

Cortometraje y aprendizaje dialógico: desarrollo de habilidades de pensamiento crítico

Mateo Carvajal Rueda

Asesor:

Miguel Fernando Moreno Moreno

Trabajo de grado para optar al título de: Licenciado en Español e Inglés

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español e Inglés

Bogotá D.C.

2023

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Agradecimientos

A mi madre

*por la confianza depositada y el apoyo incondicional,
más importante aún por su amor y cariño constantes e incansables.*

A mi Aleja

*Por ser apoyo, guía y compañía
Por cada palabra de aliento y por su amor sincero*

A mi padre

Por cada café en las mañanas y sus actos de apoyo

A los peludos de la casa: Ornella, Ítala, Fígaro y Horacio

Por cada ronroneo, castaño y maullido que llenan mi vida de fuerza y cariño

Resumen

El presente trabajo de investigación-acción tuvo como objetivo cualificar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de la institución Magdalena Ortega de Nariño I.E.D a partir de una secuencia didáctica diseñada mediante el uso del cortometraje como herramienta didáctica, dividida en siete sesiones de implementación y a través de los principios del aprendizaje dialógico. Consecuentemente, se retoma la base teórica de las habilidades de pensamiento crítico planteadas por el autor Robert Hugh Ennis quien las recopila en cinco grupos: aclaración, base para la decisión, inferencia, suposición e integración y habilidades auxiliares.

***Palabras Clave:** Cortometraje, Habilidades de Pensamiento Crítico, Aprendizaje Dialógico, Texto Audiovisual*

Abstract

This action research work had as objective the qualification of Critical Thinking Abilities in 10th grade students of the I.E.D. Magdalena Ortega de Nariño Institution through a didactic sequence designed from the use of short film as a pedagogical tool, divided into seven sessions of implementation and through the principles of Dialogic Learning. Consequently, the theoretical basis is taken from the Critical Thinking Abilities presented by the author Robert Hugh Ennis, who compiled them into five groups: clarification, bases for a decision, inference, supposition and integration, and auxiliary abilities.

***Keywords:** Short Film, Critical Thinking Abilities, Dialogic Learning, Audiovisual Text*

Tabla de contenidos

1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1	Contextualización.....	1
1.1.1	Población.....	2
1.2	Delimitación del problema.....	4
1.3	Justificación	7
1.4	Pregunta de investigación	9
1.5	Objetivos.....	9
1.5.1	Objetivo general	9
1.5.2	Objetivos específicos	9
2	CONTEXTO CONCEPTUAL.....	10
2.1	Antecedentes investigativos.....	10
2.2	Marco Conceptual	15
2.2.1	Pensamiento Crítico.....	15
2.2.1.1	<i>Disposiciones</i>	16
2.2.1.2	<i>Habilidades</i>	19
2.2.2	Texto Audiovisual	23
2.2.3	Cortometraje.....	25
2.2.3.1	<i>El cortometraje como herramienta didáctica</i>	27
2.3	El aprendizaje dialógico	28
3	DISEÑO METODOLÓGICO.....	30
3.1	Metodología	30
3.2	Tipo de Investigación	30
3.3	Enfoque de Investigación	31
3.4	Técnicas e Instrumentos	32
3.4.1	Encuesta de caracterización	32
3.4.2	Diario de Campo.....	35
3.4.3	Observación Participante	35
3.4.4	Pruebas Diagnósticas	37
3.5	Consideraciones Éticas	38
3.6	Unidades de análisis y matriz categorial	39
4	TRABAJO DE CAMPO.....	41
4.1	Ciclos desarrollados	41
4.2	Primer ciclo: identificación de la problemática	41

4.3	Segundo ciclo: elaboración del plan.....	42
4.4	Tercer ciclo: implementar y evaluar el plan	43
4.4.1	Sesión 1: aclaración, primera parte.....	43
4.4.2	Sesión 2: aclaración, segunda parte.....	44
4.4.3	Sesión 3: base para la decisión	44
4.4.4	Sesión 4: inferencia	45
4.4.5	Sesión 5: suposición e integración	46
4.4.6	Sesión 6: habilidades auxiliares, primera parte	46
4.4.7	Sesión 7: habilidades auxiliares, segunda parte	47
4.5	Cuarto ciclo: realimentación	47
5	ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	
	49	
5.1	Identificación de la problemática	49
5.1.1	Sesión diagnóstica	49
5.2	Implementación y evaluación del plan	50
5.2.1	Sesión 1: aclaración, primera parte.....	50
5.2.1.1	<i>Resultados</i>	50
5.2.1.2	<i>Análisis</i>	52
5.2.2	Sesión 2: aclaración, segunda parte.....	54
5.2.2.1	<i>Resultados</i>	54
5.2.2.2	<i>Análisis</i>	55
5.2.3	Sesión 3: base para la decisión	56
5.2.3.1	<i>Resultados</i>	56
5.2.3.2	<i>Análisis</i>	57
5.2.4	Sesión 4: inferencia	61
5.2.4.1	<i>Resultados</i>	61
5.2.4.2	<i>Análisis</i>	62
5.2.5	Sesión 5: suposición e integración	63
5.2.5.1	<i>Resultados</i>	63
5.2.5.2	<i>Análisis</i>	65
5.2.6	Sesión 6: habilidades auxiliares, primera parte	67
5.2.6.1	<i>Resultados</i>	67
5.2.6.2	<i>Análisis</i>	68
5.2.7	Sesión 7: habilidades auxiliares, segunda parte	71
5.2.7.1	<i>Resultados</i>	71

5.2.7.2 <i>Análisis</i>	71
6 CONCLUSIONES	74
Referencias	80
Anexos	84

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Contextualización

Desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se han propuesto criterios de calidad de educación en Colombia y todas sus regiones a través de los *Estándares Básicos de Aprendizaje*, cuyo propósito es delimitar las competencias de los estudiantes en las distintas áreas del conocimiento. A su vez, se propuso un complemento de estos: los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA) que tienen como objetivo la estructuración de saberes fundamentales y relevantes que deberían ser alcanzados por los estudiantes a lo largo de su formación en la Educación Básica y Media.

En los *Derechos Básicos de Aprendizaje* y en los *Estándares de Competencias en Lenguaje* se proponen algunas competencias que deberían adquirir los estudiantes al finalizar décimo y undécimo grado como la producción, comprensión e interpretación de textos argumentativos desde una mirada crítica, los cuales, deben darse en contextos comunicativos tanto escritos como orales. La prueba *Icfes Saber 11°*, tiene como objetivo evaluar las competencias de los estudiantes al alcanzar el grado undécimo y cuenta con un componente de lectura crítica. Los resultados de la prueba indican que entre el año 2020 y el año 2021 el promedio de estudiantes a nivel nacional no obtuvo el nivel 4 de lectura crítica (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes, 2021), lo cual da cuenta del bajo nivel de pensamiento crítico de los estudiantes en contraste a las propuestas del Ministerio de Educación Nacional.

En los resultados de las pruebas de estado *Icfes Saber 11°* se tiene en cuenta la evaluación del componente crítico a través de la lectura, pero no se hace un énfasis en la producción

argumentativa y crítica de los estudiantes en otras habilidades como la escritura o la oralidad. Debido a esto, se hace necesario cuestionar el desarrollo de dichas habilidades en las aulas de clase colombianas al finalizar la formación escolar de los estudiantes al finalizar su proceso de formación en la Educación Media

El *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO)* incluye la dimensión oral junto con la lectura y la escritura como ejes de la enseñanza del lenguaje y su importancia radica en la relación de los integrantes de una comunidad: “constituye una de las apuestas de este Plan: construir espacios de encuentro para conversar, identificarse, reconocerse y pensar, de manera conjunta, nuevas formas de asumir las relaciones con los otros y con el mundo” (Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional, 2021). La oralidad permite a los estudiantes relacionarse con su entorno a través de la creación de significados, lo cual genera una necesidad de expresarse ante la sociedad que lo rodea en un ámbito más general.

Ahora bien, teniendo en cuenta la importancia que tiene para la escuela el desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura para la formación de los estudiantes, es clave mencionar los proyectos pedagógicos que se han propuesto a partir de la inclusión de estas en el *Plan Nacional de Escritura y Lectura*. Por ejemplo, *Palabras en Movimiento* fue un proyecto propuesto desde el Ministerio de Educación en el año 2020 donde se realizaron actividades relacionadas a la lectura, la escritura y a la oralidad. A raíz de esto, en el proyecto se realizaron varias actividades como podcasts, grupos presenciales de conversación y la transmisión oral de historias y relatos, entre otros.

1.1.1 Población

La propuesta del presente proyecto estuvo enfocada en estudiantes de grado décimo de la institución Magdalena Ortega de Nariño I.E.D cuyas edades oscilan entre los 14 y los 18 años.

La caracterización de la población se realizó a través de componentes propios de la etapa de desarrollo de las estudiantes: aspectos cognoscitivos, emocionales, sociales y el desarrollo del lenguaje. Así como también, se describen algunos aspectos propios de las estudiantes de grado décimo del Magdalena Ortega de Nariño que fueron recolectados mediante una encuesta de caracterización y la observación participante.

Para empezar, es importante señalar que los adolescentes que están entrando en esta etapa ya han modificado en gran medida su forma de relacionarse con su entorno. “... muchos son capaces de adentrarse en el razonamiento abstracto y elaborar juicios morales complejos” (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009). Es decir, al lograr alcanzar el nivel de pensamiento abstracto, el adolescente puede concebir su contexto de una manera más reflexiva y consciente. En adición, el adolescente alcanza un razonamiento hipotético-deductivo que le permite poner a prueba varias hipótesis de un mismo problema, experimentar con estas y llegar a una solución a través de estrategias sistemáticas.

A pesar de que se encuentran en las etapas finales de desarrollo, los adolescentes aún no han alcanzado la madurez cerebral con la que cuenta una persona en la adultez temprana. Según los autores, esto se traduce en comportamientos más ligados a la emoción que al mismo razonamiento. De hecho, se explica que hay una red socioemocional que se incrementa en los adolescentes antes de la adultez temprana y que determinan tanto cambios emocionales como conductas de riesgo. En adición, la dimensión emocional está ligada a los cambios físicos del individuo en su etapa de desarrollo, pues en ocasiones los desarrollos hormonales influyen en comportamientos relacionados al mal humor y una mayor emocionalidad.

El mismo concepto de adolescencia es una construcción social. “En las sociedades preindustriales no existía dicho concepto; en ellas se consideraba que los niños eran adultos

cuando maduraban” (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009) Por otra parte, las conductas de riesgo a las que son susceptibles los adolescentes pueden repercutir directamente en su vida social, pues en esta etapa del desarrollo humano en muchos casos se evidencia el incremento de problemáticas como la drogadicción, el suicidio, el embarazo prematuro, el aislamiento, entre otros. Por último, es importante mencionar una particularidad encontrada en el grupo mediante la encuesta de caracterización, pues solo el 31% de estudiantes conviven con su padre y madre, así como también en ocasiones con otros familiares, lo cual da cuenta de la dimensión familiar y su conformación.

Por su parte, el desarrollo del lenguaje en los adolescentes se evidencia, precisamente, a partir de su pensamiento ahora abstracto. Papalia, Wendkos, & Duskin. (2009) aseguran que los jóvenes entre los 16 y 18 años ya conocen más de 80.000 palabras, hacen uso de conectores lógicos para expresar sus ideas de forma lógica y reconocen significados múltiples en las palabras. En adición, las autoras enfatizan en la capacidad de los adolescentes de tomar posturas y puntos de vista propios, capacidad crucial para el diálogo. De hecho, es importante mencionar que un 45% de las estudiantes indicaron en la encuesta de caracterización que la asignatura de español era su preferida, lo cual daría cuenta de su disposición con relación a la clase, pero solamente un 15% de ellas indicó que actividades como la lectura o la escritura eran de su preferencia.

1.2 Delimitación del problema

Reconociendo la importancia del componente crítico en el contexto educativo colombiano a partir de los resultados obtenidos en las pruebas de estado *ICFES Saber 11*, junto con las competencias planteadas a través de los *Derechos Básicos de Aprendizaje* y los *Estándares Básicos de Competencias*, es importante determinar herramientas didácticas

funcionales que ayuden mejorar procesos de pensamiento crítico en el aula de clase, esto teniendo en cuenta el contexto de las estudiantes de la institución Magdalena Ortega de Nariño I.E.D en torno a las dinámicas de la clase del área de español y las posibles ventajas y desventajas.

El pensamiento crítico, por su parte, puede considerarse como un componente esencial para los estudiantes tanto para su contexto académico como para el contexto laboral. De hecho, Bezanilla *et al.* (2018) indican que a partir del pensamiento crítico se puede llegar a la conciencia de aspectos tan importantes como la autonomía o la libertad y que, a su vez, se puede reconocer diferencias entre las realidades personales, sociales, éticas, etc. En otras palabras, reconocer los aportes del pensamiento crítico a estudiantes que se encuentran finalizando la escolaridad es de suma importancia, pues a través de este comienzan a construir una identidad que es clave para su desarrollo.

A partir de lo expuesto anteriormente, se hace necesario indagar acerca de cuáles pueden ser las posibles dificultades en la educación colombiana con respecto a la enseñanza del pensamiento crítico y cómo pueden superarse, entendiendo a los estudiantes como individuos inmersos en un mundo de avance tecnológico constante en el cual el lenguaje audiovisual desempeña un papel vital en el día a día, sumado al uso de las redes sociales, pues ha facilitado el acercamiento de las personas a esta clase de medios de comunicación.

En primera instancia, es crucial reconocer la importancia de la competencia crítica, también llamada actitud crítica en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y Los Derechos Básicos de Aprendizaje*. En estos documentos se señala que los estudiantes de décimo y undécimo grado deberían ser críticos frente la información transmitida por los medios de comunicación masiva, así como también se indica la importancia de adoptar una postura crítica

frente a diferentes tipos de textos. Sobre esto, Amador (2012) señala que para el Ministerio de Educación Nacional la definición de pensamiento crítico está construida a partir de competencias en lectura y de habilidades cognitivas, pero esta concepción resulta siendo un problema ya que el estudiante no está presente en su relación con el conocimiento.

También, se tiene en cuenta lo mencionado en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2006) pues se afirma que los estudiantes al finalizar décimo y undécimo grado deberían tener las competencias para comprender y producir textos de manera crítica y argumentativa en contextos comunicativos es relevante cuestionarse: ¿en qué grado desarrollan los estudiantes, al finalizar la Educación Media, habilidades de pensamiento crítico?

Al respecto Soto Fraga (2021) señala el uso del concepto de competencias en el contexto educativo colombiano, las cuales define como el grupo de conocimientos que facilitan al estudiante la adquisición de nueva información, así como también de nuevas actividades en el contexto formativo. También, afirma que la comunidad educativa es consciente del alcance de la competencia interpretativa por parte de los estudiantes al finalizar la Educación Media, pero solamente unos pocos alcanzan la competencia argumentativa. Todo esto, a partir de un análisis de los resultados de las pruebas del *Programme for International Student Assessment (PISA)* del año 2018. Esto, reconociendo la argumentación como una habilidad del pensamiento en donde se hace uso de una postura crítica para la defensa de proposiciones y puede definir el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes antes de vincularse a un contexto laboral o en la Educación Superior.

La competencia argumentativa parece no ser desarrollada por muchos estudiantes sino hasta alcanzar la Educación Superior. Soto Fraga (2021), expone que la razón de ello puede deberse a los profesores, pues no suelen hacer uso de herramientas pedagógicas para cualificar el

ámbito argumentativo en el aula de clase. Adicionalmente, explica la importancia de abordar la competencia argumentativa en los estudiantes pues esto ayuda al desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas e interculturales, esto con el objetivo de contribuir a una postura crítica en el estudiante y a la defensa de sus opiniones e ideas.

El presente informe de investigación fue propuesto con el fin de hacer uso del cortometraje como herramienta didáctica, teniendo en cuenta las ventajas que representa para el proceso educativo el lenguaje audiovisual y su consumo. Por lo cual, se debe hacer uso de herramientas que permitan ser usadas con el fin de fomentar el diálogo y la interacción en el salón de clases, así como también el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico mediante los códigos de significación del cortometraje y el uso de temáticas que puedan ser acercadas al contexto de las estudiantes.

