



**CINESCRITO: EL CINE COMO ALTERNATIVA DIDÁCTICA PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA ESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES DE LA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS SECCIONAL BELLO**

SARA JULIETH CABRERA RÍOS
DANIELA ECHEVERRI TORRES
CRISTIAN CAMILO JIMÉNEZ MEJÍA
SANDRA MILENA DUARTE ORTÍZ

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
SEDE BELLO

PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL - PERIODISMO

BELLO, ANTIOQUIA

AGOSTO -2015



**CINESCRITO: EL CINE COMO ALTERNATIVA DIDÁCTICA PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA ESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES DE LA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS SECCIONAL BELLO**

SARA JULIETH CABRERA RÍOS
DANIELA ECHEVERRI TORRES
CRISTIAN CAMILO JIMÉNEZ MEJÍA
SANDRA MILENA DUARTE ORTÍZ

Trabajo de Grado Presentado Para Obtener el Título de
Comunicadores Sociales – Periodistas

Asesora: NATALIA RESTREPO MAYA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
SEDE BELLO

PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL - PERIODISMO

BELLO, ANTIOQUIA
AGOSTO -2015

Agradecimientos

Este trabajo de grado es el resultado de un esfuerzo en conjunto de muchas personas e instituciones que a través de opiniones, correcciones, ánimos, teorías, acompañamientos y esfuerzos, consolidaron lo que no sólo se plasmará en las líneas siguientes, sino en todos los resultados obtenidos y tanto los aprendizajes propios como los de quienes acepten el desafío que nosotros mismos nos planteamos desde el inicio: investigar.

En primera instancia, queremos agradecer al líder de la iniciativa, comprendida por la lógica de un semillero de cine y literatura, el profesor Juan Carlos Restrepo. Su valiosa dirección cimentó el desafío de asociar los films con la escritura universitaria y cuya experiencia significó la fuente de curiosidad y motivación para llevar a cabo este arduo proyecto. A él, un reconocimiento no sólo por sus aportes persistentes y guías invaluable, sino por su labor de enseñanza que incentiva en los estudiantes un profundo interés por la indagación y las, a veces menospreciadas, líneas estéticas de la comunicación.

Es para nosotros simultáneamente importante agradecer a la profesora Michelle Álvarez Toro, no sólo por su apoyo constante sino por su participación activa en el desarrollo de este trabajo de grado y su importante labor fortalecedora de la investigación en nuestra área de estudio. Su paciencia y acompañamiento fueron cruciales para todo el proceso investigativo que trascendió el aula de clase. Por sus aportes, paciencia e importantes alientos queremos gratificarle con sinceridad y esperamos que los resultados obtenidos retribuyan al menos un pequeño porcentaje de su colaboración.

A la Corporación Universitaria Minuto de Dios seccional Bello, sus directivas y líderes de investigación, un profundo reconocimiento. Sin los espacios académicos abiertos para nuestro beneficio, los esfuerzos no hubieran podido materializarse en lo que se presenta como producto final de este trabajo colaborativo. Por su disposición para apoyar todas nuestras actividades, muchísimas gracias.

Para la profesora Natalia Restrepo, una gratitud sincera por su disponibilidad para aplicar nuestra metodología en sus clases y por sus aportes, consejos, entusiasmo y la voluntad para que esta investigación pudiera culminarse con éxito. Así mismo, queremos extenderles nuestro agradecimiento a Carlos Egio y Milena Parra, profesionales que nos mostraron su interés para distintas instancias del proyecto y que marcaron muchos momentos de la investigación con sus importantes contribuciones y correcciones.

Es importante también agradecer a la Fundación Redcolsi y todos los espacios formativos que habilitaron durante las fases de nuestro proyecto. A los docentes evaluadores de nuestro proyecto en los encuentros de semilleros en los años 2013 y 2014, un especial reconocimiento porque todas las observaciones fueron bien recibidas y aplicadas a la investigación.

Finalmente y como parte esencial de este reconocimiento, queremos presentar una enorme gratitud a todos los estudiantes que representaron nuestra muestra de estudio. Se mostraron solícitos y entusiastas frente a este proceso indagatorio, lo que se tradujo en una substancial motivación para nosotros como grupo de investigación. Esperamos que la participación en esta instancia, fomente en ustedes lo que deseamos sea un resultado colateral de nuestro ejercicio: una próxima generación de investigadores curiosos y apasionados por el conocimiento.

Tabla de Contenido

1. Introducción	6
2. Planteamiento del problema	8
3. Justificación	10
4. Objetivos del proyecto	11
5. Estado del arte	12
6. Marco teórico	14
La escritura universitaria	15
Estructuras textuales	17
El cine como herramienta educativa	18
La transposición didáctica	20
El Material de Aprendizaje	20
7. Metodología	23
Criterios de selección de las películas	26
8. Resultados	27
Cinescrito: los productos y los estudiantes	27
Percepciones sobre la escritura	30
Apreciación y escritura: Parámetros de asociación	32
El producto: material de aprendizaje	35
9. Discusión	38
10. Conclusiones	42
11. Bibliografía	45
12. Anexos	51

1. Introducción

Una de las habilidades comunicativas que fortalece la competencia de un Comunicador Social Periodista, es la escritura, por ello, es necesario encontrar una herramienta didáctica significativa, que mejore la comprensión de conceptos y relaciones, influya en el desarrollo de actitudes y ofrezca experiencias estéticas satisfactorias que puedan verse reflejadas en la escritura universitaria como un producto del ejercicio del pensamiento y de edificación del conocimiento.

El uso de la escritura fragmentada en las redes sociales, la competencia de la imagen como un texto, la falta de cultura general, son apenas unos de los factores que hacen que los estudiantes universitarios no desarrollen la competencia escritural en toda su plenitud y con un carácter netamente académico. Como lo sostienen Morales y Espinoza en su investigación del 2005, los jóvenes “de manera autónoma, escribían correos electrónicos, chats y mensajes de texto en el teléfono celular” (p.30), herramientas que por su mala utilización, impiden el fortalecimiento de su pensamiento crítico y los productos ensayísticos derivados de este ejercicio.

Numerosos estudios nacionales e internacionales han descrito las posibles causas, consecuencias y repercusiones frente a la competitividad y la globalización que tiene esta debilidad generalizada; algunas de estas investigaciones coinciden en ubicar el problema en los modelos educativos básicos y secundarios, otros ven la competencia de los medios masivos de comunicación y la falta de lectura como una de las causas, al igual que la ausencia de modelos familiares.

El proyecto Cinescrito pretendió indagar sobre la articulación de los contenidos fílmicos y las competencias básicas escritas para presentar una estrategia que permita crear una metodología y/o un enfoque de la enseñanza de la escritura con la ayuda del cine como herramienta narrativa audiovisual que permita potenciar la argumentación, la proposición y la interpretación escrita partiendo de las problemáticas planteadas en el cine y su relación con el mundo de los

participantes en el proyecto. Además de analizar los indicadores de logros en escritura, el criterio y los instrumentos de enseñanza, los resultados apuntan a, como lo dijo Jose Gregorio Rodríguez (2008) en la IV Versión de la Cátedra Manuel Ancízar, “hablar de educación es hablar de seducción”, es decir, que el entorno académico incluya una herramienta artística formadora de públicos como la cinematografía. Este recurso audiovisual involucra los sentidos, maneja diferentes discursos y conocimientos, por lo tanto, se convierte en una forma amigable a los espectadores y ofrece recursos que brindan ideas para comenzar a afrontar el arduo proceso de la escritura.

2. Planteamiento del problema

La escritura, en parte, depende de la lectura, pero no solo se lee lo que está escrito. Es circunstancial indagar otras estrategias, otros propósitos, usar distintos instrumentos que permitan la argumentación, la interpretación y la proposición que, a fin de cuentas, son las competencias básicas que deben adquirir los estudiantes, y que están implícitas en todo ejercicio de escritura. Para cada carrera debería ser esencial vincular al pensum no una, sino varias asignaturas orientadas a la enseñanza de la escritura. Para ello se requiere de propuestas y modificaciones que necesitan tiempo para ser aprobadas e implementadas. Por estas razones, debe emprenderse un camino de construcciones e investigaciones que aporten al fortalecimiento de la escritura de los estudiantes universitarios y que, posteriormente, los productos de dichas iniciativas puedan ligarse a las diferentes carreras.

Directamente el DANE no ha establecido una estadística acerca de la escritura de los colombianos o de la habilidad escritural en los estudiantes en general; sin embargo, sí ha establecido la “Encuesta de Consumo Cultural”, la cual en abril de 2014 dio a conocer que los colombianos mayores de 12 años leen en promedio 1,9 libros al año. Esto, en beneficio de la habilidad escritural, no es muy favorecedor, puesto que indica que los estudiantes poseen una debilidad, partiendo de que la lectura es una de las herramientas más usadas para la promoción de la habilidad escrita, que con cifras tan débiles crea un déficit en la misma. En contraste, la misma estadística presentó que al observar la asistencia a cine por rangos de edad, el mayor porcentaje corresponde a la población de 12 a 25 años (48,3%), que coincide con el público matriculado en los primeros semestres de las instituciones de educación superior.

En los ejercicios escritos de los estudiantes de Comunicación Social y Periodismo de UNIMINUTO seccional Bello, se pueden observar algunas deficiencias que se podrían atribuir a diferentes factores. Estos aspectos apuntan a una distorsión del lenguaje y provienen de la educación secundaria, que mediante la primacía de abreviaturas, entorpecen la capacidad de

contrastar las diferentes formalidades estructurales dentro de cualquier discurso escrito. Tales carencias son las que reciben las universidades en sus primeros semestres y que de alguna manera deben sortear para continuar con el proceso de perfeccionamiento de esa competencia. Este fenómeno, para el pregrado en cuestión, se hace traumático dada la transversalidad de la escritura en sus planes de estudio.

Otro factor obedece al momento cultural que atraviesan los jóvenes de hoy: sus vivencias y necesidades son satisfechas por las múltiples facilidades tecnológicas. Esta distensión se evidencia en las redes sociales, en donde la mala ortografía, la inmediatez y la superficialidad priman sobre las normas del español y la profundidad de los contenidos.

Cinescrito pretende dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo integrar el cine y las estructuras textuales para el fortalecimiento de las competencias escriturales en los estudiantes de UNIMINUTO seccional Bello? Este cuestionamiento posibilita concertar los intereses del proyecto en una población estratégica: los primeros semestres del pregrado de Comunicación Social- Periodismo, la cual se analizará para obtener ciertos resultados que apoyen la propuesta o determinen que se debe indagar en otras opciones.

En el mismo auge de la tecnología y las comunicaciones se alcanzan a encontrar instrumentos como el cine, que puede utilizarse para promover la capacidad de análisis e interpretación de la realidad en estudiantes universitarios. Los estudiantes, a través de su producción textual, pueden recrearla y transmitir nuevos mensajes científicos y culturales que evidencien su formación.

La propuesta de trabajar cine y escritura universitaria es, por lo tanto, un desafío, ya que implica el reconocimiento del cine como una herramienta didáctica significativa y la escritura universitaria como producto del ejercicio del pensamiento y de construcción de conocimiento.

3. Justificación

La preocupación sobre la escritura en la universidad es una reflexión que ocupa un renglón preponderante en las instituciones de educación superior del país y, en general, del mundo entero. A la hora de realizar ejercicios escritos, los estudiantes hacen evidentes algunos vacíos provenientes de los niveles educativos anteriores, que dificultan a la larga los productos que un profesional debería ser capaz de crear y hacer manifiesto.

La mayoría de investigaciones y propuestas en torno a esta problemática plantean la necesidad de que el estudiante se acerque más a la lectura y que los profesores propongan con más frecuencia y con un mayor grado de dificultad, documentos y libros para que los estudiantes “lean y así aprendan a escribir”. Además, señalan la importancia de la capacitación de los profesores en lo que a técnicas de lectura y escritura se refiere. Pareciera que la lectura es la única herramienta para mejorar la escritura, pero como “la enseñanza es mucho más que un proceso de índole técnica, no puede ser aislada de la realidad en la que surge. Es también un acto social, histórico y cultural que se orienta a valores en el que se involucran sujetos” (Souto, 1996, p. 135), mediante esta comprensión del séptimo arte, se propone el cine y su contenido como herramienta didáctica para el fortalecimiento de la escritura dentro del aula.

El cine, en muchas ocasiones, es un vehículo utilizado para llevar a la pantalla algunas obras literarias que, como artefacto semiótico, simboliza diferentes aspectos sociales, que jugando con la ficción y la realidad, se convierte en la forma de reconocimiento de transformaciones culturales y estructurales de la humanidad. Por tal motivo, el séptimo arte, como una herramienta artística que involucra los sentidos, su multiplicidad de géneros, el manejo de diferentes discursos y conocimientos, lo conecta de una manera amable a los espectadores y ofrece los recursos suficientes que brindan ideas y temáticas para comenzar a afrontar el difícil proceso de la escritura.

El vincular el cine en las aulas de clase con el fin de ampliar conocimientos y referenciar diferentes contextos socioculturales, puede permitir que los universitarios aprecien la multiculturalidad del mundo que van afrontar profesionalmente y así, desde su formación, logren generar cambios sociales que beneficien los ámbitos en los que intervengan.

El proyecto Cinescrito pretende indagar sobre el estado y las didácticas de lecto-escritura implementadas en el programa de Comunicación Social y Periodismo de UNIMINUTO seccional Bello. Dada la importancia de la escritura en los planes curriculares, el objeto de estudio es el pertinente para arrojar unos resultados y matrices que permitan crear estrategias y estandarizar, al interior del programa y la seccional, las metodologías y los enfoques de la enseñanza de la escritura con la ayuda del cine como herramienta narrativa audiovisual que permita potenciar las estructuras que componen el cuerpo de un texto.

4. Objetivos del proyecto

General:

Desarrollar un material de aprendizaje que integre el cine y las estructuras textuales para el fortalecimiento de la competencia escritural en los estudiantes de UNIMINUTO seccional Bello.

