.

Fernández (2001), estudioso de la comunicación, hace una reseña al respecto, sobre todo en cuanto a la conducta agresiva que pueden desarrollar quienes están expuestos a estos

contenidos cargados de crueldad. Al respecto, expresa: “En los programas con frecuencia se recurre a la violencia física para solucionar los problemas, en especial en los de crimen, misterio y en las películas comunes” (p. 136).

Esta programación, por supuesto, es del agrado de niños y jóvenes, pero el autor antes mencionado señala que existen varios elementos que deben coincidir para ser analizados. Se requiere, por ende, estar expuesto continuamente a este tipo de actos agresivos. También se debe colocar a un grupo de personas ante estos contenidos con el fin de evaluar los efectos independientes, así como que estén conscientes y comprendan lo que están visualizando.

Ese autor también cita a Bok, quien indica que “los estudios demuestran que las personas que se exponen a programas de contenido violento aumentan su apetito por participar en actos de este tipo y buscan involucrarse a situaciones peligrosas” (p. 138). Sin embargo, es preciso apuntar que las individualidades en cuanto a formación de familia, en la escuela y el propio contexto comunitario van a incidir en las respuestas, por lo que el tema sigue siendo atractivo para encontrar una conclusión que se pueda generalizar.

Con respecto a esta situación, Barrios (1992) destacó que la familia es un factor importante a la hora de mediar entre los efectos que puede producir este medio en los niños. De este estudio concluyó:

La televisión no tiene porqué ser considerada como un elemento que necesariamente atenta contra la comunicación de la familia o el desarrollo socio-cognitivo de los niños. Por el contrario, si la familia se comunica satisfactoriamente y cumple con su papel como educadora puede contrarrestar o reforzar los contenidos que sus miembros obtengan de este medio (p. 140).

Pese a este argumento, que debería ser el ideal, la realidad venezolana puede ser vista (en muchos casos) como un panorama en el que los padres trabajan o pasan largas horas fuera del hogar, y el poco tiempo que disponen para relacionarse comunicativamente con sus hijos no es invertido en ello. Por el contrario, se considera que “no hay tiempo para eso” y nuevamente el refugio es la televisión, siendo en menor grado la prensa impresa.

Otra visión la sugiere McQuail (citado por Hernández, 1991), quien señala que la motivación para ver televisión proviene de la necesidad de información, ya que se quiere conocer de manera inmediata los acontecimientos y pasar un momento entretenido, buscando dejar de lado los problemas. Estas razones se aprecian en los hogares de hoy, en los cuales los avatares de cada día son “relajados” a través de esa caja mágica que está en la casa.

A estos planteamientos no escapan los jóvenes universitarios, los cuales ven en la televisión un medio económico que les brinda un pasatiempo. Como lo señala Garton (1994), “la televisión es otro agente socializador, el cual inevitablemente ejerce una influencia (...), pues forma parte de su vida” (pp. 22-23).

Ahora bien, ¿por qué surge este poder tan grande?, ¿por qué el medio atrapa más rápido que la universidad? Sencillamente porque no hay obligación. Nadie impone ver un programa de televisión, y mucho menos a un joven, quien de forma mecánica, pero efectuando una mirada rápida, descifra lo que muestra cada canal a través del *efecto zapping* y se detiene en el programa que le interesa.

Este, en consecuencia, es considerado el causante de que no se lea, condición que es señalada por Eco (citado por Weinschelbaum, 1994) cuando afirma que “el problema no está en la TV, sino en nosotros y el uso, neurótico o no, que le demos. Si los chicos no son capaces de moderarse es un problema educativo y no televisivo” (p. 16).

Después de este breve panorama en torno a la vinculación entre la televisión y los niños y jóvenes, ¿por qué seguir negando la posibilidad de utilizar el medio como herramienta formadora?

El cambio debería darse, entonces, desde la formación básica en la escuela, de manera que contribuya con el establecimiento de criterios propios y firmes acerca del mundo que circunda a cada ser.

Por ello, deben rescatarse las conclusiones de Sánchez, Urosa y Vivas (1997), quienes aseguran que “es conveniente que el niño aprenda a seleccionar y a afinar su juicio ante

los programas (...) [y que] es importante que los padres vean televisión con sus hijos, pero aún más significativo es que el niño desarrolle, por sí solo, las destrezas para ser crítico ante el medio” (p. 257), lo cual lo convertiría en un ser más autónomo en su adultez.

A esta realidad no escapa la prensa impresa. En efecto, se han dado varias experiencias en las que utilizando dicho medio como herramienta sirvió para promocionar la lectura y la escritura. Este es el caso de Rangel (2000), quien en su trabajo de posgrado, titulado *El periódico mural “Arco Iris”: una ventana informativa en la Escuela Técnica Isaías Medina Angarita*, plantea la importancia de “formar lectores críticos, participativos que comprendan la realidad y la interpreten [bajo la conducción de la escuela] como eje fundamental del sistema educativo propulsora del conocimiento”.

Esta conclusión refuerza el criterio de la promoción de la escritura —y, por ende, de la lectura—, dado que tiene su enfoque en lograr que quienes la practiquen descubran e internalicen que lo pueden hacer de una forma autónoma, sin depender de otras personas para obtener información.

Otro referente es el trabajo publicado por Morera (1998), titulado *El periódico: un proyecto didáctico, social e individual*, llevado a cabo con alumnos de 12 años. En este se buscó, mediante el trabajo en equipo, que los participantes aprendieran a recabar y seleccionar información, redactar con base en el estilo periodístico, autocorregirse y editar su material. Las actividades planificadas se llevaron a cabo durante diez sesiones, reunidos dos veces por semana, en las cuales se estimuló “la interacción oral, la comprensión lectora y la escritura” (p. 39).

[Regresar al índice](#)

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 La prensa impresa

La prensa impresa es, sin duda, un vehículo que conjuga informaciones, entretenimiento y educación en relación con distintos tópicos que abren las fronteras de los lectores. Cuando se piensa en este medio como instrumento en las clases, en ocasiones ha sido mal utilizado sobre todo para enseñar ortografía, recortar palabras, e incluso mostrar los géneros como si todos fuesen noticia. A pesar de estas propuestas, el periodismo impreso es un elemento socializador que comunica la historia del día a día de una comunidad.

De hecho, se han realizado distintos proyectos que vinculan al medio con procesos comunicativos dentro del aula, propiciando cambios en la educación actual, puesto que en él están presentes distintos géneros del periodismo que permiten acercarse a textos argumentativos, expositivos y, por supuesto, narrativos, lo cual deja ver desde una perspectiva diferente la comunicación.

Cabe destacar un elemento importante con la narración. Según Barrera y Fraca (1999), esta sería algo “inherente al ser humano desde muy temprana edad y desde los inicios de su historia cultural y social, razones más que suficientes para que se le considere como la materia textual más expansiva” (p. 209). En efecto, cuando se redacta una noticia —indistintamente del medio de comunicación de masas utilizado—, se cuenta el hecho según como lo percibe el narrador, lo cual parecería cotidiano y de fácil aplicación dentro del aula.

Así lo señalan García y Rojas (2000) cuando apuntan que el periódico tiene un valor pedagógico y formativo en el ámbito de la escuela, ya que involucra a docentes y alumnos, haciéndolos protagonistas de sus propios procesos de crecimiento personal y canalizando todo lo que desean expresar.

De alguna manera el que los pequeños conozcan y manejen la prensa impresa los sitúa en una posición de avanzada al formarse como lectores críticos que saben interpretar la noticia (Rodrigo, 1997). A juicio de este profesor, para que esto ocurra, el lector debería conocer sobre la selección y jerarquización de las informaciones dentro de un medio impreso, la ubicación de acuerdo con la sección pertinente, las fuentes que interpretan los acontecimientos y, finalmente, la propia narración del hecho, elementos que solo se aprenden si son manejados adecuadamente dentro del aula como contenidos que aportan conocimiento y que se pueden adquirir indistintamente del nivel de formación educativa.

Conocer el manejo de un periódico —aunque en forma sencilla— y conjugar la información con las habilidades ponen en práctica las herramientas básicas para lograr un proyecto adecuado. En el caso específico de la prensa impresa trae una serie de ventajas al involucrarlas con los intereses de quienes elaboran esa publicación. Freinet (1999) expone que “un periódico escolar no está ni puede estar, ni debe estar, al servicio

de una pedagogía escolástica que vendría a disminuir su alcance, sino al servicio de una educación que por medio de la vida prepara para la vida” (p. 96).

Esto destaca los beneficios de este recurso. En principio, y bajo el criterio pedagógico, el docente puede incluir diversos contenidos que permitan al estudiante esa formación, sobre todo con el uso del lenguaje para comunicarse. Asimismo, propicia el desarrollo del individuo, quien debe buscar la información que ocurre en su entorno. Además, lo induce a trabajar en equipo, aceptando las críticas a su escrito y emitiendo su propio juicio con respecto a los textos de los demás.

[Regresar al índice](#)

2.2.2 ¿Un lenguaje distinto?

La televisión es un instrumento tecnológico cuyo sistema transmite y reproduce, al mismo tiempo y a distancia, sonidos e imágenes en movimiento a través de medios electromecánicos. Pero esta tecnología no se queda ahí. Al difundir cualquier contenido, hay autores que señalan que se puede hablar de la existencia de un lenguaje, solo que no entre dos o más personas.

Esto quiere decir, lógicamente, que no se da la interacción social, para la cual, como lo expresa Gartón (1994), “son esenciales al menos dos personas que intercambien información. Además (...), implica algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre esos participantes” (p. 22).

Ahora bien, el lenguaje de la televisión puede ser considerado como todo un universo semántico, pues dada la definición básica de *semántica* encontrada en el *Diccionario de la lengua española*, es la “parte de la lingüística que estudia el significado de los signos lingüísticos y de sus combinaciones, desde un punto de vista sincrónico y diacrónico” (p. 535), es decir, estudia las palabras, expresiones y oraciones con la intención de transmitir un mensaje. En la televisión, entonces, también se puede hablar de lenguaje, pues se combinan intencionalmente una cantidad de signos con el fin de producir un sentido.

Sin embargo, hay quienes difieren, como Becerra (2002) al expresar lo siguiente:

Un punto, a mi parecer el más trágico, y por lo que no puede pasarse por alto es la desaparición eventual de la capacidad de abstracción. Disminuida al mínimo puesto que "*la TV no te hace pensar*". Toda imagen que ves es su significante y nada más. Y así es asimilada. Sin procesar. Y no importa si la imagen viene de otra parte del mundo o en otro idioma: Un fusilamiento en el medio oriente es igual a uno acá en Colombia. Un gol en China tiene el mismo equivalente en nuestra tierra y no necesitamos saber chino para interpretarlo.

La imagen reduce los significados de palabras connotativas a simples y vagas representaciones. Sin embargo, en este caso se asume el argumento de Babin y Kouloumdjian (Citados por Ferrés, 1993), quienes afirman que "el lenguaje audiovisual es una alquimia de sonido, palabra e imagen con la intención de crear en el receptor una experiencia unificada acerca de lo que observa" (pp. 28-29). Se puede, entonces, seguir la propuesta de Ferrés (1994), al indicar que "la lectura y la televisión no deberían considerarse prácticas opuestas, sino complementarias (...) [que] obedecen a parámetros comunicativos radicalmente distintos y activan procesos mentales diversos" (p. 30). La lectura es más estática, propicia la reflexión y merece operaciones analíticas y racionales, mientras la televisión privilegia un reconocimiento directo que apela a la parte emocional.

En el lenguaje audiovisual se encuentran algunas de las funciones del lenguaje referidas por los lingüistas. De las que cita Páez (1995), se han relacionado las siguientes:

1. Función referencial: Se emplea para impartir información.
2. Función expresiva: Se refiere a la proyección del estado emotivo o actitudes del emisor.
3. Función conativa: Se usa en la dirección de las acciones de otra persona. Tiene que ver con la intención de modificar una conducta en el receptor.
4. Función metalingüística: Capacidad para su uso cuando se imparte información sobre el código. Por ejemplo, cualquier proposición "X significa Y" o "X se define como Y". Se basa en el código lingüístico.
5. Función poética: Se utiliza para crear mensajes con intención lúdica o estética.

Se puede sugerir, en consecuencia, que el lenguaje audiovisual cumple esas funciones. En este sentido, si se toman en consideración las macrofunciones del lenguaje descritas por Halliday (citado por Páez, 1995), también se encuentran vinculadas con el contenido del mensaje emitido en el lenguaje de televisión, ya que según este autor el lenguaje debe reunir todas estas funciones para que el emisor logre comunicar algo al receptor.

Si se adaptan las funciones del lenguaje a la comunicación audiovisual desde la perspectiva de Halliday, se tiene que en este tipo pueden estar presentes:

1. Función ideativa: El lenguaje sirve para la expresión del contenido, pues el hablante tiene una experiencia del mundo real, inclusive su mundo interior.
2. Función interpersonal: El lenguaje sirve para establecer y mantener relaciones sociales, pues ayuda a la expresión y al desarrollo de la personalidad.
3. Función textual: El lenguaje tiene que proveer los medios para establecer correspondencia consigo mismo y con ciertos rasgos de la situación en que se usa. Permite al hablante o al escritor construir textos, y al lector u oyente distinguir ese texto de un conjunto de oraciones agrupadas al azar. En este caso, esa construcción de textos va dirigida al telespectador.

Lógicamente, estas funciones están presentes en el lenguaje audiovisual de comerciales, películas, telenovelas, dibujos animados, noticiarios, etc. Según Ferrés (citado por Hernández, 2003), estos utilizan dos tipos de estrategias narrativas: la primera enfocada en las contradicciones o dualidades del comportamiento humano, y la segunda referida a los conflictos entre la emoción y la razón.

En este estudio se decidió profundizar en la postura de Ferrés, por cuanto es doctor en Ciencias de la Información. Es, además, uno de los autores en lengua española más leídos y citados en relación con el tema audiovisual, ya que lo analiza y hace referencia a la comunicación persuasiva. Asimismo, vincula este instrumento tecnológico con la escuela, como elementos que deben estar integrados para formar personas críticas.

Retomando las estrategias narrativas que reseña el autor antes mencionado, señala que en el comportamiento humano no solo existen opuestos (como la tensión y el equilibrio), sino

también que desde el aspecto narrativo se debe concurrir una secuencia de “tensión, clímax y relax” que gratifique los niveles de emoción que aspira sentir el receptor.

A los personajes, por otra parte, se les atribuyen roles de héroes o villanos, estos últimos, en muchas ocasiones, disfrazan las acciones con conductas inversas a su papel. Finalmente, menciona la novedad y la seguridad, lo cual tiene que ver con que el relato se desarrolle bajo los acontecimientos que espera la audiencia, pero que al mismo tiempo se le ofrezcan situaciones imprevistas que atraigan la atención o den un giro diferente.

Ahora bien, sobre los conflictos menciona los siguientes:

1. *Se pretende la creación de un conflicto emotivo y se alude la creación de un conflicto cognitivo.* Con esto quiere decir que la emoción se impone a la razón, seduciendo a los receptores a través de placeres que los van a gratificar. Estos pueden darse por medio de imágenes o sonidos que estimulen la imaginación. También se puede predecir el desarrollo de una historia o promover estereotipos de personajes con los que el espectador puede sentirse identificado.
2. *Se pretende la creación de un conflicto emotivo con el objeto de que no se produzca un conflicto cognitivo.* Esto sucede cuando no hay continuidad narrativa utilizando la hiperestimulación sensorial con el montaje de las imágenes. Cabe señalar que esto se refiere al movimiento de los elementos que están dentro del encuadre, los de la cámara o los cambios de planos con el fin de hacer más dinámico lo que se visualiza aunado a los sonidos.

Ahora bien, esta hiperestimulación sensorial puede ser incrementada a través de lo que, según Ferrés (1994), se conoce como “comportamiento fragmentado en el uso de la televisión y el video”, en sus modalidades:

- a. Zapping: Cambio de canal durante una emisión, sobre todo durante las interrupciones publicitarias.
- b. Zipping: Aceleración de la lectura de imágenes de un magnetoscopio para evitar las interrupciones publicitarias o para saltar un fragmento poco gratificante.

- c. Grazzing: Salto constante de canal con la intención de seguir diversos programas a la vez.
 - d. Flipping: Cambio de cadena durante una emisión sin otra intención que el simple placer del cambio (p. 27).
3. *Se pretende la creación de un conflicto emotivo de manera que se produzca un conflicto cognitivo.* Con los programas educativos, se busca la reflexión de una manera racional de acuerdo con lo que proyectan los personajes.

Se aprecia que el medio audiovisual utiliza una serie de técnicas para captar la atención del receptor, considerado a veces pasivo, y que moviendo sus emociones logran relacionar *una realidad* con lo que le presentan, aunque será él quien decida qué observar o no.

[Regresar al índice](#)

2.2.3 Receptor pasivo

Como se ha explicado, para comprender cualquier medio es necesario hacerle una lectura crítica. Sin embargo, se tiende a pensar que los receptores actúan pasivamente recibiendo toda la información.

La *lectura crítica* es un concepto empleado por Pérez (1994) y referido específicamente a la televisión, indicando que “es aquella que busca aprovechar la propuesta de sentido de la televisión como una oportunidad para la recreación, para la reinterpretación, para el juego inteligente de sentido” (pp. 147-148). Hernández (2003) hace un análisis a los planteamientos de Ferrés sobre este aspecto, y expresa que el criterio de considerar una *audiencia pasiva* es un mito que ha sido invalidado por el paradigma constructivista de la educación. Al respecto indica:

La mente creativa siempre está dispuesta a construir nuevos significados que nos permitan comprender desde otras perspectivas la compleja realidad que nos circunda. De modo que los efectos de la televisión no actúan en un solo sentido, sino que dependen tanto de lo que el medio aporta al espectador como que éste aporta al medio (p. 87).

Son muchos los factores que inciden en esta formación de receptores activos, pero también es evidente que, como dice Ferrés (1994), existen “grandes masas de analfabetos en la imagen” (p. 15). Según Eco (citado por Ferrés, 1994), este medio provoca “toda clase de males físicos y psíquicos: problemas de visión, pasividad, consumismo, trivialización”. Sin embargo, otros lo consideran “como una oportunidad para la democratización del saber y de la cultura, para la ampliación de los sentidos, para la potenciación del aprendizaje” (p. 19).

Esto demuestra las posiciones encontradas y exageradas, ya que debería darse un equilibrio a través de una actitud crítica, la cual será alcanzada si el receptor es capaz de comprender lo que observa y expresarse. Pero no es menos cierto que, como señala Wolton (1995) al referirse a la televisión, “todo está en contra de ella: es popular, pero se les va de las manos a quienes la hacen tanto como a quienes la controlan y como a aquellos que la miran” (p. 13).

Acerca de las falsas creencias sobre el medio audiovisual, Ferrés identifica la libertad, la racionalidad, la conciencia, la percepción objetiva y la audiencia pasiva. A continuación, se desglosan brevemente cada una de ellas.

Con respecto a la *libertad*, indica que este término no tiene que ver exclusivamente con la coacción física, sino también con la psicológica, pues incide sobre la voluntad, lo que genera plena acción para elegir, tener principios morales y espirituales, decisión propia del individuo, que se pueden dar a través del *pensamiento primario* que es ilógico o de la racionalidad como parte del *pensamiento secundario*, perspectiva que evidencia los puntos de vista de la realidad.

En el párrafo anterior se manifiestan dos mitos a juicio del autor —libertad y racionalidad— que apelan a la parte emocional del ser humano a través del medio. Al respecto, Ferrés (citado por Hernández, 2003) señala: “Es desde la emotividad como la televisión condiciona la libertad humana. Es desde la emotividad como puede burlar la racionalidad” (p. 83). Por ello, las personas se comportan de acuerdo a sus sentimientos, deseos y temores, puesto que es más fácil manifestar la parte sensible del ser que sentarse a reflexionar los acontecimientos concienzudamente.

Este aspecto denota la simplicidad con la que los televidentes prefieren la información recibida, puesto que se busca satisfacer el placer de una forma inmediata y las imágenes tienen ese poder sin requerir mucho esfuerzo. En este sentido, Ferrés (1994) menciona la *gratificación sensorial* a través de los estímulos visuales y sonoros, la *gratificación mental* derivada de la fabulación y la fantasía y la *gratificación psíquica* que permite la liberación catártica que produce la identificación o proyección con o de los personajes.

En cuanto al mito de la conciencia, se basa en los postulados de Freud acerca del inconsciente de los deseos y las emociones, así como a la autoconservación del individuo. En este caso, Ferrés hace alusión a los mensajes manipuladores, los cuales “se desvanecen con la educación. Estos estímulos (específicamente los mensajes subliminales) con capacidad para modificar la conducta humana, dejan de ser peligrosos en cuanto dejan de ser inconscientes” (p. 102). Generalmente, los anuncios publicitarios recurren a este mecanismo. Una página web, denominada mercadeo.com, indica:

La televisión es el medio en que más se utilizan mensajes subliminales. Algunos ejemplos de mensajes de este tipo, dirigidos al subconsciente son:

- Una imagen pequeña escondida dentro de un gráfico de mayor tamaño.
- Un texto de la alta frecuencia escondido en una canción.
- Fotos que aparecen a alta velocidad en un comercial de TV.

No se tienen referencias acerca de esta situación en Venezuela, puesto que son mensajes que están prohibidos, pero Ferrés (1994) expresa que “se considera subliminal cualquier mensaje inadvertido” (p. 96). Para este investigador del medio audiovisual, los factores que inciden en esta percepción inconsciente pueden ser por *camuflaje o enmascaramiento*, sobre todo en el ámbito publicitario en campañas con carácter sexual o agresivo, la *hiperestimulación y nivel de conciencia, el componente emocional y la comunicación indirecta*. Un ejemplo sobre este último en el país son las vallas que promocionan cigarrillos presentan a unos personajes que disfrutan de la vida libre, en lugares hermosos, llenos de felicidad, lo cual es contrario a los efectos nocivos de este vicio.

Para referirse al consciente, el autor citado lo enfoca en las percepciones de sí mismo, es decir, qué pensamos, percibimos y cómo actuamos, y finalmente el preconsciente que son “los contenidos mentales de carácter emocional, sentimental e intelectual que son susceptibles de arribar a la conciencia en cualquier momento de nuestra vida” (p. 84).

Este último es el elemento más importante a considerar con respecto a la educación en televisión, sobre todo porque se ajusta al paradigma constructivista que valora las experiencias previas que son reflejo de un aprendizaje significativo cuando el ser humano es capaz de traerlas al presente para ser aplicadas en cualquier situación.

La *percepción objetiva* es otro mito, el cual propone que “el conocimiento de la realidad es como si fuese un registro fotográfico de ella” (p. 85). Esta premisa es muy cuestionada, debido a que existen diversos factores culturales, sociales e internos del ser humano que varían de persona a persona, lo cual hace de cada apreciación un punto de vista diferente. Un ejemplo de ello pudiese ser la óptica con la que varios periodistas tratan una información noticiosa, pues cada uno se enfocará en sus intereses, así como en los del canal televisivo que representa, incluyendo el valor semántico de las imágenes, puesto que se eligen los planos, la iluminación y hasta el ritmo que tendrá la propuesta visual, además de los valores culturales, su propia percepción sensorial, etc.

Lo antes expuesto evidencia la importancia de esa formación como lectores críticos, base que corresponde en principio a la formación en el hogar, reforzada con los docentes en el aula, quienes tienen esa responsabilidad. Tal posición está en el planteamiento de Ferrés (1994) al expresar:

La escuela tiene la obligación de ayudar a las nuevas generaciones de alumnos a interpretar los símbolos de la cultura. ¿Qué símbolos ayuda a interpretar hoy la escuela? ¿Los de qué cultura? Si educar exige preparar a los ciudadanos para integrarse de una manera reflexiva y crítica en la sociedad, ¿cómo se integrarán unos ciudadanos que no están preparados para realizar de manera crítica aquella actividad a la que más horas dedican? (p. 15).

Los planteamientos antes expuestos refieren la realidad de los medios de comunicación de masas, mostrando la dualidad en cuanto a las razones que de ellos aluden sus defensores o detractores y el rol del receptor, ambos con responsabilidad ante lo que se transmite, pero que a fin de cuentas es el propio individuo quien debería decidir qué toma, deja o cuestiona acerca de lo que recibe.

Como afirma Wolton (1995), quienes creen que los espectadores son pasivos deberían escuchar las críticas que realizan mientras se trasladan en los medios de transporte, haciendo juicios que muestran que la televisión es un instrumento democrático, ya que son ellos quienes miran los diversos programas. En el país esta situación es palpable con las telenovelas, pues cuando no tienen sintonía son sacadas del aire, a veces de manera brusca, sencillamente porque no atraparon la atención del televidente. Pero como señala Ferrés (1994), “solo la formación puede garantizar el espíritu crítico necesario para una utilización enriquecedora del medio” (p. 106).