1.3 Justificación

En el presente informe de investigación se diseñaron sesiones de clase para ser aplicadas a estudiantes de grado décimo, cuyo principal recurso didáctico fue el cortometraje, teniendo como objetivo mejorar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Mejorar los procesos de pensamiento en las estudiantes aporta a su formación, no sólo como sujetos pertenecientes a un contexto educativo, sino también a personas que están preparándose para un contexto social que demanda una serie de competencias comunicativas que les permitan adaptarse de mejor manera a su entorno. Así pues, Tamayo, Zona y Loaiza (2015) indican que en la actualidad se considera como propósito principal la enseñanza del pensamiento crítico desde campos específicos de conocimiento. En otras palabras, algo importante para la escuela de hoy en día es que los sujetos en formación hagan uso de los aprendizajes en la escuela y actúen de una forma crítica con estos para tener desarrollo tanto social como humano.

Asimismo, una alternativa útil para trabajar el desarrollo del pensamiento crítico en el área de las lenguas con contenidos curriculares puede ser el uso de recursos audiovisuales debido al creciente consumo, especialmente entre los jóvenes, de esta clase de productos. Como resultado, esto reduciría también la brecha entre las actividades escolares y extra-curriculares de los estudiantes y posibilitaría un refuerzo fuera de las aulas. En consecuencia, Marcos y Moreno (2018) señalan que el uso de los medios audiovisuales puede ayudar con el desarrollo de las competencias tanto conceptuales como actitudinales. Por ejemplo, entre las competencias actitudinales está el pensamiento crítico, lo cual, da cuenta de la relevancia del cortometraje como herramienta didáctica para aportar a este ámbito.

Sumado a lo anterior, Meier (2013) reconoce que el cortometraje es de gran ayuda, pues a través de sus características narrativas y significativas, junto con la ventaja de su duración, es una herramienta con un gran potencial didáctico. El cortometraje hace uso del lenguaje visual y el sonido para crear un producto que, principalmente, fomenta la discusión y el diálogo entre profesores y estudiantes. Incluso, se afirma que el cine como recurso pedagógico es la puerta al uso de temas sociales por el cual el estudiante se puede sentir identificado, lo cual fomenta aún más el pensamiento crítico de los estudiantes y que puede ser trabajado mediante el diálogo y las interacciones con su entorno escolar.

Finalmente, se señala que la mejor herramienta que puede desarrollar un individuo es el pensamiento crítico soportado a través de la capacidad argumentativa y se reconoce la importancia del salón de clases para dicho objetivo. A partir de las características del cortometraje es relevante reconocer que las temáticas tratadas en su contenido, junto con su duración y versatilidad, lo convierten en un recurso didáctico importante para trabajar la competencia argumentativa en estudiantes. De hecho, a partir de la visualización de

cortometrajes en clase, es posible fomentar no sólo el diálogo entre las estudiantes, sino llevarlo más allá del entretenimiento y proponerlo como un instrumento de reflexión y reconocimiento en torno a la realidad no sólo en el aula de clase, sino en el contexto general de las estudiantes.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo cualificar habilidades de pensamiento crítico mediante la aplicación de una secuencia didáctica en el aula de clase basada en cortometrajes como herramienta didáctica y mediante los principios del aprendizaje dialógico en estudiantes de grado décimo de la Institución Magdalena Ortega de Nariño?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Cualificar habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de la institución Magdalena Ortega de Nariño mediante la implementación de una secuencia didáctica a través del uso de cortometrajes como herramienta didáctica y los principios del aprendizaje dialógico.

1.5.2 Objetivos específicos

- Caracterizar el nivel de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de las estudiantes de grado décimo de la institución Magdalena Ortega de Nariño.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica en el aula de clase basada en los principios de aprendizaje dialógico y en elementos de significación del cortometraje.
- Evaluar la incidencia de la propuesta pedagógica basada en el uso de cortometrajes mediante el análisis de los resultados obtenidos en las sesiones.

2 CONTEXTO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes investigativos

Para el presente trabajo de investigación se revisaron y analizaron cinco investigaciones elaboradas entre el año 2016 hasta el año 2022. Dichas investigaciones fueron seleccionadas de los repositorios de la Universidad Sun Yat-sen, Universidad de Antioquia, Universidad de La Salle y la Universidad Pedagógica Nacional. Estas corresponden a trabajos de pregrado y posgrado para optar por los títulos de Magister en docencia y Licenciatura. La revisión de los trabajos investigativos aportó a delimitar las categorías de análisis para el presente proyecto de investigación: habilidades de pensamiento crítico, aprendizaje dialógico, texto audiovisual y cortometraje.

La primera investigación abordada fue propuesta por Acosta y Velásquez (2019) y consistió en un trabajo de posgrado de investigación cualitativa de tipo investigación-acción aplicado a estudiantes de ciclo dos del colegio Kennedy I.E.D cuyo propósito fue el análisis del cortometraje como herramienta contribuyente al pensamiento crítico. El cortometraje fue abordado como texto audiovisual y la recolección de la información relevante para el trabajo investigativo fue mediante observación participante, entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y directivos de la institución.

Para esta investigación se tomó en cuenta la investigación-acción por medio de ciclos de implementación. En el primer ciclo, se hizo una introducción a docentes, directivos y padres acerca de la investigación, pruebas de caracterización, entrevistas y acercamiento a los estudiantes a diferentes cortometrajes. En el segundo ciclo, se llevaron a cabo ejercicios de análisis a cortometrajes para adquirir una mirada crítica frente a estos. Para finalizar, en el tercer

ciclo los estudiantes desarrollaron ejercicios de creación de cortometrajes por medio de guiones técnicos y narrativos.

A través del ejercicio de implementación en el aula de clase junto con el análisis de los resultados, se concluyó que el pensamiento crítico pudo ser cualificado a través de la propuesta pedagógica, en cuanto estén contextualizadas en un saber específico. También, se concluyó que estos ejercicios de desarrollo de pensamiento crítico deben ser abordados por el docente desde el análisis de los recursos que tiene a su alcance. Para finalizar, se indicó que el cortometraje sí contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico ya que es una herramienta que tiene un alcance didáctico.

Esta investigación aporta al presente proyecto teniendo en cuenta la importancia del uso del cortometraje en la construcción de pensamiento crítico. A pesar de que el trabajo se propuso de una manera diferente en cuanto al ejercicio documental realizado con los docentes, se considera relevante como antecedente investigativo pues visibiliza el uso del cortometraje en un contexto educativo.

El segundo proyecto de investigación abordado fue realizado por González, Hermida y Vera (2018) y se titula *Análisis de cortometrajes para el desarrollo del pensamiento crítico: un caso práctico en el aula universitaria de ELE en China*. Esta investigación tuvo como objetivo principal crear una serie de criterios de selección de obras cinematográficas a docentes y alumnos representadas a través de una guía en el aula de clase, específicamente, de ELE.

Algunos de los criterios de selección de las obras estuvieron relacionados con: la adecuación, es decir, tener en cuenta la materia o disciplina que se está enseñando en el aula de clase, así como también el nivel y contexto de los estudiantes. A su vez, se tuvo en cuenta la

inteligibilidad en donde se consideran las diferencias culturales que se pueden presentar con los estudiantes y su relación con el idioma español, la calidad fílmica que se relaciona con la calidad tanto estética como artística, evitar los estereotipos o prejuicios culturales, entre otros.

A partir de este proyecto, se puede concluir que los criterios de selección de los cortometrajes abordados en el aula deben estar relacionados con el contexto de la clase. En este caso en particular se tuvieron en cuenta visiones contextuales de los estudiantes, así como también, una relación con la calidad del material que se va a exponer en el aula con el fin aprovechar al máximo el texto audiovisual como herramienta didáctica.

El tercer proyecto de grado fue realizado en la Universidad de Antioquia y aplicado en estudiantes de la Institución Educativa Aura María Valencia por Posada, Mejía y Correa (2018) corresponde a un trabajo investigativo con enfoque cualitativo a partir de la necesidad de generar en los estudiantes de la institución una visión crítica y acercarlos a textos tanto literarios como audiovisuales. El desarrollo pedagógico en las sesiones de clases se trabajó en una secuencia didáctica que contenía talleres basados en cortometrajes y literatura.

Durante las sesiones de clase se hacía uso de medios audiovisuales como herramienta, por lo que se hizo un contraste entre el cortometraje y la literatura desarrollada en las primeras fases de aplicación. Los autores indican que gran parte del ejercicio fue enfocado en contextualizar el material audiovisual junto con reflexiones propias de los estudiantes para así obtener una visión crítica frente al contenido que visualizaron. Usualmente, se tomaron temáticas de carácter social como la homosexualidad para poder incentivar a los estudiantes a dar a conocer su opinión en contraposición a los puntos de vista de los demás estudiantes del grupo.

En conclusión, los investigadores encontraron que un 15% de estudiantes del grupo tuvo un avance significativo a partir del ejercicio con cortometrajes, lo cual indica que el objetivo fue alcanzado parcialmente. Este proyecto aporta a la investigación pues el análisis de la información y los resultados relacionan el pensamiento crítico con el uso de textos audiovisuales en el salón de clases. A su vez, permite afirmar que el texto audiovisual puede ser usado de la mano con otro tipo de textos en función de mejorar la capacidad crítica en los estudiantes.

El cuarto proyecto de investigación antecedente corresponde a un proyecto de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional titulado *Aprendiendo y comprendiendo desde el cortometraje* realizado por Franco (2022) y fue una innovación pedagógica cuyo objetivo principal fue fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo escolar. Se diseñó una página web llamada *Leyendo cortos* en la que se presenta la secuencia didáctica diseñada para el proyecto investigativo.

La estructura de la secuencia didáctica desarrolló tres fases de la siguiente manera: exploración de valores en el entorno, comprensión de valores para el buen vivir y reflexión de valores de identidad. La primera fase está enfocada en la proyección de cortometrajes en dos sesiones con el fin de propiciar la lectura tanto literal como inferencial, así como también se exploran los valores del entorno de los estudiantes, esto a través de un ejercicio de análisis de los cortometrajes en el que se propuso la identificación de elementos constitutivos del corto y relaciones y asociaciones entre personajes, todo esto a través de la observación.

En segundo lugar, se diseñó la fase llamada comprendiendo valores para el buen vivir que estuvo dividida en tres sesiones de clase, las cuales abordan los niveles de lecturas mencionados anteriormente, pero se incluye también el nivel crítico textual. Por eso, se hizo uso

de ejercicios y actividades en clase en donde los estudiantes debían proponer finales alternativos a los cortometrajes y reflexiones en torno al corto observado.

Por último, la fase final estuvo diseñada para continuar con el ejercicio de la observación de los cortometrajes y el fortalecimiento de todos los niveles de lectura, pero teniendo en cuenta la inclusión de valores para el desarrollo a nivel personal de los estudiantes. Específicamente, la intención fue relacionar diferentes sentidos y medios para el proceso formativo de los estudiantes a través de la comprensión lectora. Se llegó a la conclusión mediante la implementación parcial de la innovación que las temáticas del cortometraje se pueden acercar a la realidad de los estudiantes mediante la contextualización, así como también se determinó que aspectos importantes de la comprensión pueden ser abordados con el uso de cortos como apoyos didácticos en el aula de clase.

Finalmente, el quinto trabajo de grado abordado se titula *Los cortos cinematográficos como cualificadores de los procesos de producción textual argumentativa en los estudiantes de 1101 del I.E.D Prado Veraniego Jornada Mañana* y fue realizado por Ruano (2016). La intención del proyecto de grado fue crear en los estudiantes posturas críticas desde la escritura a través del análisis de cortos cinematográficos. Además, es importante señalar que fue una investigación-acción con un enfoque cualitativo y se dividió en fases de implementación.

La primera fase se titula *comentar el cine* y la docente investigadora explicó a los estudiantes los conceptos de planos y ángulos. La intención de enseñar a los estudiantes estos conceptos básicos del cine, fue la de clarificar las actividades que se realizaron en el aula, como storyboards, ya que se realizaron ejercicios de escritura argumentativa mediante la observación de cortometrajes. Luego, se implementó la fase llamada *argumentar del cine*, en la cual los estudiantes crearon textos cortos argumentativos y presentaron ciertas posturas mediante tesis

que fueron sustentadas a partir del análisis de cortometrajes. Por último, en la fase llamada *comprensión del cine* se estableció una relación de los conceptos abordados en las fases previas de investigación con la creación de diversos tipos de argumentos y a su vez, una tesis que demostrara una postura frente al análisis de cortometraje y la estructuración de textos argumentativos. Esto, con el fin no sólo de demostrar habilidades argumentativas, sino también demostrar habilidades de análisis a textos audiovisuales.

Este proyecto de grado a pesar de enfocarse en el componente argumentativo, fue tenido en cuenta como antecedente investigativo dado al reconocimiento que se le dio los cortometrajes cinematográficos como herramientas didácticas que pueden ser usadas en el aula de clase para cualificar una habilidad en particular. Además, se concluye que el análisis de los cortometrajes también es importante para el desarrollo de habilidades de los estudiantes con relación a posturas críticas y defensa de ideas propias.

2.2 Marco Conceptual

2.2.1 *Pensamiento Crítico*

Para empezar, es relevante mencionar lo indicado por Ennis (2005) quien explica que el concepto de pensamiento crítico es usado de manera cotidiana como un pensamiento reflexivo usado en la toma de decisiones a partir de la razonabilidad. Sin embargo, el autor explica que este concepto no suele abarcar el significado dentro del contexto de enseñanza, pues no se indican las habilidades para poder enseñarlo o evaluarlo.

Por otro lado, se indica que una de las ventajas del desarrollo de esta concepción es evitar conceptualizar el pensamiento crítico de manera subjetiva o a partir de la mezcla de otros conceptos sin un orden, pues en años anteriores se evidenciaba este inconveniente. Teniendo presentes las investigaciones de años recientes el punto de vista racional de este concepto se le da

más relevancia a las habilidades del pensamiento crítico y se reconoce la importancia de los criterios para la toma de decisiones que derivan en habilidades y disposiciones.

Al mismo tiempo, Facione (2007) define al pensamiento crítico como un juicio autorregulado que se da a partir de los siguientes aspectos: la interpretación, el análisis, la evaluación, la explicación, la inferencia y la autorregulación. Concretamente, se explica que el pensamiento crítico se relaciona a un instrumento que el pensador aprovecha no sólo en el ámbito educativo, sino también en la vida personal, lo cual deriva en la auto rectificación. Se suele considerar al pensamiento crítico como el buen pensamiento, pero el autor explica que es más bien un fenómeno humano profundo.

Ahora bien, para poder definir el pensamiento crítico hay que tener en cuenta las cualidades que tiene un pensador crítico, pues es importante reconocer cuáles serán las características que se desean aportar a las estudiantes a partir del proyecto de investigación. De acuerdo con él, el pensador crítico es una persona investigadora y tiene el conocimiento necesario para afrontar un problema. A su vez, señala que el pensador crítico se define por ser una persona sensata, pues se refleja su honestidad en la auto percepción, es ante todo justo y auto crítico, es una persona investigadora, curiosa y minuciosa. Por último, se destaca por emitir juicios claros de acuerdo con el contexto de la situación.

2.2.1.1 Disposiciones

Al mismo tiempo, Facione (2007) explica que el pensamiento crítico sirve como una herramienta para el enfoque de problemas, preguntas y cómo son respondidas para llegar a la verdad, pero hay que tener un espíritu crítico. En otras palabras, ser un pensador con la disposición de buscar la verdad a través de la curiosidad y el deseo de encontrar información confiable, ya que no basta solamente con tener habilidades cognitivas. Asimismo, indica una

serie de características propias con las que cuenta el pensador crítico y las llama disposiciones al pensamiento crítico.

El autor explica que las disposiciones están relacionadas en cómo se enfoca la vida del pensador crítico, dado que no basta sólo con las habilidades que posee de manera cognitiva. Para empezar, la primera de ellas corresponde a la curiosidad frente a diversos temas, pues afirma que el pensador crítico también se preocupa por estar siempre bien informado; siempre está en estado de alerta para hacer uso del pensamiento crítico en caso de ser necesario. De la misma manera, reconoce la confianza que el pensador crítico posee frente a las investigaciones razonadas y la autoconfianza en sus habilidades de razonamiento, así como tener la mente abierta frente a visiones de mundo. También, a ser flexible con diversas alternativas en un contexto dado y a la comprensión de opiniones ajenas. Para finalizar, otros aspectos como la imparcialidad, la honestidad en la autopercepción de prejuicios, estereotipos o predisposiciones y la prudencia con la creación de juicios y voluntad de evaluar cambios que son bien justificados.