Específicos:

- Determinar las categorías escriturales influenciadas por el ejercicio de observación directa de las películas escogidas.
- Contrastar las percepciones de los estudiantes y los docentes de Comunicación Social- Periodismo sobre las estrategias utilizadas para el fortalecimiento de la escritura.
- Establecer parámetros de asociación entre los elementos transversales de la escritura universitaria y la composición del lenguaje cinematográfico.

5. Estado del arte

Entre las referencias que se encontraron como antecedentes de la investigación, están las recogidas por el grupo de investigación “Grafos” de la Universidad Sergio Arboleda en el Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior de Redlees (2007). A partir de esta investigación, se puede afirmar que a nivel nacional el tema, sobre todo desde los años noventa, varias universidades han desarrollado trabajos investigativos sobre este tópico; también entidades como la Unesco desde la Cátedra de Lectura y escritura para América Latina, ha fomentado eventos y congresos que fortalecen el discurso para mejorar el proceso de lectura y escritura. El CERLAC y la Cámara Nacional del Libro, que hacen divulgación de la lectura y escritura, presentan estudios, estadísticas y textos que han permitido medir hábitos de lectura y escritura.

En el 2007, Ligni Molano y Gladys Stella López, en la Universidad del Valle, exploran los conceptos del profesorado acerca de la escritura académica. En este estudio analizan, a través de encuestas, el incentivo de la escritura en distintas áreas investigadas. Demostrando que los diferentes métodos utilizados por los docentes para la enseñanza de la escritura influyen directamente en los resultados de los escritos de sus estudiantes.

A nivel internacional se precisa el importante estudio de la argentina Paula Carlino, (2002), quien en sus investigaciones indaga en varios ciclos, sobre culturas académicas (lectura-escritura) contrastantes en Australia, Estados Unidos y Argentina. Los antecedentes de su trabajo nacen de las investigaciones que se venían haciendo como diagnósticos de dificultades en lectoescritura y algunas respuestas regladas y catálogos que no solucionan para nada el problema. En Latinoamérica los estudiantes escriben para ser evaluados y no para corregírseles y motivarlos a la reescritura. En dicho estudio se exploran las formas de enseñanza de la escritura académica y las representaciones institucionales que las sostienen, para ello, se consultó los

sitios de Internet de 103 universidades norteamericanas (79 estadounidenses y 24 canadienses).

Así mismo, Carlino añadió como muestra 10 universidades argentinas y 12 australianas. Según los resultados, las universidades extranjeras desarrollan programas de escritura que tienen por objetivo alentar el aprendizaje de esta competencia a través del currículum, es decir, en todas las cátedras. Para ello, han implementado tres modalidades de reforzamiento a la escritura: «tutores de escritura», «compañeros de escritura en las materias» y «materias de escritura intensiva». Se pone en manifiesto que el desarrollo de la escritura como una herramienta cognitiva, es decir, productora de nuevos conocimientos, no existe como objetivo, al menos institucional, en Argentina y que contrariamente, en las universidades estadounidenses y australianas conceden a la cuestión una importancia explícita (en los programas) además de práctica, con procedimientos específicos.

En Venezuela, Oscar Alberto Morales y Norelkys Espinoza con un grupo de nueve docentes de la Universidad de Mérida, durante los años 2001- 2002, realizaron un estudio exploratorio sobre la escritura de 207 estudiantes, a través del ejercicio de la revisión multidisciplinaria, encontrando que la gran mayoría de los estudiantes no escribe por iniciativa propia y generalmente no analizan lo que redactan, además de no recurrir a asesorías ni a ayudas educativas para la revisión de sus productos escritos. Suponen el poco interés de los estudiantes universitarios frente al tema de la escritura, por ende los ejercicios textuales que producían no cumplían con la estructura requerida, carecían de cohesión, coherencia y falta de planificación.

Tras dichos resultados, Morales y Espinoza realizan una propuesta didáctica constructivista que consiste en preparación de la escritura, realización de borradores, revisión física y electrónica, edición final y divulgación con un apoyo directo de los profesores y compañeros. Se concluyó que para formar a los estudiantes como escritores es necesario permitirles vivir experiencias concretas con propósitos y audiencias reales, que hagan que el estudiante se

perciba como escritor, y que en definitiva no solo es importante corregir textos para que superen expectativas, sino también es necesario intervenir en los escritores, en su concepción y competencia, para garantizar autonomía y éxito textual constante.

En el plano nacional, Acosta y Castellanos, estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Principal (Bogotá), en su trabajo de grado “El cine como medio de comprensión, interpretación y análisis mediante los elementos narrativos” en el 2011, plantean que el uso de diferentes alternativas didácticas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, permite fortalecer el conocimiento previo de cualquier temática a través de la proyección de películas y estos a la vez podían afianzar sus progresos educativos en la producción de sus escritos.

Los datos obtenidos afianzan la importancia del componente escritural en la academia y se contrarrestan con las referencias que involucran propuestas didácticas dentro del aula. Estos antecedentes sirven de referencia para el proyecto de investigación en cuestión, partiendo del interés en integrar el cine y las estructuras textuales para el fortalecimiento de la competencia escrita.

6. Marco teórico

Este trabajo de investigación comprende como referentes teóricos a distintos exponentes que refuerzan las categorías conceptuales determinadas a lo largo del proyecto: escritura universitaria, estructuras textuales, el cine como herramienta dentro del aula, la transposición didáctica y el material de aprendizaje. Esta clasificación permite recoger las corrientes en las que se fue llevando a cabo el proceso investigativo, partiendo desde el problema planteado, las líneas comprendidas por la competencia escrita, la cinematografía y las estrategias para la enseñanza.

La escritura universitaria

Dentro del ámbito universitario es crucial la construcción de textos sin importar el área de educación que se esté impartiendo. Hoy por hoy, los docentes de instituciones de educación superior deberían exigir a sus estudiantes al menos un trabajo escrito por cada materia que haya matriculado. Según Cassany y Morales (2008):

No siempre nos damos cuenta de la estrecha relación que existe entre el éxito o el prestigio profesional, por un lado, y el dominio de las prácticas letradas de la disciplina, por el otro. En este sentido, la perspectiva sociocultural ensancha notablemente las funciones relevantes que desempeñan los géneros discursivos dentro de cada disciplina del saber o de cada carrera universitaria. En pocas palabras, los textos: a) elaboran el conocimiento de la disciplina, b) construyen la identidad de los autores-lectores, y c) facilitan que los profesionales ejerzan el poder dentro de su disciplina o comunidad (p.5).

Para escribir se necesita, primordialmente, tener conocimiento sobre algo, la capacidad para cuestionar el mismo, abrir un espacio de discusión sobre ese algo con otras personas, compararlo con textos y otros discursos que no siempre deben concordar con la idea original. Así mismo, poder identificar el grado de relevancia que tiene ese conocimiento dentro de la percepción social de realidad de cada uno. En el punto en el que el conocimiento previo genera ideas, cuestionamientos y por lo tanto más conocimiento, se tiene mucho para escribir. El problema radica, en muchas ocasiones, en la distinción entre las construcciones orales y las escritas.

Carlino (2005) sostiene que la escritura posibilita la concentración de las ideas, debido a la naturaleza estable que se diferencia de la volatilidad evidente en el lenguaje hablado (p. 27). Se puede afirmar entonces, que la rigurosidad de los textos escritos es sobrellevada por una serie de lineamientos que deben, desde su planteamiento, separarse de las preceptivas de lo oral, según Morales y Velásquez (2008):

Se trata de un problema meramente formal y de resolución relativamente sencilla, que palidece ante otro mucho más grave: la escasa o nula conciencia de que la lengua oral y la lengua escrita difieren no sólo en su naturaleza perceptual (auditiva/visual), sino también en la observación de ciertas convenciones, mucho más exigentes en el caso de la escritura, sobre todo en los textos académicos. En efecto, a la convención ortográfica debe añadirse el uso de un léxico y de una sintaxis más normativizados y estandarizados, la atención más rigurosa a los medios de cohesión textual, la mayor frecuencia de la hipotaxis y el empleo de los signos de puntuación (p. 252).

Además de los errores sintácticos que un estudiante universitario presenta durante el proceso de producción de escritos y la falta de iniciativa tanto por parte del alumnado como del cuerpo de docentes, es necesario reconocer que los textos académicos dan cuenta de todo un proceso educativo longitudinal, y por tanto, cada texto dice más en entrelíneas sobre quien escribe, que el mismo contenido plasmado. Teniendo en cuenta que esta competencia es un eje transdisciplinario, Andrade (2009) afirma que la misma “permite evidenciar el proceso de aprendizaje, las reflexiones, los cuestionamientos y las nuevas propuestas que plantean los discentes a la hora de manifestar sus avances en el conocimiento” (p. 299).

Por lo tanto, cabe afirmar que escribir no es algo efímero, es una oportunidad literaria y la capacidad de generar producción textual garantiza la seguridad de las ideas, que compiladas, representan un entreverado de ventajas exclusivas, así lo expone Sontag (2001):

Escribir consiste, a fin de cuentas, en una serie de licencias que uno se da a sí mismo para ser expresivo en ciertas formas. Para inventar. Para saltar. Para volar. Para caer. Para encontrar tu propia manera de narrar y de insistir; o sea, para encontrar tu propia, íntima libertad. Para exigirte, sin desollarte demasiado. Sin detenerte a releer con demasiada frecuencia. Permitirte, si te atreves a pensar que fluye bien (o no del todo mal), sencillamente continuar remando. Sin esperar el impulso de la inspiración (párr.7).

Esta expresividad manifestada en los ejercicios textuales, debe cumplir a su vez diversos criterios que garantizan el cumplimiento del objetivo de cualquier material escrito: el ser comprendido. Bajo estos parámetros es necesario vislumbrar las exigencias que van desde las normas del lenguaje, hasta teorías de categorización que defienden algunas corrientes filológicas, que no sólo representan el punto de partida para comenzar a escribir, sino que constituyen los parámetros de valoración de los productos escriturales.

Estructuras textuales

Para Van Dijk (1977), las estructuras textuales son las características que debe cumplir todo discurso para constituir el ejercicio de escritura adecuado. Asimismo, son los pasos que se deben dar cuando se comienza a construir el texto, y dicho proceso consta de varios niveles. En primera instancia, se encuentran las microestructuras, es decir, la revisión de una lexis básica. Además, se refieren a la madurez del ejercicio, abarcando todo el contenido que comprende el texto, representando el sentido que tiene el mismo, es decir, el “contenido global”. Y por último, la superestructura que representa la forma que asume el texto.

En el 2008, Hernández sostiene que la ortografía “es un medio para dominar el lenguaje y por tanto una herramienta que se necesita emplear todos y cada uno de los días, a fin de plasmar correctamente la cultura aprendida” (p.43). Idea que Cassany (1994) soporta, acotando que la ortografía es un instrumento imprescindible para moverse de manera autónoma en la sociedad moderna. Así las cosas, la ortografía, que comprende la primera estructura descrita por Van Dijk, “no es sólo una herramienta para darle forma correcta al pensamiento sino que permite constituirlo” (Concari y Ponssa, s.f., párr. 1).

A raíz de las concepciones minúsculas que componen los ejercicios escritos, es necesario referirse a las formas que adoptan este tipo de discursos y a las unidades que franquean todos los instrumentos que promueven el pensamiento y el desarrollo del lenguaje. En cualquier proceso escritural se encuentra la

lectura intertextual que se efectúa antes de la graficación de los fonemas y que se ve reflejado dentro del producto como tal.

Esta lectura intertextual es una “comunicación estética” que se da entre el consumidor de contenidos no sólo visuales, sino también literarios, ya que esta comunicación, considera los aspectos sociológicos y culturales que activan los discursos (Herrero, 1998, p.1). Es el vínculo entre el lector consumidor y el objeto que está consumiendo, como una actividad personal que está reforzada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo (Mendoza, 2008).

El cine como herramienta educativa

"Hablar de cine como herramienta didáctica es admitir que el concepto de escuela y educación ha cambiado" (Segovia, 2007, p.18), ya que al expandir imaginarios y percepciones, permite que el estudiante se integre en un proceso analítico y deje de recibir las imágenes de manera pasiva.

Los medios audiovisuales, especialmente el cine, son un importante recurso dentro de las aulas de clase porque permiten transmitir una gran cantidad de información que involucra los sentidos. La utilización del cine con fines educativos resulta una herramienta motivadora que complementa las indicaciones verbales que se usan comúnmente para la enseñanza.

Aparicio (2009), en su concepción de educación con el cine como experiencia de formación mediática sostiene que:

Entre las grandes potencialidades del cine para educar está la de servir de modelo de conductas, hábitos, comportamientos (...) Para una persona que se está formando académica y personalmente, el cine puede ser un gran cantera de experiencias “vividas por otros”, pero de gran utilidad a la hora de sumarlas y contrastarlas con las experiencias vividas en primera persona (p.6)

Ahora bien, el cine como vehículo transmisor de conocimiento e impulsador de iniciativas, con la variedad de géneros que componen este lenguaje artístico, aunque no son el fiel reflejo de la realidad, sus posibilidades narrativas lo convocan con facilidad al entorno educativo, porque como lo afirma Martínez-Salanova (2003), “el cine es cultura popular, arte y espectáculo. Las tramas y los temas del cine pueden y deben ser llevados a las aulas como elemento reflexivo y, por ende, orientador de comportamientos” (p.45).

Se hace necesario entonces hacer referencia al modelo ORA (Observar, Relacionar-Reflexionar, Aplicar) por medio del cual se desarrollan habilidades de observar, “sentipensar”, dejarse impactar, y además de ello la capacidad de relacionar los elementos cinematográficos como los personajes, las temáticas, el lenguaje, el vestuario, entre otros, con contenidos formativos que concuerden con el área educativa, evidentemente estimulada por la proyección en el aula (De la Torre, Pujol y Rajadell, 2005, pp. 9-10).