[Regresar al índice](#)

2.2.4 Método para formar receptores críticos

Con la intención de propiciar esa lectura crítica, Ferrés estableció una serie de pautas para educar con y en el medio. A esto lo denomina *método comprensivo*, el cual implica “la necesidad de integrar la televisión en el aula mediante la aplicación de un método (...) que incorpore todas las facultades humanas que han sido movilizadas por las imágenes” (p. 130). Con ello se busca llegar a la reflexión a través de la emoción. Ferrés las precisa para la televisión en pro del análisis de programas informativos, series, películas y publicidad. Para esta última, los criterios pueden ser aplicados a la *publicidad estática* que aparece en la prensa impresa, así como en las vallas de las carreteras.

En cuanto a las guías, este autor explica que en primera instancia se debe propiciar que los educandos expresen su reacción ante lo que han visto, con lo cual manifestarán sensaciones y emociones, de ahí se pueden introducir ciertas preguntas “de carácter racional” (p. 130) que obliguen a la reflexión. Por ello, esta propuesta se escogió para usarla como instrumento de enseñanza y evaluación en la formación de receptores críticos.

Para el análisis de la publicidad, sugiere que el facilitador debe manejar las estrategias que se utilizan con la intención de activar el consumo, por ejemplo, la creación de necesidades, así como de segmentos de la población que deseen comprar determinado producto. También hace hincapié en que se deben conocer los tipos de publicidad, la estructura narrativa y los valores que promocionan con el fin de vender.

El tratamiento para las series y películas está enfocado en tres aspectos de vital importancia, los cuales Ferrés toma de otros autores para hacer alusión a la *lectura situacional*, que permite colocar este género en un contexto significativo; la *lectura fílmica*, referida al análisis de las imágenes y el sonido, tomando en cuenta la estructura narrativa, el argumento, los personajes y el tema, y la *lectura valorativa*, destinada a emitir juicios de acuerdo con el punto de vista de cada receptor.

Con relación al análisis del género informativo, explica que en cuanto a su estructura se debe iniciar con los gustos y preferencias, determinar cantidad y calidad de noticias, colocación por secciones, jerarquía según la importancia, necesidades del espectador. Es preciso indicar que se escogerán solo algunos géneros, puesto que va a depender de los gustos de la población objeto de estudio.

[Regresar al índice](#)

2.2.5 ¡La responsabilidad es tuya, mía y de ellos!

Lejos de buscar a un culpable en cuanto al medio audiovisual, ya se ha mencionado la importancia de que cada uno asuma la responsabilidad de los actos. A continuación, se expone el panorama bajo la perspectiva de compromiso del telespectador, de quienes hacen la televisión o de los dueños de los medios, tomando en consideración la propuesta de Wolton (1995) en su obra *Elogio del gran público*.

Wolton es un acucioso investigador de los medios de comunicación social, en especial de la televisión. Ha sido director del laboratorio Comunicación y Política, de Centre National de Recherche Scientifique y de la revista *Hermès*, de Francia. En esta obra hace un análisis en el que aboga por proyectos ambiciosos que sean diferentes a aquellos regidos por los aspectos económicos y técnicos. Al respecto, afirma que “la idea dominante del modernismo ambiente es (...) promover una televisión que satisfaga dos objetivos simples:

la información y la realización de programas espectaculares que puedan conseguir un buen *rating*" (p. 34).

Esta postura muestra la visión del medio a través de los dueños de las televisoras. Lógicamente, los empresarios invierten grandes sumas de dinero en una organización con la intención de ganar. Por ello, indica que generalmente se busca "hacer que la televisión sea un objeto como cualquier otro y dar la sensación de que es inútil molestarse por las grandes cuestiones, ya que lo esencial, como en toda actividad económica, es ¡que la empresa marche!" (p. 35).

Esta es la astucia para intentar agradar y atrapar al público continuamente, lo cual constituye "una de las grandes incógnitas de la televisión desde sus comienzos y lo que está en juego, de manera decisiva, es conocerlo mejor para dominarlo mejor" (p. 46). Como lo señala, es fácil precisar la cantidad de telespectadores que han visto un programa, pero resulta difícil decir quiénes eran y por qué lo seleccionaron. En todo caso, este medio de comunicación de masas, afortunadamente, no segmenta a la sociedad en estratos; existen, sencillamente, programas para un sinnúmero de telespectadores y viceversa.

Para este autor, se reflexiona poco sobre qué es la televisión, por tres razones. La primera obedece a que es un medio que sirve para entretener y dar información, y está presente en la vida de todos, posición que no es cuestionable, ya que se convierte en refugio por el cual, si es necesario, se paga muy poco. Con ello también advierte que no es menos cierta la posibilidad que tiene el espectador de elegir lo que desea ver, puesto que aunque las imágenes sean las mismas, la óptica, según el contexto, va a variar.

La segunda razón que esgrime es la contradicción que existe en cuanto a que es de consumo privado, pero refleja una actividad colectiva, expresando que "la televisión no solo es el espejo de la sociedad, sino que además nos obliga cada vez más a interesarnos por el mundo exterior (p. 45). Ciertamente, al presentar informaciones que actualizan al ser humano sobre lo que ocurre en otras partes, permite valerse de las emociones e incluso mover masas, si es necesario.

La tercera razón alude a “la extraordinaria aceleración de que ella es objeto en el plano institucional, político y económico” (p. 45). Esto demuestra que están en juego los intereses de los poderes que gobiernan a la sociedad, y es mejor ser aliado que estar en contra de ella. Por ende, expresa la importancia de las investigaciones orientadas a esta reflexión, ya que se les ha dado más cabida a los detractores que a aquellos que proporcionen “una lógica del conocimiento” (p. 48).

A juicio de este investigador, la teoría crítica tiene su base al señalar que este medio se ha mantenido gracias a la *dimensión técnica*, vinculada con la imagen, y a la *dimensión social*, al ser un medio de difusión masivo. Bajo esta perspectiva, un análisis complejo se podría dar al indicar que la televisión es una actividad libre que promueve la igualdad, debido a que las personas son quienes deciden qué ver y, aunque sea la misma imagen, cada uno dará una interpretación distinta que va a estar íntimamente relacionada con las condiciones sociales del receptor. “Por eso una oferta hecha sobre la base de una demanda explícita será más limitada y clásica cuanto más corresponda a una población poco educada y será más amplia, diversificada y rica cuando emane de una población de alto nivel cultural” (p. 133).

Desde la dimensión técnica, esto propicia la revisión que se le debe dar a la programación, definida por Wolton como “el conjunto de tres fenómenos de naturaleza diferente, pero igualmente importantes” (pp. 71-72). El primero corresponde a la función de calendario o estructuración, ya que la televisión ha llegado a ser una especie de *reloj inmutable* de la vida cotidiana. El segundo se refiere a la distinción entre información, el cual, según el autor, es objetivo y el resto de los géneros que apela a la ficción, documentales, dibujos animados, entre otros. El tercer fenómeno obedece a respetar la programación, lo que se convierte en proporcionarle al receptor una página organizada de lo que verá, y también sorprenderlo en algunas ocasiones con algo inesperado. Esto, indudablemente, seduce al telespectador de forma que se mantiene conectado si le agrada lo que le ofrece el medio.

Con respecto a la *dimensión social*, expresa que “no existen imágenes de televisión sin un contexto de producción y de recepción” (p. 71). Cabe destacar que las características de programación, igualdad y confianza son las que realmente le han conferido el éxito a este

medio de difusión, porque “el público deposita su confianza en la televisión y en las personas que hacen televisión; cree que los mueve la voluntad de presentar lo más interesante y lo más importante” (p. 74).

Ahora bien, al presentar la televisión como un medio de comunicación de masas, manifiesta que tiene varias dimensiones. Así, el carácter *técnico*, a través de la tecnología, logra llegar a miles de hogares en todo el mundo; el *jurídico*, pues todos los países tienen reglamentada la televisión con el fin de que llegue a todos los hogares; el *político*, ya que los poderes públicos siempre han querido que la televisión forme parte de un proyecto global, aunque, lamentablemente, se ha politizado, y el *económico*, con la intención de que las producciones sean rentables, ya que se invierten grandes sumas de dinero, tanto en la producción como en la adquisición de tecnología (p. 77).

Con respecto a la forma de presentar la televisión, hace mención a que puede ser *pública* (la que pertenece a un país dirigida por un gobierno), *privada* (la que cuenta con capital privado), *generalizada* (referida a la estandarización) y *fragmentada o temática* (su finalidad es cautivar a un público específico, ofreciendo programas acerca de un género en particular, indistintamente si es pagada o gratuita).

Es necesario hacer la aclaratoria de que la clasificación pública y privada, de alguna manera, tiene relación con la generalizada y la fragmentada; por ejemplo, la privada generalizada al llegar a más público puede garantizar su existencia en el mercado desde el punto de vista económico, ya que genera beneficios.

Según este autor, la televisión fragmentada surgió por las nuevas tecnologías, a través del uso de la fibra óptica y del satélite, lo cual facilitó llegar a más pobladores, quienes estaban y siguen estando ávidos de programas que los satisfagan en sus gustos, denotando la existencia de un mercado factible al cual se le puede proporcionar variedad dentro de una temática particular (casos palpables hoy día son los canales de manualidades, cine, deportes, infantiles, informativos, entre otros).

Con ello, se evidencia la no pasividad de los telespectadores, quienes una vez más deciden qué ver y de alguna manera promueven la organización de la programación en función

de sus intereses, lo cual denota la heterogeneidad de los públicos y la homogeneidad para ciertos casos. Sin embargo, también favorece la conexión, tal vez desmesurada, atados de manera constante durante mucho tiempo, por lo que no es la solución a la problemática originada con la televisión generalizada, ya que esta última abarca a todo público, mientras que la temática los segmenta de acuerdo a sus características comunes.

A juicio de Wolton, “lo privado, *a fortiori*, cuando se trata de televisión temática, está del lado de la libertad individual, y lo público del lado de la coacción colectiva” (p. 112). Por el contrario, la televisión generalizada proporciona una programación que conjuga información con entretenimiento, mostrando la realidad del día a día, la cual es *cercana* al conglomerado al que llega. Esto destaca la necesidad de especialistas en programación que se encarguen de organizar los contenidos. Otro argumento que expresa este autor es el político, indicando que muestra, al igual que la democracia de masas, “una igualdad ficticia y un sufragio universal del que es imposible afirmar que se haga un uso racional” (pp. 117-118). Para Wolton, la televisión es democrática, puesto que ofrece variedad de imágenes y no se sabe con exactitud quién la ve y cómo la interpreta, ya que va destinada para todo público.

Es así que esta clasificación muestra las ventajas y desventajas de la televisión, lo cual permite la integración social y al mismo tiempo el satisfacer los gustos y preferencias. En lo que respecta a Venezuela, hay mayores posibilidades en quienes pueden pagar el servicio cuando es por cable, ya que con los medios gratuitos como la privada comercial no hay variedad, y la televisión pública tiene menos *rating* por su alto contenido político, y a veces por su baja calidad en tecnología y producción de programas.

En síntesis, Wolton precisa que la televisión es un espejo de la realidad, ya que se proyecta a sí misma. Así como muestra una serie de programas extranjeros, también hace hincapié en lo propio de cada país, presentando a sus telespectadores lo que tienen, propiciando incluso la comparación y, por ende, la reflexión. Considera que debe existir un equilibrio entre la clasificación que hace del medio audiovisual, evidentemente bajo una reglamentación especialmente dirigida a los niños en cuanto a violencia y sexo. “En suma, ¡la televisión es un instrumento de apertura que parte de un marco cerrado!” (p. 157).

Esta visión muestra el panorama de un medio que creado por el ser humano requiere que este mismo lo gobierne, bajo cualquier perspectiva posible.

Así, cada ser que lo haga y lo vea debe tener la responsabilidad de asumir una postura crítica captando, aceptando o rechazando lo que según su juicio le parezca. En esta formación de receptores no pasivos es necesario contar con la colaboración de los padres, la escuela, el Gobierno y los medios de comunicación social.

[Regresar al índice](#)

38

2.2.6 La Universidad y sus docentes... ¿mediadores?

La universidad, como elemento integrante de la comunidad, evoluciona y se desarrolla de acuerdo a las circunstancias. En este caso, está signada por un interés particular o necesidad común, como es la educación, en procura de la formación de quienes asisten a las aulas. Allí se aprecia lo que señala Charlita (1987): “La comunidad, en cuanto a su esencia vinculante, no se distingue en clases sociales ni parcialidades que respondan a intereses relacionados con la riqueza, el prestigio y el poder” (p. 19).

Considerando a la universidad como una comunidad, se puede mencionar que es de tipo cerrada, ya que tiene normas estrictas que le permite prevalecer en el tiempo, sin embargo, hay flexibilidad en cuanto a la participación de individuos que no pertenecen a esa institución, de manera que impartan contenidos que capaciten tanto a alumnos como a docentes y también en actividades de extensión, servicios, etc.

Otro aspecto importante de la universidad es el progreso respecto a la enseñanza en el aula. Cabría la vinculación con la visión actualizada de los proyectos pedagógicos de aula, con base en la definición de Sayago (citado por García, 2000), en la cual se afirma que “son estrategias que llevan a la articulación de procesos propios del hecho educativo, permiten a profesores y alumnos acceder al dominio de saberes fundamentales vinculados con sus entornos de vida facilitando el aprendizaje mediante múltiples interacciones” (p. 13).

Ahora bien, en cuanto a lectura y escritura, la preocupación por prosperar surgió en 1996 con la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura, creada por un acuerdo entre la Universidad del Valle (Colombia) y la Unesco, con el apoyo de las universidades

latinoamericanas participantes de Colombia, Chile, Argentina y México. La intención de la cátedra es contribuir con el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina en cuanto a la educación superior.

Fundamentalmente, la Unesco centra su acción en la lectura y la escritura desde la perspectiva innovadora del lenguaje como discurso que permite la interacción, y su principal objetivo busca promover el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura para el desarrollo de competencias discursivas y cognitivas variadas, flexibles y adecuadas que permitan desarrollar estrategias para aprender a pensar y seguir aprendiendo.

Esta opción encajaría perfectamente con la propuesta que se busca en las instituciones de educación superior, ya que el contexto permite que los alumnos incorporen elementos cotidianos en su formación académica, y qué mejor manera que los docentes acerquen los medios de difusión masiva en la promoción de la escritura y la lectura bajo un sentido distinto.

De acuerdo con lo que señala Pettini (citado por Freinet, 1999), “la posesión del lenguaje es el fruto de una larga serie de tentativas y aproximaciones, provocadas por la necesidad funcional de comunicarse con las personas que lo rodean” (p. 11). Esto, indudablemente, refleja que continuamente se está interactuando, y la universidad debe privilegiar el afianzar ese lenguaje que será utilizado en el futuro inmediato con su entorno, pero de forma mediata cuando ingresen al campo laboral, en el que tendrán que expresarse de forma oral, escrita e interpretar lo leído para aplicar la práctica.

Los estudiantes, al igual que muchos profesores, están acostumbrados a que la lectura solo se puede efectuar con los textos que proporcionan información, obviando cualquier otro libro que pueda satisfacer esa necesidad de contenidos, pero desde otro punto de vista.

En este sentido, Carter (1999) propone que los niños realicen lecturas de forma distinta a como lo hacen los adultos, y de ahí la propuesta de una lectura estética y una eferente. En la primera —y tomando en cuenta los postulados de Rosenblatt—, el lector puede llorar, reír, enojarse, etc. En la segunda, solo se extrae del texto la información o los hechos que le interesan al lector.

De esta propuesta surge una pregunta: ¿este tipo de lecturas se efectúa con la televisión? Cuántas veces se ha escuchado a alguien decir que lloró con determinada película o que se sintió triste por alguna situación vista en pantalla. Pues bien, de alguna manera se puede decir que se está realizando una lectura estética, porque la imagen proyecta esa conjugación de sensaciones percibidas. Si se refiere a la lectura eferente, la televisión es, sin lugar a dudas, un medio de difusión masivo que transmite información, cuyos puntos importantes son, al igual que la lectura eferente, absorbidos por ese lector-telespectador. Haría falta, por ende, formar en él esa capacidad autónoma de decisión, y qué mejor manera que a través de la lectura y la escritura, puesto que son elementos presentes en la vida cotidiana.

Sin embargo, estos complejos procesos pueden llevarse a cabo si hay un mediador que facilite el desarrollo de competencias, de ahí la vital importancia del docente. Al respecto, Freinet (1999) expresa:

Si, en sus clases, la redacción no tiene otra finalidad que las correcciones y la nota que ustedes otorgan, si ustedes están persuadidos de que el niño no puede ni pensar ni crear por sí mismo, y que solamente se puede alimentar con lo que ustedes le ofrecen, obtendrán de él “deberes”, pero jamás “trabajos” capaces de atestiguar el nacimiento de una personalidad (pp. 67-68).

Este comentario aludido a los profesores de las primeras etapas no escapa a lo que ocurre en educación superior, que —en ocasiones— supera la barrera con una frase común: “Eso deberían saberlo”, y la duda y el vacío se siguen incrementando.

Una de las asignaturas básicas que maneja la escritura es la de Lenguaje y Comunicación, y en cuanto al programa analítico el contenido señala distintos aspectos con los que se puede abordar desde una base funcional en pro de que haya armonía entre los programas con la diversidad de alumnos, sus capacidades y su vida diaria, pero una vez más se observan deficiencias, pues se debe ser consciente de que predomina la aplicación del contenido, sin revisar si se alcanzan los aprendizajes (las justificaciones están orientadas a la falta de tiempo, los alumnos no avanzan y los contenidos hay que abarcarlos).

Ahora bien, con respecto a los medios de difusión, existe una unidad específica poco apreciada en el aula, sobre todo si tiene como base la crítica acerca de la influencia de estos ante el niño y los jóvenes. No se pretende negar la posibilidad de que realmente exista la influencia. De hecho, gran variedad de trabajos lo afirman, y en este estudio se han expuesto algunos de los que se investigaron. Pero es hora de que esa visión comience a ser modificada a través de una crítica que absorba lo bueno y, por medio del conocimiento, afianzar en ellos ese poder de decisión ante lo que ven (lectura de prensa impresa o televisiva) y escuchan en la radio, facilitándoles la oportunidad de confrontar opiniones para hacerse su propio juicio.

También es fundamental señalar que los contenidos en ocasiones se manejan inadecuadamente o no se toman en cuenta como parte del programa, y mucho menos son abordados desde la perspectiva de un comunicador social, circunstancias que no facilitan el aprendizaje, ya que no se puede pretender imponer contenidos ni clases fuera del contexto de los alumnos, y menos si se trata del proceso de escritura, pues como señalan Lerner y Levy (1993):

Si se concibe la escritura como un don, como una aptitud exclusiva de individuos privilegiados, la función del maestro se limitará a juzgar cuán torpe o talentoso es cada uno de los alumnos a la hora de escribir. Si, en cambio, entendemos que la escritura es una herramienta que todos podemos y debemos aprender a usar, la función del docente será enseñar a escribir.

Pero esta enseñanza debe ser vista desde un modelo funcional que permita al aprendiz adquirir competencias básicas que lo introduzcan en una relación comunicativa con su entorno, valiéndose de lo que aprende día a día para ser eficaz, y propiciar su escalada a nuevos horizontes para llegar a ser autónomo.

En tal sentido, Gallego (1999) hace hincapié en que las estrategias pedagógicas tienen que estar orientadas a lograr la construcción y reconstrucción de competencias por parte de los alumnos apoyados en su propio entorno y su relación con los demás, pues “cada persona elabora sus competencias en la medida que los otros miembros del colectivo se encuentran involucrados con la misma actividad y con el mismo saber objeto de dominio”

(p. 76), lo cual está enmarcado en esta investigación, ya que el trabajo de escritura para medios de difusión requiere indudablemente de una labor en equipo, que de alguna manera genere retos en quienes participan, pero se requiere de entusiasmo por parte de ellos. En tal sentido, este autor señala:

Si una persona no se enamora de un campo dado ni se compromete con él, entonces no se dedicará a construir y reconstruir las competencias que necesita. Es así que no dispondrá de las energías emotivas para tal efecto, lo cual sucede en el caso de una actitud neutra, o sea, cuando no le interesa; lo mismo acontece si esa actitud es negativa, ya que ha generado un rechazo (p. 78).

Cualquiera de estas situaciones se puede presentar en el caso de estudio, puesto que los involucrados son jóvenes con variedad de intereses, de ahí que haya que dar propuestas interesantes que los cautiven, con la salvedad de que la televisión atrapa de antemano.

Hay estudios que denotan que los medios de difusión tienen efectos considerables, tal y como lo expresa Greenberg (citado por Fernández, 2001) al referir que “los medios aportan un cúmulo de experiencias que no se podrían obtener de otro modo”. Y, en segunda instancia, “es la gran influencia que ejercen (...) en la manera en que las personas ocupan su tiempo libre, ya que dedican una buena parte de él a observarlos o escucharlos” (p. 129).

Con respecto al uso del tiempo libre, Fernández (2001) menciona los datos proporcionados en estudios de Greenberg, Busselle, Fernández y Baptista (1992), indicando que los adolescentes dedican diariamente casi tres horas y media a ver televisión, hora y media a escuchar radio y cerca de treinta minutos a leer algún periódico. Esto evidencia la predominancia hacia el medio audiovisual y, en menor proporción, a la prensa impresa.

Con base en esta postura, es importante resaltar que se hace necesario trabajar con lo que Gallego (1999) ha denominado *aulas no lineales*. Esta propuesta descarta la posibilidad del docente que transmite información para que los alumnos la memoricen y repitan al

pie de la letra. Por el contrario, propone “posibilitar las interacciones estudiante–estudiante, estudiante–profesor y de todos y cada uno de ellos con el saber objeto de estudio” (p. 86). Esto denota una inclinación a la enseñanza constructivista en la que todos forman parte de ese proceso de aprendizaje, y no se da de manera unidireccional recurriendo a elementos que están en el entorno e incorporándolos de forma amena.

[Regresar al índice](#)

2.2.7 Competencias básicas de escritura

Dada la importancia que tiene este aspecto, es necesario comentar, en primera instancia, sobre las competencias comunicativas que se pueden dar, según Jurado (1999), desde dos enfoques en la escuela en cuanto al lenguaje: “Énfasis en la competencia lingüística o énfasis en la competencia comunicativa” (p. 44). La primera se basa en la gramática a través de estructuras oracionales perfectas, mientras que la segunda busca la elaboración del sentido auténtico, dejando de lado la anterior. Jurado (1999) comenta:

Ante el “déficit” lingüístico de los estudiantes de la escuela, se propone aprender la gramática, pues se considera que con el saber gramatical el estudiante puede hablar, escuchar, leer y escribir bien. Sin embargo, la insistencia compulsiva en las leyes de la gramática produce apatía y desagrado hacia la lectura y la escritura, sobre todo porque son asumidas como prácticas de memorización mecánicas (p. 46).

Por supuesto, no hay que manejar estas perspectivas por separado. Por el contrario, las orientaciones, como lo señala Jurado, van en conjugarlas para lograr la armonía en el aprendizaje. En cuanto a estas competencias, habría que añadir la perspectiva actualizada que los medios audiovisuales transmiten, así como lo afirma Pérez (1997) cuando señala:

Un concepto de *competencias comunicativas* ampliado en, por lo menos, dos sentidos: a) tiene que estar referida a diversas semióticas (...), y b) debe tener en cuenta, al mismo tiempo, los diferentes procesos de mediación, no solo los libresco/textuales (p. 9).

Si se define la escritura y la lectura, se obtendrán características de dos procesos distintos, pero que caminan en paralelo, pues uno implica al otro. En efecto, téngase en cuenta que Rosenblatt (1996) define la lectura de la siguiente manera:

Es un acontecimiento o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total (pp. 24-25).

Gray (citado por Cassany, 1996) afirma que “escribir es un proceso; el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos” (p. 30).

En cuanto a la escritura, se puede decir que es distinta para cada individuo, pues va a depender del contexto sociocultural y educativo en el que se desenvuelva. De ahí que es importante tomar en cuenta los conocimientos que manejan —en este caso, los estudiantes— de acuerdo con sus intereses, para así formular aprendizajes adaptados a sus capacidades, lo cual refleja que se pueden ajustar a las realidades de cada situación.