Finalmente, Ennis (2005) afirma que el pensador crítico se caracteriza por tener tanto habilidades como disposiciones, las cuales se convierten en elementos que constituyen un pensador crítico ideal:

Tabla 1

Disposiciones desarrolladas en Ennis (2005).

Disposición	Características
Claridad	Corresponde a la acción de ser claro a la hora de comunicar un significado en un momento de discusión o argumentación.
Enfoque	Siempre tener el enfoque sobre las conclusiones en una cuestión.
Situación total	Mantener la disposición de tener en cuenta la totalidad de una situación particular.
Razones	Buscar y ofrecer razones en una determinada situación.
Estar bien informado	Intentar estar siempre informado y juega un papel importante la memoria.
Alternativas	Siempre buscar distintas alternativas. Para el autor es la más importante de las disposiciones ya que abarca otras como la de tener mente abierta.
Presición	Buscar tanta precisión en un resultado como sea posible.
Autoconciencia	Ser explícitamente reflexivo frente al propio sistema de creencias.
Mente abierta	Considerar siempre otros puntos de vista distintos al propio
Prudencia	No dar por verdadera una creencia o juicio si las pruebas son nulas o insuficientes.
Evitar el escepticismo	La disposición de cambiar el punto de vista propio si las evidencias son suficientes.
Utilizar las propias habilidades	Conocer y hacer uso de las habilidades de pensamiento crítico para que sean de uso apropiado a determinada situación.

Por consiguiente, Ennis (2005) indica que todas estas disposiciones son cualidades esenciales de un pensador crítico ideal y todas trabajan en armonía. Es decir, que no se excluyen la una de la otra, sino que dependen de las otras. Pero también, se deben de tener en cuenta por separado si de enseñanza se refiere, pues sugiere que pueden ser desarrolladas en los estudiantes

por medio de ejemplificaciones para acercarlos a situaciones reales y que puedan ser desarrolladas en el ámbito práctico.

2.2.1.2 Habilidades

El autor Facione (2007) afirma que el pensamiento crítico cuenta con una serie de habilidades que son definidas como habilidades cognitivas y disposiciones, las cuales diferencian a un buen pensador crítico de un mal pensador crítico. Así pues, se señala que un mal pensador crítico sería aquella persona que cierra su mente a adquirir nuevo conocimiento pertinente, no teniendo en cuenta la razón al negar cualquier otro punto de vista o pensamiento por determinación y subjetivismo no fundamentado. Ahora bien, señala que un buen pensador crítico aprueba la razón y la lógica y cuenta con unas habilidades y actitudes particulares.

La definición de la interpretación se explica a partir del significado a través de dos conceptos clave: comprensión y expresión. Debido a esto, se indica que se interpretan experiencias, datos, situaciones, eventos, juicios, etc. Por ejemplo, las características de la idea presentada serían: reconocer las intenciones en el rostro de una persona, reconocer ideas principales en un texto, parafrasear ideas ajenas o identificar el propósito del autor en un texto.

De la misma manera, indica que el análisis corresponde a las relaciones existentes entre inferencias tanto reales como supuestas en diversas formas de representación. Algunos de los ejemplos de posibles análisis propuestos por el autor son: identificar similitudes entre dos enfoques para resolver un problema, identificar una suposición o identificar una conclusión a partir de razones que la critiquen o defiendan.

La evaluación está relacionada con el valor que se le otorga a la credibilidad de distintas representaciones y se encargan de describir aspectos como la experiencia, la percepción o la

opinión de una persona. Se explica que se representa también a partir de la fortaleza lógica de relaciones de inferencias mencionadas previamente. De igual manera, se ejemplifica la evaluación a través de un juicio atribuido a las afirmaciones de un autor a partir de comparaciones en fortalezas y debilidades de otras interpretaciones, también a la pertinencia de argumentos basados en un hipotético y reconocer si un argumento cuenta con las fortalezas suficientes para ser considerado en una situación particular.

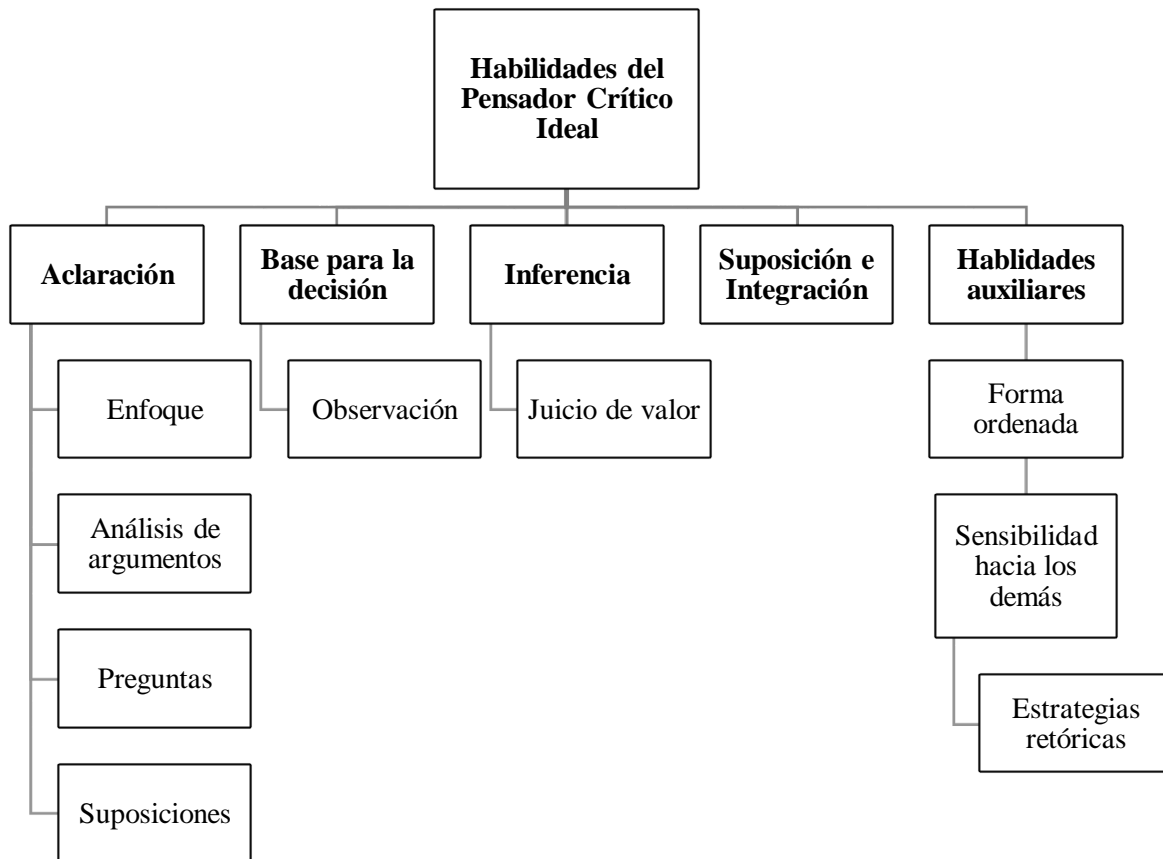
Por su parte, las inferencias son definidas por Facione (2007) como las conclusiones con base en la razón, también se definen como las conjeturas que se obtienen a partir de hipótesis y la predicción de consecuencias de diferentes tipos de representaciones como datos, juicios, evidencias opiniones o conceptos. Algunos ejemplos de inferencia pueden ser la construcción de significados a partir de una lectura, anticipar las posibilidades a partir de las fuerzas implicadas en una situación particular, desarrollar un plan de acción para recolectar información y salir de una duda y proponer diversas opciones para solucionar un problema.

Por otra parte, la explicación corresponde a la capacidad de presentar resultados del razonamiento personal de una manera tanto reflexiva como coherente. Se realiza a partir de la justificación del razonamiento expuesto teniendo en cuenta la evidencia conceptual, metodológica, de criterio y contextual; todo esto a partir de argumentos sólidos. Esta habilidad cognitiva es, quizás, la más destacada de todas pues permite al pensador crítico mejorar sus pensamientos. Los ejemplos de explicación serían la elaboración de un cuadro para organizar hallazgos, enunciación de resultados de una investigación, la descripción de los métodos usados para alcanzar los resultados y enumerar los factores a tener en cuenta para la calificación final de un curso.

Como última habilidad se describe la autorregulación, cuya definición se atribuye a la capacidad personal de reconocimiento consciente de las actividades cognitivas propias, del análisis de los resultados obtenidos y de las inferencias personales con el fin de determinar las ventajas o falencias en el razonamiento propio, todo esto a partir de dos sub habilidades: el autoexamen y la autocorrección. A su vez, la autorregulación puede ser descrita como la validación del pensamiento propio sobre un determinado tema teniendo en cuenta lo siguiente: las posibles influencias de predisposiciones personales, el autorreconocimiento al hablar con otra persona, el entendimiento a otro individuo sin añadir ideas propias, la evaluación de la comprensión de lo leído o vivido y reconsiderar el juicio propio para realizar un análisis más profundo de los hechos.

Por otra parte, Ennis (2005) enumera las habilidades propias de un pensador crítico. Las cuales divide de la siguiente manera: cinco habilidades relacionadas con la *aclaración* haciendo énfasis en la importancia de la claridad frente a lo que se hace y se dice; dos habilidades relacionadas con la *base de la decisión*; tres habilidades en las cuales se implica el uso de *inferencias*; dos habilidades metacognitivas que suponen *suposición e integración* y cuatro habilidades auxiliares que puede tener un pensador no crítico pero que son muy importantes y de gran utilidad.

Figura 1



Habilidades tomadas para el presente proyecto de investigación, expuestas por Ennis (2005) con referencia al pensador crítico ideal.

De acuerdo con Ennis (2005) las habilidades de aclaración se destacan características como el *enfoque* que corresponde a la habilidad de identificar el aspecto central de un tema, el *análisis de argumentos*, tener la capacidad de hacer *preguntas* que aclaren el panorama, proponer definiciones para transmitir el significado de un concepto y hacer *suposiciones*. Las habilidades relacionadas a la base de decisión son juzgar la credibilidad de un juicio y la *observación* de los elementos en una determinada situación. En cuanto a las habilidades referentes a la inferencia corresponden a realizar deducciones y valorarlas, así como también llegar a la generalización propia de la inducción. También, hacer *juicios de valor* defendibles.

Al mismo tiempo, el autor indica que se puede hacer uso de *suposiciones* frente a dudas o creencias e *integrar* todas las habilidades y disposiciones para obtener mejores resultados en situaciones particulares. Para finalizar, explica las habilidades auxiliares de la siguiente manera: a la hora de pensar en determinada situación es mejor proceder de forma *ordenada*, ser una persona *sensible a los sentimientos de los demás*, conocer y hacer uso de *estrategias retóricas* además de saber usar las etiquetas de “error”.

2.2.2 Texto Audiovisual

Las principales características de un texto audiovisual, de acuerdo con Zabalbeascoa (2001) son la presencia de dos códigos de signos y dos canales diferentes que se encuentran presentes de manera simultánea en un mismo texto. En el caso del texto audiovisual, convergen los códigos tanto verbales como no verbales y en el caso de los canales de comunicación son el *canal auditivo* y *canal el visual*. A su vez, el autor afirma que en los textos audiovisuales tanto canales como códigos van a estar presentes, pero puede ser en mayor o menor medida. A su vez, explica que en un texto audiovisual pueden estar presentes dos o tres signos y no necesariamente los cuatro. Por ejemplo, en un texto audiovisual pueden estar presentes elementos visuales, auditivos y no verbales para que sea considerado texto audiovisual. También, pueden presentarse casos de solo dos signos, pero necesariamente deben ser uno visual y el otro auditivo.

Al contrario, el autor también define los textos audiovisuales prototípicos como aquellos textos audiovisuales en los que convergen todos los signos: auditivo, visual, verbal y no verbal, pues son necesarios con el fin de crear un sentido más completo. A su vez, se ejemplifica esta afirmación con darle sentido a una película solamente a partir del análisis verbal sin poder visualizar el video. En ocasiones, se podría recuperar el canal acústico de una película, por

ejemplo, la banda sonora y aún contar con un valor textual, pero se afirma que no correspondería a un texto audiovisual al no estar acompañado de otros signos.

Adicionalmente, introduce el concepto de separabilidad, ya que se explican algunas combinaciones de signos con algunas ejemplificaciones: audio-verbal separable de visual-no verbal como una narración documental biográfica TV de imágenes; audio-verbal de visual-verbal como locutor de TV de títulos TV; audio-verbal de audio-no verbal como la melodía de un himno nacional de su letra y audio-no verbal de visual-no verbal como la música del cine de dibujos animados.

De igual forma, Tamayo (2016) explica que la información transmitida a partir del lenguaje audiovisual es mediante formas visuales y acústicas tanto con signos verbales y no verbales, pero ella lo denomina un sistema semiótico. Por lo cual, se define el texto audiovisual como un conjunto de signos semióticos que, de estar descompuesto en alguna de sus partes, no sería entendible. Está compuesto por varios códigos de significación que funcionan a la vez y en concordancia para producir sentido. A partir de estos canales, la autora presenta los códigos de significación de manera diferenciada.

Tabla 2

Significación del texto audiovisual en Tamayo (2006).

Códigos de significación en el texto audiovisual			
Canal acústico		Canal visual	
Código lingüístico	Presente en diálogos y monólogos de los personajes en pantalla o el narrador del texto audiovisual y es el código de más uso pues se configura a través de lo oral y lo escrito.	Código iconográfico	Se representa a través de índices, iconos y símbolos.
Código paralingüístico	Hace parte del lenguaje no verbal del texto audiovisual y se compone de lo transmitido por el aparato fonador humano o la voz y que se perciben por medio de aspectos como el ritmo, la prosodia el volumen, etc.	Código fotográfico	Ayuda a que se le otorguen características tridimensionales a un texto audiovisual (que se presenta en dos dimensiones) por medio de la iluminación, el color y la perspectiva.
Código musical	En este código se comprende la música tanto diegética, es decir la que hace parte del contexto narrativo como la extradiegética, es decir la música ambiental.	Código de planificación	Referente al uso de planos en las escenas y cómo aportan estos a la significación en la narración.
Código de efectos especiales	Todo lo referente a los efectos especiales añadidos en la producción del texto audiovisual.	Código de movilidad	Corresponde a los movimientos que hagan los personajes o elementos dentro de un plano en una escena.
Código de colocación de sonido	Hace referencia a la procedencia de las voces, efectos especiales o música en la narración.	Códigos gráficos	Hace referencia al lenguaje escrito en el texto audiovisual. Por ejemplo, títulos, intertítulos, texto en pantalla, etc.
		Códigos de montaje	Corresponde al montaje de todos los planos que permiten la construcción del texto audiovisual. También se le conoce como código sintáctico.

2.2.3 Cortometraje

La autora Meier (2013) indica que el cortometraje es principalmente un discurso audiovisual y su análisis no difiere del largometraje tanto en los aspectos contextuales como en los aspectos discursivos. A pesar de esto, es importante definir al cortometraje como un discurso breve pero altamente significativo. Dicho de otra manera, se afirma que el cortometraje se

caracteriza por su dinamismo y diversidad pues a través de este hay muchas posibilidades de narrar, significar y expresar estéticamente. En adición, otro aspecto importante a resaltar son las distintas formas en las cuales se presenta el cortometraje, por ejemplo: animaciones, ficción, documentales, cortometrajes experimentales, videoclips y publicidad narrativa.

En cambio, se aclara que para la definición del cortometraje es importante tener en cuenta su duración, pues el fundador del festival de Oberhausen, Hilmar Hoffman propuso una regla en festivales de cortometrajes que restringe la duración a treinta y seis minutos como máximo, pero en otros contextos esta duración puede variar. Teniendo esto en cuenta se explica lo variable que puede resultar definir el cortometraje por sólo su duración, además, se indica que es mejor abordar el concepto propiamente desde sus características propias en contraste con el largometraje tradicional. A su vez, identifica los dos tipos de cortometrajes: los cortometrajes que cuentan con una estructura narrativa similar o igual a los largometrajes convencionales y que se diferencian de estos precisamente por su corta duración y los cortometrajes que cuentan con características totalmente distintas al cortometraje convencional como es el lenguaje y el desarrollo del filme.