En cuanto a esas habilidades que fortalece el séptimo arte, hay que añadir que “un film no es un reloj, y no da la misma hora para todos” (Carmona, 1991, p.53), a lo que se le puede atribuir las características que Morín (1972) subraya del ver cine: “En la medida en que se identifican las imágenes de la pantalla con la vida real, se ponen en movimiento nuestras proyecciones-identificaciones, propias de la vida real” (p. 108), lo que puede significar el reconocimiento de una serie de transformaciones estructurales y conceptuales que a su vez ayudan a desarrollar las diferentes competencias y subcompetencias asociadas a la habilidad comunicativa, tal como lo sugieren los Lineamientos Curriculares y los Estándares de Calidad para la Educación. Fuera de ello, permite “atrapar y seducir” a nuevos lectores, mostrando que la aventura del lector está llena de buenos momentos, de viajes hacia otros mundos posibles o al interior de nuestra propia realidad vista a través de la mirada de escritores y directores de cine que dejaron su legado para el disfrute y el conocimiento.

La transposición didáctica

La transposición didáctica es un proceso de transformación de saberes adecuado a los diseños de enseñanza de los ambientes educativos, es decir, se transforma un saber científico en un saber que se pueda adaptar al contexto donde se transmite. Inicialmente fue acuñada por el concepto único de *didáctica* por Michel Verret en 1975; sin embargo, en 1997 Yves Chevallard empieza a trabajar el concepto de *saber sabio*, orientando la teoría hacia la transformación de saberes para ser comprensible.

En este sentido, el concepto de Chevallard se trabaja desde la manipulación de los objetos para enseñar. Esta concepción depende de la creación con respecto a quienes se les debe de transmitir el conocimiento. En este orden, se conjuga esta presunción con la idea de buscar una transformación en el objeto de enseñanza de la universidad que permita modificarse de manera adaptativa a diversos contextos y facilite el aprendizaje de habilidades como la escritural en los alumnos. Adicional a esto, el concepto de transposición didáctica permite hablar en sentido más amplio de la capacidad que tiene quien enseña para aumentar la dificultad de los saberes y la relación de los sujetos con el mismo:

Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El 'trabajo' que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica (Chevallard, 1985, citado por Gómez, 2005, p. 87).

A medida que se avanza en los procesos didácticos de enseñanza, los postulados que plantea Chevallard apuntan a que dichos objetos pueden adaptarse a los grados de instrucción que se necesiten y generar en ellos mismos procesos de dificultad.

El Material de Aprendizaje

Además de los procesos evolutivos del aprendizaje y tópicos como la capacitación docente, la concepción que se pretende abordar como educación apunta a la creación de metodologías, materiales y técnicas que faciliten y potencialicen las habilidades en los estudiantes. La aplicación de diferentes contenidos ha permitido a la pedagogía adoptar distintos discursos y formatos que acompañen el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Las instituciones de educación superior recurren a instrumentos como los objetos de aprendizaje, que entre otras cosas debe responder a ciertos criterios:

Según Pithamber, el diseño de un OA debe contener al menos tres características básicas: a) ser referenciable, para lo cual debe ser rotulado o etiquetado, para garantizar su acceso; b) ser reutilizable, lo que implica que debe adaptarse a diferentes contextos de aprendizaje y c) finalmente, ser independiente del medio en el que se los proporciona y del sistema que los utilizará, garantizando su interoperabilidad (Pithamber, 2003, citado por Ossandón y Castillo, 2006, p. 40).

Marquès Graells (2005), afirma que: "Cuando seleccionamos recursos educativos para utilizar en nuestra labor docente, además de su calidad objetiva hemos de considerar en qué medida sus características específicas están en consonancia con determinados aspectos curriculares de nuestro contexto educativo" (párr.1). Es por esto que la selección de los contenidos de una herramienta de este tipo, requieren de un momento investigativo previo, en el que se midan las necesidades y fortalezas del área que se quiere intervenir.

Bajo la lógica del diseño de materiales y objetos de aprendizaje, se debe tener en cuenta el hecho de que hay habilidades que los estudiantes no han adquirido o están distantes en los planes curriculares que lleva. Por lo tanto, el concepto de "andamiaje educativo" sugiere que el proceso de enseñanza se enfoque en reforzar los conceptos, destrezas, prácticas o lineamientos que estén más cercanos al recorrido académico del aprendiz. De esta manera, la metodología podrá servir como un apoyo evolutivo de las capacidades, pues dispone al sujeto a ser selectivo, recursivo, a aceptar respaldo y a ser inquieto por el conocimiento.

Se trata de una analogía con los andamios empleados en la construcción; pues, al igual que éstos tiene cinco funciones esenciales: brindar apoyo, servir como herramienta, ampliar el alcance del sujeto que de otro modo serían imposible, y usarse selectivamente cuando sea necesario (Papalia, 1992, citado por Ossandón y Castillo, 2006, p.38).

La especificidad de los materiales didácticos, que pueden tornarse digitales o escritos, debe responder a ciertos cánones que parten de las nociones de la educación a distancia. Soletic (2000) acota que además de unos requerimientos temáticos, representados a través de la teoría se hace indispensable “un conjunto de actividades, en las cuales el alumno pone en juego sus recursos, estrategias y habilidades y participa activamente en el proceso de construcción de su propio saber” (p. 11).

Así mismo, estos objetos o materiales, deben responder a ciertas intencionalidades que según Ozollo y Orlando (2008) pueden clasificarse en tipos de estrategias de enseñanza:

- a. Estrategias de Recuperación: Que hace referencia a los conocimientos previos del estudiante.
- b. Estrategias de Ruptura y Comprensión: Que se presenta para confrontar esquemas previos y aporta a la construcción de nuevos paradigmas.
- c. Estrategias de transferencia y aplicación: Regula los conocimientos y se requiere de un esfuerzo cognitivo del aprendiz (pp. 12-13).

Las teorías sobre las herramientas ideadas para complementar los contenidos de las asignaturas en los diferentes niveles educativos, acarrearán además otro elemento indispensable: la reciprocidad. La participación activa de los estudiantes es crucial para el momento de aprendizaje. Esta interacción puede lograrse mediante actividades semi-estructuradas en las que los sujetos puedan reflexionar y tomar decisiones. Puede sugerirse que estos talleres didácticos tengan presente la necesidad de que el aprendiz tenga un momento de evaluación del conocimiento o información recibida, luego la transmisión de

las nuevas ideas a su constructo personal para posteriormente aplicarlo a su cotidianidad.

7. Metodología

Este proyecto se abordó con una metodología mixta, con un enfoque hermenéutico-interpretativo, planteado con un alcance explicativo ya que no solo pretendió describir las fallas dentro de la escritura universitaria o señalar cuáles son los métodos que se utilizan comúnmente para la enseñanza de la escritura, sino que se realizó un estudio del contexto donde se producen los textos y cómo una herramienta alternativa (cine) de enseñanza de la escritura, puede aportar a los diferentes elementos transversales (micro, macro y supraestructuras) de esta competencia para que los estudiantes sujetos de investigación logren mejorar su calidad textual.

Para lograr los objetivos de esta investigación, Cinescrito inicialmente seleccionó una muestra de estudiantes de Comunicación Social Periodismo, que durante el 2013-1 y 2013-2 cursaban la materia de Procesos lectores II, realizando análisis transaccionales desde ese semestre hasta la finalización del proyecto. Esta instancia constituyó la prueba piloto en la que se establecieron los criterios de proyección de las películas¹ y las principales fallas en los ejercicios escritos de la población.

En esta fase se les presentaron producciones cinematográficas escogidas estratégicamente para complementar los contenidos de su curso. Una vez proyectada la película se proponía un grupo de discusión en torno a la temática de los films, y posteriormente un taller de escritura (Ver anexo 1).

En primera instancia, se utilizó el Análisis del Discurso (AD), que como instrumento cualitativo, pretendía describir la pertinencia del texto hablado o

¹ Estos

Criterios de selección de las películas están incluidos más adelante en la descripción de la metodología.

escrito para comprender, en este caso, las posibles ventajas del cine como alternativa educativa para fortalecer la escritura dentro del aula de clase.

La perspectiva desde la cual se trabajó el AD, fue a través de rasgos de los grupos investigados, donde los textos se generaban en un contexto particular propuesto desde los contenidos que se trabajan en las asignaturas, y así diagnosticar el estado de la escritura de los participantes del grupo.

Se precisó de un primer momento evaluativo por parte del docente líder de la muestra escogida, quien dio su valoración profesional en aspectos como faltas ortográficas, incoherencia y algunos comentarios generales en casos específicos. Posteriormente, los textos fueron analizados por los integrantes del grupo de investigación y sistematizados cuantitativamente a partir de los componentes segmentados, que facilitaron el segundo análisis comparativo y la interpretación cualitativa del estado de la escritura en los sujetos investigados y de esta manera, arrojar resultados numéricos durante la siguiente etapa del proyecto.

Es decir, el análisis del discurso se usó como trampolín para poder aplicar una segunda técnica: Un instrumento cuantitativo de medición de fallas en la escritura con rejillas que visibilicen las micro, macro y supracompetencias textuales (Ver Anexo 2) según la teoría de la Pragmática Lingüística de Theo Van Dijk (1990). Esta propuesta se basa en que el objetivo principal del análisis del discurso es producir descripciones explícitas y sistemáticas, tanto textuales como contextuales, de las unidades del uso del lenguaje al que se denomina discurso. Estas dimensiones textuales se refieren a las estructuras del discurso en los diferentes niveles de descripción, mientras que las contextuales relacionan a éstas con las propiedades del contexto (Satriano y Moscoloni, 2000, p.6).

Por tanto, esta herramienta de evaluación define los criterios y desempeños sobre los que se hizo seguimiento a los procesos de lectura fílmica y escritura académica durante todo el proyecto de investigación. Se decidió dar a conocer

los resultados a los sujetos, para hacer las herramientas de autoevaluación y coevaluación con carácter definitorio.

La rejilla valora criterios desde la gramática, ortografía, estructura textual y lectura intertextual, que dan evidencia de la pertinencia interpretativa del estudiante y cómo éste la puede plasmar a través de su competencia escritural.

Así mismo, se diseñó y aplicó una encuesta (Ver Anexo 3), para obtener información significativa sobre los métodos que utilizan los docentes de UNIMINUTO Seccional Bello para la enseñanza de la escritura y qué tanto incentivan el uso del cine dentro de los contenidos de sus materias. Esta encuesta no solo estuvo dirigida a la muestra de estudiantes, sino también al profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, para contrarrestar los datos y obtener resultados desde ambos frentes.

Esta etapa del proyecto representó de manera estadística las perspectivas que los estudiantes tienen con respecto a la didáctica de la escritura en la universidad. El uso de la escala Likert implementada como método para el posterior análisis de información, permitió especificar el nivel de acuerdo o desacuerdo de los estudiantes de UNIMINUTO con la aplicación de diversas metodologías en sus asignaturas. Así las cosas, fue posible reflejar las ventajas del cine como una alternativa educativa para el fortalecimiento de su escritura académica; cabe aclarar que dicho cuestionario no presentó preguntas abiertas, esto permitió tener un control más exacto sobre los porcentajes analizados.

Después de presentar un informe con los resultados obtenidos durante esta prueba piloto, y con las técnicas de recolección, sistematización y análisis definidas, se escogió otra muestra de estudiantes por conveniencia que durante el 2014-1 se encontraban matriculados en la asignatura de Semiótica. Se decidió intervenir otra área de estudio para cotejar la transversalidad de los contenidos cinematográficos con los criterios de elección de las cintas. Durante esta fase se definió que los parámetros se podrían clasificar según su temática, estructura, formalidad o contenido estético, integrados conceptualmente con la

pertinencia dentro de los planes curriculares del programa de Comunicación Social- Periodismo.

Se llevaron a cabo cuatro talleres de escritura. En esta instancia se decidió que el primer ejercicio consistiera en un diagnóstico del estado de la escritura en los sujetos, para conocer previamente las fallas en tres categorías seleccionadas para la producción de textos, que están a su vez relacionadas con los postulados estructurales de la pragmática lingüística. Es decir, se englobaron los distintos elementos de la competencia en cuestión en: ortografía y gramática (microestructura), estructura textual (macroestructura) y lectura intertextual (supraestructura).

Criterios de selección de las películas

Para esta investigación, desde su etapa inicial determinada por la prueba piloto, el criterio que prevaleció para la elección de los films fue el objetivo formativo. Es decir, las cintas fueron elegidas como herramienta de enseñanza por su enfoque temático. En este orden de ideas, al intervenir una asignatura cuyo eje era las vanguardias literarias, se establecía un banco de posibilidades cinematográficas en las que según la aceptación del público, se ilustrara una de estas corrientes humanísticas, por lo que se le sumó un segundo criterio: lo estructural, es decir, la relación con sus antecesores como el teatro y la literatura (J. Velásquez, comunicación personal, 10 de octubre de 2014).

Sin embargo, teniendo en cuenta que el discurso fílmico es una suma de convenciones que se acordaron en el tiempo y que en muchas instancias ha permitido hacer analogías con el modo en el que hoy es apreciado, puede señalarse que para efectos del diseño del material de aprendizaje propuesto, influyó un criterio estético: las dimensiones sociales, los planos usados, la elección y composición de banda sonora, entre otros. Estos elementos se determinaron desde la formalidad, es decir, los privilegios que los directores y realizadores audiovisuales le dieron a su producto para que primaran ciertos aspectos de apreciación que complementan la película.

Para este momento fue crucial tener presente las condiciones de los talleres de escritura, ya que acertar la elección de la película es el resultado de hacer un ejercicio de integración conceptual: la mezcla o aplicación de estructuras de un espacio sensorial (cine) a otro espacio aparentemente no vinculable (competencia escrita).