Sin embargo, el panorama en varias ocasiones demuestra que en el aula se ha privilegiado este proceso de aprendizaje como acto motriz, impidiendo resaltar el acto intelectual que se efectúa con la producción de textos, obviando que cada estudiante pueda aprender de acuerdo con sus posibilidades, desde sus intereses, con sus experiencias previas y articulando la nueva enseñanza con otros procesos de búsqueda ya iniciados. En palabras de Klein (citado por Rojo, 2000), “sabemos que aprender no significa recibir pasivamente conocimientos externos, sino que implica una actividad a través de la cual el individuo que aprende interioriza esos conocimientos y los integra en los sistemas que ya ha elaborado” (p. 36).

Con ello se destaca la importancia de proporcionar en los alumnos estrategias que puedan poner en práctica sin necesidad de memorizar, pues es más que evidente que con esta acción solo se contribuye —en muchos casos— al aprendizaje momentáneo exigido por

una evaluación. Asimismo, esperar o apoyar todas aquellas estrategias que surjan durante el proceso de acuerdo con las capacidades, pues cada uno responde de distinta manera. Con esto se busca facilitar las competencias básicas de escritura, que en este estudio serán entendidas como las aptitudes elementales sobre el proceso acorde a cada individuo.

[Regresar al índice](#)

2.2.8 Composición escrita

Cuando se realiza un escrito, confluyen muchos factores que requieren de precisión a fin de captar la atención del lector. Así, Cerro (1999) expone una serie de criterios a considerar para hacer de esas líneas con sentido algo interesante. A su juicio, un texto debe ser novedoso, bien escrito, con buena presentación, que proporcione otros conocimientos. Debe tener una buena argumentación, con un tratamiento profundo del tema y variedad de alternativas que le permitan al lector construir una información bajo su propia percepción, elementos que son también necesarios en cualquiera de los géneros periodísticos.

Además, este autor refiere que a la hora de elaborar un texto hay que considerar tres niveles muy importantes. La primera, denominada *microestructura*, es entendida como aquella que se encarga de la cohesión para ir hilando las ideas. La segunda, cuyo nombre es *macroestructura*, consiste en el cuerpo o las ideas centrales que esquematizan todo el texto en lo que se quiere exponer de acuerdo al orden que se vaya originando. La tercera sería la *superestructura*, que sirve de marco al escrito organizando las dos anteriores de acuerdo con el criterio del autor.

No obstante, para lograr una composición escrita, es imprescindible un escritor dispuesto a ello. Partiendo de la tipología que presenta Cassany (1989), se pueden mencionar al *escritor competente*, quien ha desarrollado este proceso de manera eficiente, y al *escritor bloqueado*, entendido como aquel que “aun habiendo adquirido el código, tiene problemas para escribir” (p. 21), ya que no ha puesto en práctica las estrategias apropiadas (puede que este sea el caso de esos jóvenes estudiantes que ingresan a la universidad).

Dicha información expone, en síntesis, la importancia de poner en práctica las herramientas que cada uno posea, debido a que de alguna manera están ahí como experiencia previa que seguramente no se ha sabido utilizar.

[Regresar al índice](#)

2.2.9 Planificación, textualización y revisión

El proceso de la escritura es complejo, pero se aprendería más fácil si se realiza según los pasos recursivos, que no implican una consecución, pero que deben estar presentes indudablemente. Estos, *grosso modo*, muestran instancias como la *planificación*, en la que se encuentran aspectos como la selección del tema, el tipo de escrito, la búsqueda de materiales, etc., la *textualización*, que tiene que ver con los borradores en los que se exponen las ideas que surgen, así como la elaboración de esquemas que va estructurando la obra, y la *revisión*, en la que se tacha, amplía, corrige y modifica.

Por otra parte, y en palabras de Cassany (1996), también puede surgir el escritor ineficiente si en el proceso de composición “se limita a capturar el flujo del pensamiento y a rellenar hojas, sin releer ni revisar nada” (p. 31). Valdría la pena añadir que existen pocas habilidades en relación con la estructura y la forma del texto, sobre todo si este es solo transcripción por la obligatoriedad de las asignaciones escolares, situación palpable en algunos estudiantes universitarios.

Ahora bien, Cerro (1999) señala que “una vez se ha plasmado en el papel el primer grupo de ideas, se inicia el verdadero proceso de escritura tanto en lo que tiene que ver con el contenido como en lo referente a la forma” (p. 99). Esta posición pudiese afianzar más el criterio del acto motriz, dejando de lado el propio proceso reflexivo que surge en el escritor antes de colocar en una hoja las letras que formarán palabras, ya que en su mente confluyen muchas ideas y etapas. Así lo confirma Cassany (1989):

El proceso de composición está formado por el conjunto de estrategias que utilizamos para producir un texto escrito. Estas estrategias son la suma de las acciones realizadas desde que decidimos escribir algo hasta que damos el visto bueno a la última versión del texto (p. 19).

En líneas generales, se puede afirmar que en la escritura es importante que el alumno sepa cuál es el propósito de dicha labor. Para cada uno es diferente la construcción de significados, pues parten de un contexto distinto; asimismo, es necesario que conozcan qué texto se va a realizar y a quién se va a dirigir.

[Regresar al índice](#)

2.2.10 Textos periodísticos

Con respecto al tipo de texto que se puede producir, Kaufman y Rodríguez (1998), precisan una clasificación de acuerdo con la función del lenguaje y la trama, entendida esta última como la estructura o configuración de los textos. Entre otros, se señala la trama narrativa, en la cual aparecen textos como la noticia, la biografía, el relato histórico y la carta. En la parte informativa también aparece la trama conversacional, que abarca el reportaje y la entrevista, mientras que en la argumentativa se encuentra el artículo de opinión, todos estos utilizados tanto en prensa escrita como en la televisiva.

Asimismo, estas autoras señalan el perjudicial uso de los “textos de circulación social” al pretender llevarlos a la escuela. En cuanto a este planteamiento establecen que “los textos periodísticos, instrumentos valiosos para la formación de lectores críticos, no pueden ser empleados para recortar sílabas o letras, para subrayar sustantivos, adjetivos, adverbios, etc.” (p. 63) ni para ser criticados sin un conocimiento previo que sustente comentarios despectivos.

Esto significa que todo dependerá de la estrategia que se emplee para que esa producción permita al alumno entender, familiarizarse y disfrutar de ellos. Desde la perspectiva periodística, los textos pueden ser definidos claramente según el género al que pertenecen.

2.2.11 Géneros periodísticos

Dragnic (1994) expone que con este concepto “se engloba a todas las formas que se emplean en el periodismo, desde la noticia hasta la caricatura y el editorial” (p. 121), siendo segmentados en tres grupos: los informativos, los de opinión y los interpretativos. Es conveniente señalar que existen varias teorías acerca de la clasificación de estos, como lo indica Fernández (2004) al considerar el constante cambio en el panorama periodístico, pero para esta investigación se decidió utilizar la tipificación de Dragnic

antes citada porque es un elemento imprescindible al momento de ser empleado como instrumento pedagógico. Además, aunque cada uno de los géneros presenta características que los define, no es menos cierto que en ocasiones se pueden mezclar.

Ahora bien, en los *géneros periodísticos interpretativos* quien escribe interpreta y valoriza los hechos con función orientadora a fin de fomentar una opinión favorable a su criterio. Estos combinan la información con la opinión. En algunos casos, se explican, buscan las causas y se prevén consecuencias de un suceso. Se incluyen en estos la crítica, la crónica, los reportajes interpretativos y algún tipo de entrevista.

Los *géneros periodísticos de opinión* tienen como finalidad convencer al lector, al expresar puntos de vista sobre un hecho noticioso o un tema de actualidad. Pueden ser la editorial, los artículos de opinión, las columnas y la caricatura.

Con respecto a los *géneros periodísticos informativos*, la perspectiva cambia, puesto que en ellos se trata de buscar la objetividad al transmitir la información, ya que son aquellos en los que el lenguaje requiere de concisión, claridad y una construcción que capte la atención del lector. La concisión se logra con frases cortas, utilizando las palabras indispensables. Como géneros de este tipo se pueden mencionar el reportaje objetivo, la reseña y la noticia.

Cada uno de ellos tiene su vinculación con los medios de difusión masiva, y en el caso objeto de estudio pueden ser aplicados tanto para los impresos como en el área audiovisual.

Apropiarse de la forma para realizar cada uno de estos géneros es tan complejo como la propia escritura, por lo que se requiere de un proceso paulatino, ya que en ellos está inmersa una estructura propia del tipo de texto, la cual requiere de título, intertítulos, sumario, *lead*, cuerpo de la información, cierre, diseño y diagramación, etc. Sin embargo, existen pautas generales de escritura que se deben tomar en cuenta para cualquier tipo de texto, y en tal sentido los periodísticos no escapan a ellas.

[Regresar al índice](#)

2.2.12 Estrategias para escribir

Siguiendo la propuesta de los pasos recursivos, en este aparte se ha querido trabajar con los criterios que describe Serafini (1994), es decir, prescritura, escritura y postescritura. Este autor estableció, para cada uno, elementos muy específicos, facilitando incluso la aplicación de algunas estrategias para llevarlos a cabo de una forma más fácil.

En cuanto a la prescritura, hace énfasis al acopio, la generación y la organización de ideas, así como a la documentación. Cada una de estas es descrita a través de un grupo de estrategias que pueden ser tomadas en cuenta según los criterios del escritor, es decir, la que más le convenga será mucho más fácil de utilizar.

Es necesario aclarar el término *estrategia*, el cual en esta investigación puede ser considerado desde dos perspectivas: una *de aprendizaje*, definida por Díaz y Hernández (2002) como “procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información” y otras *de enseñanza*, esto es, “procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 430), ambas requeridas para lograr este estudio, puesto que se pueden presentar estas posibilidades y serán los estudiantes quienes se apropien de las más útiles.

Cabe mencionar que un escritor hábil probablemente conoce y pone en práctica sus propias estrategias, pero en el caso de los estudiantes universitarios son muy pocos los que tienen esas habilidades. Por eso, se cita a Serafini (1994) cuando señala que “las personas con poca experiencia se enfrentan a este tipo de trabajo de forma improvisada, sin imponerse obligaciones de ningún tipo” (p. 21).

Las estrategias que apunta esta autora con respecto al acopio de información son realizar una lista, la cual busca “recoger las ideas a medida que estas acuden a nuestra mente” (p. 28). Este elemento es importante, puesto que no se puede confiar en la memoria, ya que a veces lo que no se escribe inmediatamente tiende a olvidarse. Es necesario señalar que en los géneros periodísticos informativos este conjunto de ideas van asociadas a la información recabada de las fuentes, lo cual puede hacer menos complicado el trabajo.

Otra estrategia es un racimo asociativo, con el cual se realiza una representación gráfica según el escritor y se van relacionando las ideas de acuerdo al criterio propio. Mientras que el flujo de la escritura señala que sencillamente obedece a colocar en un papel ideas sobre el tema, sin importar su orden, sobre todo lo recomienda para quienes no son expertos y temen a la hoja en blanco.

Una vez concebidas las ideas es necesario organizarlas, de ahí que se puede recurrir a estrategias como el mapa conceptual, el cual permite jerarquizar los conceptos en diferentes niveles y visualizar las relaciones entre ellos (esta opción sería válida, por ejemplo, para trabajar con reportajes). Lo más complejo al elaborar estos es que no se consigan muchas ideas o, por el contrario, que estén poco conectadas; sin embargo, como la escritura es un proceso, se irá desarrollando paulatinamente.

El esquema es otra estrategia que permite jerarquizar las ideas por niveles y subniveles de acuerdo con la importancia que tendrá dentro del texto, lo que no implica que pueda ser modificado posteriormente, según se consiga más información.

En la parte de documentación, Serafin hace referencia a la búsqueda de información, sobre todo en textos escritos y a la necesidad de recurrir a los *apuntes sintéticos*, con los cuales se recopila de forma resumida lo más importante. Cabe destacar que esta estrategia es pertinente al momento de realizar entrevistas o tomar en consideración la opinión de los protagonistas de los acontecimientos o las propias fuentes, ya que en la medida que ellos se expresan se debe tener agudeza para captar lo imprescindible, tomar notas y estar pendiente para formular otras inquietudes.

Al igual que en la prescritura, Serafini establece algunos elementos a valorar durante el proceso de escritura, atendiendo al párrafo, la coherencia, la cohesión y la puntuación, criterios imprescindibles en todo escrito y más aún en un texto periodístico, puesto que interesa captar la atención del lector.

Finalmente, en relación con la postescritura, advierte la revisión exhaustiva que permitirá cambiar el orden de las palabras y eliminar las menos adecuadas en pro de un texto que satisfaga al autor.

2.2.13 Evaluación de textos escritos

Al elaborar un texto, uno de los conflictos más sobresalientes es que será sometido, probablemente, a una evaluación. En el caso de los alumnos, saben que un profesor lo evaluará, mientras que en los escritos periodísticos —seguramente— el alcance será mayor, de ahí que se considere de suma importancia la revisión.

Con base en esto, Cerro (1999) expone algunas pautas a considerar para la corrección de un texto, unas destinadas a la forma y otras al contenido. A continuación, en el cuadro 1, se expresan estas, con base en las recomendaciones del mencionado autor y los aportes de la productora de esta investigación.

Tabla 1. Pautas para la corrección de la forma

Criterio	Definición
Repetición de palabras	Consiste en la reiteración de una palabra en un mismo texto.
Deficiente puntuación	Se refiere a la colocación inadecuada de los signos de puntuación o a su inexistencia dentro de un párrafo o texto.
Correcciones ortográficas	Es la revisión continua de palabras mal escritas en cuanto a que carecen de tilde, les faltan letras o se usan algunas de forma inadecuada.

Fuente: Adaptación a partir de Cerro (1999)

Tabla 2. Pautas para la corrección de contenido

Criterio	Definición
Ideas inconclusas	Corresponde al poco desarrollo de las ideas planteadas.
Ideas incoherentes	Se da cuando existen problemas de sintaxis, por lo cual estas no son claras.
Ideas repetidas	Consiste en colocar varias veces una misma idea, lo que genera confusión en el lector.
Falta de nexo entre palabras e ideas y entre párrafos	Obedece a la carencia de conjunciones, preposiciones y enlaces que hacen que el texto pierda sentido.
Ideas confusas	Tiene que ver con la incoherencia en los planteamientos realizados.
Uso de barbarismos	Significa la utilización de términos inadecuados que en vez de embellecer el texto lo hacen más difícil de leer.
Utilización de términos e ideas no pertinentes al tema	Corresponde al empleo de ideas que no son congruentes con lo que se está manejando.
Reubicación de las ideas	Es la revisión continua que tiene que hacer el autor a fin de

	colocar las ideas en el lugar más apropiado según las distintas correcciones que vaya efectuando a su texto.
Ampliación de ideas con nuevos desarrollos	Obedece a que en la medida en que el escritor tenga más información sobre su tema irá modificando estas con nuevas propuestas.
Síntesis de ideas eliminando elementos innecesarios	Entendida como el resumen de algunas ideas a fin de ser más concreto y evitar divagar con elementos innecesarios.
Reelaboración o perfeccionamiento sintáctico del texto	Consiste en la revisión continua del escrito a fin de mejorar su estructura para que haya concordancia.
Utilización de citas y otras referencias textuales	Expresa la importancia de explicitar la fuente que proporciona la información, lo cual le dará mayor sustento al texto.

Fuente: Adaptación a partir de Cerro (1999)

[Regresar al índice](#)

Como se observa, existen más criterios para evaluar el contenido de un escrito que el aspecto de la forma. Indudablemente que ambos son necesarios, pero en la profesión docente lo que predomina, generalmente, es el juicio a la forma sin importar mucho el contenido ni la fuente consultada.

El autor antes mencionado propone estas pautas para que quienes están escribiendo vayan, al mismo tiempo, siendo críticos de sus posturas y de alguna manera se autocorrijan, aspecto bastante distante de las acciones que realizan los alumnos, quienes suelen elaborar los trabajos (que deberían llevar un tiempo considerable) antes de entrar a clase o durante esta con el fin de esperar una calificación.

Es evidente que la forma, sobre todo en el aspecto de la ortografía, es el que más se evalúa en los escritos de los alumnos. Al respecto, Camps (citada por Rojo, 2000) hace referencia acerca de cómo enseñar ortografía, expresando que la prioridad está en convertir la clase de lenguaje en un aula-taller. Para ello, propone lo siguiente:

1. Facilitar situaciones reales de escritura, como la realización de murales, encuestas, diarios escolares, antologías, etc.
2. Crear situaciones en las que el niño dude sobre qué notación adoptar.
3. Proporcionar diccionarios, fichas de consulta (...) que le ayuden a resolver sus dudas de modo autónomo (p. 38).

Estas sugerencias pueden ser fácilmente adaptadas para esta propuesta, puesto que son necesarias cuando se trabaja en el periodismo.

[Regresar al índice](#)

2.2.14 La publicación de un periódico

Realizar un periódico como actividad en el aula es un recurso que tiene sus orígenes desde principios del siglo XIX, cuando el doctor Decroly, en Bélgica, generó el correo de la escuela, en el que los estudiantes enviaban cartas durante la Primera Guerra Mundial, según lo cita Freinet (1999).

Otra modalidad fue la desarrollada posteriormente por Freinet en Francia, a través de una técnica en la que se conjuga contenido y edición, es decir, este autor se preocupó por hacer de la escritura un acto divertido para sus alumnos en el que se daba plena libertad para desarrollar cualquier tema bajo la denominación de *texto libre*, con las pautas de una imprenta impecable, lo que derivó en el periódico escolar, entendido como un recurso exitoso de la nueva pedagogía.

La técnica anteriormente reseñada expresa que la elaboración de un periódico implica varios factores que incidirán en un resultado agradable para el lector. Tal vez el elemento más estimado sea el económico, puesto que requiere de una inversión considerable. Para ello, se pueden mencionar dos opciones: la primera enfocada en realizar un tiraje relativo al número de posibles lectores, lo cual demanda una impresión un poco sofisticada en tipografía de forma que tenga la prestancia necesaria. Por otra parte, se puede recurrir a la modalidad de periódico mural, cuyos costos son menores, ya que este, como lo señalan García y Rojas (2000), se refiere a aquel que está “colocado en un lugar fijo, sea una pared, un caballete u otra estructura ideada con el fin de proveer de alguna información a los lectores” (p. 109).

De acuerdo con estos autores, esta opción debe tener una serie de características, entre las que se menciona la brevedad, puesto que consideran que los textos cortos son de mayor lectura. Esto indica que debe hacerse hincapié en determinar el posible lector, lo cual es una condición que conviene asumir a cualquier escritor cuando desea realizar un texto específico. Otro criterio es la fuerza, con la cual señalan que el periódico mural debe

tener títulos grandes, hacer uso de colores contrastantes o subrayar, así como emplear marco para rodear determinadas informaciones.

También destacan como característica la agudeza, es decir, un impreso requiere de fotografías, caricaturas, *collage*, así como un lenguaje sencillo y directo. Por último, debe ser sorpresivo, esto es, manejar el impacto visual para que atraiga la atención de los posibles lectores.

En cuanto a este tipo de publicación, se puede señalar que requieren unas condiciones especiales, tales como la buena iluminación en el lugar donde se ubique, la colocación en un espacio de fácil acceso para leer y lejos de la intemperie que lo deteriore, así como lo suficientemente grande para albergar los textos con una diagramación adecuada.

La tecnología es un elemento que avanza continuamente y debería estar presente en cualquier institución de educación. La variedad que existe para realizar un periódico a fin de publicarlo es considerable. Así, se puede recurrir al manuscrito, linografiado a través del *stencil*, fotocopiado e incluso impreso, utilizando un equipo de computación. Cualquiera de estos puede servir, siempre y cuando sea el más factible y se cuide la calidad en procura de los lectores. Téngase presente lo señalado por Freinet (1999):

Nuestros periódicos escolares no son ni copias ni sustituciones de los periódicos de adultos. Son una producción nueva, que tiene sus normas y sus leyes, y también sus imperfecciones, pero sobre todo la ventaja histórica de abrir, para el conocimiento del niño y la práctica de una educación a partir de la vida (p. 82).

En tal sentido, este autor estipuló algunas consideraciones en cuanto a los textos. Para ello, expresa que los caracteres pueden variar de puntaje de “36 para los más pequeños hasta el cuerpo 12 y el 10 para los mayores” (p. 77) y en tinta negra o de color, si se requiere. Lo que interesa, evidentemente, es que la publicación tenga prestancia, de manera que a primera vista atrape la atención del lector.

[Regresar al índice](#)

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Definir el tipo de investigación a seguir en el trabajo especial de grado permitió establecer la estrategia de acuerdo con los intereses propuestos. Por ello, se realizó el estudio bajo la modalidad de investigación-acción, entendida como la forma de planificar, actuar, observar y reflexionar acerca del caso de análisis (Kemmis, 1988).

También existe otra posición de esta modalidad, la cual plantea que los objetivos propuestos vayan orientados a un cambio social, y esto no escapa a lo que se pretende con este estudio de generar otra concepción del proceso de escritura propiciando competencias básicas en la muestra seleccionada. Este enfoque es reafirmado con lo que señala Hurtado (2000) cuando indica que “se inicia con las fases exploratoria y descriptiva, pero no se limita a eso; intenta además proponer y cambiar” (p. 92). Esto se apreció con respecto a la visión crítica que los estudiantes denotaron con respecto a los medios de difusión abordados.

Además, se puede considerar que se recurre al método de investigación etnográfica. Como lo expresan Rodríguez y García (1999), con esta “se aprende el modo de vida de una unidad social concreta” (p. 44).

Siguiendo estas pautas metodológicas, se decidió efectuar un diagnóstico, por lo que hubo que estructurar el plan general, el cual precisó realizar entrevistas con el coordinador de la especialidad Ciencias Agropecuarias del instituto seleccionado, con docentes que tienen contacto con alumnos de distintos semestres y con un grupo de alumnos, a fin de indagar en la realidad de ese contexto que sirvió de marco para el desarrollo de esta propuesta.

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Llevar a cabo esta propuesta implicó desarrollar el proceso en tres fases, las cuales son complementarias, como se presentan a continuación.

3.2.1 Fase I

Para iniciar, se recurrió a un diagnóstico en el instituto escogido a fin de precisar información con respecto a la ubicación, el personal directivo y docente, la infraestructura, así como rasgos básicos en cuanto a los procesos de lectura y escritura desde la visión de algunos profesores y de un grupo de estudiantes. Esto permitió detectar las necesidades y buscar posibles soluciones.

3.2.2 Fase II

Esta fue la más compleja en cuanto a ejecución se refiere, puesto que comprendió estructurar la propuesta de promoción de escritura con base en fortalecer las competencias básicas en alumnos del instituto universitario, utilizando como recurso la prensa impresa a través de talleres y proporcionando información acerca del proceso de escritura en procura de un cambio de concepción sobre este tópico.

En esta se pretendió desarrollar estrategias de planificación, transcripción y revisión en los diferentes tipos de textos periodísticos utilizados, lo cual permitió analizar el avance alcanzado por el grupo participante. Esto sirvió de base para escoger los textos que posteriormente fueron publicados.

3.2.3 Fase III

Una vez finalizada la fase anterior, se dio paso al taller de lectura crítica para televisión. En este, los estudiantes recibieron la información sobre el medio y respondieron a un cuestionario aplicando sus estrategias con respecto al proceso de escritura, lo cual permitió reforzarlo.

Es preciso indicar que durante esta fase se efectuó un diagnóstico para analizar la visión que los jóvenes participantes tenían con respecto a la televisión y, posteriormente, se aplicó otro instrumento para valorar el cambio de perspectiva acerca de conocer y manejarla de una forma básica.

3.3 DESCRIPCIÓN Y DELIMITACIÓN DE LAS UNIDADES DE ESTUDIO

Las unidades de estudio están conformadas por las personas sobre las que se va a investigar, siendo preciso en un estudio establecer la población y la muestra. Según Hurtado (2000), la población es “el conjunto de elementos que forman parte del contexto donde se quiere investigar el evento” (pp. 152-153). Asimismo, hace énfasis en determinar los *criterios de inclusión* para saber las características de esa unidad seleccionada.

En este caso, se eligió a jóvenes del Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial, región los Andes, extensión Zona Norte, especialidad Ciencias Agropecuarias, específicamente de primer semestre. Debido a que la experiencia se vivió durante tres semestres, se laboró con tres grupos diferentes: en la primera oportunidad se trabajó con 30 estudiantes, la siguiente con 40 y en la tercera ocasión con 27 alumnos.

Estos fueron seleccionados porque son con quienes la investigadora tiene más contacto en clase como alumnos. Escoger un grupo pequeño hubiese sido más sencillo, en especial con aquellos que presentan más deficiencias en cuanto al proceso de escritura; sin embargo, hubo interés por parte de estos jóvenes, quienes solicitaron de alguna manera obtener información sobre los medios de difusión y participar en la elaboración de un periódico de y para la especialidad.