A su vez, Ickowicz (2008) resalta la importancia del cortometraje indicando que nace propiamente con la creación del cine mismo, pero que ha sido apartado de las salas de cine desde la aparición del largometraje. Aun así, expresa que la importancia de los cortometrajes es evidente en otros contextos diferentes a la comercialización. Por ejemplo, hacen parte de contextos más culturales y sociales teniendo características informativas, educativas y hasta científicas. Adicionalmente, otro rasgo propio del cortometraje mencionado es su carácter experimental, pues se presta como herramienta de entrenamiento para cineastas primerizos.

A su vez, se comenta que los cortometrajes cuentan con una estructura temática característica y diferente a la de los largometrajes y se conforma a partir del contexto narrativo. Al mismo tiempo, se podría decir que el largometraje cuenta con episodios o secciones en las cuales se desarrolla un motivo temático y que se van correspondiendo el uno al otro en una secuencia de causas. Sin embargo, la estructura temática del cortometraje se considera un solo acontecimiento general llamado *unidad temática*. Debido a esto, se afirma que en el cortometraje se narra un suceso en donde ocurre una transformación en la vida del protagonista, por lo cual, el espectador debe estar más concentrado ya que la intensidad de la temática es mayor y que, a su vez, deriva en la importancia de un contenido con menos tiempo.

Igualmente, otra particularidad del cortometraje se encuentra en su estructura dramática, dado a que se indica que a diferencia del largometraje algunos de los puntos de acción como el planteo, el desarrollo, los puntos de giro, el clímax o el desenlace no se presentan o, por otro lado, no se combinan unos con otros ya que el tiempo de duración no permite que se desarrollen de manera aislada o que simplemente sean obviados antes del desarrollo de la narración.

2.2.3.1 El cortometraje como herramienta didáctica

El cortometraje representa un discurso breve que puede ser empleado en el proceso educativo. Teniendo en cuenta la significación, el contenido y la variedad dentro del cortometraje, aplicado en el aula de clase resultaría una herramienta de alto valor educativo, pues es dinámico y fácil de usar. Teniendo esto en cuenta, Meier (2013) explica que tanto la duración del cortometraje como sus características narrativas son cruciales para el docente que desea hacer uso de los medios en el salón de clases. Adicionalmente, teniendo en cuenta las características de un texto audiovisual como la imagen y el sonido, en el cortometraje se añade el componente de la emoción el cual puede ayudar al aprendizaje en general y al diálogo en el aula.

En adición, se reconoce la importancia del uso del cortometraje en un contexto educativo, la cual radica en la necesidad del cambio de paradigma entre los textos lineales y las nuevas tecnologías. Por ello, se explica que el conocimiento de los jóvenes en la actualidad está mediado por la imagen y el hipertexto, en comparación al uso del libro de texto de la educación formal y tradicional. Más aún, resalta las características del cine como expresión artística interdisciplinaria con un alto valor informativo y educativo pues a través de esta se puede presentar al estudiante situaciones sociales en las cuales puede verse identificado.

Para concluir, a modo de reflexión se menciona el trabajo en el aula, pues el cortometraje permite abarcar las fases de preparación, análisis, producción y transferencia, ya que con el largometraje se suele trabajar mediante escenas o secuencias, más no con el producto en su totalidad. Finalmente, explica que el uso del cortometraje no pretende depreciar otros conceptos como la literatura al usarlos en conjunto en el aula de clase, sino que desea darle el valor a estos como discursos que pueden ser abordados de manera dialógica y que a partir de los elementos de significación de ambos se puede construir pensamiento crítico en los estudiantes.

2.3 El aprendizaje dialógico

De acuerdo con Duque, R et al. (2009) el aprendizaje dialógico sienta las bases de las comunidades de aprendizaje a partir de siete principios, lo cual es importante para el desarrollo no sólo temático en el aula, sino en las relaciones de la comunidad educativa. Para la presente investigación se tomaron como eje tres principios del aprendizaje dialógico: Primero, se menciona *el diálogo igualitario*, en donde priman las acciones comunicativas basadas en argumentos de validez y no de poder, es decir, el diálogo se presenta en un contexto de igualdad independientemente de los orígenes de las personas y se reconocen también los diversos aportes que deben ser tratados como iguales y discutidos a través de argumentos.

De la misma forma, se señala que el principio de *creación de sentido* parte de diferentes configuraciones. Por ejemplo, cuando lo enseñado en la escuela no tiene ninguna relevancia en la vida de los estudiantes o cuando se habla del diálogo pero no se incluyen a las familias en el proceso educativo de los estudiantes se pierde el sentido. Algunas formas de crear sentido son vincular las realidades contextuales con los conocimientos adquiridos en clase o cuando se tienen en cuenta los sentimientos y emociones de los estudiantes.

Por último, señalan que existe una *igualdad de diferencia* que consiste en evitar que un objetivo igualitario dentro de una comunidad de aprendizaje termine por homogeneizar a los estudiantes. Es decir, ese objetivo igualitario cuenta con diversidad cultural, social, familiar, etc. Así como también las diferencias no deben significar desigualdades en la comunidad de aprendizaje.

3 DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Metodología

Para el desarrollo de este proyecto se escogió el tipo de investigación-acción, la cual en el contexto educativo permitió analizar y aportar al pensamiento crítico de las estudiantes del Colegio Magdalena Ortega de Nariño de grado décimo. De igual manera, se implementó el enfoque de investigación mixto dada la versatilidad de la recolección y análisis de datos en el aula de clase con el fin de analizar y proponer una ayuda complementaria a esta problemática para el refuerzo del área de español del grupo investigado.

3.2 Tipo de Investigación

La investigación-acción es definida por Latorre (2005) como una reflexión en torno a las problemáticas prácticas que pueden estar presentes en la docencia teniendo presentes las situaciones sociales que se viven en el contexto de la educación. A su vez, el objetivo de esta es ampliar la comprensión de las problemáticas a modo de diagnóstico. En esa medida, este proyecto de investigación se fundamentó en la investigación-acción, puesto que se buscó abordar una serie de problemáticas concernientes a la educación y analizarlas para poder plantear una modificación o propuesta, con el objetivo de ayudar a la formación de las estudiantes de grado décimo.

Por su parte, Sampieri (2014) indica que el fin de este tipo de investigación está vinculado a la resolución de una problemática de un grupo particular y que las personas pertenecientes a dicho grupo deben aportar a las necesidades de esta debido a su conocimiento y experiencia. Por este motivo, las estudiantes fueron participantes activas en el proceso de mejoramiento de sus habilidades del pensamiento crítico.

La investigación-acción está enmarcada bajo un proceso de realización que cuenta con una serie de pasos o ciclos de acción particulares. Los ciclos para el diseño de la investigación-acción son los siguientes: *Identificación del problema, elaboración de un plan, implementación y evaluación del plan, y, por último, realimentación* (Sampieri, 2014). Debido a esto, se aplicó una prueba diagnóstica en el aula de clase, así como también una encuesta de caracterización con el objetivo de analizar los procesos de pensamiento crítico en las estudiantes y así determinar y analizar las posibles falencias presentes. Teniendo en cuenta la intención investigativa de aportar a una problemática en el aula se explica que el ciclo de elaboración del plan de acción se caracteriza por incluir estrategias, recursos y acciones. Las actividades aplicadas y evaluadas sirvieron como eje de análisis para el proceso y desarrollo investigativo a través del ciclo de implementación y evaluación. Se reconoce también que el proceso funcionó como un ciclo pues un primer diagnóstico conduce a más análisis y planes de acción.

3.3 Enfoque de Investigación

El enfoque de investigación seleccionado para esta investigación fue el enfoque mixto, cuyo objetivo es tomar las características de los enfoques cuantitativos y cualitativos. Entre tanto, Sampieri (2014) indica que la recolección de este tipo de datos ayuda a la integración de los mismos, y a su vez, nos permite tener un panorama mucho más amplio del fenómeno. En primera instancia, a través de la encuesta de caracterización se recolectaron algunos datos cuantitativos como la edad de las estudiantes o el estrato socioeconómico. A su vez, las pruebas diagnósticas aportaron datos cualitativos relacionados a procesos de pensamiento crítico en las estudiantes. De esta manera, se pudo abordar el objeto de estudio desde un ámbito más general, pues se obtuvieron datos del contexto estudiantil de las personas investigadas junto con su desempeño en el área de español.

3.4 Técnicas e Instrumentos

Es importante indicar que el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de datos son cruciales en los ciclos de la investigación-acción, principalmente en el primero. A través de estos el investigador puede realizar un registro de lo observado en el contexto investigativo. De acuerdo con Latorre (2005), las técnicas e instrumentos de recolección de información ayudan al investigador a reducir la realidad investigada en la etapa del planteamiento del problema para su futuro análisis en las siguientes fases de investigación. Dicho esto, el presente proyecto tuvo como apoyo varias técnicas de recolección de datos con el fin de sistematizar lo observado en el aula de clase de una manera más fácil y organizada.

3.4.1 Encuesta de caracterización

Se eligió la encuesta como método de recolección de información de los estudiantes teniendo en cuenta su ventaja en el número de variables en cuanto al contexto sociocultural de los estudiantes: “En la encuesta el volumen de información sobre las unidades y las variables es mucho mayor y a veces considerablemente grande, debido a la utilización de técnicas de muestreo y a la inferencia estadística” (Moreno y Gallardo, 1999). Además, debido al número de estudiantes en el aula de clase, se hizo uso de la encuesta debido a su versatilidad en la recolección de los datos de cada uno de los integrantes para, posteriormente, analizarlos de manera más específica.

Para la presente investigación se aplicó una encuesta de caracterización a las estudiantes con el fin de recolectar información de carácter personal y académico ([Anexo 1](#)). La encuesta se dividió en tres secciones: *información general* que consta de preguntas relacionadas con su información personal como nombres, apellidos, barrio, estrato, edad y familia; *situaciones* puesto que se plantearon una serie de situaciones hipotéticas a las estudiantes y determinar cuáles

habilidades propias del pensamiento crítico usaban junto con establecer aquellas que pudieran ser abordadas mediante la secuencia didáctica y, por último, *preferencias y gustos* con el fin de conocer sus hobbies y materias preferidas para así relacionarlas con la implementación de la secuencia didáctica.

Los resultados de la encuesta de caracterización indican que sólo el 40% de las estudiantes vive en barrios cercanos a la institución y el otro 60% en otros barrios e incluso otras localidades. Con respecto al estrato socioeconómico, el 24% de estudiantes indicaron vivir en un Estrato 2, el 68% Estrato 3 y solamente el 8% de estudiantes señalaron vivir en Estrato 4. Por último, la edad de las estudiantes oscila entre los catorce a los dieciocho años: el 4% de estudiantes indicó tener catorce años de edad, 48% quince años, 24% dieciséis años, 12% diecisiete años y finalmente 4% dieciocho años. Con respecto a los familiares de las estudiantes, el 36% de ellas indicó vivir tanto con su padre como con su madre u otros familiares en el mismo hogar, otro 36% indicó vivir sólo con la madre u otros familiares, el 20% indicó vivir con sólo el padre u otros familiares y el 8% restante indicó vivir con otros familiares diferentes a su padre o madre.

En el apartado de *situaciones* se plantearon una serie de eventos hipotéticos en donde también se destacaron algunos aspectos de orden socioemocional. De acuerdo con Icfes (2021), a lo largo de los últimos años en la escuela se ha priorizado abordar tanto las emociones como los sentimientos de los estudiantes, pues se destaca la importancia de estos componentes en el mejoramiento de habilidades socioemocionales que permiten un mejor ambiente para el estudiante en el aula de clase, evitar la deserción estudiantil, mejorar los procesos tanto convivenciales como académicos y, de esta manera, disminuir la reprobación de años escolares.

A su vez, se indica que otras problemáticas más específicas como el consumo de sustancias psicoactivas o la salud mental, pueden ser reducidas con el desarrollo de estas habilidades socioemocionales y que, de acuerdo con el autor, está especificado en la propuesta de los *Estándares Básicos de Aprendizaje*. Para concluir, es importante mencionar que se tuvieron en cuenta estas situaciones dado a que durante la observación se evidenciaron inconvenientes convivenciales de las estudiantes con compañeras de otros cursos y grados.

Las preguntas se desarrollaron con situaciones hipotéticas que involucraban tanto el aspecto socioemocional, como habilidades de un pensador crítico ideal. El diseño de las preguntas fue basado en los grupos de habilidades indicados por Ennis (2005) que son *la aclaración, base para la decisión, inferencias, suposición e integración y las habilidades auxiliares*. Las situaciones mencionadas anteriormente se relacionaron con la convivencia de las estudiantes con sus compañeras de clase, su pensamiento acerca de normativas escolares propias de la institución Magdalena Ortega de Nariño y resolución de problemas académicos.

Finalmente, se preguntó a las estudiantes acerca de sus materias y hobbies preferidos en el último apartado de la encuesta llamado *Gustos y Preferencias*. En general, las estudiantes señalaron que su materia preferida es la asignatura de español, pues un 45% de estudiantes prefiere la materia, la siguiente materia elegida como su preferida fue Educación física con un 44% de estudiantes. Además, el 56% de las estudiantes eligieron las películas y series de televisión, salir con su círculo de amigos y el uso las redes sociales como sus hobbies preferidos en contraste a leer libros, escribir o aprender algo nuevo que sólo fueron elegidos por el 15% de ellas.

3.4.2 *Diario de Campo*

El diario de campo se puede definir como un diario personal en el cual el investigador realiza anotaciones durante la investigación con el fin de registrar los acontecimientos, datos conceptos y cualquier información que considere relevante durante la observación. Es así como Sampieri (2014) indica que los elementos más importantes que pueden ser registrados en un diario de campo pueden ser: descripciones del entorno, mapas, secuencias cronológicas y notas del investigador.

El formato de diario de campo usado en el presente proyecto fue estructurado de la siguiente manera: información general del investigador, la institución y el curso investigado. Para las anotaciones de observación se realizó un cuadro dividido en columnas para el registro de distintos aspectos como: el tipo de actividad que desarrolló el investigador, la descripción de las actividades desarrolladas por la docente titular en el aula de clase, el tiempo que tomaron dichas actividades y el análisis por parte del investigador a modo de comentarios y reflexiones ([Anexo 2](#)).

Este diseño fue realizado con el fin de recolectar información del grupo teniendo en cuenta la importancia del contexto de las estudiantes en el aula de clase. A partir de los diarios de campo se lograron identificar aspectos como la participación de las estudiantes, la disposición en el aula de clase, el nivel de aprendizaje y las falencias en el área de español para la construcción del plan de acción y las relaciones interpersonales de las estudiantes.

3.4.3 *Observación Participante*

El investigador estuvo presente en las clases del área de español de grado décimo del colegio Magdalena Ortega de Nariño para la revisión del contexto educativo directamente en el aula de clase. Con relación a la observación participativa “significa que el investigador observa

los hechos tal como ocurren. Además, los hechos son observados en escenarios o situaciones “naturales”, en el sentido de que no han sido sometidos a ninguna clase de manipulación por parte del investigador” (Aravena et al., 2006). Es decir, las clases eran realizadas por el mismo docente asignado antes de la participación del investigador y este era un observador externo al desarrollo de la clase en su normalidad.

Es importante indicar que el foco de la observación del aula de clase fue en el grupo de estudiantes pertenecientes al grado décimo durante las clases de la asignatura de español y lengua castellana. El autor señala que si el proceso de observación en el aula estuviera solamente focalizado a determinadas acciones que haga el docente se perdería información valiosa. Así como también asegura que este ejercicio debe estar guiado por un componente emocional para poder establecer un vínculo profesional entre el observador y el observado.

En adición, propone tres preguntas guía esenciales a la hora de realizar una observación en el aula de clase: *¿Qué voy a observar? ¿Cómo voy a observar? y ¿Para qué voy a observar?* Por lo cual, es necesario contar con distintas perspectivas de observación, como lo son el aprendizaje de la sesión, es decir, el foco; el profesor o aspectos en los cuales el profesor desearía ser apoyado; los estudiantes y sus evidencias de aprendizaje y, por último, el entorno que está relacionado con factores externos a la clase que puedan influenciar en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, explica cómo se realiza una observación en el aula de clase e igualmente se especifica que siempre se deberían llevar apuntes de lo observado y que, posteriormente, la información recolectada sea categorizada en instrumentos como las rúbricas, las pautas o las listas de cotejo. A su vez, propone dos preguntas que motivan a la reflexión de lo observado en el aula: *¿qué se podría haber hecho diferente en la clase? Y, ¿qué podrían haber hecho diferente los*

estudiantes en las actividades? De la misma manera, se indica la importancia de la observación en el aula de clase y concluye que la disposición de esta no debe ser por una solicitud externa a la realidad de la clase misma, sino con la necesidad de continuar el ejercicio de aprendizaje en busca de mejorarlo y complementarlo, pues la observación es más un ejercicio organizacional antes que personal.