8. Resultados

Cinescrito: los productos y los estudiantes

Dado que es una investigación transeccional que estudió a los sujetos, seleccionados mediante un muestreo a conveniencia, en cuatro semestres académicos, se pudo determinar que los ejercicios propuestos respondieron en su mayoría estrictamente a productos periodísticos como la reseña o la crítica, lo que arrojó que las categorías que componen la evaluación textual propuesta en la metodología mantuvieron una relación de proporción significativa (Ver gráfico 1)

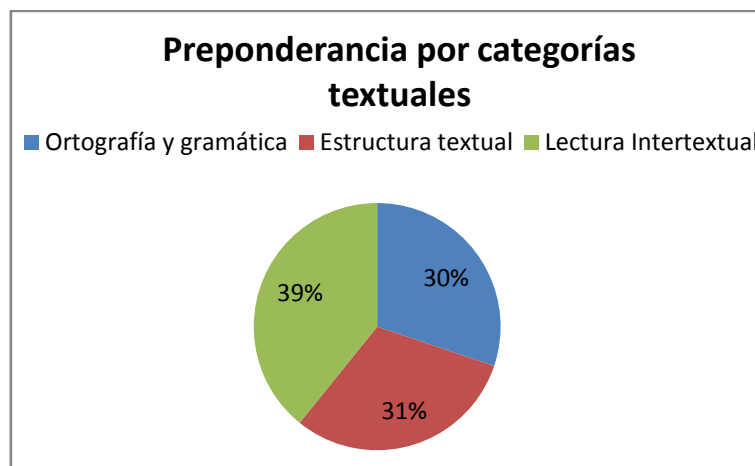


Gráfico 1

El análisis de los escritos producidos bajo la metodología de esta investigación proyectó que al proponer un ejercicio narrativo, la estructura textual cohesiva y coherente, decayó significativamente. Los errores más comunes en esta entrega fueron de ortografía y de cohesión, categoría en la que se pueden calcular un promedio de alrededor de 35 errores microestructurales por cada

escrito (Ver Anexo 6). Sin embargo, los estudiantes usaban los conectores y dividían las ideas usando los diferentes signos de puntuación. Además, para este tipo de ejercicios, los estudiantes en su mayoría prescindieron de la intertextualidad por lo que el promedio, según la rejilla de calificación, para los grupos intervenidos fue de 2.

Se pudo observar cualitativa y cuantitativamente, y de acuerdo a la rejilla de evaluación modificada a partir de los postulados de Van Dijk, cierta mejoría en la redacción y en la estructura del texto, ya que, aunque en los talleres iniciales la mayoría había optado por una disposición opinativa, en el segundo momento evaluativo, la estructura mejoró en todas las categorías, generando un promedio 'Aceptable' bajo los parámetros establecidos.

Desde que se comenzó la intervención de los grupos junto con el estímulo de la proyección de una película dentro del aula de clase y el ejercicio de escritura a posteriori, se evidenció que los estudiantes se mostraban solícitos no sólo a la proyección, sino también a la producción textual, aunque han manifestado que la llamada "escritura en caliente" les dificulta el proceso de conexión de ideas, pues no han terminado de asimilar las imágenes vistas en el audiovisual y en la mente tienen un *collage* de ideas que cuesta plasmar en el papel.

En los textos analizados de la primera muestra, en ese entonces conformada por los matriculados en la asignatura Procesos Lectores II, se obtuvo a lo largo de las proyecciones, que debido a la vinculación de los contenidos de la clase, el alumno ve dichas temáticas curriculares concentradas en una película y se le facilita la comprensión del tema, explicado a priori en el contexto de salón de clase. Es decir, cuando el estudiante comienza a identificar tópicos dentro de la cinta, se hace evidente el estímulo que lleva a que el tema sea más descifrable.

Se encontró además, que la gran mayoría de los estudiantes presentaba dificultades a la hora de acentuar y de ubicar los signos de puntuación. También, los escritos tenían por lo menos una tesis que se desprendía a lo largo de los párrafos, elemento que llamaba la atención porque representaba

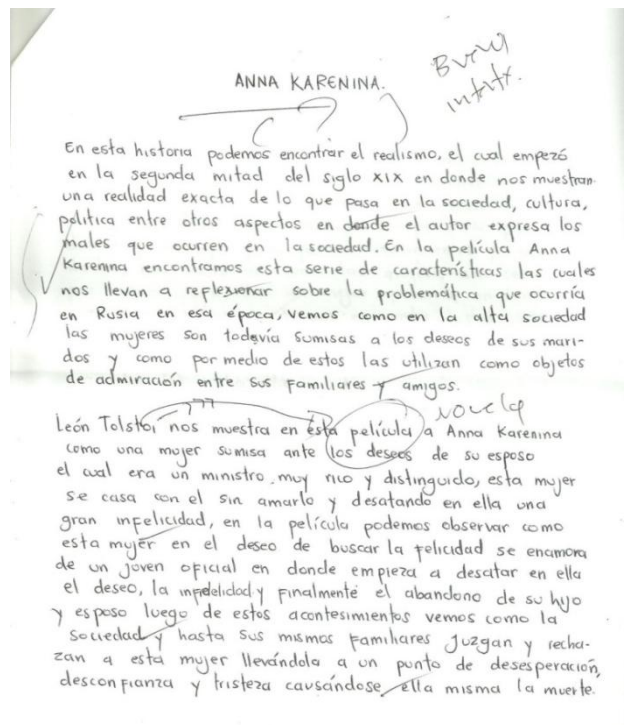
de alguna forma, cierta ‘madurez’ en el nivel académico, aunque eran recurrentes los errores ‘primarios’ en los textos.

Durante el 2013- 2, se recolectaron tres talleres de escritura (Ver anexo 7) en los que se pudo constatar cierto grado de mejoría frente al ejercicio diagnóstico. Para esta entrega que permitió el análisis básico, se les manifestó a los estudiantes antes de comenzar a ver el audiovisual, que identificasen dentro del mismo, cierta característica y al final, en la socialización de los escritos con los creadores de los mismos, se les manifestó que aun así indicándoles qué objeto mirar para de esta manera facilitar la escritura o al menos la conexión de ideas, el contenido fue insuficiente

Con la segunda y tercera entrega, se pudo observar cualitativa y cuantitativamente, teniendo en cuenta los ítems descritos en la metodología: gramática y ortografía, estructura textual y lectura intertextual, cierta mejoría en la redacción y en la disposición del texto, porque inicialmente los productos se acercaban a la forma de una

reseña de la película, y para la segunda entrega, se generó un acercamiento a un ensayo crítico sobre lo visto en la cinta y su relación con algún elemento de la vida social actual.

Durante el 2014 I, en el que se toma la misma muestra de estudiantes, esta vez matriculados en el curso de Semiótica, se reconoce la importancia de que la asignatura sea congruente con la propuesta cinematográfica, sobre todo para



Ejercicio de un estudiante sobre la película “Ana Karenina”

ese componente intertextual que se tiene en cuenta a la hora de calificar los textos con base en la rejilla mencionada anteriormente.

Se encontró en los escritos que la presunta mejoría en la estructura textual que se había manifestado en los últimos ejercicios del semestre pasado decayó, llegando a obtener tonos que no son adecuados para el nivel de estudios de la muestra. Los errores más comunes en esta entrega fueron de ortografía y gramática. Sin embargo, los estudiantes hacían un correcto uso de los conectores y de la división de las ideas mediante el uso los diferentes signos de puntuación, por lo tanto lograron un promedio aceptable. Lo que demuestra que la macroestructura fue influenciada positivamente durante el estímulo presentado.

Por otro lado, el componente intertextual fue fácilmente identificado y aplicado en los productos entregados. No obstante, se carecía una apropiación del discurso audiovisual dentro de los textos recolectados.

Estos hallazgos permitieron equilibrar las necesidades de la muestra y por tanto de la población intervenida. Los contenidos teóricos deben permanecer en el proceso de aplicación, por lo que el producto final se ideó de manera que asocie ambos componentes.

Percepciones sobre la escritura

Según la encuesta aplicada a los estudiantes participantes, se puede resaltar algunos resultados circunstanciales para esta investigación:

El 40% de la muestra escogida siente que las asignaturas del programa sólo a veces incentivan la escritura dentro de sus planes de estudio, frente a un 30% que opina que casi siempre se promueve esta habilidad. Estos porcentajes pueden ser comparados con el 35% que afirman que casi nunca existen alternativas creativas para incentivar la escritura universitaria.

En contraste con la carencia de una programación rigurosa de la escritura, la mayoría de los encuestados opinan positivamente con respecto a la

estimulación del pensamiento crítico mediante ejercicios escritos. Así mismo, las lecturas previas son, según los resultados, la técnica más usada por los docentes para el fortalecimiento de la escritura en el aula, frente a los ejercicios libres, cuya moda en los datos obtenidos demuestra que solo a veces son herramientas dentro de la comunidad académica del pregrado en cuestión.

Las encuestas permiten percibir la tendencia que tienen los estudiantes de pensar que sus docentes no realizan una orientación directa hacia su ejercicio de escritura puesto a que un 31% de estos piensan que sus profesores no hacen una retroalimentación directa y un 44% piensa que hay carencia de alternativas didácticas en las aulas de clase.

Es preciso mencionar que adicionalmente se buscaba aludir a las categorías establecidas desde la rejilla de calificación propuesta en la investigación. Macroestructuralmente se hizo referencia a la cohesión y coherencia, además de la apropiación del tema. Así mismo, para la supraestructura se destacó el elemento de la capacidad propositiva. Todo ello, para comprobar, desde su punto de vista como estudiantes, los elementos transversales en la producción de los textos en la Institución.

En cuanto a la microestructura, la percepción sobre la apropiación de un tema se representa positivamente para más del 80% de la muestra un elemento indispensable a la hora de calificar un texto, porcentaje que coincide con quienes consideran preponderante la cohesión y la coherencia dentro del constructo escrito.

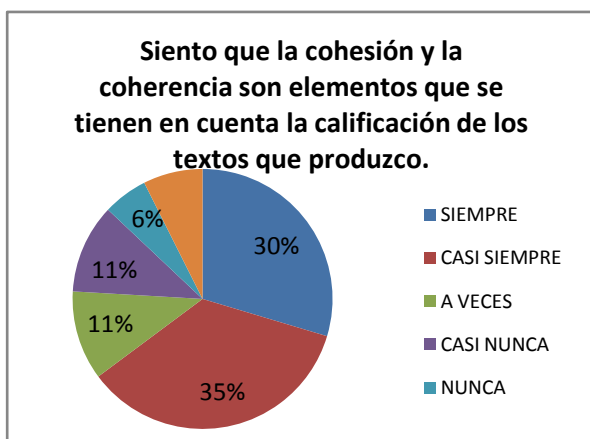


Gráfico 2

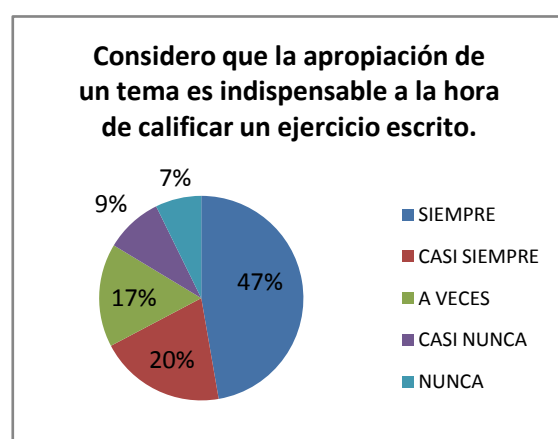


Gráfico 3

En cuanto a la superestructura, definida para efectos del análisis de la encuesta realizada como la proposición, representa un ítem que los estudiantes consideran es ocasionalmente tenido en cuenta para la calificación de los textos producidos.

Según las encuestas realizadas (Ver anexos 3 y 4), la idea del uso del cine como herramienta que fortalece la escritura es en un 38% positiva, puesto que afirmaron que el cine podría funcionar siempre bajo estas condiciones; además del alto porcentaje para las demás escalas que representan una percepción positiva de la herramienta. Dentro del marco de las preguntas referidas a dicho instrumento, se puede plantear que si bien los alumnos en su apreciación académica ven confiable la idea de aprender a través del cine, los docentes no lo implementan de manera constante en su plan de estudio (Ver gráficos 4 y 5).

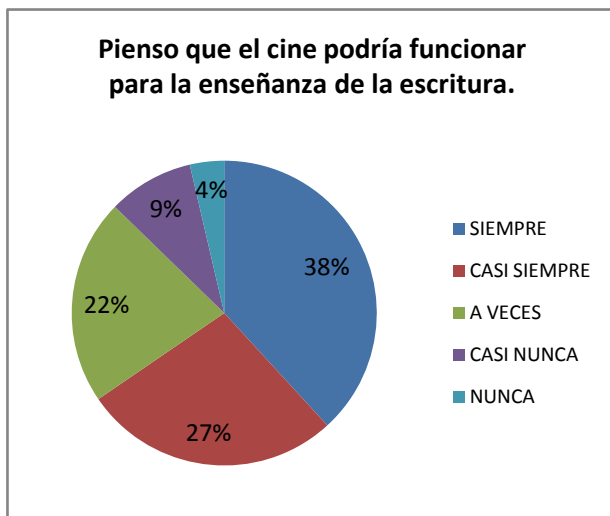


Gráfico 4

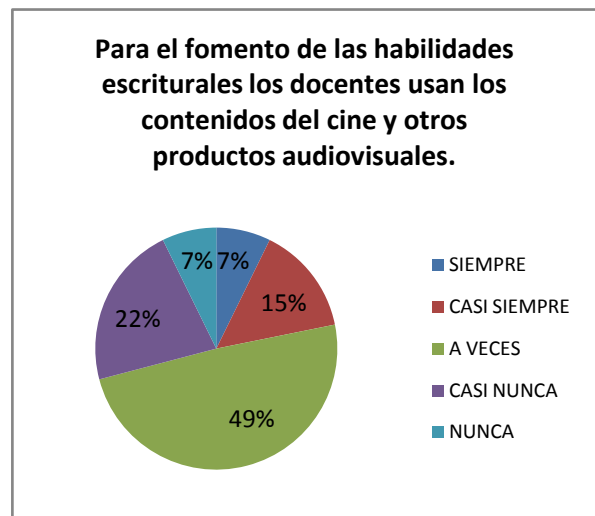


Gráfico 5

Apreciación y escritura: Parámetros de asociación

Como se pretendía establecer una evolución de saberes, se debió partir de que los conocimientos que se van adquiriendo desde un enfoque académico-científico se transforman significativamente con el avance y la complejidad progresiva de la academia. Se puede describir también que el nivel de

exigencia aumenta y de esta manera los saberes generan tránsitos de simples a líneas de difícil comprensión.