Otra razón —tal vez la de mayor peso para esta selección— fue la realidad, la cual demostró deficiencias en cuanto al proceso de escritura (estas aparecen en los resultados del diagnóstico), sobre todo porque algunos estudiantes de Ciencias Agropecuarias consideran que las habilidades en lectura y escritura no son imprescindible para trabajar en zonas agrícolas o en la cría de animales.

Según los planteamientos de Hurtado, se decidió tomar a toda la población, ya que se tiene acceso a ella, salvando la disponibilidad de tiempo, personal y recursos, pues se consideró innecesario hacer exclusiones. Asimismo, se previó que esta propuesta contaría con estudiantes poco interesados, dado que los seres humanos presentan diversidad de gustos y preferencias, así como existen factores que impiden la compenetración de todos.

Con respecto a los criterios de inclusión, se quiso dar más atención a quienes mostraron mayores dificultades en cuanto a la escritura, reconociendo que —aunque son pocos— en la población se encontraron estudiantes aventajados, quienes decidieron participar para ampliar sus conocimientos.

Para el diagnóstico se recurrió a otras fuentes, específicamente a los docentes, con el fin de precisar algunos datos o posturas en relación con el proceso de escritura de los alumnos y el suyo propio, así como a una entrevista con el coordinador de la especialidad para detectar la receptividad de la propuesta y conocer algunos aspectos de la institución.

[Regresar al índice](#)

3.4 DESCRIPCIÓN DE PROCEDIMIENTOS PARA RECOLECTAR DATOS Y SELECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Para desarrollar la propuesta, cuyo diseño se planificó en fases, se requirió de la aplicación de técnicas e instrumentos en cada una de ellas, de manera que se pudieran obtener datos confiables.

Durante todo el proceso, se requirió de la ficha trabajo. Esta permitió la revisión de la literatura necesaria, la cual, según Hernández Sampieri y otros (citados por Hurtado, 2000) “consiste en *detectar, obtener y consultar* la bibliografía y otros materiales o fuentes que pueden ser útiles para el estudio” (p. 100).

A continuación, se describe la organización sugerida para conocer elementos esenciales de la institución escogida.

3.4.1 Fase I. Técnicas e instrumentos aplicados para el diagnóstico

Para arribar a aspectos importantes del diagnóstico, se aplicaron algunos instrumentos al personal de la institución con el fin de obtener información, así como elementos básicos sobre lectura y escritura con los jóvenes. Seguidamente, se reseña cada uno de ellos.

3.4.1.1 Entrevista al coordinador del instituto

Se recurrió a las pautas establecidas por Yepes (1998), en cuanto a la observación aplicada para el diagnóstico, relacionando varios puntos con interrogantes que pudiese responder el coordinador.

Se buscó conocer, a través de una entrevista estructurada (adaptada de acuerdo con los puntos de Yepes), algunos aspectos importantes en cuanto a características de la institución y su estructura física, personal que laboraba, ubicación, entre otros, aplicando asimismo la observación directa.

Los aspectos considerados fueron: características de la institución de educación superior, ubicación del instituto y la comunidad con su respectivo croquis, cantidad de personas vinculadas a la entidad, biblioteca y condiciones físicas, antecedentes, capacitación del personal docente y participación de los miembros del instituto con la comunidad.

[Regresar al índice](#)

3.4.1.2 Cuestionario aplicado a los docentes del instituto

Con el propósito de indagar las apreciaciones en relación con la escritura de los alumnos, se aplicó a nueve docentes una encuesta con un cuestionario. A continuación, se presentan las preguntas planteadas: ¿qué actividades de escritura utiliza en su asignatura? ¿En qué considera usted que fallan los alumnos en cuanto a las actividades antes señaladas? ¿Qué es para usted promoción de escritura? ¿Cómo realizan los alumnos trabajos escritos? ¿Qué corrige cuando evalúa actividades de escritura?

3.4.1.3 Muestra seleccionada

Con el fin de realizar este diagnóstico, se recurrió a trabajar con alumnos de primer semestre. Para ello, se solicitó que organizaran un texto, cuyas frases eran incoherentes, acudiendo a una propuesta de Julio Cortázar: “Por escrito gallina un”, publicado en *La vuelta al día en ochenta mundos* (ver anexo 1). Además, se presentan apreciaciones captadas durante las clases.

[Regresar al índice](#)

3.4.2 Fase II. Técnicas e instrumentos aplicados en los talleres sobre prensa impresa

En cuanto a la recolección de datos de la fase de ejecución se utilizó lo siguiente:

- a. La *observación participante* a fin de recabar datos de lo que sucedía en el campo (es decir, el instituto), así como donde se buscó la información, lo cual se hizo más cómodo, puesto que la investigadora forma parte del grupo. Para ello, se empleó una guía de observación, en la cual se registraron los talleres y se describió la ocasión vivida, es decir, cada vez que concluía la jornada de actividades, se escribía lo sucedido con la intención de evitar la fuga de datos e incluso de ideas para solventar situaciones no previstas, teniendo además la ayuda de una cámara de video para filmar el proceso y dejar grabada la información que pudiese ser valiosa, pero no captada por la observadora en el momento en que ocurría.
- b. La *entrevista* se utilizó con la intención de interactuar con los alumnos para que comentaran el desarrollo del proceso de escritura bajo esta modalidad, lo cual quedó registrado en la cámara de video. Es preciso señalar que no se filmó la entrevista de todos los estudiantes, pues la mayoría no son abiertos a este tipo de grabaciones.

Se decidió trabajar con un taller, puesto que permite una dinámica de grupo que aunque se adquiere información de manera individual, la interacción entre los propios estudiantes, así como con el docente enriqueció el trabajo.

3.4.3 Fase III. Técnicas e instrumentos aplicados en el taller de lectura crítica para televisión

Se utilizaron los mismos instrumentos empleados en los talleres de prensa impresa, puesto que se requirió registrar en video y a través del contenido la información de lo que aconteció.

Además, se aplicó una *encuesta*, a través de un *cuestionario*, el cual fue empleado como instrumento para medir la valoración que hicieron después de recibir la información que les permitió efectuar la lectura crítica de los diferentes géneros que allí se transmiten. Este instrumento se elaboró con base en las *propuestas metodológicas para analizar programas* ofrecidas por Ferrés (1994), las cuales se explicaron en el sustento teórico. Para esto, se consideraron las interrogantes más pertinentes (ver anexo 2) y se adaptaron al contexto.

En principio, se pensó abordar los distintos géneros televisivos, pero esto requería más tiempo. En consecuencia, se decidió consultar a los estudiantes acerca del género que preferían y, con base en la respuesta más frecuente, se seleccionó uno, a fin de considerar la visión crítica que se tiene antes y después de recibir la explicación.

[Regresar al índice](#)

3.5 SELECCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE ANÁLISIS

La investigación tiene su base en un análisis de contenido. Este abarca describir cómo se desarrolló el proceso en los jóvenes en relación con la escritura, es decir, con ello se decidió organizar la información recolectada y agrupar los criterios de planificación, textualización y revisión para alcanzar los objetivos y, por ende, dar conclusiones satisfactorias acerca de la propuesta. Además, se consideró importante reseñar el trabajo en equipo que generó esta investigación, debido a que los medios de difusión empleados son de por sí elementos socializadores.

Las técnicas de análisis para llegar a los resultados se enfocaron en una interpretación de los datos obtenidos a través de las técnicas e instrumentos aplicados. Se integró esa información de manera coherente para describir con ejemplos lo que ellos elaboraron por escrito en las diversas asignaciones, de manera que se diera la respectiva explicación del progreso que se observó en los estudiantes.

Con respecto al análisis de la lectura crítica, la información se expresó a través de porcentajes de acuerdo con las respuestas emitidas por escrito. Es preciso indicar que se utilizaron los criterios de suficientemente crítico (SC), medianamente crítico (MC), y no crítico (NC) para categorizar al grupo consultado, representando esta última también a las interrogantes que no fueron respondidas. Para definir estos, se determinaron como indicadores los siguientes:

Tabla 3. Criterios para analizar la lectura crítica de televisión

Suficientemente crítico	Medianamente crítico	No crítico
Especifica sobre qué trata la historia.	Narra la historia indicando detalles.	No especifica el tema de la historia.
Determina las secuencias de la historia.	Determina algunas secuencias de la historia.	No determina las secuencias de la historia.
Establece el inicio, desarrollo y	Establece solo algunas partes de la	No establece el inicio, desarrollo y

final de la historia con facilidad. Identifica la solución que los personajes dan al conflicto.	historia. Identifica en algunos casos la solución que los personajes dan al conflicto.	final de la historia. No identifica la solución que los personajes dan al conflicto.
Identifica a los protagonistas de acuerdo con los rasgos que los caracterizan.	Identifica a algunos protagonistas con los rasgos que los caracterizan.	Identifica a los protagonistas, pero no definen ningún rasgo que los caracterizan.
Expresa las acciones que ejecutan los protagonistas.	Expresa pocas acciones que ejecutan los protagonistas.	No expresa las acciones que ejecutan los protagonistas.
Identifica los roles de los personajes.	Identifica los roles de algunos personajes.	No identifica los roles de los personajes.
Explica la presencia de violencia física, verbal o psicológica en la historia.	Identifica la presencia de violencia física, verbal o psicológica en la historia, pero no explica correctamente.	No explica la presencia de violencia física, verbal o psicológica en la historia.
Menciona el ambiente en donde se desarrolla la historia, expresando su opinión acerca del aporte de este.	Menciona algunos ambientes en donde se desarrolla la historia, expresando su opinión acerca del aporte de estos.	No menciona el ambiente en donde se desarrolla la historia ni expresa su opinión acerca del aporte de este.
Diferencia la realidad de la ficción.	Diferencia muy poco la realidad de la ficción.	No diferencia la realidad de la ficción.
Especifica el mensaje de la historia.	Especifica vagamente el mensaje de la historia.	No especifica el mensaje de la historia.
Identifica los valores que transmite la historia.	Identifica algunos valores que transmite la historia.	No identifica los valores que transmite la historia.
Determina los sentimientos de los personajes con facilidad, justificándolos.	Determina algunos sentimientos de los personajes, sin justificación.	No determina los sentimientos de los personajes.
Establece la originalidad e intención del tema, con argumentos.	Establece la originalidad e intención del tema, sin argumentar.	No establece la originalidad e intención del tema.
Reconoce estereotipos en los personajes.	Reconoce pocos estereotipos en los personajes.	No reconoce estereotipos en los personajes.
Propone cambios a la historia, justificadamente.	No propone cambios a la historia, justificando su opción.	No propone cambios a la historia ni justifica su opción.

Fuente: Adaptado a partir de Sánchez, Urosa y Vivas (1997)

[Regresar al índice](#)

3.6 OPERACIONALIZACIÓN DE OBJETIVOS

Una variable, de acuerdo con lo expresado por Tamayo (1999), es “un aspecto o dimensión de un fenómeno que tiene como características la capacidad de asumir

distintos valores, ya sea cuantitativa o cualitativamente” (p. 109). Con la intención de precisar las variables de este estudio, se procedió a operacionalizar el objetivo general, ya que este englobaba los elementos más importantes para verificar si el grupo objeto era receptor crítico ante la prensa impresa y televisiva. A continuación, se enseña la descripción de esta.

3.6.1 Objetivo general

1. Elaborar una propuesta de promoción de escritura con base en fortalecer las competencias básicas en alumnos de tercer nivel, utilizando la prensa impresa y televisiva como recurso para propiciar receptores críticos.

Tabla 4. Operacionalización de objetivos

Definición nominal	Dimensiones	Definición operacional	Indicadores	Instrumento	
Competencias básicas en escritura	Criterios en forma	de	Repetición de palabras Deficiente o mala puntuación Correcciones ortográficas	Evaluaciones escritas Redacción de textos periodísticos	
Definición nominal	Dimensiones	Definición operacional	Indicadores	Instrumento	
Competencias básicas en escritura	Criterios en fondo	de	Ideas inconclusas. Ideas incoherentes. Ideas repetidas. Falta de nexo entre palabras o párrafos. Ideas confusas. Coherencia en el manejo de los tiempos verbales. Uso de barbarismos. Utilización de términos e ideas no pertinentes al tema. Reubicación de ideas. Ampliación de ideas con nuevos desarrollos. Síntesis de ideas eliminando elementos innecesarios. Reelaboración o perfeccionamiento sintáctico del texto Utilización de citas y otras referencias textuales.	Evaluaciones escritas Redacción de textos periodísticos	
Definición nominal	Dimensiones	Definición operacional	Indicadores	Instrumento	Ítem

Receptores críticos	Prensa impresa	Conocimiento sobre géneros periodísticos. Selección y jerarquización de las informaciones. Secciones de un periódico. Fuentes de información. Redacción de textos periodísticos.	Guía didáctica. Textos periodísticos
	Géneros televisivos	Lectura situacional Lectura filmica: a) Lectura narrativa b) Lectura temática c) Lectura valorativa	Cuestionario a)1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 b)1,2,3,4,6 c)1,2,3

[Regresar al índice](#)

[Regresar al índice](#)

4 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Con la intención de precisar aspectos relevantes de la institución en su rol de formadora de técnicos superiores universitarios, así como las necesidades de un grupo de alumnos en cuanto a elementos básicos sobre lectura y escritura y la visión de algunos docentes, se aplicaron los instrumentos, los cuales arrojaron la información que se detalla a continuación.

4.1 ENTREVISTA AL COORDINADOR DEL INSTITUTO

4.1.1 ¿Qué ocurrió?

El coordinador del Instituto Universitario de Tecnología AgroIndustrial, Raúl Sierra, indicó que es receptivo a cualquier propuesta que vaya en beneficio de los estudiantes y de toda la institución.

Al consultarle sobre los aspectos básicos, facilitó un material escrito que reseña algunos puntos sobre la aldea La Colorada, ubicada en el municipio Ayacucho, sitio en donde se halla este centro de educación superior. El principal acceso es la vía Panamericana, a través de la urbanización Pérez de Toloza, del puente La Colorada, de los barrios Urdaneta, Las Flores y Pedregosa, con una distancia aproximada de diez kilómetros. Cabe señalar que el asfaltado no es el más óptimo, como el resto de las arterias comunicacionales del Táchira, lo cual hace difícil el acceso, sobre todo en período de lluvia.

Ahora bien, con respecto al resto de la información solicitada, esta se logró con la colaboración de otro de los miembros de la subcomisión, el doctor Jhony Antolínez, quien facilitó datos exactos, pues tiene ocho años laborando en el instituto.

4.1.2 Aspectos básicos

Al sondear sobre los aspectos fundamentales de la institución, en las respuestas se indicó que esta es pública, dependiente del Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial, región los Andes —por ser una extensión—, en este caso denominada Zona Norte, fundada hace diez años, con las especialidades de Geología y Minas (en Michelena) y Mantenimiento Industrial y Ciencias Agropecuarias (en Colón). Esto significa, según Antolínez, que hay un proceso centralizado, puesto que las decisiones son tomadas en la sede central de San Cristóbal, a través de la Comisión de Transformación y Modernización.

En el caso de la especialidad Ciencias Agropecuarias, cuenta con una subcomisión, conformada por un coordinador y tres miembros, quienes son parte del personal docente. El profesorado está integrado por 18 profesionales (ingenieros en Agronomía, Zootecnia, licenciados en Artes Plásticas, Ciencias Sociales, Inglés, Comunicación Social y Matemática, así como médicos veterinarios). Además, cuenta con tres auxiliares docentes, quienes son técnicos superiores universitarios en Agronomía, Pecuaria y Ciencias Agropecuarias. Antolínez expresó con agrado que es personal joven “con grandes propuestas de superación, por lo que en cuanto a diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados se están capacitando por cuenta propia”.

Hay 230 alumnos. Antolínez informó que el 20 % provienen de diferentes partes del país, como Zulia (sector Sur del Lago), Mérida e incluso la capital. Muy pocos son del sur del estado Táchira; los demás vienen de la Zona Norte, específicamente de Umuquena, San Simón, La Grita, Queniquea, La Hernández, entre otras.

[Regresar al índice](#)

4.1.3 Condiciones físicas

Considerando importante saber el medio físico del instituto, Antolínez refirió que estas instalaciones fueron otorgadas por el Rotary Club de Colón a 20 años en comodato, puesto que en un principio fueron utilizadas como un preescolar. Para él, estas no son las

más adecuadas, pero se han ido acomodando a los requerimientos de cada semestre. Actualmente, cuenta con cuatro aulas con techo en cielorraso, uno de ellos tiene aire acondicionado, condición que será igual para el resto de salones el próximo semestre. Hay un laboratorio de computación por terminar. Existen tres baños (uno para varones, otro para hembras y el de los profesores). El área administrativa tiene la oficina de la Coordinación, la Secretaría y la sala para profesores.

Hay espacios para la recreación, ya que en medio de la construcción y al aire libre hay como una plaza pequeña. Por la parte lateral de uno de los salones, están desarrollando un vivero, el cual cuenta con mucha vegetación.

[Regresar al índice](#)

4.1.4 Biblioteca

La observación sirvió para constatar la existencia de un espacio que difícilmente puede tener dicho nombre, ya que es un cubículo de aproximadamente dos metros cuadrados en los que hay dos estantes con libros de la especialidad poco actualizados, guías que han sido elaboradas por profesores que pertenecieron a la institución y que están en un archivador bastante oxidado de cuatro gavetas, así como un estante de dos puertas verticales con otros textos, boletines y libros fotocopiados. También hay un mesón para realizar consulta, situación que no es pertinente, ya que solo hay una ventana que proporciona poca ventilación.

Esta biblioteca está a cargo de estudiantes becatrabajos, quienes en diferentes horarios realizan el préstamo de libros como pueden, llevando el control manual en una carpeta, lo cual no ha impedido que los textos vayan desapareciendo.

4.1.5 ¡Y la comunidad!

A juicio de Antolinez, el instituto ha estado muy poco relacionado con los productores. Sin embargo, sí está muy apoyado por los vecinos del municipio y su gente, ya que sus hijos tienen la opción de estudiar allí. Por los momentos, se está buscando propiciar “apoyo técnico agropecuario a los dueños de unidades de producción de la zona para crear credibilidad, pues eso es importante”.

4.1.6 Cuestionario aplicado a docentes de la especialidad

Este instrumento fue aplicado a nueve docentes del instituto, quienes laboran en la especialidad Ciencias Agropecuarias y que tienen contacto continuo con los alumnos en diferentes asignaturas. Aun cuando estaba previsto ser respondido de manera individual, se tuvo la oportunidad de estar presente con la mayoría de ellos, lo que facilitó aclarar dudas. A continuación, se describe los datos obtenidos.

En primera instancia, se buscó conocer el título académico, los años de servicio en el instituto y las cátedras que dictan. Los resultados demuestran que estos son profesionales en Ingeniería, específicamente Producción Animal, Civil y Agronomía. También hay dos licenciados en Biología, uno en Informática y una en Matemática, un técnico superior universitario en Ciencias Agropecuarias y una en Agronomía. Todos imparten una, dos o tres cátedras.

Ahora bien, en cuanto a la primera interrogante (¿qué actividades de escritura utiliza en su asignatura?), las respuestas más comunes fueron exámenes o evaluaciones, trabajos especiales o de investigación, descripción de un tema e informes de práctica. En el caso específico del docente de Informática respondió que trabajaba con el “manejo del procesador de palabras Word 2000”, lo cual deja entrever el uso de la escritura solo como acto motriz, en este caso no con el lápiz, sino con el computador.

Cabe señalar que por estar presente cuando se aplicó el instrumento, tres de los profesores consultaron qué podían contestar, pues no estaban seguros. Incluso uno de ellos, que imparte Matemática, manifestó que solo hace ejercicios, lo cual no es considerado como escritura. Esta respuesta pudiera destacar el poco conocimiento acerca de tal proceso, entendido solo como la actividad motriz de escribir letras.

En la pregunta número dos (¿en qué considera que fallan los alumnos en cuanto a las actividades antes señaladas?), todos coincidieron en deficiencias en redacción y ortografía, y variaron las respuestas cuando colocaron:

- “Organización de los informes”.

- “Orden cronológico” (se presume que tiene que ver con estructura externa del texto).
- “Escriben oraciones sin sentido, desarrollan muy poco contenido y hacen copias textuales de los trabajos”.
- “Pésima letra”.
- “Fallas en la elaboración de introducción y conclusiones”.

Todos coincidieron en expresar limitaciones en cuanto a la estructura externa del texto, pero varios aseguraron que son pocas las competencias básicas en la parte interna de la producción escrita.

La información suministrada en la interrogante tres fue bastante interesante, puesto que al consultarles sobre lo que para ellos era la promoción de escritura, solo un docente colocó “no sé”, y expresó oralmente que “por semántica podía deducir, pero que no era la idea”. Otro manifestó que “es como una materia dedicada a las técnicas de estudio”, pues suponía que era para superar fallas en cuanto a escritura o a aprender a estudiar. Las otras respuestas variaron, pero conjugan la base del significado. Estas fueron:

- “Promover el mejoramiento de la escritura”.
- “Realizar actividades que permitan conocer las reglas universales de la escritura a través de ejercicios prácticos adaptados al nivel de estudio del alumno”.
- “Mejorar escritura o cómo mejorar la escritura”.
- “Significa fomentar la misma en función de mejorar todos los puntos propuestos en la pregunta 2” (ortografía, copias textuales, desarrollo de contenidos).
- “La forma de enseñar en el alumno a pensar antes de escribir. Basándose en una idea”.
- “Una alternativa de enseñanza aprendizaje que orienta hacia un proceso de cambio”.

Al preguntar sobre cómo realizan los alumnos los trabajos, las posiciones fueron divergentes en cuanto a la asignatura. Por ejemplo, quien es docente de Topografía expresó que “algunos son muy ordenados, otros copian el contenido de otros compañeros

y algunos ni siquiera lo hacen bien, sino que lo ejecutan y no piensan lo que están haciendo”, opinión que resalta una vez más la estructura externa.

La intención de esta pregunta era corroborar si coincidía con las opiniones señaladas en el ítem dos. Aquí resultó una respuesta contradictoria con las críticas constantes, puesto que un profesor aseguró que, “de manera general, sus trabajos eran buenos”. Sin embargo, otro confirmó que existen las fallas mencionadas en la interrogante dos, y otro expuso la realidad de que “la mayoría de trabajos escritos son presentados con alto grado de improvisación e incoherentes en cuanto a forma y fondo del tema estudiado”.

Es posible que la pregunta pudiera ser mejor planteada, puesto que dos respuestas señalaron “manuscritos, a máquina y en computadora”, o “a mano y con errores ortográficos”, enfocándose en la presentación del texto, mas no en el proceso de escritura como tal.

Para finalizar, con la interrogante cinco se propuso obtener información acerca de qué corrigen cuando evalúan. El docente de Informática corroboró su poca vinculación con el proceso de escritura, por lo que señaló que increpa “solo la aplicación de las herramientas del procesador”, indicando que no le da tiempo de corregir errores.

Otras respuestas fueron más integrales al afirmar que evalúan contenido (si está actualizado, si cumple con lo solicitado, si tiene conclusiones adecuadas o si existe secuencia lógica), además de revisar redacción y ortografía.

[Regresar al índice](#)

4.2 MUESTRA SELECCIONADA

Realizar una propuesta interesante con alumnos universitarios, involucrando la prensa y la televisión para promocionar escritura, requiere de una revisión cuidadosa del grupo con el cual se desea trabajar, porque para ello se debe contar con el apoyo y participación continua, lo cual a veces resulta difícil por los compromisos académicos. De ahí que se estableció aplicar el instrumento a estudiantes de primer semestre como base informativa para sopesar gustos y preferencias en cuanto a los medios de difusión, lectura y escritura. Por ende, se propuso la redacción de un texto desorganizado, en este caso “Por escrito

gallina un” de Julio Cortázar (ver anexo 1), además de los puntos de referencias obtenidos como alumnos por quien realizó esta investigación.

4.3 ORGANIZANDO UN TEXTO

Para conocer sobre cómo estructuran un texto los jóvenes del semestre escogido, así como su creatividad, se les dictó “Por escrito gallina un” de Julio Cortázar. La tarea no fue fácil. Las observaciones realizadas abarcan desde alumnos que se esforzaron por producir un texto que tuviese algo de coherencia hasta quienes no lo hicieron por diversos motivos, entre ellos, “que no tenía sentido”, “que era aburrido”, “que les fastidió”, “que tenía la idea, pero la actividad era muy difícil, por lo que no la hizo”.