3.4.4 Pruebas Diagnósticas

Durante la observación del curso investigado se aplicó una prueba diagnóstica de pensamiento crítico mediante un análisis de un cortometraje para conocer el estado de estas habilidades en las estudiantes del Colegio Magdalena Ortega de Nariño ([Anexo 3](#)). La prueba contaba con un total de ocho preguntas abiertas. Para el análisis de las habilidades del pensamiento crítico se tuvieron en cuenta los grupos de habilidades descritos por Ennis (2005) relacionadas a la *aclaración, base de la decisión, inferencias, suposición e integración y habilidades auxiliares* cuyo análisis se realizó a través de una rúbrica de evaluación en la que se valoraron las respuestas en tres niveles diferentes: nivel alto, nivel medio y nivel bajo ([Anexo 4](#)).

El ejercicio diagnóstico consistió en proyectar un cortometraje en el aula de clase de una duración no mayor a los cinco minutos para que las estudiantes respondieran las preguntas a través del análisis y la comprensión de lo visto en el corto. El ejercicio se dividió en dos fases, la fase de proyección del cortometraje de cinco minutos y la fase de desarrollo de la prueba que se realizó en un tiempo de treinta y cinco minutos. Es importante mencionar que la fase dos tomó más del tiempo estipulado en la prueba misma, pues la mayoría de estudiantes no completó la totalidad de la prueba en el tiempo propuesto desde el diseño de la fase.

Primero, se evaluó la habilidad de la Aclaración la cual fue desarrollada a través de las preguntas 1, 2, 3 y 7. En este primer criterio evaluativo el 16% de las estudiantes obtuvo un nivel

alto, el 24% un nivel medio y el 60% un nivel bajo. En segundo lugar, se evaluó la habilidad llamada Base para la decisión por medio de la pregunta 4, solamente el 4% de estudiantes obtuvo un nivel alto, 32% un nivel medio y el 64% obtuvo un nivel bajo. En tercer lugar, se evaluó la habilidad llamada Inferencias mediante las preguntas 5 y 6, el 12% de ellas obtuvo un nivel alto, el 28% un nivel medio y por último un 60% un nivel bajo. En cuarto lugar, se evaluó la habilidad Suposición e Integración mediante la pregunta número 8 la cual correspondió a un ejercicio corto de escritura de un párrafo, únicamente el 4% de las estudiantes obtuvo un nivel alto, un 28% un nivel medio y un 68% un nivel bajo. Por último, se evaluaron las Habilidades Auxiliares por medio de la pregunta 8 también, ninguna de las estudiantes evaluadas obtuvo un nivel alto, solamente el 16% obtuvo un nivel medio y el 84% obtuvo un nivel bajo.

Teniendo en cuenta los resultados generales de la prueba diagnóstica es posible asegurar que las estudiantes, en su mayoría, tiene bastantes dificultades con relación al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, pues en su mayoría de las respuestas evaluadas estuvieron en un nivel bajo. Además, en ocasiones la evaluación se vio afectada también por respuestas nulas o inconclusas que determinaron directamente en evaluar con nivel bajo algunas de las habilidades. Se llegó a la conclusión que se debía abordar esta problemática mediante ejercicios de análisis, comprensión y observación. Además, es importante indicar que el uso de los cortometrajes podía ayudar a generar en las estudiantes el pensamiento crítico debido a la carga social, política y crítica que, particularmente, tienen estos textos audiovisuales.

3.5 Consideraciones Éticas

Teniendo en cuenta la relevancia de los aspectos éticos de la investigación, se solicitó a las estudiantes su consentimiento en la participación en el proyecto, así como también el respeto por las distintas opiniones y puntos de vista presentes en el ejercicio investigativo. Latorre

(2005) indica que es indispensable la negociación de acceso al proyecto de grado por parte de las autoridades como la institución, los padres de familia y las participantes. Por esta razón, se presentó un documento de tratamiento de datos personales ([Anexo 5](#)) a los padres de familia de las estudiantes para dar constancia de la investigación, el cual fue leído y firmado para autorizar la participación.

3.6 Unidades de análisis y matriz categorial

Las unidades de análisis del presente proyecto de investigación son el *pensamiento crítico* y el *lenguaje audiovisual*. A su vez, estas cuentan con unas categorías específicas, las cuales son las *habilidades del pensamiento crítico* y los *canales de significación* del lenguaje audiovisual. A su vez, la teoría de aprendizaje base para la investigación fue el aprendizaje dialógico que se divide en siete principios de los cuales fueron considerados principalmente *el diálogo igualitario, la creación de sentido y la igualdad de diferencias*. Con el fin de esquematizar la información de las unidades de análisis, categorías y subcategorías se creó la siguiente matriz categorial:

Tabla 3

Matriz categorial dividida por categorías y subcategorías.

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicador	Autores
Pensamiento crítico	Habilidades del pensamiento crítico	Aclaración	Crea un diálogo reconociendo argumentos y falacias entre los personajes y distingue el tema central de un texto audiovisual	Ennis (2005)
			Formula un final alternativo junto con preguntas exploratorias y las responde a partir de un cortometraje	

		Base para la decisión	Juzga y distingue uno de los elementos de análisis del cortometraje proyectado	
		Inferencia	Construye juicios de valor estéticos, morales, políticos y sociales a partir de la temática del cortometraje	
		Suposición e integración	Reúne las habilidades del pensamiento crítico y hace uso de estas para analizar el cortometraje proyectado en clase	
		Habilidades Auxiliares	Organiza una presentación oral relacionada a la sensibilidad hacia las personas de su entorno a partir de una rúbrica guía desarrollada en clase	
			Utiliza estrategias retóricas durante la presentación oral con el fin de exponer el tema y defender su postura frente a la temática asignada	
Lenguaje audiovisual	Cortometraje	Canal acústico	Reconoce los códigos de significación del canal acústico como el sonido, la música y los silencios en un cortometraje	Tamayo (2006)
		Canal visual	Reconoce los códigos del canal visual como la imagen, la puesta en escena y los elementos del espacio en un cortometraje	
Aprendizaje dialógico	Principios del aprendizaje dialógico	Diálogo igualitario	Reconoce sus propios retos cognitivos presentados en el aula de clase y los compara con la dimensión socioafectiva a través de una presentación oral	Duque, R et al. (2009)
		Creación de sentido	Juzga las dinámicas sociales presentes en el salón de clase, su grupo de amigos o en su familia mediante una presentación oral	
		Igualdad de diferencias	Reconoce las diferentes opiniones y perspectivas en el grupo de trabajo, en su casa o grupo de amigos a través de una presentación oral	

4 TRABAJO DE CAMPO

4.1 Ciclos desarrollados

Aludiendo propiamente al tipo de investigación desarrollada a lo largo de este proyecto, Sampieri (2014) define a la investigación-acción a partir de la intención de comprender una problemática de una determinada comunidad y cómo se resuelve por medio del ejercicio investigativo. El autor señala que este tipo de investigación se enmarca bajo tres fases esenciales definidas como *observar, pensar, y actuar*, pero es importante recalcar que este ejercicio se realiza de manera cíclica hasta que se logre resolver el problema en cuestión. Por lo cual, para la presente investigación se han tomado los ciclos: *identificación del problema, elaboración del plan, implementar y evaluar el plan y realimentación*.

Cabe destacar que estos ciclos de investigación fueron aplicados a través de las habilidades del pensador crítico mencionadas por Ennis (2005) que, para esta investigación, la evaluación final permitió reflexionar sobre cómo mejorar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en las estudiantes de grado décimo del Magdalena Ortega de Nariño y su futuro no solo académico, sino personal y profesional.

4.2 Primer ciclo: identificación de la problemática

El reconocimiento de la problemática en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico surgió a partir de los instrumentos de recolección aplicados en el aula de clase. De acuerdo con Sampieri (2014) el investigador debe comenzar con una inmersión inicial en el ambiente de la problemática. Esto se dio a través de la observación participante en el aula durante las clases de la asignatura de español. También, el investigador se encargó de observar en general el desarrollo de las clases y reflexionar acerca de cuál era la problemática particular en el grupo estudiado. Además, se tuvieron en cuenta también las posibles herramientas que

ayudarían a planificar un ejercicio pedagógico con las estudiantes de acuerdo a lo que ofrecía la institución, el aula de clase y la profesora a cargo de las estudiantes.

En adición, a través de la encuesta de caracterización se lograron obtener datos importantes acerca de cuáles podrían ser las herramientas de uso para el grupo en particular. Como se mencionó en el capítulo anterior, la mayoría de estudiantes manifestaron mediante la encuesta de caracterización en el apartado *Gustos y Preferencias* su gusto por el cine y las series de televisión, lo cual dio una pauta al investigador a considerar los textos audiovisuales como una opción importante que, de hecho, era viable en el aula de clase debido al acceso de herramientas tecnológicas como un televisor y una computadora con acceso a internet.

4.3 Segundo ciclo: elaboración del plan

De acuerdo con Sampieri (2014) en este ciclo se toman en cuenta los datos adicionales para elaborar un plan de acción, así como también se establecen objetivos, estrategias y recursos. Por esta razón, la selección de los recursos que fueron usados en la implementación del plan surgió a partir de los diagnósticos, observaciones y caracterizaciones realizadas a las estudiantes de grado décimo.

Primero, se tomó en cuenta el aspecto socioemocional encontrado en la prueba de caracterización en el apartado de *Situaciones*, por lo cual, se decidió abordar esta problemática desde los principios del aprendizaje dialógico. También se tuvo en cuenta algunos aspectos convivenciales dentro del aula de clase para determinar el uso del aprendizaje dialógico en el curso investigado. Luego, para determinar el uso de textos audiovisuales en el salón de clase fue considerado el uso constante de herramientas tecnológicas por parte de la docente encargada. Para finalizar, la idea de reforzar el pensamiento crítico de las estudiantes se da a partir de la necesidad de abordar el aspecto crítico en el curso ya que el desarrollo de las clases de la

asignatura estuvo enmarcado, principalmente, bajo la realización de actividades y talleres de creación, pero no de análisis o comprensión.

A su vez, se diseñó una unidad didáctica que contó con un total de siete sesiones de una hora. Cada una de las sesiones fue planteada con el fin de que se proyectaran diferentes cortometrajes que ayudaran a la introducción al desarrollo de las diferentes habilidades de pensamiento crítico, por lo cual, se diseñó un cuadro con una serie de criterios específicos para la selección de los cortometrajes que serían insumo de aplicación en el aula de clase ([Anexo 6](#)).

4.4 Tercer ciclo: implementar y evaluar el plan

La implementación del plan de acción se realizó bajo los resultados recolectados por la prueba diagnóstica y se dividieron en siete sesiones de sesenta minutos realizadas a lo largo del periodo escolar. Cada una de las sesiones tuvo como objetivo principal reforzar una habilidad del pensamiento crítico: Sesión 1 y Sesión 2 corresponden al desarrollo de la habilidad de *aclaración*, Sesión 3 corresponde al desarrollo de la habilidad *base para la decisión*, la Sesión 4 corresponde al desarrollo de la habilidad de *inferencias*, la Sesión 5 corresponde al desarrollo de la habilidad de *suposición e integración*, la Sesión 6 y Sesión 7 se realizaron con el fin de reforzar las *habilidades auxiliares*.

4.4.1 Sesión 1: aclaración, primera parte

El objetivo de la Sesión 1 fue abordar la habilidad de *aclaración* mediante una explicación acerca de los conceptos de tema central y argumentos, así como lo indica Ennis (2005) quien asegura que parte de las habilidades de un pensador crítico corresponden a identificar el tema central en una situación determinada, así como también el reconocimiento de argumentos usados en determinado contexto.

Con el uso de una presentación, se explicó el concepto de tema central de un texto y se hizo un ejercicio de participación en clase al identificar el tema central de algunas películas conocidas por las estudiantes. Luego, se abordaron algunos tipos de argumentos y el reconocimiento de falacias. Para la actividad de la sesión, se proyectó un cortometraje titulado [Argumento](#) (Vargas, 2019) y se solicitó a las estudiantes organizarse en cinco grupos, cada uno de estos debió escribir el tema principal del cortometraje y crear un guión entre los personajes del cortometraje en el que hicieran uso de los argumentos y falacias vistas en la presentación.

4.4.2 Sesión 2: aclaración, segunda parte

El objetivo de la Sesión 2 fue cualificar la habilidad de *aclaración* mediante la creación de preguntas exploratorias y suposiciones, pues de acuerdo con Ennis (2005), estas sirven de herramienta aclaradora frente a una situación particular, así como también tener la habilidad de crear suposiciones en determinados contextos.

La sesión de clase comenzó una breve explicación del concepto de preguntas exploratorias a través de un esquema presentado en el tablero del aula, luego se realizó la proyección del cortometraje titulado [Loop](#) (Polledri, 2023) para así generar una discusión en grupo en la cual las estudiantes hicieran inferencias de lo narrado en el cortometraje. Luego, se solicitó a las estudiantes organizarse en grupos de tres y cuatro integrantes, luego cada uno de estos recibió una guía de trabajo en clase para formular preguntas exploratorias y, a su vez, responderlas. Finalmente, debían escribir un final alternativo al cortometraje haciendo uso de suposiciones.

4.4.3 Sesión 3: base para la decisión

De acuerdo con Ennis (2005) la habilidad del pensamiento conocida como *base para la decisión* es la que usa un individuo para poder observar y obtener información de una situación

en particular. Por lo cual, el objetivo principal de la sesión fue darles herramientas a las estudiantes para analizar los canales visuales y auditivos de un cortometraje por medio de la observación. Debido a esto, para el desarrollo de esta sesión se eligió el cortometraje llamado *Loop* (Polledri, 2023) mismo usado en la Sesión 2. Para el análisis, se presentó un video de la plataforma YouTube llamado *Cómo hacer el análisis de una película* (Helo, 2020) para presentar a las estudiantes las generalidades al momento de analizar una película.

Para la actividad principal de la sesión se solicitó a las estudiantes organizar cinco grupos y cada uno de estos recibió un componente de análisis del cortometraje: la imagen, el sonido, la puesta en escena, la narración y la ideología. Cada uno de los grupos respondió una serie de preguntas orientadoras en torno al componente de análisis asignado con el fin de tener una visión del cortometraje desde los distintos códigos de significación de un texto audiovisual.

4.4.4 Sesión 4: inferencia

Esta sesión se planteó con el fin de acercar a las estudiantes a la habilidad de *inferencias* teniendo en cuenta la capacidad de creación de juicios de valor en torno a una problemática o situación en particular. La sesión inició con un breve resumen de los argumentos enseñados en la Sesión 1. Luego, se hizo la explicación del significado de juicios de valor y se presentaron algunos ejemplos de los juicios de valor morales, estéticos, políticos y sociales.

Como actividad de clase, se proyectó el cortometraje titulado *El Empleo* Grasso y Plaza (2011) que cuenta con varias referencias del mundo moderno, por lo cual, fue elegido para poder realizar un ejercicio de discusión para que las estudiantes puedan dar cuenta de lo aprendido en torno al concepto de juicio de valor. Se organizaron las estudiantes en seis grupos diferentes para el desarrollo de una guía con preguntas orientadoras, en donde se recolectó la construcción de los diferentes juicios de valor explicados durante la sesión de implementación.

4.4.5 Sesión 5: suposición e integración

La clase inició con un breve repaso de las habilidades de pensamiento crítico expuestas por Ennis (2005): *aclaración, base para la decisión e inferencias* pues la habilidad a cualificar corresponde a la *suposición e integración* que consiste en integrar todas habilidades trabajadas previamente. Por lo cual, se proyectó el cortometraje titulado [Kitbull](#) de la autora Sullivan (2019), con el objetivo de generar conciencia en las estudiantes acerca del maltrato animal, temática eje del cortometraje elegido.

Una vez proyectado el cortometraje se les hizo entrega de un taller para ser resuelto de forma grupal con tres preguntas orientadoras relacionadas a las habilidades de pensamiento crítico abordadas en las sesiones previas y resumidas en la presente sesión. La actividad tomó cuarenta minutos en ser finalizada y se recolectaron los talleres una vez finalizó el tiempo de clase para su posterior análisis.