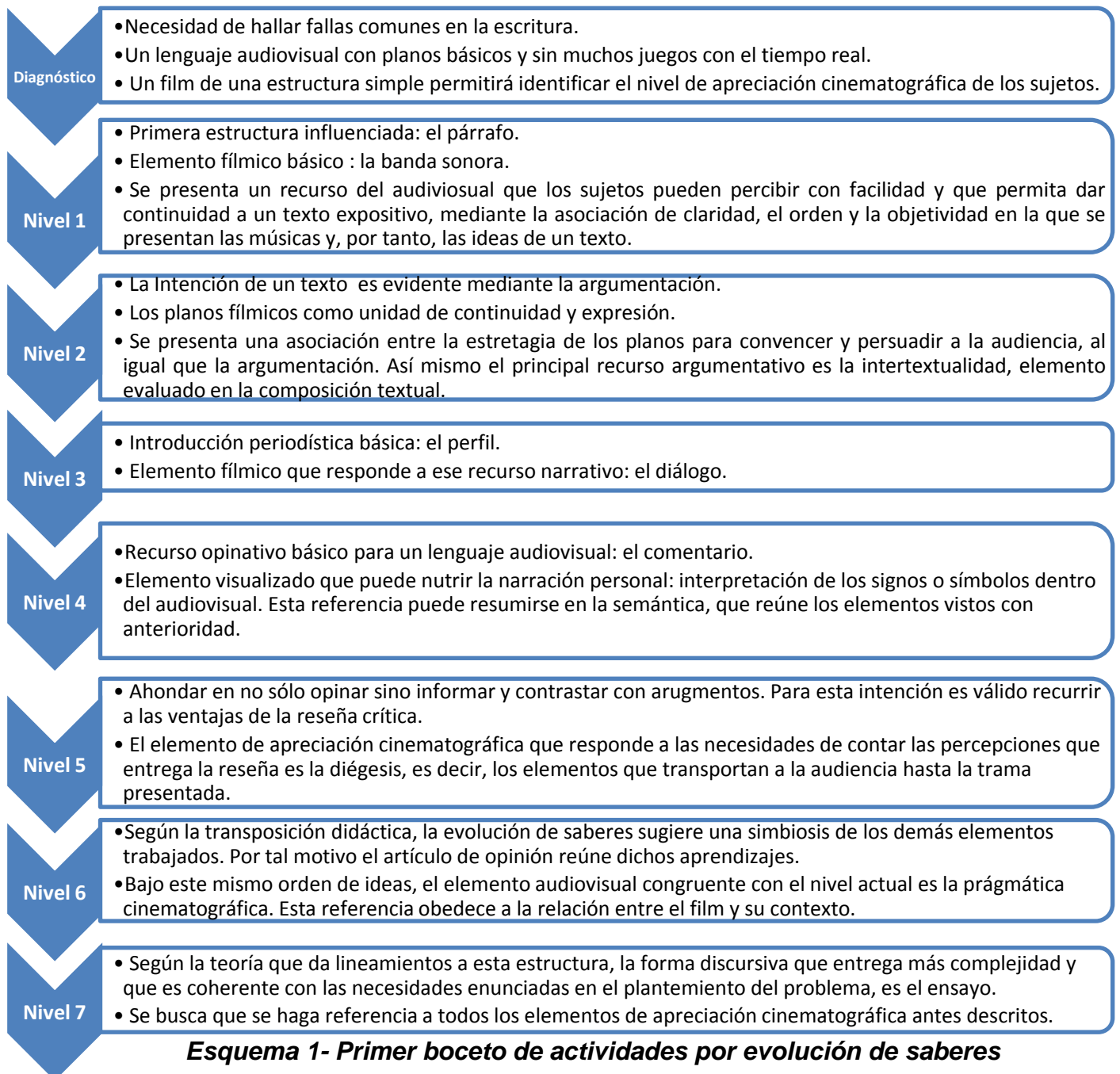
Este proceso no es impensado, puesto que dicho cambio, en muchas ocasiones, es consecuencia de otro individuo que generó transformaciones en el cómo, el qué y para qué se enseña; de este modo se entiende que no se educa en primera instancia el saber científico o sabio, sino simplemente un saber.

Teniendo en cuenta la intención de un intercambio de saberes, fue necesario establecer una asociación entre la apreciación cinematográfica y los diversos elementos que lo componen. Basado en una descomposición previa de los conocimientos científicos a un lenguaje en el que sus estudiantes lo comprendan mejor sin antes olvidar la idea primaria de qué relación tiene el objeto de enseñanza con el objeto exacto que se exige, para poder convertir la intención en un mecanismo eficaz de enseñanza de la escritura.

Para la influencia directa en las categorías macro y supraestructurales, se estableció las líneas del lenguaje cinematográfico en conjunto con las orientaciones para la producción escrita, pensadas en pro de la transposición didáctica. Para esto se establece la relación entre los contenidos fílmicos y las tipologías textuales de la siguiente manera: Texto expositivo, pensado desde la estructura simple del párrafo, y la analogía con la banda sonora. El texto argumentativo en relación a los planos cinematográficos. Así mismo, tipos de discursos como el comentario, la reseña crítica, el artículo de opinión y el ensayo, que conlleven las líneas de sentido de las cintas y diversos elementos como la diégesis, la semántica y la pragmática.

Estos resultados comparativos fueron establecidos durante la segunda fase del proyecto. Luego de aplicar el análisis del discurso e interpretar y analizar la matriz de calificación propuesta, además de las percepciones sobre la escritura en la muestra de estudio, se articuló un listado de tópicos que involucraran los tópicos de escritura y de apreciación cinematográfica. Esta articulación se

puede evidenciar con el siguiente esquema, base del material de aprendizaje que constituye el producto final de esta investigación:



Esta asociación de parámetros que parten de las primeras fases del proyecto investigativo, se plasmaron mediante la presentación de un módulo educativo. Es decir, un material didáctico que cuenta con una serie de elementos necesarios para la enseñanza de conceptos, destrezas y técnicas de una

temática en concreto. Cinescrito diseñó esta herramienta para fortalecer la competencia escritural de estudiantes a partir del análisis y apreciación de discursos audiovisuales que a la vez complementen los contenidos de los cursos a los que asisten.

Los elementos básicos que contiene el módulo están enfocados a los objetivos de aprendizaje (secciones o unidades), en los contenidos a adquirir (conceptos y técnicas), las actividades que el estudiante debe realizar (talleres) y finalmente en la evaluación de conceptos y habilidades.

El producto: material de aprendizaje

Según los datos obtenidos durante las primeras fases del proyecto, el diseño del material de aprendizaje, teniendo en cuenta los criterios articulados de propuestas de e-learning, autoaprendizaje, el módulo educativo contiene 9 capítulos con su respectivo taller académico y sensorial, es decir, que avoque a otras actividades que converjan con la dinámica de la asignatura intervenida. Las etapas previas permitieron tener en cuenta un espacio guía en el que se refieran los contenidos teóricos de los ejes de las actividades propuestas.

Además de una propuesta escrita, se requirió de un momento de incentivación didáctica que aprovechara las ventajas del cine como estrategia dentro del aula. Para esto se presentan momentos que referencian las posibilidades experienciales del discurso filmico que complementen las actividades guiadas y sirvan de insumo para distintos contenidos de clase.

Debido a que la herramienta de retroalimentación fue trascendental durante toda la investigación, el producto está proyectado como un insumo, basado en la teoría de la Zona Proximal de Desarrollo, uno de los conceptos acuñados por Vygotski. Bajo esta lógica, que determina que existe una distinción entre el desarrollo de las capacidades de los involucrados y el nivel deseado. Este espacio ratifica que las figuras de autoridad, como los tutores o profesores, representan una parte crucial en dicho proceso. Éstos facilitan que la distancia entre lo posible y lo real, se reduzca (Vygotski, 1979, citado por Ossandón y



Castillo, 2006, p. 38). Para lograrlo se requiere de un acompañamiento constante y una conexión entre las nociones del docente y las del aprendiz, es decir, se debe reconocer que hay aprendizajes que requieren de guías y trabajos colaborativos para ser efectivos. De esta manera se planteó el bosquejo inicial del material educativo presentado así:

<i>Bosquejo de talleres del material de aprendizaje</i>			
Taller	Película	Contenido	Actividad
Taller Uno	Satanás	Diagnóstico.	Proyección y Socialización del audiovisual. Elaboración de un texto libre, donde se identifique el nivel de escritura y apreciación cinematográfica.
Taller Dos	Habana Blues / Retratos en un mar de mentiras	Texto Expositivo: Estructura del párrafo Banda Sonora.	Proyección y Socialización del audiovisual. Construcción de párrafos que den cuenta del influjo del sonido, la música o silencios en el desarrollo de un film.
Taller Tres	Crónica de una muerte anunciada.	Texto argumentativo: Composición y pragmática textual Planos	Proyección y Socialización del audiovisual. ¿Por qué los planos permiten mostrar la “realidad” de varias formas? Dar respuesta a la pregunta elaborando una carta del lector donde se compongan argumentos claros y se referencie el plano o secuencia que más impacto le generó
Taller Cuatro	Como agua para chocolate / El secreto de sus ojos	Comentario Semántica Cinematográfica	Proyección y Socialización del audiovisual. Redactar un comentario en donde se evidencie la interpretación y significación de símbolos y signos que



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

			están dentro de la narración en la cinta.
Taller Cinco	El crimen del padre amaro / No	Perfil periodístico Libreto	Proyección y Socialización del audiovisual. Realizar un perfil periodístico con base en algún personaje de la película o algún actor de la trama rescatando algunos elementos del libreto.
Taller Seis	También la lluvia / La estrategia del caracol	Reseña Diégesis	Proyección y Socialización del audiovisual. Realizar una reseña de acuerdo a la diégesis cinematográfica, teniendo en cuenta la realidad social actual latinoamericana.
Taller Siete	La noche de los lápices.	Artículo de Opinión-pragmática cinematográfica	Proyección y Socialización del audiovisual. Desarrollar un artículo de opinión donde referencien la pragmática cinematografía de la película propuesta con algún tema utilizado en clase
Taller Ocho	Locos / La pasión de Gabriel	Ensayo	Proyección y Socialización del audiovisual. Construir un texto a modo de ensayo donde referencie los conceptos básicos de apreciación cinematográfica trabajados en los talleres anteriores.

Taller Nueve	Libre	Libre	Compilado de todo lo aprendido: En este punto el participante deberá construir un texto de cualquier formato visto y exponer allí los contenidos percibidos en la proyección según lo visto en todo el proceso.
Bocadillos Son pequeñas viñetas o tips que acompañaran cada capítulo para dar apoyo al proceso formativo en la escritura. Consejos básicos de gramática, sintaxis, figuras literarias, acentuación, pensamiento crítico entre otros.			
Complemento Digital El módulo también va a tener capturas y apoyo en imágenes para facilitar la identificación de los distintos elementos de la apreciación fílmica desarrollados durante los capítulos descritos.			

Tabla 1- Bosquejo del material de aprendizaje

9. Discusión

Los datos obtenidos de la encuesta ejecutada permiten correlacionar algunas preguntas y verificar sus respuestas a la luz de los objetivos planteados desde el principio de esta investigación.

En primera instancia, a pesar de que se encuentra valioso el recurso audiovisual en cuestión, la falta de asiduidad se convierte en el impedimento para que el estímulo cinematográfico fortalezca la competencia escrita, asunto que puede complejizar el paradigma que se presentó durante una de las fases de la investigación. A primera vista, el cine no influencia la ortografía y gramática, lo que representó la necesidad de hacer un especial y constante seguimiento a este criterio evaluativo. A pesar de dicha aparente imposibilidad de sinergia, el mejoramiento de la competencia específica surtió efecto al comprender la función reiterativa de la propuesta didáctica presentada.

Esta cadena interrelacionada de talleres, fortalece la microestructura en la medida en la que se le hace una evaluación pertinente que reafirme la concepción de que estas disposiciones gramaticales no sólo responden a la forma del texto sino a una estrategia para construirlo, y que a pesar de que las

cintas no impactan directamente dentro de las categorías sintácticas, la posibilidad de práctica constante frente a un lenguaje atractivo se puede traducir en efectos colaterales como la adquisición por práctica de normas básicas del lenguaje.

Así mismo, esta determinación general de las demás categorías textuales influenciadas, permite hacer una aseveración: los estudiantes carecen de los niveles adecuados de saberes, en este caso escriturales, en relación al nivel de estudio donde se encuentra la muestra analizada. Adicionalmente, según las estadísticas presentadas en el análisis intertextual, podría asegurarse que las referencias no son producto de la proposición del escritor sino que requieren de un condicionamiento para relacionar sus ideas con el contexto.

De esta manera, la investigación permite afirmar la concepción de que un sujeto puede interiorizar algo en la medida en que se interrelaciona con los instrumentos que el medio le brinda. Esta conexión cultural brinda el espacio propicio para generar cambios en la mentalidad de los involucrados en este complejo sistema cognoscitivo, pero requiere de lineamientos que cubran los vacíos académicos que provienen de espacios educativos anteriores a los de la población sujeta a estudio.