Quienes sí efectuaron el escrito aplicaron estrategias personales para resolverlo, por ejemplo, extraer frases que servían y desechar otras; también hubo quienes realizaron una lista con todas las palabras y poco a poco trataron de darle coherencia. Otro alumno leyó varias veces a fin de encontrarle sentido y poder empezar. Evidentemente, se aprecia en quienes lo realizaron que cumplen partes esenciales del proceso de escritura. Lo más difícil de superar fue la reelaboración, puesto que “no tienen tiempo” o sencillamente “les da flojera”. Como estrategia curiosa, dos alumnos elaboraron listas de palabras, las recortaron y como un rompecabezas fueron formando oraciones que les parecían coherentes.

En cuanto a las observaciones denotadas, se aprecian errores ortográficos, como *horbita*, *callo* (de *caer*), *posecionado*, *coete*, pocos signos de puntuación. Asimismo, ordenaron oraciones sin sentido, como “somos dotados rapidamente para multiplicar gallinas de el americano cabo, aparentemente por mutacion”, lo cual evidencia que no existe experiencia previa acerca de la frase “Cabo Cañaveral”, lugar de la Nasa desde donde lanzan cohetes espaciales. Además, sobresale la no revisión del texto antes de entregarlo. Importa cumplir con la asignación por encargo, sin ir más allá.

Este punto es importante, pues es el que más se aprecia en clase: la “tarea por encargo” vista como un fastidio que se cumple si colocan una buena calificación, pero a veces es complejo cuando hacen énfasis en la falta de responsabilidad.

Las observaciones al grupo diagnosticado en cuanto al proceso de escritura es casi nulo, ya que varios se ocupan de efectuar la actividad antes de clase o en ella. No revisan antes de entregar ni consultan dudas, les cuesta elaborar un esquema que les permita organizar un trabajo y, en ocasiones, prefieren copiar textualmente de varios libros sin prestar atención a la estructura lógica del escrito.

[Regresar al índice](#)

5 LA PROPUESTA

Constantemente se escucha que los niños o jóvenes no saben leer ni escribir, y la batalla va desde culpar a los padres, a los docentes e incluso a los mismos estudiantes por su falta de interés. La idea no es conseguir un responsable; por el contrario, más fácil sería asumir cada cual el rol que le compete, propiciando acciones que mejoren la situación de estos procesos tan vitales para el desarrollo social y cultural del ser humano.

Los resultados del diagnóstico demuestran que existe una serie de puntos interesantes para ser revisados e integrados en un plan de acción. De hecho, se vislumbró un panorama para trabajar con los estudiantes de la muestra seleccionada en cuanto a su requerimiento básico de propiciar la escritura.

La propuesta de elaborar un instrumento divulgativo dentro de la institución fue una proposición que surgió por parte de la investigadora y contó con el apoyo del coordinador y los alumnos seleccionados. Incluso, otros estudiantes de semestres avanzados manifestaron su intención de colaborar y participar o simplemente alentaron la realización de la propuesta con el fin de contar con esa útil herramienta para manifestar sus inquietudes.

Resulta interesante precisar quiénes se beneficiaron con este proyecto. En primera instancia, se puede decir que los alumnos en proceso de formación académica para su próximo camino como profesional, puesto que tienen limitaciones en cuanto a competencias básicas en el ámbito de la escritura. Esto es corroborado por los propios docentes, algunos de los cuales critican tales deficiencias, aunque no se responsabilizan para conseguir un avance. Debe recordarse que no se trata de solo impartir

conocimientos sobre un t3pico espec3fico, sino tambi3n lograr la formaci3n integral de ese joven que carece de destrezas para redactar.

Finalmente, el aporte personal que recibió la propia autora de este estudio —ya que ese intercambio permiti3 conocer el desempe3o y evoluci3n de quienes se est3n capacitando en la especialidad de Ciencias Agropecuarias— fue aprovechado para implementar estrategias en cuanto a escritura, a fin de que obtuviesen competencias comunicativas b3sicas para el resto de su vida.

[Regresar al índice](#)

5.1 OBJETIVOS DEL PROGRAMA

1. Implementar talleres sobre prensa impresa y televisiva para que los estudiantes seleccionados se familiaricen con estos medios de difusi3n masiva.
2. Desarrollar estrategias de planificaci3n, transcripci3n y revisi3n de diferentes tipos de textos period3sticos.
3. Analizar las propuestas de redacci3n de los alumnos con el fin de determinar la evoluci3n en el proceso.
4. Promover la publicaci3n de escritos en un peri3dico mural universitario.
5. Ejercitar el proceso de preproducci3n y producci3n de notas informativas para televisi3n en la que los alumnos apliquen estrategias del proceso de escritura.
6. Analizar la opini3n de los alumnos con relaci3n a su visi3n cr3tica de los medios de difusi3n, antes y despu3s de utilizarlos como herramienta.

5.2 CONTENIDOS, TIEMPO, ETAPAS Y ACTIVIDADES

5.2.1 Talleres

5.2.1.1 Taller 1: Escribiendo para prensa impresa

Objetivo: Realizar talleres de composici3n escrita para prensa impresa, reunidos en jornadas dos veces por semana, con el fin de que los estudiantes llevaran a cabo el proceso de planificaci3n, transcripci3n y revisi3n. Los puntos a trabajar fueron:

1. El perfil de la prensa impresa.
2. Una pir3mide de cabeza: C3mo hacer notas informativas.
3. Redacci3n de notas informativas.
4. Dise3o y diagramaci3n.

5. Publicando los escritos.

Tabla 5. Planificación del taller de prensa impresa

Actividad	Contenido	Estrategia
El perfil de la prensa impresa	Periodismo: Definición El periódico: Definición y características. Géneros periodísticos: Interpretativos e informativos.	Exposición por parte de la facilitadora utilizando como recurso diversos formatos de periódicos y la lectura de variados géneros.
Una pirámide de cabeza: Cómo hacer notas informativas	La noticia: Estructura, cómo se hace, tipos de fuente de información, importancia, factores que intervienen en la selección de una noticia, diseño y jerarquización.	Exposición por parte de la facilitadora e intercambio con el grupo a través de sus opiniones y de la lectura de diversas noticias.
Redacción de notas informativas	Elaboración de una noticia.	Con base en la lectura de un cuento, redactar la noticia. Lograr que los alumnos apliquen estrategias de escritura al realizar el proceso de planificación, transcripción y revisión.
Diseño y diagramación	- Elementos de una publicación y su adecuada distribución.	Explicar <i>grosso modo</i> las reglas básicas para la distribución de las noticias en un periódico.
Publicando los escritos	- Publicación de las informaciones realizadas	Organizar por grupos las secciones que contendrá la publicación final.

[Regresar al índice](#)

5.2.1.2 Taller 2: Lectura crítica de la televisión

Objetivo: Indagar sobre la visión que los jóvenes tienen de los medios de comunicación social, facilitando material referido al tema para que los alumnos pongan en práctica el proceso de escritura al analizar un género del medio a través de las pautas metodológicas establecidas.

Tabla 6. Planificación del taller de lectura crítica

Actividad	Contenido	Estrategia
Prueba diagnóstica de escritura	Biografía personal. Consulta sobre si les gusta escribir y leer en el contenido, dejar que se indagando el porqué.	Con base en la consulta expuesta en el contenido, dejar que se

Preferencia por algún medio de comunicación social y por qué.
 Expresen por escrito para valorar el desarrollo del proceso.
 Preferencia con respecto a programas de televisión.

Lectura de material suministrado sobre los medios de comunicación social	Estructura organizativa. Investigaciones que destacan la importancia y efectos de los medios.	En equipos, cada uno leer un aspecto para desarrollar una síntesis acompañada al final de la opinión que les merece la información recibida.
--	---	--

Análisis de un género televisivo	Pautas metodológicas para el análisis de géneros televisivos.	Visualización de un segmento del género preferido por el grupo. Aplicación del cuestionario sobre las pautas metodológicas para realizar el análisis.
----------------------------------	---	--

[Regresar al índice](#)

5.3 PERSONAL REQUERIDO Y PARTICIPANTES

Se buscó que en la ejecución la investigadora fuese facilitadora del proceso. Posteriormente, se contó en algunas ocasiones con la participación de un técnico en la especialidad de televisión, quien se encargó de las grabaciones en video para registrar la información. La parte más importante fue la disposición de los estudiantes para llevar a cabo la propuesta.

5.4 RECURSOS UTILIZADOS PARA LA APLICACIÓN

Desarrollar la propuesta ameritó la conjugación de una serie de recursos que facilitarían la labor para obtener el éxito anhelado, de ahí que se desglosaron en recursos humanos, materiales y económicos, los cuales están enlazados de alguna manera.

En cuanto al primero, se requirió de la disposición y colaboración de los alumnos del instituto, del personal docente y de la Coordinación. Los recursos materiales fueron guías impresas con la información pertinente sobre los medios de difusión masivos, material fotocopiado sobre los efectos de los medios y equipos útiles para realizar el periódico mural, tales como un computador con impresora y papel bond.

[Regresar al índice](#)

5.5 CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se precisó una evaluación continua de la propuesta, la cual permitió advertir cualquier dificultad para ir la modificando, puesto que, entre otras cosas, el proyecto no era una receta rígida que impidiera que la labor con los jóvenes generara cambios y actividades planteadas por ellos, lo que dio un giro al tomar en cuenta las inquietudes de los involucrados. Por ende, se aplicó la observación directa en los talleres y entrevistas con los alumnos para obtener sus apreciaciones, así como las de los docentes.

5.6 CRONOGRAMA

La planificación de esta propuesta se realizó con base en desarrollar cada uno de los objetivos del programa. Para ello, se dividió la labor en actividades que fueran afines a estos, tomando en consideración la revisión bibliográfica en la que se ubicó, seleccionó y analizó la información teórica. Con respecto a la organización y aplicación de los talleres sobre escritura, se presentan en el cuadro 7 las etapas en las que se efectuaron durante el proceso. La exploración sobre los medios de difusión a emplear corresponde al tiempo durante el cual se elaboró la guía didáctica acerca de la prensa y, finalmente, la publicación definitiva. Es importante aclarar que en este cronograma no se especifica la actividad de análisis de la propuesta, pero esta se efectuó al mismo tiempo que se recogían los datos para solventar cualquier situación que ameritara un cambio. A continuación, se muestra el cronograma.

Tabla 7. Cronograma

Actividad	Revisión de literatura	Planificación y aplicación de talleres de escritura para alumnos	Exploración sobre los medios periodísticos	Talleres sobre prensa impresa	Publicación del periódico mural	Talleres sobre TV para fortalecer
Junio 2002	X	X		X		
Julio 2002	X	X		X	X	
Septiembre 2002	X					
Octubre 2002	X					
Noviembre 2002	X					
Enero 2003	X					
Febrero 2003	X					
Marzo 2003	X					
Abril 2003	X					

Mayo 2003	X		X		
Junio 2003	X		X		
Julio 2003	X				
Agosto 2003	X				
Septiembre 2003	X				
Octubre 2003	X				
Noviembre 2003	X				
Diciembre 2003	X			X	
Enero 2004	X	X	X	X	
Febrero 2004	X	X	X		
Marzo 2004	X	X	X		
Abril 2004	X	X		X	
Mayo 2004	X	X		X	X
Junio 2004	X	X	X		X
Julio 2004		X	X	X	X

[Regresar al índice](#)

6 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

6.1 ¡NO TODOS SON IGUALES!

Se quiso titular así este segmento para explicar la importancia de las experiencias previas, de manera de llevar a cabo una propuesta como esta. La primera vez que se elaboró el periódico en el aula dentro de la universidad fue con un grupo de estudiantes noveles, cuyas características referían a jóvenes lectores, en su mayoría, o que estaban interesados en aprender y comunicar los acontecimientos de su institución. En aquella ocasión se trabajó con 30 estudiantes. No hubo guía, salvo las explicaciones apoyadas en transparencias para retroproyector y realmente el proceso de escritura se manejó de forma sencilla inmediatamente sobre los escritos que los estudiantes estaban realizando. La labor consistió en la redacción de notas informativas acerca de la especialidad Ciencias Agropecuarias con el fin de ser plasmadas en un periódico.

La publicación se dio: 21 de ellos lograron escribir algo, aun cuando fuese pequeña la información; algunos, incluso, trataron de diagramar. Así surgieron varias notas relativas a los sucesos más importantes para el momento con respecto a la institución, como artículos de opinión, informaciones sobre tecnología en el área de ciencias agropecuarias y un espacio especial para exponer poemas o escritos que trataran un aspecto en particular, caso específico de la amistad.

El desarrollo de algunos escritos se realizó en parejas. Los participantes se unieron por voluntad propia. En esta actividad se notó el compañerismo entre quienes presentaban dificultad para redactar, aliándose con estudiantes más aventajados. La intención era tener un instrumento que les permitiera comunicar lo que sentían y vivían dentro de esa casa de estudios.

Ante tal oportunidad, los textos se enfocaron en plasmar problemas en cuanto al comedor estudiantil, la promesa de construcción de la sede propia, el deterioro del vivero y la contaminación de una quebrada cercana, así como situaciones favorables referidas específicamente a la posible adquisición de equipos con tecnología de punta, reparación de aires acondicionados para las aulas y compras de autobuses nuevos para ser utilizados en las rutas urbanas y en las giras o prácticas de campo. Es importante resaltar que algunas de las dificultades mencionadas persisten o sencillamente las promesas no se cumplieron, lo cual justifica la publicación de un periódico que mantenga informada a la comunidad universitaria acerca de las diversas realidades de ese contexto.

80

Uno de los alumnos hábil para el dibujo decidió crear la imagen del periódico: un joven campesino. Esto generó una discusión acerca del nombre que identificaría a esta publicación. Las propuestas fueron *El Color de la Verdad*, *Agroinforma*, *Agrotécnia*, *El Lápiz del Agro*, *El Lápiz del Campo*, *Infocampo* y *El Agropecuario*. De todos, se eligió este último.

Con respecto al proceso de escritura, hubo quienes reelaboraron sus textos con base en las correcciones de la facilitadora, lo cual evidenció la poca vinculación con la autorevisión. Otros, por el contrario, realizaron los ajustes pertinentes en el computador (la premura de la publicación obligó a efectuarlo de esta manera), siempre bajo la explicación de los cambios necesarios, involucrando a los jóvenes para que aportaran sinónimos, substituyeran párrafos o eliminaran fragmentos redundantes.

Imagen 1. Primera publicación de *El Agropecuario*



Después de esta experiencia, se quiso incorporar esta herramienta como propuesta para desarrollar la escritura, lógicamente depurada y organizada con los aspectos que realmente se deseaban abordar, de manera que no fuese solo una publicación, sino que se mantuviese dentro del instituto como instrumento para la comunicación.

La segunda oportunidad demostró la otra realidad dentro de la universidad. La diversidad de alumnos hizo realmente distinta la vivencia de cada práctica, lo cual generó aprendizaje para el docente como para los estudiantes, ya que son ellos quienes viven el proceso de acuerdo con su contexto.

En esta oportunidad se llevó a cabo la propuesta con alumnos cuyas edades oscilaban entre los 17 y los 20 años. Al planificar este proyecto hubo la necesidad de comenzar el proceso de escritura mucho antes de lo previsto, es decir, como parte del contenido programático de la unidad curricular se explicó su desarrollo, de manera que tuviesen información previa para la aplicación del taller de prensa impresa. Con ello se buscó que los estudiantes colocaran en práctica desde el principio del semestre el proceso de planificación, textualización y revisión en cualquiera de los escritos que tuviesen que realizar en el aula. Cabe señalar que no todos elaboraron borradores, lo cual originó rechazo especialmente en quienes presentan más dificultad para escribir.

La realidad con el grupo demostró poca interiorización del proceso. La justificación es difícil de explicar con precisión, ya que se percibió que para algunos es más fácil cumplir con una actividad para que sean calificados sin importar la nota —salvo aprobar—, alegando que les preocupaba más otras asignaturas (como Química y Matemática).

Es importante destacar que un estudio de este tipo requiere considerar factores que influyen en el aprendizaje. Por parte del alumno, por ejemplo, se pueden tomar las metas que se establecen, las habilidades para el estudio y la eficacia en el desempeño. Lo observado denota preponderancia por la copia y el dictado, en la mayoría de los casos, de manera que no hay cabida para la revisión de material que permita la investigación. En diversos textos, incluso, se evidenció la inclinación por la repetición, de manera fiel a lo expresado en clase, ya que solicitaban que se les dictara la información para “estudiar”.

Desde el punto de vista del contexto, las influencias familiares y culturales, así como el clima en el aula son factores que pueden marcar la pauta en el desarrollo de cualquier actividad. En la práctica se observó que algunos provienen de comunidades campesinas y otros de pequeños poblados de las cercanías al municipio Ayacucho. La situación en el aula fue grata, puesto que se hicieron compañeros de clase y mostraron interés por ayudar a quienes presentaban más dificultades.

Por parte del facilitador, la actuación pedagógica, el manejo interpersonal y las formas en que recompensó y sancionó a los alumnos son elementos que pueden hacer la diferencia. En este sentido, se considera que hubo una actuación satisfactoria, salvo en el último aspecto, ya que el trabajo final de las publicaciones dependía del interés de los estudiantes —es decir, no había sanción con la calificación—, puesto que se buscó que la integración fuese voluntaria. Esto ocasionó que la mayoría no participara en la actividad.

[Regresar al índice](#)

6.2 CASOS A DESTACAR

Como ya se ha mencionado, cada semestre los docentes tienen la oportunidad de tener estudiantes que conforman grupos realmente heterogéneos en cuanto a su contexto, grado de instrucción e intereses. La primera experiencia que se podría considerar como relevante de comentar, por la realidad que muestra, fue con un joven humilde con ganas de aprender, proveniente de la población de Orope, de una zona marginal tipificada como peligrosa por algunos de sus compañeros. Este estudiante, para el inicio de semestre, expresó que participaba en un programa para ayudar a alfabetizar, lo cual atrajo su atención, debido a que manifestó el querer conocer estrategias que pudiese aplicar con su grupo a fin de que aprendieran a leer y escribir.

Comentó que le agradaba llevar a su grupo las lecturas que se compartían en el aula, por lo que se le facilitaron en dos ocasiones. Luego de la primera evaluación formativa, se evidenció que este joven no se destacó e, incluso, fue aplazado con muy baja calificación. En esta valoración, aun cuando las interrogantes eran sencillas y correspondían a lo explicado en clase, sus respuestas fueron vagas y otras incoherentes, demostrando poca competencia para la escritura. Lamentablemente, y como suele ocurrir en la universidad, el propio sistema hace que se retiren al no sentirse compenetrados. Al indagar, sus compañeros manifestaron que no deseaba estudiar esa carrera, sino otra.

Casi al finalizar el semestre se tuvo la oportunidad de conversar con él. Dijo que, en efecto, quería dedicarse a otra profesión. Se le sugirió que debía prepararse mejor para optar a la carrera escogida. Sin embargo, respondió que ya tenía todo listo y que su prioridad era aprobar una evaluación física. Para él, no era importante salir aplazado en la de cultura general, pues tenía muy buenas influencias.

Durante el proceso, también se conoció el caso de un joven de 27 años, quien tuvo problemas para expresarse por escrito (ver anexo 3). No obstante, se notó la disponibilidad para aprender y mejorar, por lo que es digno de destacar. Al principio, demostró ser retraído y, por ende, poco participativo. Posteriormente, se fue involucrando de forma oral, señalando su opinión, aportando y organizando algún trabajo escrito desarrollado en el aula, aunque estos no los hacía él. De hecho, en una ocasión, aunque escribió su borrador, posteriormente le pidió a su hermana que lo transcribiera correctamente. Por ende, hubo la necesidad de conversar con él a fin de trabajar más en su propio proceso de escritura. En las próximas clases se mostró más receptivo para mejorar y continuar con el periódico.

6.3 TALLER 1. ESCRIBIENDO PARA PRENSA IMPRESA

Con la intención de facilitar la información acerca de la prensa impresa, se decidió elaborar una guía que condensara los elementos más importantes, tales como la definición de periodismo, el periódico y sus características, la explicación de cada uno de los géneros periodísticos, así como el diseño y distribución de los elementos gráficos requeridos. Esta preparación se convirtió en la vivencia del proceso de escritura, puesto que se realizaron tres versiones hasta alcanzar la última.

La apreciación de los jóvenes durante este taller fue satisfactoria. Comentaron que estaba distribuido de manera amena y no fastidiaba leerla, como sí sucedía con guías suministradas para otra unidad curricular, las cuales solo presentaban conceptos y explicaciones, sin recursos que amenizara su lectura.

[Regresar al índice](#)

6.3.1 El perfil de la prensa impresa

El taller se llevó a cabo durante cuatro semanas durante dos jornadas semanales. En las dos primeras se explicó el material haciendo uso de un video *beam*, en el que se

proyectaron láminas con los datos de la guía. Para ello, se buscó interactuar con los jóvenes solicitando la colaboración de manera que leyeran en ocasiones algún texto requerido. En esta actividad solo participaron 5 alumnos, puesto que los demás —es decir, los 30 restantes— tenían miedo escénico, dado que había una cámara de video registrando lo que ocurría.

Se les explicó qué es el periodismo, el periódico, los géneros que se pueden escribir para los medios de difusión, extrayendo de ellos las características más resaltantes a manera de contrastar unos con otros. También se mostraron algunos ejemplos con publicaciones de la prensa de circulación regional y nacional.

6.3.2 ¿Cómo hacer notas informativas?

Se explicó cómo hacer notas informativas haciendo uso de la técnica de la pirámide invertida, indicando incluso las diferentes fuentes de información con las que puede trabajar un periodista.

En esta jornada se comenzó a denotar contrastes entre quienes tenían interés y los que no. La facilitadora captó instantes en los que algunos se distraían e incluso llegaron a preguntarse entre ellos para qué les servía eso. La reflexión surgió al registrar lo ocurrido en el taller, puesto que se evidenció la realidad de muchos jóvenes, es decir, aprobar las asignaturas, aunque sea con 10, sin importar obtener un aprendizaje significativo. El desgano pudo más para los alumnos, ya que esta actividad no estaba impuesta como una evaluación. Incluso, como no iba a cambiar la calificación definitiva, expresaron que “no valía la pena gastar tiempo”.

Imagen 2, Jóvenes durante el taller



La tercera jornada consistió en facilitar a los estudiantes diversas páginas de periódicos a fin de que leyeran y se familiarizaran con los géneros periodísticos. Cabe aclarar que la respuesta fue grata para algunos —alrededor de 10 alumnos—, mientras que a otros les pareció muy aburrido. Poco a poco se abordó a los grupos con relación a inquietudes, siendo la más común preguntar qué texto era.

Un joven que no había asistido a la explicación del material en la jornada anterior consultó sobre la diagramación. Esto motivó a iniciar la exposición del diseño y la diagramación, por lo que se hizo una relación de las imágenes proyectadas con las visualizadas en la guía y su correspondencia con las páginas de periódicos que tenían.

Aclaradas las dudas hubo la necesidad de indagar sobre la actividad, confesando que no estaban acostumbrados a leer prensa, pero que con la información que habían recibido, el manejo fue diferente. Esto provocó el inicio de la lectura crítica para varios de ellos. Sin embargo, con esto también se demuestra el poco interés para leer. La prensa, en síntesis, es abordada solo si es necesario, resaltando que en este grupo el hecho de manejar aspectos de este medio de comunicación social no necesariamente los hace receptores críticos, ya que son pocos los que realmente buscan interpretar la información.

Imagen 3. Grupo revisando distintas páginas de periódicos



[Regresar al índice](#)

6.3.3 Redacción de notas informativas

En el siguiente encuentro se efectuó la lectura del libro *Caperucita Roja y otras historias perversas* de Triunfo Arciniegas, de manera que al finalizar ellos pudiesen elaborar una nota informativa. La selección de esta obra se hizo por lo grato del relato, además que se esperaba resultara cercano a la vivencia de los jóvenes, lo cual fue corroborado, pues mientras se desarrolló la lectura fue interesante observar que se captó la atención de ellos, quienes se reían e incluso hicieron comentarios sobre la malvada protagonista de la historia.

Posterior a la lectura, se les explicó la realización de la noticia, así como que debían seguir el proceso de escritura partiendo del esquema para dar respuesta a las interrogantes del periodismo. Una vez más se comprobó que el trabajo era fuerte, puesto que hubo quienes solo se conformaron con completar las preguntas considerando que con ello la información de prensa ya estaba lista. Se confirmó que en algunos hay muchos vacíos que no se pueden resolver tan fácilmente.