4.4.6 Sesión 6: habilidades auxiliares, primera parte

De acuerdo con Ennis (2005) existen también unas *habilidades auxiliares*, es decir, habilidades que no determinan a alguien como pensador crítico, pero sí complementarias. Las habilidades a cualificar fueron la sensibilidad hacia los demás, trabajar de forma ordenada y el uso de estrategias retóricas en el discurso. Teniendo en cuenta algunos principios del aprendizaje dialógico como el *diálogo igualitario, la creación de sentido o la igualdad de diferencias*, se eligió un cortometraje cuya temática sea el reconocimiento de las diferencias entre personas dentro de un mismo entorno, por lo cual, se eligió el cortometraje elegido se titula [Cuerdas](#) de Solís (2011).

Al inicio de la Sesión se proyectó el cortometraje y luego se realizó una aclaración de la elección del cortometraje y su relevancia como una herramienta de introducción a la temática de

sensibilidad a las demás personas. Al finalizar la proyección del corto, se organizaron cinco grupos de trabajo y se le asignó a cada uno de ellos una rúbrica guía para la creación de un discurso oral. La entrega de esta rúbrica se dio para cumplir con la habilidad de *proceder de forma organizada* pues contaba con un paso a paso de organización del discurso que debían presentar: objetivo de la presentación, ideas principales a tratar, introducción, redacción, postura frente al tema, cuestionamiento, tiempo de los temas a tratar y una reflexión final.

4.4.7 Sesión 7: habilidades auxiliares, segunda parte

En esta sesión se solicitó a los cinco grupos formados en la anterior sesión realizar las presentaciones orales en clase. Cada uno de los grupos estuvo conformado por un número de integrantes entre cinco y seis estudiantes y, al mismo tiempo, cada uno contaba con una pregunta orientadora que guiaba la presentación. El Grupo 1 debía realizar una presentación acerca de la solidaridad, el Grupo 2 realizó su presentación acerca de la discriminación, el matoneo y el bullying fueron los temas asignados al Grupo 3, el Grupo 4 expuso la equidad social como tema de discusión y, por último, el Grupo 5 realizó una presentación con base en los estereotipos y prejuicios. Es importante aclarar que estas temáticas presentadas fueron contextualizadas en tres entornos diferentes: el salón de clase, círculo de amigos y la familia. Al finalizar las presentaciones orales se tomó una grabación de audio que sirvió para el análisis posterior.

4.5 Cuarto ciclo: realimentación

La realimentación es definida por Sampieri (2014) como aquellos ajustes que se deben realizar a los resultados obtenidos a partir de los ciclos anteriores. Se recolecta la información obtenida a partir del ejercicio evaluativo para la elaboración de un nuevo plan de acción para así solventar la problemática abordada. En el caso del presente proyecto de grado se realizó como una última sesión para la creación de una reflexión a partir de lo aprendido en las distintas

sesiones. En ocasiones, se define como un nuevo diagnóstico ya que el ejercicio investigativo es cíclico y se tomaría como el punto de partida de un nuevo plan de acción.

Para el ciclo de realimentación se realizó un ejercicio evaluativo a las estudiantes de todas las sesiones a lo largo de cada una de las sesiones a modos de heteroevaluación y también, al finalizar las presentaciones cada una de las estudiantes se asignó una calificación final tanto cuantitativa como cualitativa, en relación a su trabajo durante la aplicación de las siete sesiones para registrar la autoevaluación. Finalmente, las estudiantes evaluaron el desempeño de una de sus compañeras con el fin de hacer un registro de la coevaluación ([Anexo 4](#)).

5 ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se describirá el proceso de organización de los datos obtenidos a partir de los instrumentos de recolección aplicados a las estudiantes del colegio Magdalena Ortega de Nariño. El objetivo de la organización de los datos y el posterior análisis es dar respuesta a la pregunta de investigación propuesta en este proyecto con relación al uso de cortometrajes en clase y su posible aporte para fortalecer el desarrollo habilidades de pensamiento crítico mediado con estrategias del aprendizaje dialógico. Algunas de las actividades fueron propuestas con temáticas que se relacionaron con la realidad escolar, social, familiar y cultural de las estudiantes para así abordar principios del aprendizaje dialógico como el *diálogo igualitario*, *la creación de sentido* y *la igualdad de diferencias*. Principalmente, la presentación oral realizada en la Sesión 7 fue pensada para unificar la *habilidad auxiliar*: sensibilidad hacia los demás mediante la proyección del cortometraje *Cuerdas* de Solís (2013) con los principios del aprendizaje dialógico con base en las opiniones de las estudiantes y la organización de un discurso grupal.

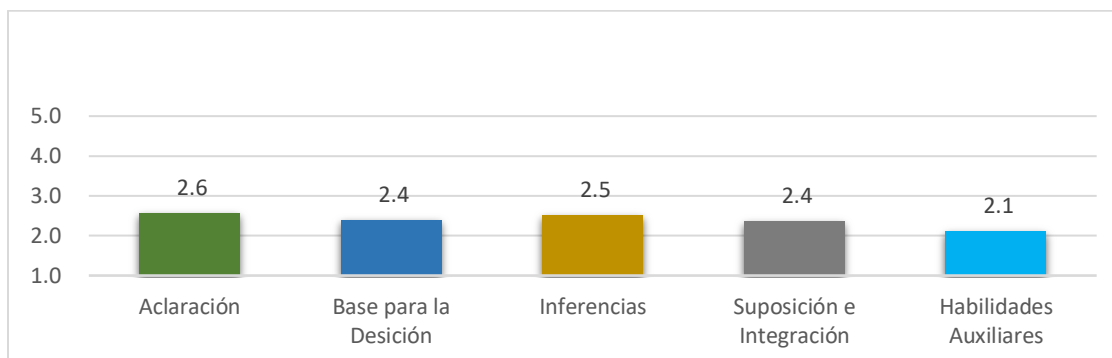
5.1 Identificación de la problemática

5.1.1 *Sesión diagnóstica*

En esta sesión se realizó un taller diagnóstico con base en el cortometraje titulado *Happiness*, se realizaron unas preguntas con relación a las habilidades de pensamiento crítico a las estudiantes de décimo grado. La evaluación de dichas habilidades se realizó a partir de una rúbrica de evaluación ([Anexo 4](#)) y cada uno de los niveles analizados fue asignado a un valor cualitativo y cuantitativo: nivel bajo corresponde a un rango entre 1 y 2,9, nivel medio a un valor entre 3,0 y 3,9, nivel alto a un valor entre 4,0 y 4,4 y, por último, 4,5 y 5,0 corresponde a un nivel superior. De acuerdo con el análisis de las pruebas de cada una de las habilidades ninguna de ellas superó un valor de 2,5, lo cual da cuenta del nivel bajo en todas las habilidades.

Figura 2

Resultado prueba diagnóstica de habilidades de pensamiento con valores de 1 a 5.



De acuerdo con estos resultados, se evidenció que solo el 13.79% de estudiantes alcanzaron un nivel alto en la habilidad de *aclaração*, 3.45% en la habilidad de *base para la decisión*, 10.34% en *inferencias* 3.45% en *suposición e integración* y, por último, ninguna estudiante obtuvo un nivel alto en las *habilidades auxiliares*. Esto da cuenta de que, en su mayoría, las estudiantes estuvieron en un nivel medio o bajo y que algunas de las habilidades del pensamiento crítico pueden representar un reto aún mayor que las *habilidades auxiliares*.

5.2 Implementación y evaluación del plan

5.2.1 Sesión 1: aclaración, primera parte

5.2.1.1 Resultados

En esta sesión las estudiantes se dividieron en cinco grupos después de haber recibido una explicación acerca de cómo identificar el tema central de un texto, argumentos y falacias. Durante la observación participante se encontró que las estudiantes solían perder tiempos de clase debido a actividades complementarias dentro de la institución, por lo cual, en la organización de esta primera sesión, la mayoría de las integrantes en los grupos, fueron conformados por las estudiantes de forma autónoma, pues la organización se daba de una forma

más dinámica. Posterior al ejercicio, el trabajo en clase fue entregado solo por cuatro de los cinco grupos, lo cual revela que la participación de la clase para esta sesión fue del 80%. Esto pudo deberse en parte a que el tiempo en sesión no fue suficiente y un grupo no finalizó la actividad en ese momento. Aun así, se dio un plazo de dos semanas al grupo faltante, no obstante, el ejercicio no fue entregado.

Asimismo, cada uno de los grupos recibió una hoja en blanco con el fin de responder a dos actividades solicitadas. La primera de ellas tuvo como objetivo identificar el tema central de un cortometraje proyectado llamado Argumento a través de una frase nominal, concreta y concisa, que cumpliera con las características indicadas durante la sesión: responder a las preguntas ¿de qué trata el texto? Y ¿Cuál es la idea esencial? Adicionalmente, se solicitó a las estudiantes crear un diálogo corto entre los personajes principales en donde se hiciera uso de los tipos de argumentos y falacias explicadas en la sesión.

Figura 3

Diálogo creado por el Grupo 3.

Ángel: Chicos ya como decidimos personajes principales iniciaremos los ensayos

Ana: ¿De qué obra hablan?

Ángel: La semana pasada decidimos hacer una obra de teatro como proyecto final

Ana: Ah como falté a clase ese día, no sabía ¿qué personaje seré yo?

Ángel: Tú ya quedaste por fuera, realmente no contamos contigo ese día

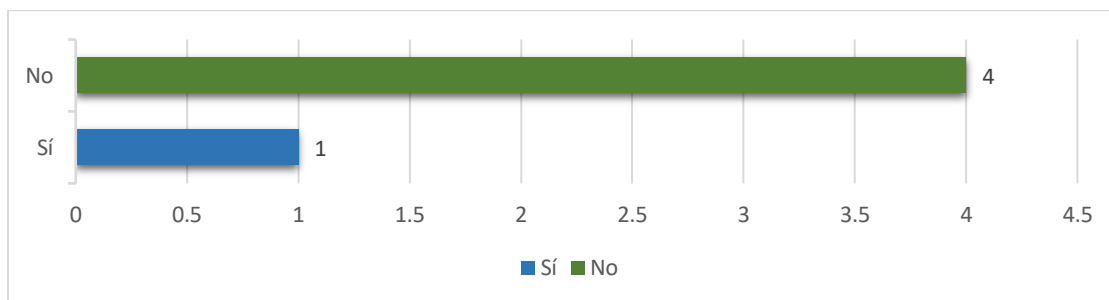
Ana: Me parece una falta de respeto por que somos un curso en el cual deberíamos participar todos

Ángel: Lo siento, pero ya no puedo hacer nada porque soy el organizador de la obra y no dejare que participes

Luego, los ejercicios recolectados de todas las sesiones fueron evaluados por medio de rúbricas en donde se dividieron los niveles de acuerdo al desempeño de los grupos ([Anexo 4](#)). Para esto, se consideraron como criterios la identificación de la temática central del cortometraje y el uso de argumentos y falacias en el diálogo entre los personajes del corto. De acuerdo con los resultados obtenidos, se determinó que el 80% de ejercicios entregados no cumplió con los criterios establecidos para el tema central, tampoco se hizo formuló ningún argumento de autoridad. Por otro lado, los grupos que entregaron la actividad sí reconocieron algunas falacias.

Figura 4

Grupos que hicieron uso de tema central



5.2.1.2 Análisis

Indicador: Crea un diálogo reconociendo argumentos y falacias entre los personajes y distingue el tema central de un texto audiovisual

En la actividad de esta sesión se creó un diálogo tipo guion entre los personajes principales del cortometraje con el uso de los argumentos mencionados anteriormente y la identificación del tema central del corto. Con el fin de validar la comprensión de los conceptos se realizó una breve explicación al iniciar la sesión del concepto de argumento, pero las estudiantes no hicieron uso correcto de estos, pues algunos de los razonamientos elegidos eran una reiteración de la conclusión. Por ejemplo, en uno de los ejercicios un argumento escrito por las

estudiantes fue “no puedes hacer nada porque soy el creador de la obra y no dejaré que participes” Weston (1987) señala que, en un buen argumento, se busca ofrecer razonamientos con el fin de justificar una conclusión en particular, a su vez de proveer una justificación a la premisa.

Los argumentos planteados por algunos grupos en el diálogo construido en la actividad fueron argumentos débiles o cortos, pues están compuestos solamente por una premisa y una conclusión. Además, se evidencian otros tipos de argumentos que hacen uso de uno o más ejemplos con el fin de apoyar una generalización que se consideran adecuados siempre y cuando estos ejemplos sean ciertos o fiables.

Figura 5

Uso de argumentos con ejemplos en la actividad del Grupo 1

Carlos intenta convencer a María de no abortar al bebé.

-Carlos: María; piénsalo bien, el bebé ayudaría a fortalecer nuestra relación. Mira que mi prima ya tiene dos hijos y ha sido muy feliz con su pareja.

Por otra parte, se evidenciaron inconvenientes con la identificación de la temática central, pues las estudiantes confundieron el ejercicio, ya que lo evidenciado en la actividad por parte de los grupos fue la creación de un título para el texto audiovisual y no la identificación del tema central. De acuerdo con Viñuales (2015) el tema central de un texto debe responder a preguntas como: ¿de qué trata el texto? Por lo cual, debe ser una frase concisa, clara y concreta. Además,

debe transmitir la esencia del texto sin dejar ideas principales de lado. Ahora bien, de acuerdo con las premisas escritas por las estudiantes en los diferentes grupos de trabajo como “saber dialogar y expresarse” “falta de comunicación” pueden dar cuenta, por otra parte, de un ejercicio de reconocimiento de una idea principal y no de tema central, Aulls (1990) reconoce una diferencia entre el tema y una idea principal y es que responda la siguiente pregunta: ¿cuál es la idea más importante en relación al tema? Teniendo esto en cuenta, las estudiantes se concentraron en buscar la idea principal a diferencia del tema central del cortometraje.

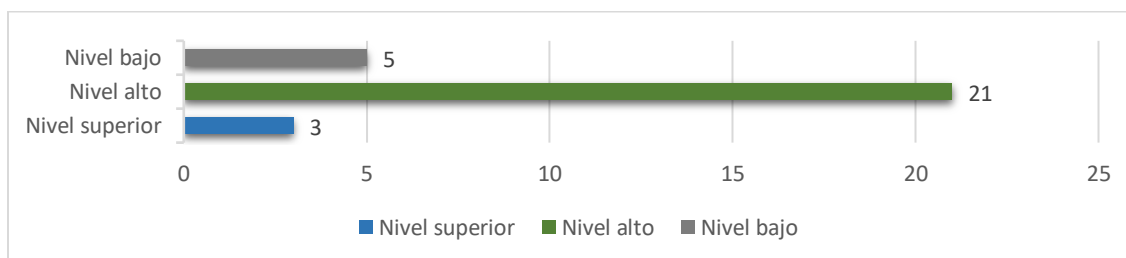
5.2.2 Sesión 2: aclaración, segunda parte

5.2.2.1 Resultados

La segunda sesión se desarrolló a través de un ejercicio de explicación del significado de preguntas exploratorias a las estudiantes, sus tipos y cómo usarlas, junto con el uso de suposiciones para ampliar la recolección de información en un determinado tema. Luego, se proyectó el cortometraje *Loop* mediante el cual debían formular preguntas exploratorias de *personajes, lugares, causas, procesos y objetivos* mediante el uso de preguntas formuladas con las siguientes opciones: ¿quién? ¿Dónde? ¿Porqué? ¿Cómo? ¿Para qué? Junto con la creación de un final alternativo a la historia por medio de suposiciones de lo observado en el corto. Las estudiantes se dividieron en siete grupos que contaron con un rango de dos y cuatro integrantes.

Figura 6

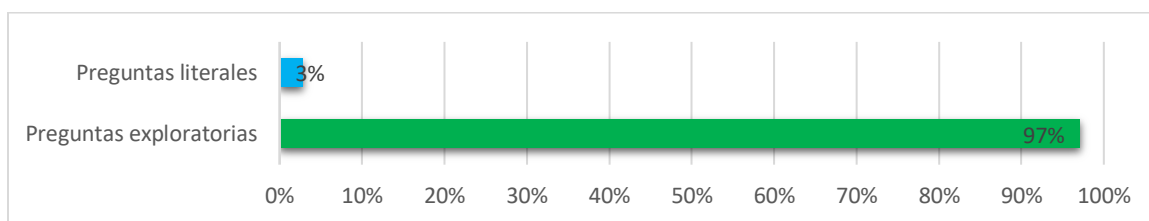
Niveles obtenidos a partir de los resultados de la Sesión 2



De acuerdo con los resultados obtenidos a partir del ejercicio se determinó que en su mayoría fueron positivos en comparación a la prueba diagnóstica, pues el 72% de estudiantes demostró un nivel alto en el ejercicio en general y un 10% de estudiantes tuvo un nivel superior, lo cual, indica que la habilidad de *aclaración* en torno a la formulación de preguntas y suposiciones fue fortalecida con la sesión. Por último, un 17% tuvo un nivel bajo, pero esto fue debido a la falta de participación en la actividad.