Uno de estos antecedentes se corrobora al comprobar que al estudiante le falta plantearse la escritura en serio, de tal manera que la reconozca como una actividad que implica establecer unos objetivos claros, como lo es planificar el texto e identificar el contexto (Sánchez, 2011, p. 26). Pero no solo es éste el inconveniente, también cabe la situación en la que el alumno en su oficio no hace una distinción entre el lenguaje oral y el escrito. Es en esta instancia donde recae el interés por aplicar un módulo educativo que no sólo contenga talleres de escritura sino que comprenda elementos teóricos que faciliten ese proceso divisorio.

Pero a esta discusión sobre la mejoría del proceso de escritura, se suma también el uso que el docente dentro del aula de clase emplea para dichos ejercicios, pues “no basta con poner a los chicos a ‘escribir ensayos’ y a leer

muchos textos, sino, primero que todo, capturarlos, emocionarlos, enamorarlos de la lectura y la escritura” y de esta manera surge la necesidad de “generar espacios de escritura en clase, pero no textos para ‘guardar’, sino textos que deben circular” (Barreto, 2011, p.165).

Esta investigación, aunque buscaba establecer una articulación entre las competencias escritas y los contenidos fílmicos, permite a su vez abrir la discusión sobre las herramientas para incentivar la habilidad textual. Una de las medidas que marcaron el trayecto de la indagación es la co-evaluación o retroalimentación (ya sea grupal o individual) con los alumnos para enfatizar en sus fortalezas o debilidades.

Con respecto a este tema, las respuestas brindadas indican que a veces se presenta dicho elemento en sus propuestas de escritura, en donde aproximadamente un 30% afirma casi nunca recibir orientación de los docentes cuando se presentan falencias en la escritura. Se puede ver la necesidad que los mismos estudiantes prevén ante sus competencias como profesionales asunto corroborado al contrastar dichas respuestas con otro de los resultados, en donde casi un 80% de los estudiantes respondieron positivamente a que es adecuado que el docente reporte al coordinador de área o se asesore con un especialista ante un caso grave de escritura, puesto que la encuesta también permitió conocer que dentro de la muestra escogida, el 40% opina que solo a veces su nivel de escritura es adecuado considerando la categoría universitaria en la que se encuentran.

Este último hallazgo permitió reconocer que la muestra misma afirma no tener las competencias básicas para realizar un ejercicio escrito sencillo. Por lo que la motivación desde el discurso audiovisual representa un ítem clave para promover estas prácticas complejas, sin abandonar la necesidad de establecer parámetros teóricos que guíen el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Esta inclusión académica se ve reflejada en el producto final de investigación, partiendo de la concepción de los mismos sujetos, complementada a la luz de los referentes del proyecto en la que no sólo se dictan componentes teóricos

sino que está construido partiendo de que las llamadas competencias adquiridas en un proceso de aprendizaje no se reducen a sistemas memorísticos, sino que envuelven un componente de aplicabilidad. Esta acción implica que no sólo exista un momento de edificación de dichas competencias en ambientes como la academia, sino que requieren de un sujeto que las integre al entorno donde se desenvuelve (Fernández, 2005, citado por Ossandón y Castillo, 2006, p. 39). Por tal motivo, puede afirmarse que las competencias no existen de forma aislada, sino que permanecen en las capacidades de los seres humanos y sólo pueden notarse cuando se demuestran en las conductas, acciones y decisiones de los individuos.

Así mismo, cabe debatir que aunque el Objeto de Aprendizaje (OA) es generalmente referenciado como un material en línea, sus características principales (poder ser referenciado, reutilizado e independiente) pueden sugerir un formato didáctico que cumpla con estas especificaciones. El elemento transversal para que un recurso sea considerado como un OA es la adaptabilidad a distintos contextos, es decir, que sea fácil acceder a él y ofrezca interdisciplinariedad.

En este orden de ideas, teniendo en cuenta el porcentaje de alfabetización digital actual, el internet reduce el alcance de esta estrategia educativa y por tanto, cabe considerarse una simbiosis entre los elementos tradicionales de enseñanza y las herramientas tecnológicas. Es por esto que el formato elegido para aplicar los hallazgos de esta investigación en pro de alimentar el campo comunicativo, no se reduce a contenidos transmediales, sino que utiliza las ventajas del cine como recurso novedoso y las combina con la cotidianidad de la academia.

Nunca se presentan los resultados de la encuesta a docentes, si no se va a tener en cuenta no la mencione en la metodología.

10. Conclusiones

La integración del cine y la escritura es un proceso complejo pero factible, teniendo en cuenta los objetivos formativos del lenguaje audiovisual y sus propiedades como vehículo semiótico. Este formato cinematográfico afianza la proposición, argumentación e interpretación en cuanto sea utilizado como una estrategia en tres focos principales: Un aprendizaje personal, cuando se asocian los conceptos con el tema que se está trabajando en el aula; un proceso innovador, ya que incluye las herramientas del campo de las tecnologías de la información y comunicación como material didáctico; y cuando es tenido en cuenta como generador de ejercicios, en este caso los textos que sirven de insumo para afianzar el conocimiento propio y servir de punto de partida para los otros sujetos.

En este orden de ideas, es necesario determinar que las categorías influenciadas por la proyección y observación de los films, son las macro y supraestructuras, motivado por el carácter novedoso del formato de aprendizaje y la convergencia de la programación general de aula con los contenidos audiovisuales. Este último elemento es esencial para la estrategia propuesta porque no sólo implica articular el cine con la escritura sino integrar la cinta al proceso didáctico de una clase.

Aunque uno de los ámbitos indispensables para la escritura es la composición microestructural, esta categoría también puede ser fortalecida mediante dos instancias emergentes en el proceso de investigación: los ejercicios de escritura constantes y la retroalimentación, proporcionada por la estrategia de la rejilla de calificación. Esta función reiterativa de la propuesta didáctica presentada como resultado de investigación implica cadenas interrelacionadas de talleres que fortalecen la escritura en la medida en la que se le hace el seguimiento pertinente que reafirme la concepción de que estas estructuras mínimas no solo responden a la forma del texto sino a una estrategia para construirlo.

La asociación de los parámetros entre un vehículo audiovisual y uno escrito son comprendidas mediante el reconocimiento de los saberes evolutivos y los niveles discursivos de ambos lenguajes vinculados. Por ello, la transposición didáctica representa un elemento esencial para establecer cualquier articulación en el aula de clase, ya que no se puede pretender que el aprendizaje sea un proceso automático que contagie por sí sólo un espíritu propositivo.

Así mismo, aún con el auge de las alternativas digitales o contenidos estructurados, como lo es el cine, esta posibilidad de agrupación de contenidos, requiere de un elemento esencial en el aula de clase que no puede desaparecer: la figura de autoridad, docente, tutor o guía. Ésta significa un alto porcentaje de la garantía para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo. Inclusive, la labor del profesor se acrecienta en la medida en que, con el advenimiento de alternativas digitales o contenidos estructurados, debe ser selectivo e incentivador de nuevas prácticas lejanas a las habituales cadenas memorísticas de la vieja escuela.

Aunque el proyecto estaba enfocado en el fortalecimiento de escritura, también se puede convocar los momentos de debate. Cualquier ejercicio de clase requiere de un espacio de diálogo profesor-estudiante y entre los mismos alumnos. De este ambiente se originan argumentos que se ven reflejados en aspectos macroestructurales del producto textual final.

En cuanto a la percepción del estudiantado sobre las estrategias de enseñanza, se difiere cierto nivel de descontento hacia las herramientas habituales de clase. Aún prevalece la noción de que la lectura textual es el único referente para fortalecer la competencia escrita y demás ejercicios de clase.

Los estudiantes comprenden la complejidad del proceso de aprendizaje y por lo tanto reconocen las fallas de las metodologías clásicas. Por este motivo, se debe conjugar el contexto social y sus manifestaciones con las prácticas dentro del aula. De esta forma se responde a la disposición de los alumnos y se

afianza el papel del docente en el aula de clase moderna, ya que tiene la misión de hacer un ejercicio riguroso de valoración previa del recurso audiovisual que se quiere utilizar, garantizando que de verdad personifique un insumo para acompañar las líneas clase.

11. Bibliografía

Acosta, M. y Castellanos, S. (2011). El cine como medio de comprensión, interpretación y análisis mediante los elementos narrativos. Tesis de pregrado publicada, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.

Acosta, W. (2004). Las ciencias sociales a través del cine: Cine Como Herramienta En Construcción Conocimiento. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Recuperado de: <http://books.google.com.co/books?id=Q3Ji32RulzUC&pg=PA48&dq=cine+herramienta+did%C3%A1ctica&hl=es&sa=X&ei=rGBHUYzAC4G48wTCi4CgCg&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q=cine%20herramienta%20did%C3%A1ctica&f=false>

Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá.

Aparicio, D. (2009). El uso del cine como recurso didáctico. Una experiencia de educación mediática. S.E. Madrid. Recuperado de: <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%202/Daniel%20Aparicio.pdf>

ASCUN & Redless. (2007). Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá.

Barreto, F. (2011). La lectura y la escritura en el ámbito universitario “una responsabilidad compartida”. Fundación Universitaria Panamericana. Bogotá.

Carlino, P. (2002). “Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué.” Investigaciones en Psicología, Instituto de

Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. S.E. Buenos Aires.

Carmona, R. (1991). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Cátedra. España.

Cassany, D. (1999). *Actitudes y valores sobre la composición escrita*. Fundación FES. Tecimpre S.A. Santa fe de Bogotá.

Cassany, D. y Morales, O. (2008). *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. Plan Nacional de Investigación del MECD de España. Barcelona.

Cassany, D., Sanz, G & Sanjuan, M. (1994). *Enseñar lengua*. Graó. Barcelona.

Centro de Recursos para la escritura académica del Tecnológico de Monterrey. (2012) *Estrategias para identificar las ideas principales en un texto*. S.E. México. Recuperado de: http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/buscar/que/3_estrategia.htm

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Superestructura textual*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/superestructuratextual.htm

Concari, R. & Ponssa, S. (s.f.). *El rol de la gramática en los modelos de producción de textos escritos*. <http://www.lettrainversa.com.ar/li/lectura-escritura-y-ensenanza/131-el-rol-de-la-gramatica-en-los-modelos-de-produccion-de-textos-escritos.html>

DANE (2014). *Encuesta de consumo cultural 2014. Boletín técnico*. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultulral/bole_ecc_2014.pdf

De la Torre, S; Pujol, M. y Rajadell, N. (2005). El cine, un entorno educativo. Narcea de Ediciones. Madrid. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=bymXxBA5CfkC&pg=PA7&dq=cine+aprendizaje&hl=es&sa=X&ei=H_9IUZrTF5La8wTux4DYCw&ved=0CDIQ6AEwAQ#v=onepage&q=cine%20aprendizaje&f=false

García, G. (2008). El cine, la escritura y la literatura. S.E. Medellín. Recuperado de: <http://didacticalenguaje.blogspot.com/2008/06/el-cine-la-escritura-y-la-literatura.html>

Gómez, M. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(julio- diciembre), pp. 83-115. Recuperado de: http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana1_5.pdf

González, B. y Vega, V. (2010). Prácticas de Lectura y Escritura en la Universidad: El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda. Fondo de Publicaciones. Universidad Sergio Arboleda. Recuperado de: <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/invedusa/Practicas-Lectura-Escritura.pdf>

Hernández, B. (2008). Ortografía y Redacción para todos. S.E. México. Recuperado de: <http://www.bubok.es/libros/786/Ortografia--y-Redaccion--para-Todos>

Herrero, A. (1998). Lectura literaria y competencia intertextual. Criterios de selección del texto literario y de su transposición fílmica. Colección Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0636.pdf

Marquès, P. (2005). Selección de materiales didácticos y diseño de intervenciones educativas. Departamento de Pedagogía

Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Recuperado de:
<http://www.peremarques.net/orienta.htm>

Martínez-Salanova, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. Grupo Comunicar. Huelva.

Mendoza, A. (2008). El intertexto lector. Recuperado de:
<http://servicios.educarm.es/temlates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VI.1.mendoza.pdf>

Molano, L. & López, G. (2007). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. Universidad del Valle.
<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2780/1/Rev.%20le nguaje.35%2cNo.1%2cp.%20118-145%2c2007.pdf>

Morales, A. y Velásquez, J. (2008). La escritura estudiantil universitaria: Dificultades generales en la comprensión y la producción de textos en la universidad. Universidad de los Andes. Recuperado de:
http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/30918/1/escritura_academica.pdf

Morales, O. & Espinoza, N. (2005). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. Lectura y Vida. Mérida. Recuperado de:
http://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/papers/odontologia/moralesoscar/desarrollo_escritura.pdf

Morín, E. (1972). El cine o el hombre imaginario. ED Páidos. Madrid

Ossandón, Y. y Castillo, P. (2006). Propuesta para el diseño de objetos de aprendizaje. Revista Fac. Ing. - Univ. Tarapacá, 14(1), pp. 36-48. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rfacing/v14n1/ART05.pdf>

Ozollo, F. y Orlando, M. (2008). Elaboración de materiales de aprendizaje: de una secuencia lineal a una colaborativa. UNCU Virtual. Recuperado de:

http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1085/ozolloorlandoelaboracion.pdf

Rodríguez, J. (2008). La construcción de sentido en el aula. *Artefacto*, 13(1). Facultad de Artes Universidad Nacional. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=Mnsc5zCxskAC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Sánchez, J. y Osorio, J. (2006). Lectura y escritura en la Educación Superior: diagnósticos, propuestas e investigaciones. Universidad de Medellín. Medellín.

Satriano, C. y Moscoloni, N. (2000). Importancia del análisis textual como herramienta para el análisis del discurso. *Cinta moebio* 9 (287-306). Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/09/satriano.htm

Segovia, N. (2007). Aplicación didáctica de las actividades cinefórum: Claves para trabajar con el Cine en el aula. Ideaspropias Editorial. Vigo, España.