Luego de revisar someramente algunos escritos, se observaron ideas poco desarrolladas, confusas, repetición de palabras y faltas ortográficas. Con el fin de mantener el trabajo y solventar este inconveniente, se decidió enviar como actividad la observación de algunas noticias de la página de sucesos para que relacionaran la forma de redactar este tipo de texto periodístico. La mayoría de los jóvenes, casi un 80 %, indicó al día siguiente que su

interés estuvo en estudiar para otras asignaturas, cuya calificación final estaba pendiente. Esto muestra lógicamente las dificultades para el aprendizaje que conlleva la masificación escolar, ya que existen variedad de contextos, intereses, realidades socioculturales e incluso desarrollos biopsíquicos que hacen la diferencia para cada uno de los involucrados.

Sin embargo, hubo casos interesantes como el de una estudiante que plasmó un artículo de opinión desde que comenzó con el proceso. Es preciso indicar que esta joven se destaca en el grupo, ya que es asidua lectora de variedad de textos, así como muy preocupada por aprender cosas distintas, lo cual marca la heterogeneidad del grupo. Ella es madre, con grandes deseos de surgir.

Otra estudiante visualizó su noticia en una imagen y decidió escribir y recrear la escena del cuento (como se aprecia en la fotografía 4), mientras que muchos otros no concibieron esta actividad como algo productivo, sino como un trabajo más.

Imagen 4. Dibujo de una estudiante



[Regresar al índice](#)

6.3.4 Publicando los escritos

La planificación estaba orientada a formar grupos periodísticos con todos los alumnos de la sección, de manera que se ayudaran en el proceso, pero la realidad marcó la pauta, pues solo cinco decidieron continuar con el trabajo. Motivados fuera del recinto

universitario, se citaron con la facilitadora en un encuentro para conversar sobre el periódico y las orientaciones de lo que deseaban hacer.

Una de las estudiantes mencionada más arriba indicó que necesitaba escribir un texto de reflexión acerca de la conciencia ecologista, expresando que le parecía poco pertinente que ellos estudiaran esta carrera y tuviesen la universidad con papeles en el piso. Además, por la ubicación del instituto, escribió un artículo en el que presentó a los estudiantes de nuevo ingreso la realidad de asistir a ese lugar, denotando la visión de quienes se preguntan qué hacen allí y la de los que prefieren salvar todos los obstáculos con tal de lograr su meta como profesionales.

Ella presentó su texto. Una vez leído por la facilitadora se observaron algunos errores ortográficos y uso incorrecto de signos de puntuación. Además, se trabajó en la colocación de conectores para mejorar la coherencia en el texto, lo cual sirvió para que viviera plenamente el proceso de escritura. Al respecto, comentó que estaba preocupada por algunos de sus compañeros, quienes en otra asignatura del segundo semestre demostraban grandes dificultades para comunicarse por escrito en los informes de práctica, lo que evidencia las deficiencias en cuanto a competencias básicas, aun cuando recibieron la información.

Otra de las interesadas manifestó su inclinación por la caricatura. Por ello, quiso plasmar las características de algunos miembros del Centro de Estudiantes, para criticar la actuación que hasta la fecha han realizado. Expresó, por supuesto, la dificultad que podría tener si a ellos no les gustaba, por lo que se le aclaró que la intención no era propiciar ni el sensacionalismo y mucho menos el amarillismo.

Otra de las participantes propuso indagar qué noticias tenía el coordinador con respecto a la sede, la compra de la finca y qué se haría por la especialidad, pero por problemas internos el funcionario fue removido de su cargo, quedando sin un responsable que pudiese dar información, lo que desmotivó al estudiante y no hizo esfuerzo por realizar un texto sobre otra cosa.

Otra joven quiso inclinarse por la crítica de estudiantes del instituto, pero por sugerencia del grupo se le pidió no caer en el amarillismo al expresarse sobre la vida privada y dedicarse a elaborar notas que proporcionaran información valiosa sobre la especialidad. Sin embargo, no presentó ningún escrito para ser publicado (sus compañeros señalaron que estaba ocupada con otras asignaturas).

Finalmente, otro de los participantes presentó importantes desventajas en cuanto a escritura, de ahí que la labor fue más concreta para lograr avances al respecto. Expresó que le gustaría abordar la parte de deportes, así que decidió cubrir los encuentros de voleibol que se darían entre las especialidades de Ciencias Agropecuarias y Mantenimiento Industrial.

Confesó haber realizado varios borradores, pero no sentirse satisfecho con ninguno. Una vez más salió a relucir la expresión “tengo las ideas, pero no sé cómo colocarlas”. Así que la facilitadora se propuso revisar los textos y en conjunto ir elaborando la nota informativa.

Las observaciones fueron drásticas: se precisaron errores de ortografía y carencia total de signos de puntuación, pero la limitación más marcada es que no sabía cómo escribir determinadas palabras, por lo que eliminaba algunas letras o sencillamente plasmaba como presume que debe ser lo correcto. Al preguntarle por qué, señaló que no tenía información. Se le indicó que podía, al igual que lo hacía para la cátedra de Inglés, recurrir al diccionario cuando tuviera duda y así mejorar en ese aspecto.

En el recinto universitario continuamente ocurren sucesos que son dignos de expresar por escrito a fin de ser difundidos, y la publicación del periódico llevó a los miembros del Centro de Estudiantes a pedir un espacio para ello, lo cual fue gratamente aceptado. Así, se involucró un joven que, cuando cursó primer semestre, recibió información sobre el proceso de escritura, demostrando tener habilidad y ser cuidadoso, aunque sobre prensa impresa tenía un bagaje muy somero.

Se le pidió que tomara nota de la actividad de extensión que efectuaría un grupo de alumnos y con base en ello, posteriormente, se le explicó cómo hacer la noticia. Teniendo sus ideas claras sobre lo que deseaba escribir, procedió a redactar su texto, el cual leyó a

la facilitadora y una vez aprobado expresó “ahora voy a pasar el borrador en limpio” (satisfactoriamente, aún aplica las estrategias de escritura).

Los resultados de esta actividad de escritura quedaron plasmados en una segunda publicación cuyo contenido abarcó un editorial, una caricatura, un artículo de opinión, información básica de la especialidad y contó con la participación de un docente, quien manifestó su interés por colaborar con un texto de estrategias para que los alumnos aprendieran a estudiar.

Al ver el periódico publicado, surgieron comentarios interesantes por parte de los estudiantes, así como de algunos los docentes que expusieron su intención de elaborar diferentes textos para próximas ediciones. Entre las acotaciones de los jóvenes, muchos se impresionaron porque esta labor dio resultados favorables. De las impresiones recabadas, está la del presidente del Centro de Estudiantes, quien señaló: “Es algo maravilloso, por fin sale algo instructivo”. Otros alumnos expresaron: “Informa de cosas que uno no conoce o no está al tanto”, “Trata de ilustrar las ideas que tienen los alumnos (...). Se expresen sin miedo”. Esto es grato, puesto que les permite comunicarse sin agredir a los demás, manifestando sus inquietudes.

Imagen 5. Publicación de *El Agropecuario*



[Regresar al índice](#)

6.3.5 Estrategias de planificación, transcripción y revisión

Después de evaluadas las acciones anteriores, y con la intención de propiciar competencias comunicativas con respecto a la escritura, en una tercera oportunidad se propuso cambiar las pautas de trabajo en el aula con las siguientes acciones: hacer un escrito biográfico para conocer a los estudiantes y valorar la escritura, iniciar las clases con la información de medios de difusión masivos, hacer que el grupo de alumnos viviera el proceso de escritura, incluso en los exámenes, indicándoles que diez minutos antes de entregar hicieran revisión del texto.

Son muy pocos los interesados en aplicar realmente este proceso; el conformismo prevalece al entregar lo primero que se escribe sin importar cómo. Sin embargo, este último grupo objeto de estudio demostró, en su mayoría con acciones, el cuidar los textos que producían en clase. Por ejemplo, se observó que buscaban en el diccionario, preguntaban cómo se escribía determinada palabra e incluso hubo quienes consultaron con la facilitadora posibles sinónimos. Cuando leían un material, preguntaban si no sabían el significado de alguna palabra. Esto evidencia un cambio paulatino de actitud ante cualquier situación de escritura. Durante el trabajo con el segundo grupo, sin embargo, se notó más apego por los patrones tradicionales de memorización y dictado o copia textual para resolver cualquier escrito, reflejando además dificultades para analizar.

Con respecto a la aplicación del proceso en los exámenes, pocos denotaron al entregar que ya habían revisado, situación que fue corroborada con la observación. En este caso, se les indicó que diez errores eliminarían un punto, sanción que tuvo que ser aplicada a un solo alumno, quien prometió ser más cuidadoso, refiriendo que no había sido por no corregir antes de entregar, sino que tiene ciertas dificultades. En una conversación posterior, indicó que siempre ha tenido problemas con la escritura y le cuesta mucho por el tipo de letra y la ortografía. Dijo, además, que puede tener ideas, pero duda en cómo organizarlas. Al preguntársele por la elaboración de escritos durante el bachillerato, refirió que siempre evadía realizarlos, por lo que se unía con alguien que supiese hacerlo o pagaba para ello. De lo anterior se deducen las carencias que los jóvenes revelan en esta etapa de formación, por lo que se hacen renuentes cuando se les solicita expresarse de forma escrita.

Las posibles causas que marcaron la diferencia entre estos grupos pueden estar en la edad y el contexto (sobre todo el entorno familiar y la escuela). Con respecto a la edad, se apreció que el equipo anterior estaba integrado en su mayoría por jóvenes de 17 a 20 años (es decir, en proceso de maduración). En cuanto al contexto, se encontró que muchos de los estudiantes provienen de áreas rurales, dedicados al campo y cuyos padres probablemente culminaron solo algunos grados de educación primaria. Esta situación hizo deducir que no son lectores habituales de textos impresos, siendo corroborado en el aula, puesto que en ocasiones preferían no leer, señalando además que no les gusta analizar. La conducta observada durante el semestre en muchos de los estudiantes fue de acciones mecánicas para realizar procedimientos, no se ocupan de la escritura, sino de transcribir para cumplir con las asignaciones de clase. La profesora de Matemática, de hecho, indicó que los problemas que daba en el aula debían ser similares a los del examen, puesto que si cambiaba el orden de algún factor, muchos de ellos no respondían la evaluación.

Por el contrario, el segundo grupo estuvo conformado por jóvenes adultos, demostrando ser más preocupados por estudiar para formarse como técnicos superiores universitarios. Se indagó que varios tienen padres profesionales, quienes les han inculcado el valor de la formación académica. A la mayoría les gusta leer para obtener información, así como dar su opinión al respecto. Además, aunque presenten dificultades en la escritura, asumen la actividad como aprendizaje y no como una tarea.

Con el grupo que demostró menos interés hacia la propuesta se destacó que fueron enseñados bajo la modalidad conductista, sin dejar que ellos construyeran su propio aprendizaje, situación que puede ser más fácil, pero no garantiza el aprendizaje significativo.

[Regresar al índice](#)

6.3.6 Visión crítica de los medios de difusión

6.3.6.1 Una visión con sentido

El análisis acerca de la opinión que les merecen a los estudiantes objeto de esta investigación los medios de difusión masiva se aplicó al último grupo consultado. Es preciso indicar que las edades varían entre 23 y 29 años, salvo un alumno de 36 años. Eran 14 varones y 10 mujeres. Como se observa, son jóvenes adultos, quienes tienen una

visión diferente con respecto a su permanencia en la universidad, debido a que la mayoría está por decisión propia para lograr surgir dentro de una carrera profesional.

En este caso, se puede señalar que la mayoría de los estudiantes provienen de otras poblaciones del estado Táchira, como La Grita, Coloncito, Michelena, San Pedro del Río, Lobatera y San Cristóbal. Ellos, además, están residenciados o viajan todos los días para asistir a las clases; otros vienen de Guasualito o en estados como Apure, Zulia y Mérida.

En la primera clase se aplicó una prueba diagnóstica de escritura en la que se pidió que realizaran brevemente su biografía, enfocados en si les gustaba leer y escribir y argumentando el porqué de la respuesta. También se indagó en cuál es el medio preferido de comunicación (prensa, radio o televisión), por qué de la elección y, finalmente, cuáles eran los programas televisivos preferidos.

Con respecto a la escritura, se observaron deficiencias en cuanto a la forma, específicamente ortografía, acentuación, con preponderancia en la falta de uso de signos de puntuación. En cuanto al contenido, se evidenció que 17 de ellos tenían competencias comunicativas al transmitir un mensaje de manera escrita, aun cuando en la biografía se limitaron a expresar datos como el lugar y la fecha de nacimiento y los estudios realizados, sin manifestar otra información de hechos trascendentes que hubiesen vivido, dejando además ideas inconclusas. Dos alumnos revelaron limitaciones en cuanto a repetición de palabras y otros dos evidenciaron grandes problemas tanto en la forma como en el contenido. Por ejemplo, uno de ellos en la biografía respondió: “De pequeño no me acuerdo pero mi madre me cuenta que era muy tremendo y cuando gresy Que soy un adolescente me gusta estudiar”.

Ahora bien, con relación a la interrogante sobre escritura, 20 de los estudiantes consultados expresaron que sí les gusta, aduciendo como razones algunas expresiones comunes y otras que manifiestan la función del acto. Dentro de las cotidianas están: “Cada vez se va aprendiendo más”, “Es esencial para cada ser humano y para no ser analfabeta”, “Ayuda en el mejoramiento de la escritura es un modo de entretenimiento y porque por medio de la escritura se transcriben cosas importantes hacia muchos lugares y personas”. Otros señalaron: “Por que creo que me desestrea y a veces puedo escribir algunas cosas

que debo hacer como recordatorio”, “Porque me encanta las experiencias que me a brindado la vida y me gustaria compartirla con el que quiera”, “Porque me distraigo un poco cuando ando estrezada, también lo hago para desahogarme”, “Cuando me siento deprimida me gusta escribir mucho porque puedo expresar lo que siento y me siento muy bien al hacerlo”.

Hubo quienes indicaron que no les gustaba hacerlo, es decir, tres de ellos opinaron: “Me cansa la mano y me duele”, “Considero que tengo mala ortografía”, “Me canzo demasiado y me aburro demasiado”.

Estas respuestas revelan el acto motriz y el acto intelectual que implica el proceso de escritura: unos la aprecian como elemento que de alguna manera les permite comunicar sus pensamientos, mientras que otros —que presentan más dificultades— justifican el predominio de la copia y el dictado, ya que les cansa su mano.

En lo referente a la lectura, la situación no fue distinta. La mayoría, es decir 21 estudiantes, respondieron que sí les gusta. Además, indicaron lo siguiente: “Me permite ampliar nuevos conocimientos de la vida cotidiana”, “El que lee aprende a utilizar el lenguaje formal y dejamos ese lenguaje vulgar”. Otras expresiones interesantes fueron: “Todo el pasado esta escrito en los libros”, “Poco... por motivo utilizo otros medios de comunicación”, “Pero no me gusta leer mensajes destructivos sino cosas que sean de mi agrado y me informen cosas buenas”. Esto destaca la inclinación hacia la lectura espontánea y que no sea por obligación, ya que lógicamente manifiesta rechazo al ser impuesta.

En el caso del medio que prefieren y por qué, las respuestas variaron marcando supremacía la televisión (es decir, de 24 respuestas, a 15 de ellos les agrada más este medio de comunicación que la prensa, la cual obtuvo 5 votos, mientras que la radio solo 3). Uno manifestó: “Hoy en día se puede decir que algunos de estos medios me pueden gustar siempre cuando sean objetivo y veraz es decir que no esten parcializado. Los tres son importantes pero no tengo ningun preferido”.

Las referencias en cuanto a la inclinación sobre la televisión van orientadas a las funciones de entretenimiento e información del país, indicando que les ayuda a distraerse en el tiempo libre.

Los resultados de los géneros preferidos de la televisión mostraron una inclinación hacia las telenovelas: 13 de los estudiantes indicaron como favorecidas *Clase 406*, *Pasión de gavilanes*, *Cosita rica*, *Amor del bueno* y *Estrambótica Anastasia*, en ese orden respectivamente. A estas les siguieron los noticiarios, siendo mencionados 8 veces. Los programas deportivos y de dibujos animados (*Los Simpson*, *Futurama*, *Dragón Ball*, y *Tom y Jerry*) fueron señalados en 5 oportunidades. También indicando, aunque con menor frecuencia, las películas de acción, ficción y terror, los documentales, sobre todo de animales, los culturales y de farándula. De acuerdo con esto, se decidió seleccionar la telenovela favorecida, teniendo la facilitadora que visualizarla previamente durante cierto tiempo para precisar las características que hicieron que tuviese tanta audiencia, ya que incluso se había escuchado a algunos estudiantes frases muy típicas de la juventud mexicana, tales como *tachas* ('drogas'), *buey* ('amigo'), *brother* o *carnal* ('hermano').

[Regresar al índice](#)

6.3.6.2 ¡Informándonos!

En otra jornada, se les entregó material acerca de la visión que se tiene de los medios de comunicación masivos, específicamente la publicación que hizo Fernández (2001), con la cual presenta la estructura de estos, así como investigaciones que destacan su importancia y efectos. Divididos en equipos, cada uno tuvo que leer un aspecto para desarrollar una síntesis acompañada al final de la opinión que les merecía la información recibida.

Los resultados se pueden dividir en dos: los orientados al proceso de escritura y los de la visión que ellos manifestaron acerca de la televisión. Con respecto al primero, se observó que elaboraron un borrador y luego hicieron la versión final, pero una vez más se detectan en algunos problemas de forma. Incluso, es curioso que no cumplan con la fase de revisión para la reescritura, puesto que hubo quienes, por ejemplo, escribieron *televición*; además, se notó el abuso con las redundancias. Sin embargo, se puede indicar que este grupo es cuidadoso con el mensaje que desea transmitir, cumpliendo con las ideas en cuanto a coherencia.

Vale destacar que sobre la opinión que les merece el medio audiovisual, los planteamientos escritos se centraron en señalar:

- “Solo cabe destacar que en los medios podemos encontrar un amigo, mucha información y distracción para todo tipo de persona. OK.”.
- “Para nosotros el más importante es la televisión por que da la información más detallada y ofrece temas de entretenimiento, opinión de la vida cotidiana”.
- “Sugerimos que el medio televisivo se centre más en los sentimientos que en la pornografía”.
- “Todos los medio de comunicación son muy importantes en cuanto a información, educación”.
- “Por eso podríamos decir que cada dia se puedan nutrir más en información, educación, recreación para que cada dia sean más importantes en nuestras vidas.
- Gracias a la gran capacidad que obtienen para dar información y programas de recreación También nos tienen informados de lo que acontece en nuestro país y alrededor de el”.
- “En conclusión el grupo acuerdo que es necesario que incorporen programas culturales, educativos, religiosos para dar una mejor enseñanza a la sociedad. El cual nos permitiría un mayor conocimiento sobre el pasado y lo que esta sucediendo en la actualidad.”
- “Lo que nosotros creemos de todo esto es que los dueños de algunos de comunicación sobre todo el de televisión, no se interesan en inculcar valores y principios a los televidentes si no que más bien todo lo contrario para corrompirlo de todos los modos posibles y de esa manera crear así, violencia, abusos sexuales, complejos de inferioridad y superioridad de algunas personas”.
- “Tambien sugerimos que el gobierno nacional debería regular estos programas de televisión por medio de leyes copetentes para que no existan tantas irregularidades que suelen pasar todos los días.”

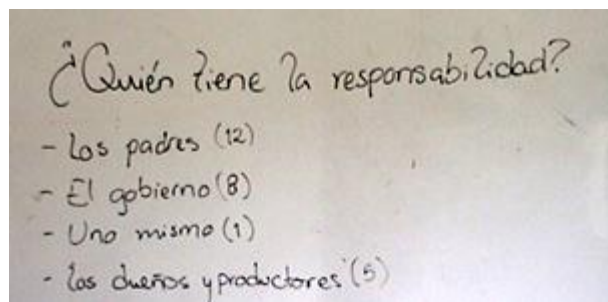
Posteriormente, se realizó una discusión dirigida, con la cual se buscó que de manera espontánea expresaran las ideas que tenían al respecto. Básicamente, mencionaron que la prensa es muy poco leída, argumentando que no les gusta, no tienen acceso a ella y, de querer leerla, lo hacen por alguna noticia de sucesos. En relación con la radio, la

manifestación fue que les gusta a muchos, ya que les proporciona música. Ahora bien, en el momento en que surge publicidad o algún programa de información u opinión, sencillamente cambian de dial. Esto confirma la realidad del medio que en cuanto a las frecuencias moduladas (FM) se ha convertido en discotecas ambulantes.

La discusión básicamente surgió con la televisión y la facilitadora dejó que ellos opinaran sin interrumpir, de manera que se diera ese intercambio en el grupo, lógicamente relacionaron lo leído con las vivencias, señalando que debía haber cierto control por parte del Estado. Dos posturas encontradas —la de un alumno que indicó que los canales no eran objetivos ni veraces— y otro que contundentemente precisó que el control debería ser para el presidente, puesto que no soportaba las cadenas. Al respecto dijo: “Afortunadamente yo tengo en mi casa parabólica, pero ¿y los que no la tienen?”. Otros argumentos fueron: “Es cierto que pasan demasiadas escenas de sexo”, “Las telenovelas, que fastidio” y “Las comiquitas tienen mucha violencia”, “El gobierno debería tener más control sobre los horarios”; pero todos coincidieron en que les gusta.

Después de estos planteamientos, la investigadora preguntó sobre quién era el responsable de la televisión y sus efectos. Inmediatamente surgieron las respuestas, por lo que se decidió copiarlas en la pizarra para que votasen por cada opción. Las propuestas fueron: los padres (12), el gobierno (8), los dueños de los medios y los productores (5), uno mismo (1). Visto en conjunto, y luego de las explicaciones, coincidieron en que todos, como parte de la sociedad, tienen responsabilidad al respecto. Esto destaca una postura crítica preliminar, que además muestra la no pasividad del receptor.

Imagen 6. Valoración acerca de la responsabilidad de y ante los medios



[Regresar al índice](#)

6.3.6.3 Lectura crítica de la televisión

En vista de este resultado, se optó por proporcionar al grupo la información necesaria para analizar telenovelas, la cual también sirve para cualquier serie televisiva o película, ya que se tomaron en consideración las pautas metodológicas establecidas por Ferrés. Vale señalar que se hizo una adaptación al contexto, puesto que este autor utiliza modalidades del castellano propias de la Península Ibérica, diferentes a las empleadas en Venezuela. Para ello, se visualizaron tres segmentos de la telenovela mexicana *Clase 406*, la cual tuvo una duración de 22 minutos. Posteriormente, se les entregó el cuestionario y en una hoja procedieron a responder de forma individual.

Esta telenovela muestra los problemas que debe afrontar un grupo de jóvenes en diversas situaciones de la vida, demostrando amistad entre los protagonistas. En el espacio visualizado, el primer segmento expuso a Tatiana (protagonista), quien es acosada telefónicamente por una voz que se hace pasar por su antiguo novio, quien murió en un accidente de tránsito al tratar de evadir a la policía.

Luego, durante el desarrollo, se presenta a Jessica (protagonista) con unos amigos que tratan de robar a una periodista un casete de video en el cual se denigra a una amiga fallecida. Asimismo, se da la conversación entre Fredy (protagonista) y un amigo, quienes son homosexuales y desean tener una relación, pero este último le confiesa que no quiere perjudicarlo, puesto que tiene sida. También se muestran escenas de Gabriela (protagonista), quien trabaja para un abogado tratando de demostrar la paternidad irresponsable de un hombre mayor adinerado.

Las observaciones captadas durante la transmisión fueron de contraste. Por ejemplo, hubo dos alumnos que no prestaron mucha atención y argumentaron: “No puedo ver televisión porque tengo problemas en la vista”. El otro confesó: “No me gustan las telenovelas, hay programas más educativos”. El resto, por el contrario, estuvo atento, sobre todo durante el primer segmento. Sin embargo, para el tercero, varios empezaron a conversar y solo un grupo pequeño de ocho estudiantes se mantuvo atento hasta el final.

Algunas de las situaciones de la telenovela provocaron comentarios al instante, por ejemplo, durante la conversación entre dos homosexuales, uno de los estudiantes expresó:

“A esa loca si le va mal”. La otra acotación que se pudo captar surgió en una escena en la que un adulto adinerado manipuló a la justicia para evitar que se le adjudicara la paternidad de un menor, a lo que otro chico dijo en voz alta: “El viejo pagó”, siendo corroborado con un gesto de la mano.

Después surgió el conflicto cuando se les entregó el cuestionario. Varios no querían contestar señalando que era muy largo, les daba flojera e incluso dos —quienes estaban atentos mientras se veía la telenovela— expresaron que a ellos no les gustaba y, por lo tanto, no iban a contestar. Se les pidió que argumentaran el porqué de esa decisión, es así que el instrumento quedó dividido en dos: un grupo de 8 jóvenes que mantuvieron su posición a no responder y los 20 restantes a quienes se les realizó la valoración de lectura crítica.