Figura 7

Porcentaje de preguntas exploratorias creadas por las estudiantes de Décimo



5.2.2.2 Análisis

Indicador: Formula un final alternativo junto con preguntas exploratorias y las responde a partir de un cortometraje.

Con relación al resultado del ejercicio de preguntas exploratorias, se determinó que las estudiantes crearon preguntas exploratorias acerca de la narración del cortometraje, pero no hicieron inferencias sobre la intención del autor o sobre la temática social del corto. De hecho, la mayoría de las estudiantes crearon preguntas relacionadas con la historia contada en el cortometraje y no tuvieron en cuenta aspectos como las intenciones del autor de la obra o relaciones con el contexto de la misma. A pesar de esto, uno de los grupos formuló una pregunta en relación al *objetivo* con una mirada crítica a la sociedad actual: “¿para qué es necesario

romper bucles en nuestra sociedad?” De acuerdo con la teoría crítica de Horkheimer (1968) esto corresponde a un ejercicio crítico de realizar una reflexión en torno a comportamientos propios de las relaciones de poder y, a su vez, un ejercicio práctico a no caer en la costumbre de aceptar las ideas sin antes realizar una reflexión en torno a ellas.

Al mismo tiempo, se obtuvo información pertinente para el análisis a partir de las preguntas que surgieron directamente del texto audiovisual y que fueron definidas desde un principio como preguntas exploratorias. Con relación a esto, Pimienta (2012) señala que la realización de una pregunta exploratoria se da a través de un ejercicio de formulación de partir de ideas o información explícita en un texto cuya respuesta debe ser una elaboración del estudiante, es decir, información que no está explícita. Por este motivo, este tipo de preguntas ayudan a incentivar no sólo el razonamiento crítico sino creativo en los estudiantes. En su mayoría, los grupos formularon diversas preguntas que no se respondían a partir del cortometraje de manera explícita. De hecho, es importante señalar que el cortometraje no tenía diálogos ni se especificaban profesiones o funciones explícitas a los personajes o espacio de desarrollo de la narración, aun así, las estudiantes asignaron nombres a cada uno de los personajes como “el presidente” y al espacio en donde se desarrolló el relato lo nombraron “el mundo verdadero”.

5.2.3 Sesión 3: base para la decisión

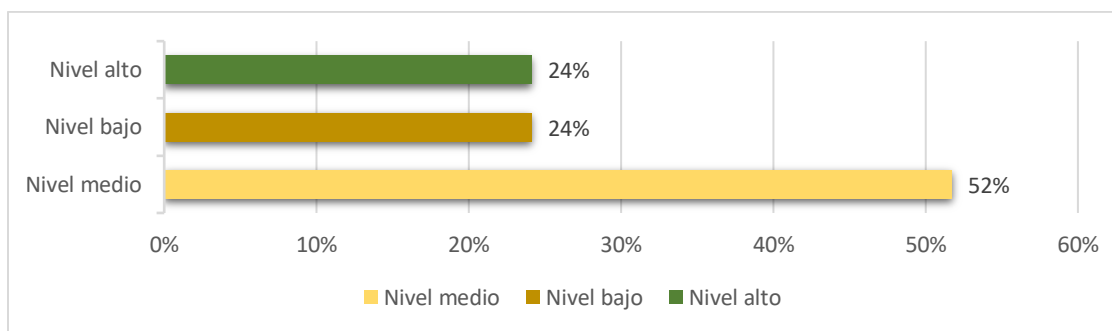
5.2.3.1 Resultados

En general, los resultados de esta sesión fueron aceptables en comparación a los logrados en la Sesión 2. El 52% de los grupos de las estudiantes demostraron un nivel medio cuyo rango estuvo comprendido entre 3,0 y 3,5. El 48% restante estuvo dividido en un 24% cuyo valor fue de 4,0, es decir, obtuvieron un nivel alto y el otro 24% en un valor bajo, pues se encontraron dificultades en la respuesta de las preguntas orientadoras al no dar una visión amplia junto con

abstinencia de dar una opinión en torno al componente de análisis asignado. En promedio el curso completo tuvo una nota final en la habilidad de *base para la decisión* de 3,21, en otras palabras, el nivel general del grupo fue medio.

Figura 8

Porcentaje de estudiantes de acuerdo al nivel obtenido en la Sesión 2



5.2.3.2 Análisis

Indicador: Juzga y distingue uno de los elementos de análisis del cortometraje proyectado.

En el presente indicador se presenta la habilidad de pensamiento crítico llamada *base para la decisión*, la cual es adquirida a partir del juicio y observación de un determinado componente. Por su parte, el grupo encargado de la imagen hizo algunas revisiones de los colores usados por en el cortometraje y de algunos elementos simbólicos dentro del corto, a pesar de que se solicitó ahondar en la imagen de una manera más precisa. El autor Zabala (2010) indica que el análisis de uno de los componentes de la imagen puede ser a través del color ya que es un elemento útil de análisis junto con la iluminación de las escenas, lo cual da cuenta del ejercicio de análisis de la imagen y su relevancia. Adicionalmente, la relación de los colores con el texto audiovisual se da a través del código fotográfico, cuya función es otorgar un aspecto tridimensional al texto audiovisual al ser presentado en dos dimensiones. Del mismo modo, las

estudiantes asociaron los elementos repetitivos en el corto con significados de conocimiento social, pues identificaron el uso del símbolo del infinito (∞) con la temática del cortometraje que es un bucle. Esto, se asocia a lo mencionado correspondiente al código iconográfico, en otras palabras, identificar los símbolos en el texto audiovisual (Tamayo, 2016).

El grupo encargado del análisis del sonido identificó varios códigos de significación con relación al canal acústico. Con respecto a esto, hicieron el reconocimiento de los sonidos que se presentaron a lo largo del cortometraje que no correspondían a música, sino sonidos relacionados al relato, es decir, relacionados con el código de efectos especiales y comentaron que dichos sonidos fueron puestos por el director del cortometraje con el fin de representar lo que se escucha cotidianamente. A su vez, Zabala (2010) comenta que en términos de sonido es importante el determinar el uso de la música, así como también los silencios presentes y su función significativa. En relación a esto, las estudiantes señalaron la conexión entre un momento de pausa en los sonidos del cortometraje con el clímax del relato. En otras palabras, reconocieron la intención del director de mostrar a su audiencia el punto más importante del cortometraje por medio del código musical.

En cuanto a la ideología, se solicitó a las estudiantes responder preguntas referentes a la intención del director del cortometraje, la relación de la temática del cortometraje con su entorno y una reflexión personal. Teniendo esto en cuenta, se reconoce la importancia de la ideología en el cine, pues hace parte de la visión del mundo que se quiere mostrar mediante el cortometraje, en ocasiones algunos subtextos que se usan para esto son alegóricos, mitológicos o irónicos. Sin embargo, las estudiantes no abordaron la ideología desde la posible visión de mundo del autor del cortometraje e hicieron uso de frases simples como: “siempre hay que tener iniciativa”, más

no un análisis de la intención del autor, lo cual no se considera un análisis de la significación que le dieron al cortometraje, sino una opinión general de lo visto en el corto.

Por su parte, el grupo a cargo de la narración determinó algunos elementos del relato de una manera general, sin brindar suficientes detalles con relación a la significación del cortometraje. A pesar de que se indica que en el inicio del texto audiovisual se podría encontrar una escena en relación al final, la complicidad del texto con el espectador e integración con el cuerpo de la historia, entre otros, las estudiantes solo respondieron frases como: “nos muestra cómo funciona su mundo” junto con el reconocimiento del clímax de la historia, pues según la narración cuenta con un orden tanto lógico como cronológico, así como también la mención del clímax como punto más importante.

También, el grupo encargado de la puesta en escena señaló el espacio en donde se desarrolló la historia, así como los elementos que más se repetían en las escenas junto con sus formas y el tipo de vestimentas de los personajes. Reconocer estos elementos hace parte de la perspectiva dramática en las escenas, por ejemplo, indicaron que el espacio de desarrollo de la historia era una ciudad e hicieron la comparación de elementos como calles y edificios con formas geométricas. Además, la vestimenta de los personajes antagonistas relacionada al color elegido, pues esto hace parte de la dimensión simbólica de dichos elementos con relación al relato.

Figura 9

Respuestas del grupo de puesta en escena con relación a los elementos del cortometraje

- c. ¿Cuál es la forma de los elementos en el espacio del cortometraje? Describe las formas (geométricas, irregulares, etc)
- Cuadrados, rectángulos, triángulos regulares e irregulares, círculos, óvalos
- d. ¿Qué tipo de ropa usan los personajes? ¿La ropa usan los identifica como parte de un grupo en particular? Argumenta tu respuesta.
- Los personajes iban de traje negro, si porque estaban los que tenían la ropa deportiva que eran quienes estaban en el gym, el traje de los soldados y por los la ropa que llevan los que iban en los autos
- e. En un breve párrafo, escribe tu opinión acerca la manera en que está distribuida la puesta en escena del cortometraje.
- Espacio (lugar), vestimenta, expresiones y acciones
 El como se relaciona el espacio a nuestra vida cotidiana el todo que al final de la película la colorimetría de la ropa

Por otro lado, el juicio planteado por los grupos en general a partir del componente asignado de análisis no fue abordado de la forma esperada. Cada uno de los grupos recibió una última pregunta acerca de su opinión acerca del corto, pero las respuestas no desplegaron mayor argumentación. Por ejemplo, una de estuvo en forcada en la opinión de las estudiantes sobre el final del cortometraje y manifestaron: “es un final abierto porque deja muchas dudas”, “el cortometraje me pareció interesante ya que los bucles son los que hacen todos los sonidos de la película”, Al respecto, Weston (1987) afirma que para poder dar un argumento que tenga fiabilidad se debe usar un lenguaje concreto y específico y se deben evitar los términos generales o vagos. En este caso, las estudiantes no brindan suficientes razonamientos con el fin de expresar una postura propia y el lenguaje usado corresponde a uno muy general. Esto, da un indicio de que la competencia argumentativa no es la esperada en comparación a lo que se indica tanto por los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, así como los Derechos Básicos de Aprendizaje para estudiantes de grado décimo.

5.2.4 Sesión 4: inferencia

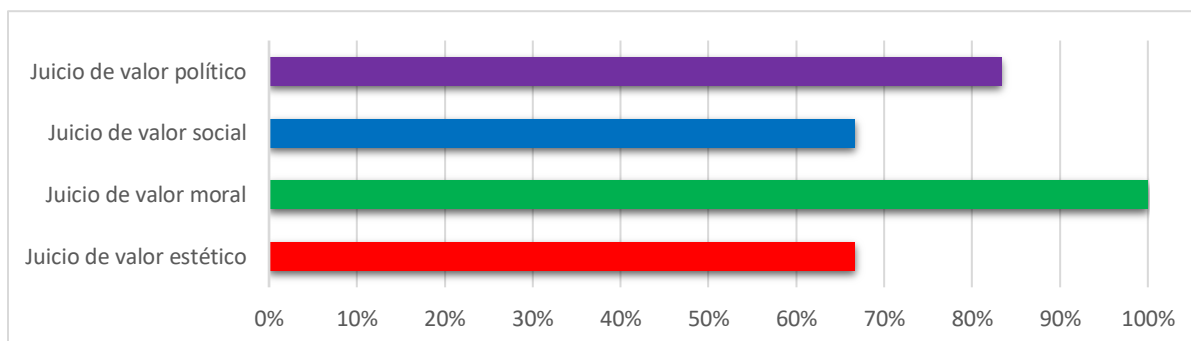
5.2.4.1 Resultados

El inicio de la sesión estuvo enfocado en la explicación del concepto de juicio de valor haciendo énfasis en los componentes subjetivo y objetivo. Igualmente, se abordaron los juicios de valor morales, políticos y sociales mediante ejemplos relacionados a la realidad de las estudiantes. Para la actividad en clase, se proyectó un cortometraje llamado [El Empleo](#) Grasso y Plaza (2011) y se dividieron cinco grupos cuyas integrantes fueron elegidas por el investigador. Luego, se hizo entrega de una guía con preguntas orientadoras enlazadas a los juicios mencionados anteriormente y a la explotación laboral, temática del cortometraje proyectado.

A partir de los resultados recolectados de las estudiantes en esta sesión se explican la creación de cada uno de los juicios de valor explicados a través de porcentajes: se encontró que un 67% de grupos hicieron un juicio de valor estético del cortometraje a través de un comentario, un 100% indicaron un juicio de valor moral a partir de una reflexión, un 67% un juicio de valor social y un 83% juicio de valor político. Por lo cual, los valores porcentuales restantes se deben a comentarios poco profundizados y a confusiones en las respuestas de las estudiantes a las preguntas orientadoras. En líneas generales, en los resultados predominaron el nivel alto y medio, pues para la presente sesión no se evidenció el nivel bajo, es decir, da indicios acerca de una disposición mayor no sólo en la participación de la actividad, sino también en los ejercicios de análisis motivados por el trabajo en equipo.

Figura 10

Porcentajes de grupos que construyeron juicios de valor



5.2.4.2 Análisis

Indicador: Construye juicios de valor estéticos, morales, políticos y sociales a partir de la temática del cortometraje.

Para la presente sesión, se hizo uso de un cortometraje cuya temática es la explotación laboral, para así, generar en las estudiantes un tema de discusión, pues debían crear juicios de valor políticos, sociales, morales y estéticos. Inicialmente, se solicitó a las estudiantes responder a una pregunta con relación al mensaje que había dejado en ellas el cortometraje, pues de esta manera se podría relacionar su opinión con un juicio de valor moral. En la mayoría de casos, las estudiantes relacionaron la explotación laboral con esclavitud moderna, diferencia de clases y jerarquización en el modelo de trabajo actual.

También, las estudiantes construyeron diversos tipos de juicios de valor en torno a temas sociales y políticos a través de su propia concepción del contexto laboral, visto desde un punto general y también, desde su perspectiva de este en Colombia. Como ejemplo, se menciona en una de las preguntas orientadoras del ejercicio la relación de sus expectativas con la realidad del contexto laboral una vez finalizaran la Educación Media y la respuesta de un grupo estuvo enfocada considerar la temática principal del cortometraje “deprimente” al compararlo con la realidad. Esta opinión construida por el Grupo 5 se puede vincular con el concepto de juicio de valor desarrollado por González (1968) quien explica que corresponde a un punto de vista

subjetivo de quien emite el juicio. En este caso, el autor indica que la creación de un juicio de valor está vinculada con dar una cualidad objetiva a algo a diferencia de los juicios de hecho que sí están relacionados a una inclinación subjetiva.

Figura 11

Respuesta del Grupo 5 a la pregunta relacionada al juicio de valor estético

b. ¿Consideras que alguna de las siguientes características estuvo presente en el cortometraje?: **absurdo/ridículo/misterioso/entretenido/divertido**. Desarrolla tu respuesta.

La característica principal de este cortometraje a nuestro modo de ver fue el hecho de ser deprimente debido a su realismo y la atmósfera que genera.

También, es importante señalar los comentarios de las estudiantes acerca del concepto de trabajo aun cuando la mayoría de ellas apenas están finalizando sus estudios de secundaria. En algunas de las respuestas desarrollan ideas relacionadas con el ambiente laboral, la explotación laboral y la competitividad en el trabajo. Estas opiniones parten principalmente desde su entorno social y no desde su experiencia; esta clase de estimaciones no suelen ser construcciones subjetivas y aisladas de su realidad, pues provienen de lo colectivo. Se cree que los juicios de valor son emitidos de manera espontánea, pero estos pensamientos objetivos se toman de una conciencia pública y se explica que estas estimaciones sociales pueden variar dependiendo de la cultura (González, 1968).