Soletic, A. (2000). La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos. En Litwin, E. Compiladora, La educación a distancia: Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Ed. Amorrortu. Recuperado de: <http://www.unp.edu.ar/euev/Textos/Soletic.pdf>

Sontag, S. (Mayo-Junio, 2001). Escribir. *El Malpensante*, N° 30. Recuperado de: http://elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=2456

Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Corrientes didácticas contemporáneas (pp. 119-139). Recuperado de: <http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/didactica/souto-la-clase-escolar.pdf>

Van Dijk, T. (1977). La pragmática de la comunicación literaria. La Haya.

Recuperado de:

<http://www.discursos.org/Art/La%20pragm%E1tica%20de%20la%20comunicaci%F3n%20literaria.pdf>

Van Dijk, T. (1990). La noticia como discurso. Comprensión, estructura y

producción de la información. Recuperado de:

<http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Noticia%20como%20Discurso.pdf>

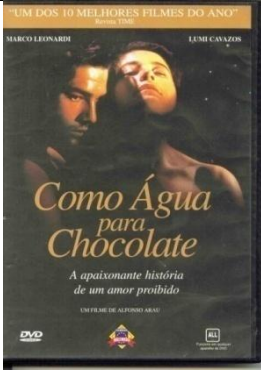
12. Anexos

Anexo 1

Cronograma de trabajo prueba piloto		
Fecha intervenciones	Película	Objetivo
Semana del 26 de Agosto	<p>- El Decamerón (1971) Propuesta del Decamerón como un film profundamente antropocéntrico y humanista. Bocaccio como representante de la corriente humanista donde por primera vez en la literatura italiana, los cielos se alejaban para dar paso a lo mundano, lo pícaro, lo lascivo y lo terrenal.</p> 	Realizar un diagnóstico a partir del texto libre para hallar las fallas comunes en la escritura.
<p>Actividad: Escritura creativa Ejercicio libre de escritura a partir de la película.</p>		
Semana del 16 de Septiembre	<p>La letra escarlata (1995) A finales del siglo XVIII, cuando los puritanos ingleses ya se habían asentado en América, el reverendo Dimesdalo, de la estricta comunidad de Boston, se enamora de la atrevida HesterPrynn, una mujer de ideas progresistas cuyo marido ha desaparecido en un naufragio. Obra escrita por Nathaniel Hawthorne enmarcado en el Romanticismo norteamericano.</p> 	Con la ejecución de esta actividad se pretende evidenciar los cambios que puedan surgir alrededor de la nueva entrega de los escritos, debido a que se impartirán pautas previas al ejercicio para marcar la diferencia entre el desarrollo de los escritos libres y los que ya deben seguir alguna pauta sugerida por el docente.
<p>Actividad Construir un texto siguiendo las Líneas de Sentido dentro de la narrativa cinematográfica.</p>		
Semana del 7 de Octubre	<p>Ana Karenina (1997) Considerada una de las obras cumbres del Realismo. Basada en la novela homónima y perteneciente al escritor ruso León Tolstói. La dirección estuvo a cargo de Bernard Rose y contó con la participación de SophieMarceau y Sean Bean en los personajes</p> 	Vincular directamente los temas relacionados en clase con la proyección cinematográfica, teniendo presente las características de la película con los contenidos específicos del periodo literario que representa.
<p>Actividad Elaborar una comparación escrita sobre los contenidos de la narratología del film y los periodos literarios.</p>		



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

	protagonistas.	
<p>Semana del 28 de Octubre</p> <p>Actividad Realizar escrito de acuerdo a la diégesis cinematográfica teniendo en cuenta la realidad social actual latinoamericana.</p>	 <p>Como Agua para Chocolate (1989) Historia de amor y gastronomía ambientada en México a principios del siglo XX. Dos jóvenes locamente enamorados que es ejemplo de la literatura latinoamericana basado en la novela homónima de Laura Esquivel representante del post boom.</p>	<p>El propósito de este taller es que el estudiante demuestre su capacidad de relacionar temas expuestos en las aulas de clase y representadas en el film con su entorno y la realidad que los rodea. Es una oportunidad para analizar a través de los escritos el desarrollo del pensamiento crítico y propositivo de los estudiantes.</p>
<p>Semana del 18 de Noviembre</p> <p>EVALUACIÓN</p>		<p>Es la oportunidad para retroalimentar el ejercicio con los participantes del proyecto además compartir conclusiones y experiencias obtenidas durante el proceso.</p>

Anexo 2

Rejilla de calificación

<p>Los siguientes son los criterios para evaluar los textos en la investigación en curso: CINESCRITO, del semillero Ucrónico de UNIMINUTO seccional Bello.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza elementos de coherencia y cohesión para relacionar oraciones entre sí. 2. Hace uso correcto de los signos de puntuación. 3. Estructura sus textos en párrafos que tienen una idea principal sustentada con ideas de apoyo coherentes. 4. Evita repeticiones y reiteraciones. 5. Sintetiza y reconstruye información contenida en textos especializados. 6. Apoya sus ideas a través de diferentes esquemas de argumentación. 7. Produce textos con una estructura básica clara: introducción, desarrollo y conclusión. 8. Sigue un hilo conductor y conecta lógicamente el tema, la idea global, las ideas centrales y de apoyo. 9. Demuestra apropiación del proceso de escritura (documentación, adecuación, textualización, revisión y reescritura). 10. Utiliza y referencia adecuadamente las fuentes de consulta para sustentar los planteamientos. 11. Demuestra capacidad propositiva en sus escritos. <p style="text-align: center;">Gramática</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diferencia las categorías gramaticales. 2. Reconoce las funciones sintácticas de los elementos constitutivos de oraciones simples y compuestas. 	<p>¿Cómo será evaluado el proceso de producción escrita?</p> <p>Los textos producidos a lo largo del semestre serán clasificados en la escala numérica según los siguientes criterios generales:</p> <p style="text-align: center;">4.5 a 5.0 Excelente</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Las afirmaciones están argumentadas con evidencias provenientes de diversas fuentes. <input type="checkbox"/> El estilo, la estructura y el tono son consistentes con el tipo de texto. <input type="checkbox"/> La prosa es precisa, consistente, clara, breve y coherente. <input type="checkbox"/> La organización del texto es coherente y responde perfectamente a las características del género. <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El texto no contiene errores de gramática, ortografía o puntuación. <input type="checkbox"/> El texto refleja apropiación del proceso de escritura (documentación, adecuación, textualización, revisión y reescritura). <p style="text-align: center;">3.6 a 4.5 Bueno</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Las afirmaciones están argumentadas con información relevante. <input type="checkbox"/> El estilo, la estructura y el tono son en su mayoría consistentes con el tipo de texto. <input type="checkbox"/> La prosa es en general clara, breve y coherente. <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El texto está bien organizado y responde a las características básicas del género. <input type="checkbox"/> El texto tiene algunos errores de gramática, ortografía y puntuación. <input type="checkbox"/> El texto refleja apropiación del proceso de escritura (documentación, adecuación, textualización, revisión y reescritura).
---	--



<p style="text-align: center;">Ortografía</p> <p>1. Toma conciencia sobre la importancia social y académica de la ortografía.</p> <p>2. Reconoce y aplica las normas de ortografía literal y acentual</p> <p style="text-align: center;">Apreciación cinematográfica</p> <p>1. Reconoce el planteamiento central de un film.</p> <p>4. Hace deducciones e inferencias, a partir del contenido de las películas.</p> <p>5. Relaciona la cinta con el contexto en el que vive y toma posición frente a sus contenidos.</p>	<p style="text-align: center;">3.0 a 3.5 Aceptable</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Las afirmaciones no están argumentadas o se basan en evidencias inadecuadas.<input type="checkbox"/> El estilo, la estructura y el tono no son apropiados para el género.<input type="checkbox"/> La prosa es entendible pero hay pasajes confusos o difíciles de seguir.<input type="checkbox"/> El texto tiene errores recurrentes de gramática, ortografía y puntuación.<input type="checkbox"/> Las fuentes consultadas, citadas y parafraseadas no están debidamente referenciadas o no tienen relación con el desarrollo lógico del texto.<input type="checkbox"/> El texto no refleja un proceso completo de escritura (documentación, adecuación, textualización, revisión y reescritura). <p style="text-align: center;">0 a 2.9 Inaceptable</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Presenta afirmaciones que no se argumentan con evidencias provenientes de diversas fuentes.<input type="checkbox"/> El estilo, la estructura y el tono hacen que el texto sea incomprensible.<input type="checkbox"/> La prosa es sistemáticamente confusa, pretenciosa y difícil de seguir.<input type="checkbox"/> El texto carece de organización y no responde a las características del género.<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> El texto presenta errores sistemáticos de gramática, ortografía y puntuación.<input type="checkbox"/> Las fuentes consultadas, citadas o parafraseadas no están referenciadas.<input type="checkbox"/> El texto no refleja apropiación del proceso de escritura (documentación, adecuación, textualización, revisión y reescritura).
--	--

Anexo 3:

Encuesta a docentes

Cuestionario

CINESCRITO

Didáctica de la escritura universitaria

Buenos días, a continuación usted encontrará unas preguntas relacionadas con las herramientas de enseñanza de la escritura, por favor responda cada una de las siguientes preguntas con sinceridad.

Las siguientes preguntas se relacionan con su ejercicio para el desarrollo de la escritura.

Por favor indique su respuesta con una X, de acuerdo con la siguiente escala:

<i>Escala de medición</i>			
Siempre	1	Casi nunca	4
Casi Siempre	2	Nunca	5
A veces/Ocasionalmente	3	No sabe/No responde	9

1	Dentro de la asignatura o el grupo de asignaturas que coordino, incentivo la competencia de escritura en los estudiantes.	1	2	3	4	5	9
2	Utilizo la proyección de películas como herramienta educativa para complementar los contenidos del curso que dicto.	1	2	3	4	5	9
3	Oriento directamente a los estudiantes que tengan falencias en sus ejercicios escritos.	1	2	3	4	5	9
4	Para fomentar el ejercicio de escritura en los estudiantes utilizo las lecturas previas.	1	2	3	4	5	9
5	A la hora de evaluar los ejercicios escritos de los estudiantes tengo en cuenta la cohesión y la coherencia.	1	2	3	4	5	9
6	Las actividades escritas que propongo estimulan el pensamiento crítico que el estudiante puede plasmar en el papel.	1	2	3	4	5	9
7	Utilizo parámetros de calificación para los trabajos escritos que propongo a mis estudiantes.	1	2	3	4	5	9
8	Procuro buscar alternativas creativas para incentivar la escritura universitaria.	1	2	3	4	5	9
9	Considero que la apropiación de un tema es indispensable a la hora de calificar un ejercicio escrito.	1	2	3	4	5	9



10	Con los estudiantes prefiero proponer ejercicios libres de escritura para fomentar la producción textual.	1	2	3	4	5	9
11	Hago una socialización grupal de los escritos para retroalimentar los errores en común.	1	2	3	4	5	9
12	Pienso que el cine podría funcionar para la enseñanza de la escritura.	1	2	3	4	5	9
13	La plataforma universitaria, los foros virtuales y las redes sociales son espacios que aprovecho y uso como centros de escritura virtual para ejercicios de clase.	1	2	3	4	5	9
14	La competencia propositiva es un aspecto que tengo en cuenta en el momento de calificar los textos a evaluar.	1	2	3	4	5	9
15	Para la retroalimentación propongo una co-evaluación del ejercicio escrito con los demás estudiantes para que entre ellos evalúen el texto.	1	2	3	4	5	9
16	Realizo una devolución oportuna de las correcciones para que los estudiantes los tengan en cuenta en otro ejercicio.	1	2	3	4	5	9
17	Para el fomento de las habilidades escriturales utilizo los contenidos del cine y otros productos audiovisuales.	1	2	3	4	5	9
18	Considero que el grado de escritura de mis estudiantes es adecuado para el nivel educativo en el que se encuentran.	1	2	3	4	5	9
19	Utilizo textos guías o módulos educativos de escritura para preparar mis clases y evaluar los productos de ella.	1	2	3	4	5	9
20	Cuando encuentro un caso grave de escritura en algún estudiante, lo reporto al coordinador de área o me asesoro con un especialista.	1	2	3	4	5	9

Gracias por su colaboración

Anexo 4:

Encuesta a estudiantes

Cuestionario

CINESCRITO

Didáctica de la escritura universitaria

Buenos días, a continuación usted encontrará unas preguntas relacionadas con las herramientas de enseñanza de la escritura, por favor responda cada una de las siguientes preguntas con sinceridad.