Los resultados más destacados de los alumnos que respondieron son los siguientes:

- “No me parece nada bien las novelas ni programas televisivos porque siempre en algunos casos se meten en los problemas de actores y actrices, que eso no tienen porque pasarlo, ahora en caso tal; Si ellos hacen un programa o novela, sería recomendable que no se pasen en la producción de los programas o mejor que no pasen nada”.
- “Relacionado a la novela no me gusta porque tratan mucho con la vida de las personas o de los seres vivos, y esa novela se que tiene mucha reflexión para todos los jóvenes y que esto ocurre sucesos en la vida real”.

Esto es un ejemplo de un texto con pocas competencias básicas de escritura: se aprecian palabras mal escritas, uso de signos de puntuación de forma inadecuada, pero lo más importante es que carece de coherencia y presenta ideas confusas. Da la impresión de que se quiso expresar en contra de las telenovelas y se recalcó más su poca aceptación al medio audiovisual. Similar a este caso se presentaron otros en cuanto a fallas en la escritura.

Hubo cuatro jóvenes quienes hicieron valer su criterio con argumentos que reflejan una actitud crítica ante el medio sin necesidad de recurrir a responder las pautas. Así se observa en los siguientes planteamientos:

- “Me parece muy ridícula (...). Lo que hacen es que muchas personas en la vida real se dejen llevar por novelas, y hacen todo lo que la novela hacen Ejemplo: engaños, matanzas, prostitución, violencias, y al final son como masoquistas después que hacen la maldad quieren después tirarcelas de buenos”.
- “Devería de ser una novela donde no haya tanta violencia donde cada quien a suma sus consecuencias debido a que lo poco observado (...) ocurre siempre en nuestro entorno”.
- “No me gusta la forma en que se expresan y existe mucha violencia tanto mental como verbal”.
- “Me parecen aburridas y poco educativas y adictivas ya que muchas personas pierden el tiempo viendo telenovelas (...) por otra parte puedo decirte que demuestran muchas cosas que pasan en nuestra vida que deberían ser explicadas de otros modos y no de esa manera”.

También se presentó el caso de un joven que mencionó que no le gustan las telenovelas, y prefirió responder a algunas interrogantes de la lectura temática y de la valorativa para argumentar su punto de vista. Señaló que la actitud de los personajes no era similar a la de otras personas: “No conozco a ninguna persona que se parezca a ellas”, y por ello no se sintió identificado con los personajes. Con respecto a si el tema era interesante u original, indicó: “La televisión nacional o internacional debería pasar programas mucho más interesante para los televidentes y por lo tanto ese tipo de novelas no me parece nada instructivo”.

Esto denota la actitud de una persona que está claramente en contra de las telenovelas y sencillamente no las observa para construir, ampliar y rectificar sus criterios con base en las situaciones que muestra este género, a pesar de que les suele gustar a los jóvenes porque presenta situaciones muy cercanas a ellos: problemas amorosos, dificultades para entrar a la universidad, escogencia de una profesión, embarazos no deseados, sida, paternidad irresponsable, etc.

6.3.6.4 Pautas para el análisis crítico de series televisivas y filmes

Quienes prefirieron responder al cuestionario, mostraron durante la redacción otro aspecto a destacar, ya que se observó a alumnos que poco a poco decidieron agruparse o consultar con sus compañeros algunas respuestas. Asimismo, hubo quienes demostraron estar viviendo el proceso de escritura y, con celular en mano, escribían alguna palabra de cuya ortografía tenían duda para rectificar, lo cual resulta bastante interesante, ya que hacen uso de la tecnología aplicada en la redacción de un texto. También se observó a quienes revisaban el escrito para percatarse de que tuviese sentido, borrando o corrigiendo algunas cosas.

Para valorar el proceso de escritura se presentan seguidamente algunos fragmentos que revelan las pocas competencias que demostraron en los discursos emitidos según las interrogantes. Esto permitió demostrar la aptitud crítica de estos jóvenes, siendo considerados bajo los criterios de *suficientemente crítico* (SC), *medianamente crítico* (MC) y *no crítico* (NC), incluyendo en esta última opción las incógnitas que no fueron respondidas.

A continuación, se expone el análisis que se hizo de acuerdo con las respuestas emitidas por los estudiantes para la lectura crítica de este género.

[Regresar al índice](#)

6.4 LECTURA SITUACIONAL

En este caso, se visualizó la telenovela *Clase 406*, difundida en el 2002. Es preciso señalar que solo dos alumnos no respondieron a estos datos, incluidos en el grupo de quienes afirmaron que no les gusta ver telenovelas. El análisis se le aplicó a las respuestas emitidas por 20 estudiantes.

6.5 LECTURA FÍLMICA

6.5.1 Lectura narrativa

6.5.1.1 1. ¿Sobre qué trata la historia?

Los resultados demuestran que 11 estudiantes (55 %) coincidieron en plantear que la historia trata sobre la amistad o la unión entre unos jóvenes, destacándose como respuesta la siguiente: “Un grupo de adolescentes con sueños y metas y con un conjunto de

problemas para resolver”. Otros 2 participantes (10 %) fueron catalogados como *medianamente críticos*, al narrar la historia expresando detalles como estos: “Trata de las cosas que les pasan a todos los personajes, ya que hay muchas personas que no saben las cosas graves que pueden hacer de las maldades”. El resto, es decir, 7 estudiantes (35 %), se confundieron al mencionar diversas tramas que están dentro de la historia, indicando las secuencias que debían escribir en la respuesta siguiente. Algunas de las posiciones inadecuadas fueron:

- “Sobre una muchacha que deca hacer maldades y tambien de otra muchacha que fue engañada y una mujer engañada”.
- “Bueno la historia trata un poco de infelidad en un matrimonio donde hay de por medio un bebe donde el mismo no lo quiere reconocer”.
- “Tatiana resibio una llamada de Sansara o Paloma donde le desian que Leonardo estaba vivo, Luego Yessika entro a robar en una oficina y los descubrieron, después jusgarón a un señor que tiene hijos regados”.
- “Sobre la irresponsabilidad de los padre (50 % la mujer, 50 % el hombre)”.

[Regresar al índice](#)

6.5.1.2 ¿Cuáles son las secuencias de la historia?

Con esta pregunta se pretendía que los alumnos lograran precisar un tramo coherente de la historia, ya que esta se presenta a través de argumentos o pequeñas historias que hacen posible su desarrollo. En este sentido, 8 alumnos (40 %) lograron determinar las secuencias, por lo que se les consideró *suficientemente críticos*; 7 (35 %) expresaron solo algunas partes, así como detalles de la telenovela que no se habían observado en los segmentos transmitidos, por lo que se deduce que son asiduos a este género (se les incluyó dentro del sector *medianamente críticos*), mientras que los otros 5 (25 %) no respondieron o lo hicieron inadecuadamente.

6.5.1.3 Establezca cuál es el inicio, el desarrollo y el final de la historia

Al presentar la telenovela en segmentos fue fácil para 10 de ellos (50 %) expresar la continuidad según cada uno de los bloques. No obstante, hubo 2 jóvenes (10 %) que no respondieron, aunados a 5 más (25 %) cuyas ideas estaban plasmadas en una redacción poco coherente. Por ejemplo: “El inicio se trata de un robo y cuando la señora le propuso

El divorcio”. En cuanto al resto, se puede decir que 7 (35 %) lo hicieron con frases cortas o clarificando detalladamente las diversas situaciones.

6.5.1.4 ¿Cuál es la solución que los personajes le dan al conflicto de la historia?

La solución estaba representada en varios problemas, como los siguientes: el abogado de Jessica pagó la fianza para que no fuese presa. Otra era la lucha de Gabriela por demostrar la paternidad de Octavio llevándolo al juzgado. Finalmente, el padre irresponsable sobornó a través de su abogado a un empleado del laboratorio clínico para que cambiara la muestra y los resultados le favorecieran, cuando la esposa de este se dio cuenta, le pidió el divorcio.

Con base en estos conflictos, el grupo estuvo dividido en 7 alumnos (35 %) que concretaron las soluciones antes citadas, mientras que otros de igual proporción solo identificaron algunas de ellas, siendo considerados como *suficientemente críticos* y *medianamente críticos*, respectivamente. En cuanto a la categoría de *no críticos*, hubo que ubicar a 8 (40 %), entre los que se encuentran 3 estudiantes que decidieron aportar la solución más conveniente para ellos con respecto a cada problema, dando apreciaciones lógicas, pero no se correspondían. Esto los hace *críticos*, a pesar de estar fuera de los parámetros fijados para el análisis, tal fue el caso de quien señaló: “Que se solucionen todos los problemas y se resuelvan como debe ser”.

6.5.1.5 Identifique a los protagonistas especificando los rasgos que los caracterizan

Generalmente, se observa en cualquier serie o película que existen una pareja protagónica definida y sus antagonicos. En este caso, por ser de corte juvenil, contó con la participación de un grupo de jóvenes cuyo rol no era único, de ahí que en los segmentos visualizados estaban varios protagonistas. Lo curioso de las respuestas es que solo 2 (10 %) precisaron a los personajes con sus rasgos. La mayoría —es decir, 15 (75 %)— los identificó, pero no expresaron los aspectos requeridos, y 1 de ellos señaló lo contrario (mencionó cualidades obviando a los personajes). En menor proporción, 3 (15 %) estudiantes no colocaron nada. Esto evidencia que les costó identificar rasgos de los personajes, indicando si son bonitos, esbeltos, altos, etc.

6.5.1.6 ¿Qué acciones realizan los protagonistas?

Al referirse a la acciones, se preguntaba sobre el comportamiento de los personajes. En este caso, 10 (50 %) contestaron claramente, 6 (30 %) entre los *medianamente críticos* y 4 (20 %) no respondieron.

6.5.1.7 Identifique los roles (héroe, princesa, malvado, amigo)

Con esta inquietud se buscaba que al proporcionar los roles fuese fácil para los jóvenes ubicar a cada uno con los respectivos personajes. Las respuestas indicaron que 7 (35 %) sí lo hicieron adecuadamente, 6 (30 %) solo mencionaron a algunos, mientras que el resto estuvo representado en 7 (35 %) divididos en quienes no respondieron y los que sencillamente subrayaron los roles que estaban presentes sin indicar a quién pertenecían.

6.5.1.8 ¿En el relato hay violencia física, verbal, psicológica? Explique

En los segmentos visualizados se apreció los tres tipos de violencia mencionados, pero hubo 2 estudiantes (10 %) que solo subrayaron sin explicación alguna. En el caso de los *suficientemente críticos*, se consideró que 4 (20 %) explicaron adecuadamente, en concordancia con cada una de las situaciones que denotaba este tipo de agresión.

La mayoría —es decir, 14 de ellos (70 %)— estuvieron en la categoría de *medianamente crítico*, puesto que solo identificaron alguna de estas y no todas tuvieron explicación. Por ejemplo, en la física, 3 expresaron que sí existía, puesto que “Yesica queria agarrar a golpe a la periodista”. Muchos optaron por la verbal, sobre todo por las palabras obscenas de Jessica y por la discusión entre Gabriela y el padre irresponsable. En el caso de la intimidación psicológica, varios no colocaron nada y dentro de las respuestas emitidas estuvieron:

- “Donde Yessica está discutiendo con la señora de la oficina y la está tratando muy mal” (respuesta que no se corresponde con la agresión psicológica. Esta escena representaba la violencia verbal y física).
- “Agresiones”.
- “La señora que se desilusiona de su esposo”.
- “Donde Yesica estaba hablando con el psicologo”.

Hubo una respuesta curiosa en cuanto a la violencia psicológica: “Transtorno de Yecika por la falta de amor y cariño en su infancia”. Esto permite inferir que el alumno es asiduo observador de esta novela, ya que tal comentario no se apreció en los segmentos observados.

6.5.1.9 Menciona el ambiente físico en donde se desarrolla la historia

De los estudiantes consultados, 6 (30 %) se refirieron a los ambientes en los que se desarrolló la trama adecuadamente, indicando un apartamento, la oficina, la jefatura de policía y el juzgado. 5 (25 %) fueron catalogados como *medianamente críticos*, puesto que señalaron algunos ambientes, mientras que hubo 9 (45 %) considerados como *no críticos*, ya que 3 de ellos no respondieron y el resto emitió opciones poco precisas como las siguientes: “En un ambiente diverso”, “En la ciudad de Mexico” y “En un ambiente ostil”.

6.5.1.10 ¿Qué opinas del ambiente físico? ¿Crees que aporta algo a la historia?

En esta ocasión solo 7 (35 %) alumnos estuvieron de acuerdo en expresar que sí aporta algo a la historia, ya que se correspondía con la temática que se estaba desarrollando, estimados como suficientemente críticos. Por el contrario, 13 (65 %) se precisaron como no críticos, al señalar que “no aportaba nada” o emitir varias respuestas poco coherentes:

- “Es bueno aporta como no valoran los hombres a las mujeres”.
- “Es bien para el que sea conciente. Si ser atento para tener claras las cosas”.
- “Eso es igual todo el tiempo”.
- “Sí porque da a conocer partes del país tanto nacional como internacional”.

[Regresar al índice](#)

6.5.2 Lectura temática

6.5.2.1 ¿Lo que ocurre en la historia puede suceder realmente? ¿Por qué?

Esta interrogante buscaba valorar el conocimiento de los jóvenes acerca de la realidad y la ficción, dando como resultado que 19 (95 %) fueron *suficientemente críticos* al indicar que son situaciones de la vida real y a cualquiera le pueden suceder. Tal fue el caso que estableció: “Si, porque hay homosexuales, hay hijos sin padres que no quieren cumplir, hay personas malas en la vida real”.

El otro estudiante (5 %) se ubicó en la categoría *medianamente crítico* por lo vago de su explicación: “Si por motivo de no tener conciencia”.

6.5.2.2 ¿La actitud de los personajes es similar a la de personas a las que conoces?

Al igual que la pregunta anterior, se quiso indagar sobre la familiaridad de las situaciones presentadas. Se observó que un solo estudiante no respondió, estimado como *no crítico*, pero los otros 19 (95 %) fueron *suficientemente críticos*. Expusieron 8 que no conocían a alguien con características similares y se destacaron 11 de ellos con respuestas como las siguientes:

- “Sí porque todavía hay mujeres que no saben que el marido las engaña”.
- “Sí aun 70% de personas que conozco”.
- “Si (...), porque conozco a personas que pelean o hacen cualquier cosa para que no se haga una injusticia y padres irresponsabilidad”.
- “Sí, tengo un amigo gay”.

Esto evidencia la cercanía del mensaje de la historia al reflejar situaciones comunes de cualquier sociedad en el mundo, sobre todo en el caso de los jóvenes, quienes tienen que tomar decisiones ante determinadas vicisitudes.

6.5.2.3 ¿Cuál es el mensaje de la historia?

De los 20 participantes, 13 (65 %) expusieron claramente que se trataba de los obstáculos que hay en la vida de un joven, el cual debe afrontarlos para poder resolverlos. Por otra parte, 6 (30 %) no respondieron y 1 (5 %) pensó que este iba dirigido a las mujeres al indicar “valor, honestidad a la mujer”, catalogado como *medianamente crítico*.

[Regresar al índice](#)

6.5.2.4 ¿Qué valores transmiten los personajes?

Muchos se confundieron indicando antivalores o sencillamente no contestando, por lo que se ubicaron 8 (40 %) como *no críticos*, 7 (35 %) señalaron la responsabilidad, la amistad, la honestidad, por lo que fueron distinguidos con la expresión *suficientemente críticos* y 5 (25 %) solo mencionaron la amistad, quedando en la opción de *medianamente críticos*.

6.5.2.5 ¿Te identificas con algunos de los personajes? ¿Con cuál y por qué?

Esta interrogante se consideró para detectar la proximidad de los personajes con las situaciones que alguno de ellos pudiese vivir, sobre todo porque esta telenovela fue vista por muchos jóvenes. Solo 10 respondieron, pues la mayoría indicó que no se identificaba con ningún personaje, por ejemplo: “No porque no me fijo en los demás tomo de ello defectos para aprender en la vida”. Asimismo, hubo respuestas llamativas como las siguientes:

- “Si me identifico un poco con Yessica porque ella estaba tratando de proteger a su amiga, en algunas veces e tratado de proteger a mis amigos.”
- “Kike, porque el no le gusta vivir de los demás, es sincero, es tierno y aventurero”.

Vale señalar que este personaje no aparecía en los segmentos visualizados, por lo que destaca que la telenovela es observada en su casa por el joven que respondió:

- “Si, Gabriela es una chica espontanea que le ve el lado positivo a todo”.

6.5.2.6 ¿Qué sentimientos manifiestan los personajes y cuál es tu opinión al respecto?

Con esta interrogante se quiso determinar la facilidad con que los jóvenes reconocen los sentimientos que manifiestan los personajes y su opinión acerca de estos. Se encontró que solo 5 (25 %) fueron lo suficientemente críticos al señalar:

- “El miedo de Tatiana me parece justo ya que Leonardo le causo mucho daño”.
- “De amistad, y en mi opinión esto es comun en todos los jóvenes”.
- “En algunos odios. = No deberia ser asi ya que nadie es más que nadie”.
- “Tristeza, odio, amor, miedo, impotencia porque son los sentimientos más comunes los más expresados en nosotros”.

En cuanto al resto, 8 (40 %) se evaluaron como *medianamente críticos* al mencionar los sentimientos sin justificación alguna. Los demás —es decir, 6— no respondieron o lo hicieron de manera inadecuada al expresar:

- “El sentimiento que puede dar es con Fercho y caballo, por que no han podido cumplir su sueño” (personajes que no estaban presentes en los segmentos observados).
- “El del niño que su padre lo rechazo con una tranpa que iso”.

[Regresar al índice](#)

6.5.3 Lectura valorativa

6.5.3.1 ¿Consideras que el tema es interesante y original?

Cuando el tema de cualquier película, serie o telenovela —como en este caso— es interesante y original, inmediatamente capta la atención de los receptores, observándola día tras día para saber lo que ocurre en cada capítulo. Esta duró al aire en México casi dos años, y en Venezuela fue transmitida durante más horas diarias para acortar su período. No obstante, mantuvo la atención de adolescentes y jóvenes adultos por las distintas vivencias que le ocurrían a ese grupo de amigos, quienes se conocían desde el bachillerato. De las respuestas obtenidas, los resultados arrojan 9 estudiantes (45 %) considerados *suficientemente críticos* al indicar justificadamente su posición con respecto a la telenovela. De sus respuestas, se destacan:

- “Es interesante que pasen ese tipo de temas para no ocurran en la vida diaria, pero, originales no son lla que hay otras novelas que han pasado temas parecidos”.
- “Nos transmiten su objetivo de no llegar a consumir drogas y hay que ayudar a los demás”.
- “Si porque le da uno un aprendizaje a los jovenes”.

En el rango de *medianamente crítico* se ubicó a 8 alumnos (40 %) que respondieron afirmativamente sin justificar las respuestas, mientras que 3 (15 %) no respondieron.

6.5.3.2 De acuerdo con cada rol de los personajes, ¿consideras que hay estereotipos (buenos-malos, bonito-feo, fuertes-débiles, inteligentes-tontos)?

De las respuestas emitidas, 8 jóvenes (40 %) reconocieron cada uno de ellos, mientras que otro grupo idéntico (40 %) mencionó algunos y 5 (25 %) no quisieron responder.

6.5.3.3 Sugiero que cambies algo de la historia, justificando por qué

Una de las actividades de un receptor activo es cambiar la historia de manera que favorezca su visión crítica. Al respecto, 4 estudiantes (20 %) fueron catalogados como *suficientemente críticos* al proponer cambios de manera lógica, dando como respuestas las siguientes:

- “Que el papá reconociera a su hija. Mi papá frecuenta mi casa, pero no tengo su apellido, se que es mi papá porque mi mamá así me lo enseñó, pero no porque el me reconociera, igual lo quiero, pero quisiera me tomara en cuenta en ese sentido”.
- “Cambiaría la parte homosexual porque es algo difícil de aceptar a la sociedad pero ya se esta viendo no lo en la televisión si no en la realidad.”
- “Cambiaría en la trama la parte del conflicto de la madre soltera con el jefe ya que no viene al caso por lo que es una telenovela juvenil”.
- “Le cambiaría la parte de la venganza de Sansara contra Tatiana porque no me parece que tenga suficientes motivos para eso y además me parece aburrido”.

La mayoría —es decir, 11— fueron *medianamente críticos*, representando al 55 %, pues no plantearon cambios, aunque justificaron su elección al señalar que lo visualizado generaba aprendizaje y que les encantaba la historia. Esta apreciación pudo ser considerada como *suficientemente crítica*, puesto que proporcionaron una reflexión favorable de la telenovela. Sin embargo, Ferrés (1994) plantea la necesidad de que el receptor sea creativo al aportar cambios significativos que contribuyan a dar opciones a lo televisado. En relación con los *no críticos* se consideraron 5 (25 %), quienes no respondieron a esta opción o sencillamente señalaron que no substituirían nada, sin justificar su respuesta.

En líneas generales el análisis de cada una de las preguntas planteadas destaca que se puede considerar al 43,3 % de los estudiantes en la categoría de *suficientemente crítico*, representado por 9 estudiantes que están por encima del 50 % de este rango de forma individual. En cuanto a los *medianamente críticos*, se encontró un 30,3 %, de los cuales 2 están sobre el 50 % personal y existe un 26,4 % para el rango de *no crítico*. En este caso, hay que destacar a 3 alumnos, cuyo promedio está en un 72,2 %, 55,6 % y 50,0 %,

respectivamente, quienes no contestaron a la mayoría de las interrogantes, pero sus escritos son aceptables en relación con la forma y el contenido, salvando siempre las faltas cotidianas. Esto manifiesta una apatía a desarrollar este tipo de actividades que requieren cierto esfuerzo.

Seguidamente se presenta un cuadro resumen en el que se destaca cada uno de los rangos utilizados para valorar la lectura crítica con los porcentajes obtenidos. Es conveniente señalar que este facilitó realizar un gráfico de barras de acuerdo con cada alumno y su desempeño en cuanto al instrumento, así como agrupar los datos en un gráfico circular con los que se enfatiza que la población objeto de estudio tiene mayor inclinación a ser suficientemente crítica.