Las siguientes preguntas se relacionan con su ejercicio para el desarrollo de la escritura. Por favor indique su respuesta con una X, de acuerdo con la siguiente escala:

<i>Escala de medición</i>			
Siempre	1	Casi nunca	4
Casi Siempre	2	Nunca	5
A veces/Ocasionalmente	3	No sabe/No responde	9

1	Dentro de las clases a las que asisto siento que me incentivan la competencia de escritural.	1	2	3	4	5	9
2	La proyección de películas dentro del aula es usada complementar los contenidos del curso al que asisto.	1	2	3	4	5	9
3	Recibo orientación directa de los docentes cuando presento falencias en los ejercicios escritos.	1	2	3	4	5	9
4	Las lecturas previas son un incentivo que los docentes utilizan para fomentar los ejercicios escritos.	1	2	3	4	5	9
5	Siento que la cohesión y la coherencia son elementos que se tienen en cuenta la calificación de los textos que produzco.	1	2	3	4	5	9
6	Las actividades escritas estimulan mi pensamiento crítico y me facilita plasmar las ideas en el papel.	1	2	3	4	5	9
7	Utilizan parámetros de calificación para los trabajos escritos que proponen en clase.	1	2	3	4	5	9
8	Dentro del aula existen alternativas creativas para incentivar la escritura universitaria.	1	2	3	4	5	9
9	Considero que la apropiación de un tema es indispensable a la hora de	1	2	3	4	5	9



	calificar un ejercicio escrito.						
10	Los docentes proponen ejercicios libres de escritura para fomentar la producción textual.	1	2	3	4	5	9
11	Hay socializaciones grupales de los escritos para retroalimentar los errores en común.	1	2	3	4	5	9
12	Pienso que el cine podría funcionar para la enseñanza de la escritura.	1	2	3	4	5	9
13	La plataforma universitaria, los foros virtuales y las redes sociales son espacios que aprovecho y uso como centros de escritura virtual para ejercicios de clase.	1	2	3	4	5	9
14	La competencia propositiva es un aspecto que los docentes tienen en cuenta en el momento de calificar los textos.	1	2	3	4	5	9
15	Dentro del aula de clase hay una co-evaluación del ejercicio escrito con los demás estudiantes para que entre todos evaluemos el texto.	1	2	3	4	5	9
16	Recibo oportunamente las correcciones de los docentes para tenerlas en cuenta en otro ejercicio.	1	2	3	4	5	9
17	Para el fomento de las habilidades escriturales los docentes usan los contenidos del cine y otros productos audiovisuales.	1	2	3	4	5	9
18	Considero que mi grado de escritura y el de mis compañeros son adecuados para el nivel educativo en el que nos encontramos.	1	2	3	4	5	9
19	Existen textos guías o módulos educativos de escritura que manifiestan el modelo de evaluación del docente.	1	2	3	4	5	9
20	Pienso que es adecuado que el docente reporte al coordinador de área o se asesore con un especialista ante un caso grave de escritura en algún estudiante.	1	2	3	4	5	9

Gracias por su colaboración



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

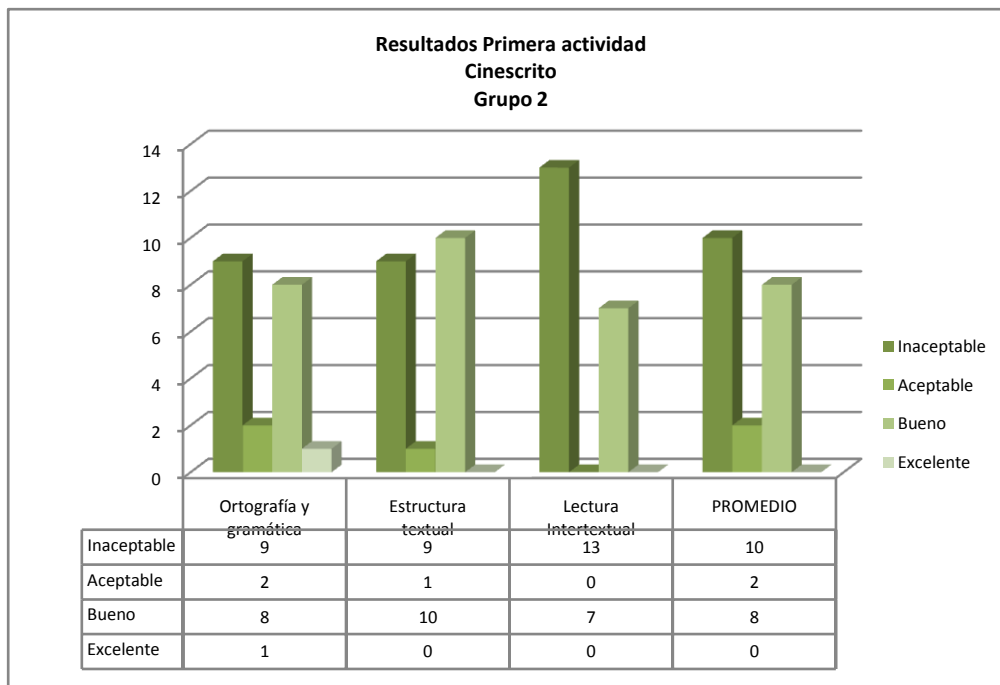
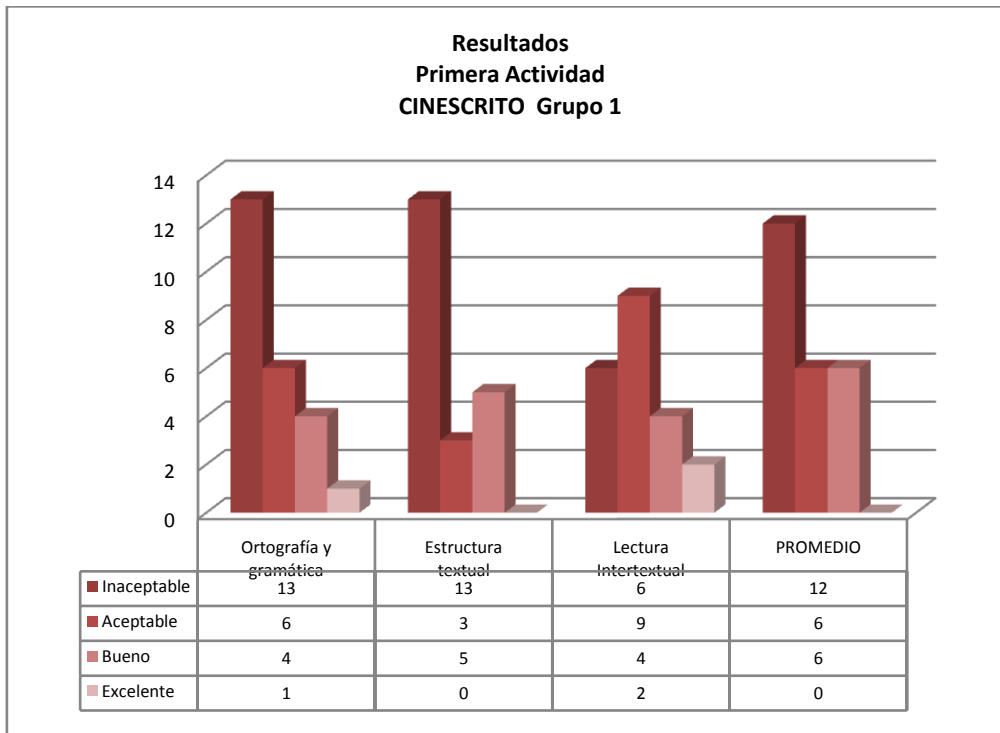
Anexo 5:

Identidad visual del proyecto



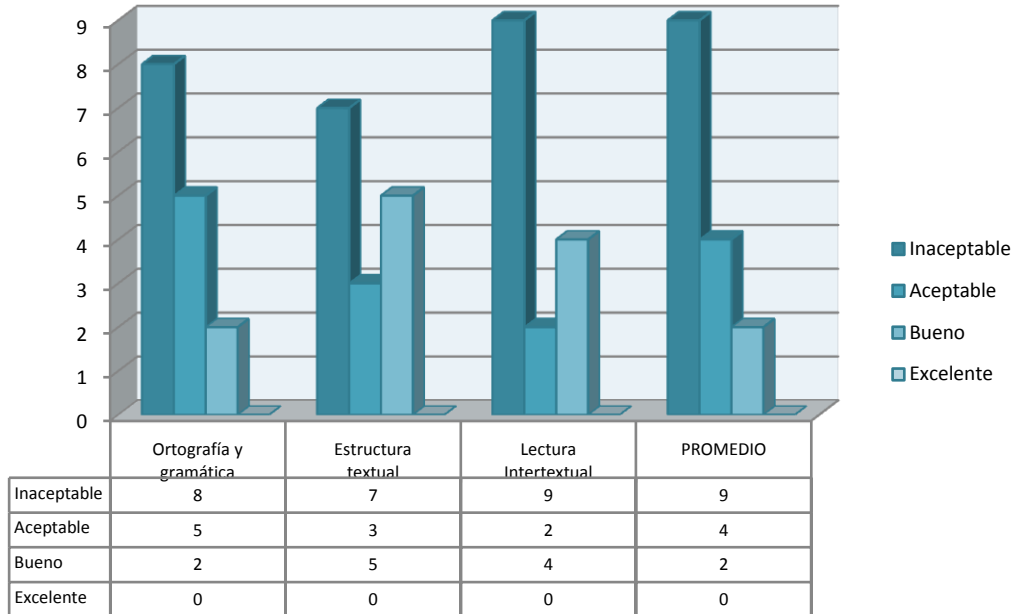


Anexo 6





Resultados
Primera actividad
CINSCRITO
Grupo 3



Anexo 7

Joanny García Correa ID: 200301914

ANNA KARENINA

Es una historia que refleja la capacidad de amar del corazón humano, se entrega sin medir consecuencias, sin pensar en el futuro en los cambios ... El

corazón humano concibe el amor como una fuente inagotable, capaz de superar el tiempo, las críticas y cualquier obstáculo. Anna, protagonista de esta historia que se desarrolla en 1874, goza de una gran posición social y es envidiada en San Peterburgo por todas las mujeres de su edad, está casada con un importante funcionario, juntos han tenido un hijo y ha podido presumir su posición y buen nombre. Anna viaja a Moscú con el único propósito de ayudar a su hermano a recuperar su matrimonio, en el tren conoce a la condesa Vronsky quien le ha presentado a su hijo el oficial de caballería Vronsky, estos al conocerse sienten una chispa mutua, que no pueden ignorar, el oficial había despertado el amor de la princesa Kitty, a quien ha dejado sin ninguna esperanza al hacer evidente su amor e interés por Anna.

Aunque Anna trató de mantener la distancia e ignorar el amor por el oficial, este sentimiento fue más fuerte que ella y esforzándose por mantener su lugar, regresa a casa en San Peterburgo, intentando recuperar su vida familiar, pero el oficial que tampoco puede





DOMOAO

deshacerse del sentimiento decide seguirlo y dan rienda suelta a sus sentimientos en una aventura que escandaliza la sociedad por las consecuencias que ha tenido, Karenin esposo de Anna sintiéndose traicionado, da un ultimátum a su esposa, obligándola a cumplir con sus deberes maritales a cambio de perdonarla por su traición y evitar estar en boca de una sociedad despiadada, Anna toma una decisión, cegada por el amor, quebrantando los moldes de una sociedad marcada por el qué dirán, cambiando su vida, dando rienda suelta al amor para que este hiciera lo que quisiera, renunciando con un profundo dolor a su hijo y transformando la vida de todos quienes la rodean, pero el amor implacable, no dejó pasar mucho tiempo sin (factor) pasar factura en la vida de esta mujer que sintió que su amor era más fuerte y capaz que cualquier otra energía en el mundo, que sintió que su amor era más que inagotable y que no pensó que el amor se compone de otras cosas, los celos, la inseguridad, la culpa por haber cambiado su vida, la hicieron ver todo de modo diferente, hicieron que se apagara su felicidad y que no viera más derrotas y tristezas, sintió el más cruel desamor que la orilla a quitarse la vida, dejando a su oficial con un gran vacío y sin sabor en su vida que lo llevan a cumplir su deber a costa de lo que puede pasarle, convirtiéndose en una historia de amor verdadero, en el cual se vive, se embargan sentimientos como impotencia, celos, emoción, traición, desesperación, pero sobre todo se ama, se ama intensamente.

aldor

Cinescrito.

ANNA KARÉNINA - León Tolstói

Es una historia encantadora, es una activación del presente con el pasado. Ya que esto, está sujeto a tantos comportamientos relevantes a esta época.

Es una novela y película muy bien estructurada en cuanto a contenidos tales como actores, actrices, escenario y contenido temático y textual como tal. Vemos en ésta historia, no algo tan peculiar.

El realismo es una corriente estética, que para este siglo no ha cambiado mucho, me atrevería a decir que no a cambiado.

Ya que se ve, como se juzga a la mujer por actos no tan de la Iglesia, como una depresión o simple decisión entre felicidad o posesión se llega al extremo de optar la vida.

Esta película, aparte de que es realismo es también una perspectiva de situaciones vividas antes e incluso ahora.

Mi crítica, no es tanto una crítica, es una admiración, hacia tanta ficción que nos han creado el mundo del cine y vidas e historias pasadas.

Laura Zapata Mora



Proceso lectivo.

Alejandra Cuñado Guzmán

DD MM AA

Amor de Madre:

Madre...

Un tesoro, una gracia divina, un amor eterno...
es como la experiencia al conocer algo
por primera vez y que se vuelve algo favorito, así, ese
amor es más grande que el de una mujer por unos
zapatos nuevos, es algo inexplicable la sensación
que se tiene cuando sabes que algún día la vas a
perder, esa misma sensación que sintió el hijo de Anna
al enterarse que su madre había fallecido, al saber
que los besos con más sincero amor no volverán a
estar, esos abrazos de tal calidad suavidad se
extinguieron para una vida tan dura y fría, ese
amor de madre es algo tan extremadamente
grande y dulce que ayuda a curar cualquiera de las
males, es que es más, con la sola presencia de ella
se convierte en una brisa que refresca en pleno día
de sol, que bello es saber que está al lado y
que cada día la puedes aprovechar, levantarse
y darle el primer beso es algo especial e
importante cuando se siente un amor de verdad.

por la infidelidad



Manuela Monsalve A.

El MATRIMONIO EN ANA KARENINA.

El matrimonio es una institución social que crea un vínculo conyugal entre sus miembros. Este ~~tipo~~ es reconocido socialmente ya sea de manera jurídica o por la vía de los usos y costumbres.

Así no lo muestra la película Ana Karenina, donde Anna y Vronsky hacen referencia a la difícil aceptación de la unión libre en el año 1877, como muchos eran obligados a casarse de manera negligencia e intereses familiares o como en su caso fueron rechazados y mal visto por la sociedad por no encontrarse casados.

Su sufrimiento al ser excluidos del círculo social y como toda esta costumbre se a-venido transformando con el pasar de los años hasta el hoy, donde es completamente respetable y aceptable ver parejas que conviven con tan solo un vínculo de sentimientos.

Es así como esta película deja ver la mentalidad que tenía la sociedad y como a ido cambiando ante diversos sucesos y acciones.