[Regresar al índice](#)

Tabla 8. Análisis porcentual de la visión crítica de telenovela

Sujeto	Lectura narrativa										Lectura temática						Lectura valorativa			%			
	Preguntas										Preguntas						Preguntas						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	1	2	3	SC	MC	NC	
1	NC	SC	SC	NC	MC	SC	NC	SC	MC	SC	SC	SC	SC	NC	-	MC	SC	SC	NC	55,6	16,7	27,8	
2	SC	SC	SC	NC	MC	SC	SC	MC	MC	SC	SC	SC	SC	SC	-	MC	MC	SC	MC	61,1	33,3	5,6	
3	NC	SC	SC	SC	MC	SC	SC	SC	MC	SC	SC	SC	SC	NC	MC	-	MC	MC	SC	MC	55,6	33,3	11,1
4	NC	NC	MC	SC	MC	NC	MC	SC	NC	NC	SC	SC	SC	SC	-	MC	MC	SC	NC	38,9	27,8	33,3	
5	SC	NC	SC	NC	MC	SC	MC	MC	SC	NC	SC	SC	SC	MC	-	SC	SC	MC	MC	50,0	33,3	16,7	
6	NC	SC	SC	SC	NC	MC	MC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	-	SC	SC	SC	MC	72,2	16,7	11,1	
7	SC	NC	MC	MC	MC	MC	MC	MC	NC	NC	SC	SC	SC	NC	-	NC	MC	MC	MC	22,2	50,0	27,8	
8	SC	MC	MC	NC	MC	NC	NC	MC	NC	NC	SC	SC	NC	NC	-	NC	SC	NC	MC	22,2	27,8	50,0	
9	SC	SC	SC	NC	MC	SC	NC	NC	MC	NC	SC	SC	SC	SC	-	MC	SC	MC	SC	55,6	22,2	22,2	
10	NC	SC	NC	SC	MC	NC	NC	MC	NC	NC	SC	SC	NC	NC	-	NC	SC	MC	NC	27,8	16,7	55,5	
11	SC	MC	SC	NC	NC	MC	MC	MC	MC	SC	MC	SC	SC	NC	-	MC	NC	MC	NC	27,8	44,4	27,8	
12	MC	SC	MC	SC	MC	MC	MC	MC	NC	NC	SC	SC	NC	NC	-	NC	SC	MC	SC	33,3	38,9	27,8	
13	NC	MC	SC	MC	NC	NC	NC	MC	NC	NC	SC	NC	NC	NC	-	NC	NC	NC	NC	11,1	16,7	72,2	
14	SC	MC	NC	NC	MC	SC	SC	MC	SC	NC	SC	SC	NC	MC	-	NC	MC	MC	MC	33,3	38,9	27,8	
15	NC	NC	MC	MC	MC	SC	NC	NC	SC	NC	SC	SC	MC	MC	-	MC	MC	MC	MC	22,2	50,0	27,8	
16	SC	NC	MC	NC	MC	MC	SC	MC	SC	NC	SC	SC	SC	MC	-	SC	MC	SC	MC	44,4	38,9	16,7	
17	SC	MC	NC	MC	MC	MC	SC	MC	NC	SC	SC	SC	SC	SC	-	SC	NC	NC	SC	50,0	27,8	22,2	
18	SC	NC	MC	SC	MC	SC	NC	MC	NC	NC	SC	SC	SC	NC	-	NC	MC	SC	MC	38,9	27,8	33,3	
19	SC	SC	SC	MC	SC	SC	SC	MC	NC	SC	SC	SC	SC	SC	-	SC	SC	NC	SC	77,8	11,1	11,1	
20	MC	MC	SC	MC	SC	SC	SC	MC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	-	MC	SC	SC	MC	66,7	33,3	-	

[Regresar al índice](#)

Gráfico 1. Resultados de la lectura crítica según cada sujeto

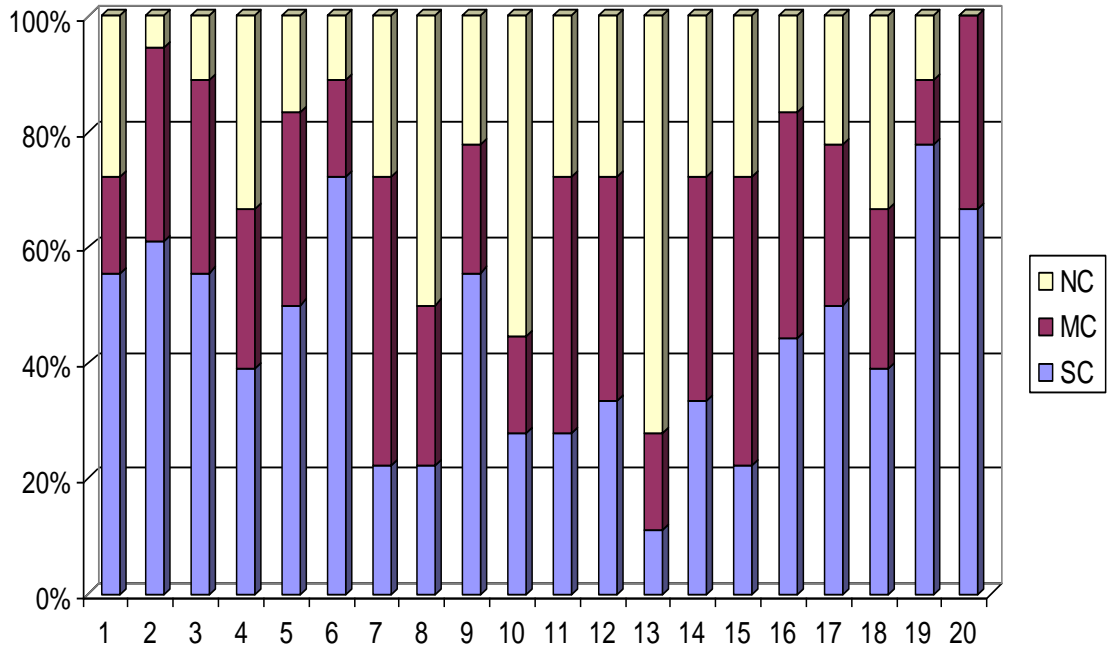
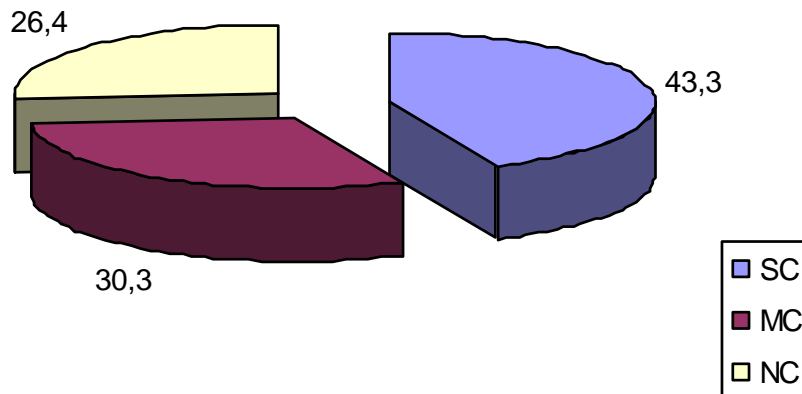


Gráfico 2. Resultados de la lectura crítica según cada criterio



[Regresar al índice](#)

Por otra parte, con la investigación también se pudo reafirmar las observaciones realizadas en el diagnóstico del grupo en cuanto a escritura. Se puede decir que varios de los jóvenes llegan a estudios de tercer nivel con pocas competencias en el área, no solo en cuanto a aspectos formales, como la ortografía o los signos de puntuación, sino también en la elaboración de textos confusos, a pesar de ser tan cortos, debido a que no se corresponden con lo solicitado. Asimismo, hay inconsistencia en la comprensión lectora para responder correctamente. Esto permite inferir que fácilmente pueden tener un rendimiento bajo en cualquier unidad curricular, puesto que las competencias comunicativas para darse a entender son bajas, por lo que se presume que prefieren el caletre, ya que se aprende de forma memorística un texto para la evaluación con tal de aprobar, aun cuando no se adquieran aprendizajes significativos.

[Regresar al índice](#)

7 CONCLUSIÓN

Escribir es una actividad exigente. Pareciera sencilla, pero es difícil de enseñar, sobre todo a jóvenes que se presume ya deberían iniciar la educación superior con un bagaje de conocimientos al respecto y al menos manejar algunas estrategias. Lamentablemente, requiere de un proceso de pensamiento que permita organizarlo para transmitir un mensaje, por lo que como acto intelectual es complejo.

Después de haber trabajado con tres grupos diferentes, se concluye que, en líneas generales, la mayoría tiene dificultades con respecto a la escritura: redundancias, escaso uso de los signos de puntuación, errores ortográficos y de contenido, ideas repetidas, inconclusas, confusas e incoherentes. A pesar de haber recibido la información pertinente, se observó en algunos poco afianzamiento de las estrategias de planificación, textualización y revisión, pues prefieren que siempre sea el docente el que corrija porque debe calificar.

Los que sí demostraron tener habilidades para escribir son aquellos a los que les gusta leer, tienen hábitos de estudio adecuados y están en la universidad con la intención de progresar como profesionales. Es pertinente mencionar un aspecto importante acerca de la institución y es su condición física, la cual se destaca por tener carencias en infraestructura y biblioteca no solo como espacio físico, sino en cuanto a dotación de material actualizado. Sin embargo, quienes deciden quedarse aprenden a valorar lo poco que tienen.

Ahora bien, la aplicación de la investigación-acción facilitó planificar un proyecto que fue adquiriendo forma a través de la práctica, así como de las consultas bibliográficas

realizadas, ya que aportaron información valiosa para establecer las estrategias. Este tipo de estudio también sirvió para observar a cada uno de los que participaron, captando los cambios de actitud en cuanto al proceso de escritura, haciendo que algunos percibieran sus pocas competencias a fin de asumir el compromiso de mejorar por voluntad propia. Otros demostraron interés por aprender cosas diferentes, reconociendo que los medios de difusión son vehículos que llevan la comunicación y pueden ser una herramienta en la universidad.

En otro orden de ideas, se presume que con la capacitación sobre cualquier aspecto, en este caso escritura, el grupo objeto de estudio evidencie transformaciones favorables. Sin embargo, la práctica demostró que es poco probable masificar la educación por la variedad de factores internos y externos que inciden en el ser humano. Queda la duda acerca de por qué no se asimilan desde el principio estos procesos (leer y escribir), los cuales deberían tener predominio en las primeras etapas de enseñanza educativa, con el compromiso de no ser simple contenido de clase, sino ese lenguaje que acompaña continuamente en cualquier situación, ya que ineludiblemente debe haber una comunicación adecuada tanto de forma oral como por escrito.

De manera similar, no es menos cierto que el propio facilitador también modifica sus concepciones. Es así que se reflexionó acerca del propio proceso de ser docente, profesión difícil cuando se quiere propiciar transformaciones. Como seres humanos, existen variedad de factores que inciden en la multiplicidad de actitudes, favorables o no a lo que se desea alcanzar. Por ello, se requiere de una preparación continua, así como un diagnóstico del grupo a atender y la planificación de actividades con base en estrategias que promuevan un aprendizaje significativo, puesto que de lo contrario quedará en simple transmisión de conocimientos.

Profundizando un poco más en los requisitos mencionados, se tiene que la preparación está vinculada con que en estas casas de estudio debe prevalecer la formación permanente de quienes allí laboran, puesto que en la mayoría de los casos son profesionales egresados de otras especialidades sin la capacitación docente, lo que puede incidir en la enseñanza. Evidentemente, esta debe ser una necesidad personal del propio facilitador y no se debe esperar a que sean factores externos los que obliguen tal exigencia. En el caso específico

de la investigadora, esta fue una situación real que fue adquiriendo con la especialización y el curso de capacitación pedagógica, puesto que se manejaron conceptos del área educativa que contribuyeron a mejorar el desempeño en el aula, así como de este estudio.

Un ejemplo de ello es que como docentes, en ocasiones, se prefiere la copia y el dictado, ya que requiere menos esfuerzo tanto para proporcionar la información como para solicitarla en cierta labor por escrito, de ahí que es necesario proveer actividades de promoción de escritura, a fin de crear la necesidad en quien esté ávido de vivir este proceso.

En relación con el diagnóstico del grupo, la realidad de la labor en el aula con esta propuesta permitió detectar deficiencias en las competencias comunicativas de los estudiantes, lo cual incidió directamente en la búsqueda de herramientas para poder subsanar las fallas. Posteriormente, se planificaron las estrategias de escritura precisando los intereses, a fin de ajustarlos a los requerimientos, ya que los proyectos deben enfocarse en elementos que guíen el proceso, pero que estén sujetos a cambios de acuerdo con el desarrollo de los alumnos.

Es importante señalar que hay que sentar las bases sobre distintos tipos de textos, puesto que, como suele ocurrir, el lenguaje se maneja “por costumbre” desde que se nace, pero en algunos hay poco afianzamiento y conciencia global de lo que significa transmitir un mensaje por escrito, ya que se da más validez a la oralidad.

Asimismo, debe existir conjunción entre el estudiante y el docente en cuanto a la corrección de los escritos, puesto que los jóvenes casi siempre prefieren que les indiquen las fallas, aunque no todos las internalizan. Ese trabajo debe realizarse en conjunto para que la revisión sea de manera continua y el joven vivencie el proceso percatándose de su propia evolución. Sobre este particular, se concluye la trascendencia de aplicar estrategias de lectura y escritura tanto en la asignatura Lenguaje y Comunicación como en las otras cátedras.

Ahora bien, el realizar este proyecto bajo la modalidad de taller permitió el intercambio en el salón, lo cual sirvió para practicar constantemente y generar discusiones que ayuden a reflexionar sobre el propio proceso tanto en el facilitador como en los alumnos.

Deben mejorarse también los materiales de lectura de las demás materias, ya que se obtuvo información por parte de algunos alumnos de que la guía suministrada en esta propuesta estaba elaborada de forma práctica que les permitía leer sin cansarse, a diferencia de otros textos. Realmente, organizarla fue una estrategia que permitió a la propia investigadora vivir el proceso de planificación, textualización y revisión, denotando que como actividad no es una tarea fácil, pero los resultados son halagadores. En cuanto al contenido de esta, se puede indicar que es una herramienta que puede ser adaptada a cualquier nivel educativo.

En esta experiencia se percibió cómo la heterogeneidad de los grupos en las aulas marca la diferencia para llevar a cabo una propuesta de promoción. A veces pueden surgir situaciones que desanimen a continuar con el trabajo, pero, como entes formadores, se está en ese recinto para *sembrar esa semilla* que en algún momento tendrá resultado. Queda la satisfacción de que antes de salir para el período vacacional, algunos jóvenes acordaron entregar escritos, pues quieren participar en la tercera publicación. Esto manifestó la utilidad de la prensa impresa en la universidad, siendo corroborado por los miembros del Centro de Estudiantes y algunos docentes que están interesados en involucrarse con textos que refieran información acerca de la propia especialidad, así como del acontecer noticioso de esa casa de estudios.

Con respecto al uso de los medios de difusión masivos en el aula, la experiencia fue gratificante. Se pudo constatar que en el caso de la prensa impresa no todos demostraron interés. Sin embargo, como es un instrumento de circulación diaria, es necesario leerla si se publican noticias de sucesos llamativos. También se puede indicar que la explicación de la variedad de géneros que se manejan en este medio es necesaria, puesto que no solo se pueden conformar con noticias. Este es un aprendizaje que se puede adquirir paulatinamente, permitiendo que los alumnos aborden los textos uno a uno, de manera que puedan profundizar en ellos e ir perfeccionando el estilo con cada redacción.

Por otra parte, en el caso de la televisión, la práctica evidenció la realidad. Es un instrumento que de por sí propicia intercambio ante la diversidad de contenido que transmite y no requiere de ser impuesto en el aula para llamar la atención. Los jóvenes que participaron en esta propuesta permitieron confirmar que la mayoría tiene apreciaciones particulares que los hace críticos ante lo que pasan en la pantalla pequeña, son selectivos con la programación y el tiempo que le dedican, pero no es menos cierto que cuando los atrapa, los entretiene por horas. Situación que fue totalmente contraria cuando tuvieron que responder a un cuestionario extenso, pero referido a lo que habían observado con detenimiento. Esto destaca la “rivalidad” que existe entre las asignaciones de clase y la variedad que proporciona el medio audiovisual.

En vista de lo sucedido, se puede señalar que sería conveniente llevar este aparato al aula con diversidad de géneros para ser visualizados y luego abrir una discusión acerca del mensaje. Un docente que domine las interrogantes pertinentes —como las ofrecidas por Ferrés— será capaz de acercar a los estudiantes a una postura suficientemente crítica sin necesidad de proporcionarles algún cuestionario.

En lo que respecta a la educación acerca de los medios de difusión masivos se considera que se debe comenzar por el hogar. Es cierto que la realidad económica actual presenta la necesidad de que los padres pasen menos tiempo con sus hijos, pues deben trabajar fuera de casa por más tiempo. Por ende, se requiere precisar las pautas para enseñar a ver televisión, situación que debe ser asumida por la Escuela si la carencia existe en el hogar, como ente formador de personas integrales, de manera que contribuya a que tengan esa visión crítica que tanto se requiere hoy día no solo con la televisión, sino ante cualquier situación cotidiana.

La idea no es buscar un culpable. La responsabilidad debe ser asumida por todos: la familia como centro del hogar, así como la Escuela, los dueños y productores de medios, el Estado con ente regulador, mas no inquisidor.

Esta propuesta es solo una semilla de muchas que se pueden sembrar. En este trabajo quedaron plasmadas ciertas estrategias que servirán de base para futuras experiencias, las cuales se modificarán de acuerdo con el contexto que lo requiera. Lo que realmente incide

en la diferencia es que se debe ser organizado. Los docentes deben utilizar el aula como campo para la investigación y con cada grupo ir aplicando nuevas técnicas que contribuyan a hacer más fructífero el aprendizaje de la lectura y la escritura. De allí surge nuestra reflexión final: *Escribir es como jugar con un cubo mágico... Tratas de mover sus piezas para formar una cara con un color determinado y poco a poco puedes adquirir destrezas que logren el objetivo de acomodarlo completamente. En sí, es complejo, fascinante y entretenido.*

[Regresar al índice](#)

8 REFERENCIAS

- Barrera Linares, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Barrios, L. (1992). *Familia y televisión*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Becerra, H. (2002). “Una visión contemporánea sobre el problema de la lectura y el ‘amor’ a la TV”. En *Rongorongo*, vol. 2, n.º 3. Recuperado de <http://www.rongorongomagazine.com>.
- Carter, B. (1999). *Lectura eferente. La importancia de los libros informativos*. Colección Formemos Lectores. Caracas: Banco del Libro.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castejón, E. (1989). *Técnicas de información*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Cerro, L. (1999). *Técnicas de escritura* (2.ª ed.). Colombia: Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Charlita, R. (1987). *Desarrollo de la comunidad*. Caracas: Ediciones Centauro.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2.ª ed.). México: McGraw Hill.
- Diccionario de la lengua española* (2001). Biblioteca El Nacional. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S. A.
- Dragnic, O. (1994). *Diccionario de comunicación social*. Caracas: Editorial Panapo, C. A.
- Fernández, C. (2001). *La comunicación humana en el mundo contemporáneo* (2.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Fernández, G. (1997). *Cómo escribir correctamente*. Colombia: Grupo Editorial Norma.

- Fernández, S. (2004). "El debate en torno a los géneros periodísticos en la prensa: nuevas propuestas de clasificación". En *Zer. Revista de Estudios de Comunicación*. Recuperado de <http://www.ehu.es/zer/zer11web/sferparrat.htm>.
- Ferrés, J. (1993). *Vídeo y educación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Freinet, C. (1999). *El texto libre. El periódico escolar*. Cuadernos de Pedagogía 3 Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Gallego, R. (1999). *Competencias Cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Aula Abierta.
- García, M. (1990). *Diseño y remodelación de periódicos*. (Material mimeografiado). La Habana: Editorial Pablo de La Torre.
- García, M. (comp.^a) (2000). Colección docentes constructores de textos, proyectos pedagógicos de aula: una ventana abierta a la transformación de la escuela. Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura. Universidad de Los Andes, Táchira.
- García, L. y Rojas, X. (2000). Manual de periodismo escolar. Para supervisores, directores, docentes, y estudiantes de planteles oficiales y privados. Caracas.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Hernández, G. (1991). Revista Apuntes UCV. TV en el aula. Caracas.
- Hernández, G. (2003). *Mitos y estrategias socializantes de la cultura mediática*. Comunicación. Caracas: Centro Gumilla..
- Hurtado, J. (2000). *El proyecto de investigación. Metodología de la investigación holística*. Caracas: SYPAL.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística* (3.^a ed.). Caracas: SYPAL.
- Jurado, F. (1999). *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela* (3.^a ed.). Programa Universitario de Investigación PUI en Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Colombia: Plaza y Jamés Editores Colombia S. A.
- Kaufman, A. y Rodríguez (1998). *La escuela y los textos* (6.^a ed.). Buenos Aires, Argentina: Santillana S. A.
- Kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción* (3.^a ed.). Editorial Alertes.

- Lerner y Levy (1993). *Escritura y escuela: ¿amor imposible o matrimonio fecundo?* Jornada “La enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Básica”. Universidad de Los Andes- Mérida.
- Morera, M. (1998). El periódico: un proyecto didáctico, social e individual. Cuadernos de Pedagogía n.º 267.
- Páez, I. (1995). Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico (2.ª ed.). Venezuela: Vadell Hermanos Editores.
- Park, P. (1989). Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas.
- Pérez, H. (1995). *Comunicación escrita*. Colombia: Aula Abierta.
- Pérez, J. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Pérez, J. (1997). *De la escritura al hipermedia. La nueva competencia comunicativa*. Signos. Teoría y práctica de la educación, 21. Madrid: Siglo XXI, abril-junio, 6-11.
- Rangel (2000). El periódico mural “Arco Iris”: una ventana informativa en la Escuela Técnica Isaías Medina Angarita. (Tesis de posgrado no publicada). Universidad de Los Andes, Táchira. San Cristóbal.
- Rodrigo, M. (1997). *Por un uso crítico de la prensa. La construcción periodística de la realidad social*. Signos. Teoría y práctica de la educación, 21. Madrid: Siglo XXI.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Rojo, M. (comp.ª) (2000). Cuestiones a resolver en la enseñanza de la lengua. Reflexiones y propuestas para el segundo ciclo. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Rosenblatt, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Textos en Contextos. Argentina: Lectura y Vida.
- Sánchez, J. y Vivas, K. (1995). *Actitudes de los padres ante la influencia de la televisión en los niños (estudio de tres familias)*. (Trabajo de grado no publicado). Universidad de Los Andes, Táchira.
- Sánchez, J.; Urosa, M. y Vivas, K. (1997). La TV en manos de los niños. Una visión para formar telespectadores conscientes, críticos y activos (estudio de casos). (Tesis de grado no publicada). Universidad de Los Andes, Táchira.
- Serafini, M. (1994). *Cómo se escribe*. España: Ediciones Paidós.

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1998). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Vivaldi, M. (1992). Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo. XXII Edición. Madrid: Paraninfo.
- Weinschelbaum, L. (1994). *VIII Talleres Infantiles de Creación Literaria*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc). Aique, Grupo Editor, S. A. Coedición Latinoamericana para la Promoción de la Lectura.
- Wolton, Dominique (1995) *Elogio del gran público*. (2da. ed.) Barcelona, España: Editorial Gedisa, S. A.
- Yepes, L. (1998). *Elaboración de proyectos institucionales de promoción de la lectura*. Colección Fomento de la lectura, 4. Antioquia: Comfenalco.

[Regresar al índice](#)

9 ANEXOS

Anexo 1. Texto utilizado para valorar escritura

Por escrito gallina una

Con lo que pasa es nosotras exaltante. Rápidamente del posesionadas mundo estamos hurra. Era un inofensivo aparentemente cohete lanzado Cañaverall americanos Cabo por los desde. Razones se desconocidas por orbita de la desvió, y probablemente algo al rozar invisible la tierra devolvió a. Cresta nos cayo en la paf, y mutación golpe entramos de. Rápidamente la multiplicar aprendiendo de tabla estamos dotadas muy literatura para la somos de historia, química menos un poco, desastre ahora hasta deportes, no importa pero: de será gallinas cosmos el, carajo que.

Julio Cortazar La vuelta al día en ochenta mundos.

Anexo 2. Pautas metodológicas para analizar series o películas de TV (desarrollado a partir de Ferrés, 1994)

Pautas para el análisis crítico de series televisivas y filmes

Lectura situacional

Especificar el contexto: nacionalidad, año de producción, director y género.

Lectura fílmica

a) Lectura narrativa

1. ¿Sobre qué trata la historia?
2. ¿Cuáles son las secuencias de la historia?
3. Establezca cuál es el inicio, desarrollo y final de la historia.
4. ¿Cuál es la solución que los personajes le dan al conflicto de la historia?
5. Identifique a los protagonistas especificando rasgos que los caracterizan.
6. ¿Qué acciones realizan los protagonistas?
7. Identifique los roles: Héroe, princesa, malvado, amigo.
8. ¿En el relato hay violencia física, verbal, psicológica? Explique.
9. Menciona el ambiente físico en donde se desarrolla la historia.
10. ¿Qué opinas del ambiente físico? ¿Crees que aporta algo a la historia?

b) Lectura temática

1. ¿Lo que ocurre en la historia puede suceder realmente? ¿Por qué?
2. ¿La actitud de los personajes es similar a la de personas a las que conoces?
3. ¿Cuál es el mensaje de la historia?
4. ¿Qué valores transmiten los personajes?
5. ¿Te identificas con algunos de los personajes, cuál y por qué?
6. ¿Qué sentimientos manifiestan los personajes y cuál es tu opinión al respecto?

c) Lectura valorativa

1. Consideras que el tema es interesante y original. Explica tu respuesta.
2. De acuerdo a cada rol de los personajes consideras que hay estereotipos (buenos-malos, bonito-feo, fuertes-débiles, inteligentes-tontos).
3. Sugiero que cambies algo de la historia, justificando por qué

[Regresar al índice](#)

Anexo 3. Escrito de un estudiante con pocas competencias comunicativas

Lenguaje y comunicación

10P. 59) Defina y de un ejemplo de cada uno de los factores, que interfiere en la comunicación

R) La comunicación es pasar ideas o información que se tiene de 2 o más personas. Ejemplos Básicos de la comunicación psicológica se es pasar ideas o señales. Reglas o símbolos para el individuo.

Barreras de la comunicación, es cuando una información o idea no llega adecuadamente.

5P. 29) Dependiendo de una opinión exprese la importancia de la comunicación (con argumento)

R) Es pasar ideas con 2 o más personas que tengan el interés de conocer algo como artístico o social de la comunicación. Es importante la comunicación para poder estar informados y ideas que haya comido a nuestra alrededor.

5P. 37) Exprese las características que deben tener los intercambios en la comunicación

R) Defina clara las ideas o intenciones que se va a definir a las personas que son en su interés. Sea breves y específicos.