5.2.5 Sesión 5: suposición e integración

5.2.5.1 Resultados

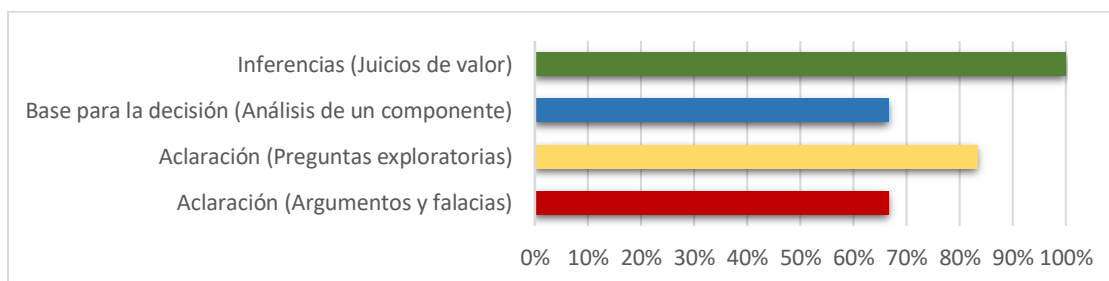
El ejercicio desarrollado tuvo como objetivo principal establecer una conexión entre las anteriores habilidades del pensamiento crítico en un mismo análisis. Para lograr esto, se propuso

un taller cuya primera pregunta estuvo orientada a la construcción de un juicio de valor, pero haciendo uso a su vez de los argumentos trabajados en clase, es decir, el uso de la habilidad de *inferencia* junto con la *aclaración* para un mismo ejercicio. Para la segunda, se solicitó a las estudiantes formular y responder preguntas exploratorias para así abordar el restante de la aclaración y, por último, hacer el análisis de uno de los componentes elegido por ellas de un cortometraje llamado *Kitbull* de la autora Sullivan (2019) cuya temática es el maltrato animal.

De los seis grupos participantes en el taller, cuatro hicieron uso de argumentos de autoridad, de hecho, o falacias. Es decir, el 67% de estudiantes tuvieron en cuenta lo explicado en la primera parte de la aclaración. Además, se solicitó a las estudiantes crear y responder preguntas exploratorias, así como también responderlas y el 83% de grupos cumplió con formularlas y responderlas, el 17% restante se limitó a sólo formularlas. Por otro lado, para la habilidad de *base para la decisión* las estudiantes debían analizar un componente de análisis y sólo el 67% de grupos eligieron un componente y lo analizaron entorno al corto. Finalmente, el 100% de grupos construyeron un juicio de valor mediante una de las preguntas orientadoras.

Figura 12

Uso de habilidades del pensamiento crítico



5.2.5.2 Análisis

Indicador: Reúne las habilidades del pensamiento crítico y hace uso de estas para analizar el cortometraje proyectado en clase.

Los resultados obtenidos en esta sesión evidencian que las estudiantes no hicieron uso de argumentos de autoridad ni argumentos de hecho. De hecho, uno de los argumentos del Grupo 2 fue explicar que el avance del intelectual de la sociedad nos debe hacer conscientes de que los animales también son seres vivos y que merecen un trato digno y respetuoso al igual que los seres humanos. Por otra parte, las estudiantes intentan argumentar desde lo emotivo-afectivo para generar consciencia en el lector, pero en este caso se logra establecer un vínculo entre los animales como seres vivos con nosotros los humanos. Al respecto, Weston (1987) explica que hay una clase de argumentos por analogía que procuran evitar el uso de muchos ejemplos a modo de generalización, sino con un solo caso específico se logra vincular dos ejemplos a través de semejanzas o similitudes. Por lo tanto, los ejemplos de esta premisa serían los seres humanos comparados con los animales y las similitudes que comparten no son sólo el estar vivos, sino los deberes que se deben tener con ellos como el trato digno o los cuidados.

Figura 13

Argumento por analogía creado por el Grupo 2

1. Basándote en el cortometraje escribe un breve párrafo con tu opinión acerca del **maltrato animal** haciendo uso de un juicio de valor y alguno de los argumentos indicados en clase (*argumentos de autoridad, de hecho o afectivos*).

Estamos totalmente en contra del maltrato animal, dado que, a pesar de que en la antigüedad estuviera bien visto el hecho de tratarlos como objetos, nuestra evolución intelectual como sociedad debería hacernos conscientes que al igual que un ser humano, estos seres vivos merecen el mismo trato digno, cuidados y atención.

De igual manera, el uso de juicios de valor se limitó a la expresión de la concepción del pensamiento que las estudiantes tenían con relación al maltrato animal. Específicamente, este juicio de valor se encasilló en uno moral, pues todos los grupos concluyeron que el maltrato animal es malo, de igual manera, retomando a González (1968) estas opiniones son consideradas juicios de valor al ser juicios enunciados por medio de una estimación, es decir, se le está otorgando un valor a una acción, en este caso a una situación que es el maltrato animal y al ser reconocida como negativa por todos los grupos como negativa se entiende que es un juicio de valor moral.

Asimismo, las preguntas exploratorias formuladas y respondidas por las estudiantes en algunas ocasiones tuvieron un acercamiento a la crítica de la temática. Por ejemplo, el Grupo 1 formuló una pregunta exploratoria de causa: “¿por qué existe el maltrato animal?” cuya respuesta fue explicada a través de la falta de empatía. De acuerdo con Pimienta (2012) el uso de las preguntas exploratorias ayuda a los estudiantes a desarrollar no sólo el pensamiento creativo, sino el pensamiento crítico y el análisis, por lo cual, se demuestra a través de la formulación de esta pregunta que las estudiantes deseaban llevar más allá lo visto en el cortometraje e indagar acerca de la intención del autor o su visión de mundo.

Para finalizar, los componentes de análisis elegidos por las estudiantes se dividieron entre la puesta en escena y la imagen. Los Grupos 1 y 2 analizaron ciertos aspectos de la imagen del cortometraje como el uso de los colores con relación a la atmósfera que quería reflejar la autora del cortometraje pues se señaló que los tonos fríos son usados para relatar situaciones tristes y los tonos cálidos, situaciones alegres. Los Grupos 3 y 5 eligieron la puesta en escena para su análisis y tomaron en cuenta los elementos representativos del espacio del relato, así como también las formas de dichos elementos y su relación con la historia. Se resalta la intención de las estudiantes

en hacer un análisis similar al realizado en la Sesión 3, pues tomaron los componentes de análisis e hicieron la observación de componentes del cortometraje con el fin de darle una significación más amplia.

5.2.6 Sesión 6: habilidades auxiliares, primera parte

5.2.6.1 Resultados

Esta sesión se desarrolló a partir del cortometraje llamado *Cuerdas* Solís (2013) el cual tiene como temática principal la inclusión. Teniendo en cuenta que la temática del cortometraje está ambientada en un salón de clase, se usó para trabajar en las *habilidades auxiliares de pensamiento crítico*: sensibilidad hacia los demás, trabajar de manera organizada y el uso de estrategias retóricas. Se solicitó a las estudiantes crear una presentación oral, pero siguiendo unas pautas específicas mediante una rúbrica entregada por el investigador. Dicha rúbrica contó con una serie de indicadores que debían ser diligenciados por las estudiantes y que sirvieron de base para la presentación oral que se realizó en la Sesión 7.

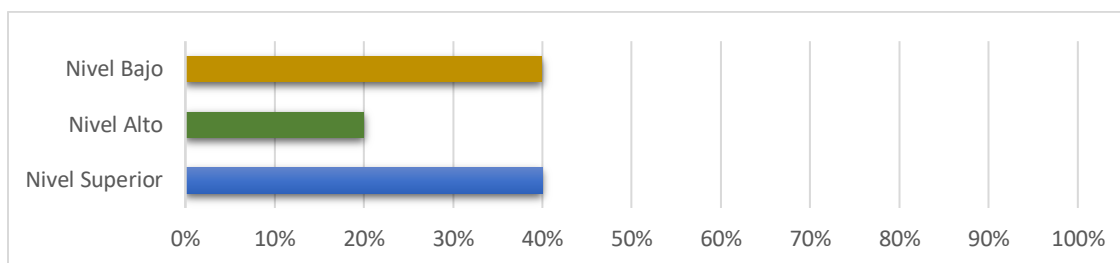
Adicionalmente, se tuvo en cuenta el desarrollo de una temática con relación a problemáticas de índole social, con el objetivo de que las estudiantes cuestionaran sus relaciones interpersonales en el colegio, con su familia y con su grupo de amigos. Cada una de las presentaciones tuvo un tema específico: solidaridad, discriminación, matoneo, equidad social y finalmente, estereotipos y prejuicios. Además, se tuvo en cuenta los principios del aprendizaje dialógico para el desarrollo de la actividad como *el diálogo igualitario, la creación de sentido y la igualdad de diferencias*.

Es importante mencionar que para la presente sesión se evidenció una participación menor a comparación de sesiones previas, pues dos de los grupos no hicieron entrega de la rúbrica de preparación de la presentación. Teniendo esto en cuenta, se hizo el análisis a los tres

grupos restantes y los resultados fueron positivos, ya que los niveles alcanzados por estos estuvieron entre superior y alto. Específicamente, el 40% de grupos obtuvo un nivel bajo, otro 40% obtuvo un nivel superior y, finalmente, el 20% restante obtuvo un nivel alto.

Figura 14

Niveles de pensamiento crítico alcanzados por los grupos de estudiantes en la Sesión 6



5.2.6.2 Análisis

Indicador: Organiza una presentación oral relacionada a la sensibilidad hacia las personas de su entorno a partir de una rúbrica guía desarrollada en clase.

La organización de la presentación oral se dio a través de unas características que las estudiantes debían tener en cuenta con el fin de hacer la presentación de una forma organizada y en la cual se tuviera en cuenta gran parte de la temática para ser discutida durante el discurso. Un ejemplo de esto es lo que indica París (2014) al explicar la *inventio* y *dispositio*, pues consisten en la selección de ideas y organización del discurso de una forma estructurada, ya que esto ayudará en la comprensión del auditorio. Por este motivo, se solicitó a las estudiantes tener en cuenta los siguientes aspectos: un objetivo de la presentación, ideas principales a abordar, una introducción, el cuerpo de la presentación, su postura frente al tema, un cuestionamiento para generar discusión en la clase el tiempo de la presentación y una reflexión final.

Primero, se evidenció que los grupos relacionaron el objetivo de la presentación con generar conciencia en el público. Por ejemplo, el Grupo 5 escribió este objetivo: “concientizar al público objetivo acerca de las repercusiones psicológicas y físicas que tienen la discriminación y el acoso”. Por su parte el Grupo 1 indicó que querían “concientizar a mis compañeras de clase a valorar el apoyo de la solidaridad”. Esto da cuenta de la intención de las estudiantes de presentar el discurso oral como un texto persuasivo y, a través del desarrollo del *inventio*, lograr convencerlas de su postura frente a las temáticas asignadas.

Figura 15

Organización de la presentación oral del Grupo 1

¿Cómo ser solidaria en un salón de clase, en casa o con mis amigos?		
Grupo 1	Objetivo	¿Qué deseas lograr con esta exposición? Concientizar a mis compañeras de clase a valorar el apoyo de la solidaridad.
	Ideas principales	Escribe aquí las ideas principales de tu discurso. Solidaridad en clase Solidaridad en familia Solidaridad con amigos
	Introducción	¿Cómo vas a comenzar a explicar tu tema? La solidaridad es el apoyo o interés en causas ajenas, esto de acuerdo al apoyo emocional y físico que puedes brindar a una persona en momentos difíciles.

Segundo, se consideró importante que, de acuerdo con las temáticas asignadas, se diera un espacio de discusión con el público. Debido a esto, los grupos crearon preguntas para que fueran respondidas durante la disertación. De acuerdo con esto, Corredor & Romero (2009) señalan la importancia de saber las necesidades del público, su conocimiento en el área a abordar, e inquietudes frente al tema. Por lo cual, las estudiantes de los grupos consideraron acercar la temática al contexto de sus compañeras solicitando experiencias previas, anécdotas o comentarios relacionados.

Figura 16

Cuestionamiento creado por el Grupo 2

Cuestionamiento	<p><i>Escribe aquí una pregunta que le vas a hacer a tu audiencia para generarles duda frente a tu tema.</i></p> <p><i>¿Sufriste discriminación en alguno de los casos anteriores? y si es así como lo deluviste?</i></p>
------------------------	---

Después, las estudiantes registraron en la rúbrica una característica llamada *redacción* en la que debían escribir las ideas principales que debían ser abordadas en el discurso, es decir, el desarrollo de lo que iban a presentar en el discurso oral, también se especificó quién iba a tomar la palabra dependiendo del orden y el tiempo de la exposición. El nombre que se le ha dado a este apartado de la presentación oral es *el planteamiento*, pues se consideran las ideas, explicaciones centrales y los contenidos a tratar. Las estudiantes tuvieron en cuenta para la presentación las ideas principales, la redacción del cuerpo del texto y el cuestionamiento y esto da cuenta de las ventajas de preparar previamente la presentación a la clase con base en una organización previa, ya que se siguen unas pautas y logra generar en las estudiantes una visión más específica de los temas a tratar.

Para finalizar, los grupos realizaron la organización a partir de una reflexión a modo de conclusión de la presentación. Las integrantes del Grupo 2 concluyeron la organización con la siguiente reflexión: “Que todas las personas merecemos recibir un buen trato sin importar nuestro aspecto físico, étnico o religioso” A pesar de esto, el autor indica que un mejor final para una presentación oral sería realizar una síntesis de lo hablado a manera de conclusión y debe ser conciso y claro. A pesar de que ninguna de las estudiantes tuvo en cuenta finalizar la organización con un resumen o recapitulación de los tópicos discutidos, sí se recomienda tener en cuenta la reflexión del discurso, pues no debe tener información nueva.

5.2.7 Sesión 7: habilidades auxiliares, segunda parte

5.2.7.1 Resultados

Esta sesión se desarrolló a partir de una presentación oral, pues las estudiantes debían cumplir con la organización detallada en la sesión anterior. De esta manera, los grupos organizados debían hacer uso de habilidades comunicativas orales, junto con la defensa de su postura frente a los temas asignados. A su vez, estas temáticas se eligieron para poder abordar la segunda parte de las habilidades auxiliares que son la sensibilidad hacia los demás y el uso de estrategias retóricas.

Para esta sesión en particular sí se alcanzaron los resultados esperados, dado a que los grupos de estudiantes realizaron presentaciones orales y debían tener en cuenta la organización realizada en la sesión previa junto con el uso de estrategias retóricas que complementaron la explicación y discusión del tema asignado. Por lo cual, se evidenció en todos los grupos participantes un nivel superior y una disposición del trabajo mayor a las sesiones anteriores.

5.2.7.2 Análisis

Indicador: Utiliza estrategias retóricas durante la presentación oral con el fin de exponer el tema y defender su postura frente a la temática asignada

Para el ejercicio de presentación oral se propuso a cada uno de los grupos realizar una introducción al tema correspondiente. Por lo cual, la mayoría de los grupos optaron por realizar dicha introducción con una definición del concepto que les fue asignado. Un ejemplo de esto se puede tomar del Grupo 1 quienes tenían el concepto de solidaridad y su introducción fue dar la definición del concepto: “la solidaridad es el apoyo o interés a causas ajenas, esto de acuerdo al apoyo físico y emocional que le podemos pasar a las personas que están pasando por situaciones difíciles”. La autora Marinkovich (2007) reconoce que dar una definición es una estrategia

cognitivo-retórica a la identificación entre lo que define y lo definido, en este caso las estudiantes abordaron un concepto y le dieron una definición para que fuera más claro para la clase.

También se dice que a través de la definición del concepto se busca procesar la información a un nivel superior de entendimiento.

Por otra parte, las estudiantes realizaron ejemplificación de los distintos escenarios en los que son comunes actitudes discriminatorias, de bullying, o de prejuicios o estereotipos. Así como el caso del Grupo 3 en el que las estudiantes dieron ejemplos de casos de bullying en diferentes países: México, Estados Unidos y Colombia a través de unas estadísticas de cantidad de niños que sufren de esta problemática en las instituciones. En adición, se reconoce que la ejemplificación como estrategia cognitivo-retórica sirve para demostrar, ilustrar o autorizar algo, es decir, las estudiantes anticiparon las posibles dudas de sus compañeras y de la clase como estrategia de presentación de su discurso.

Con relación a la causa y efecto de las temáticas abordadas en la presentación, las estudiantes mencionaron las diferentes consecuencias que tienen estas problemáticas en entornos cercanos a ellas: colegio, familia y grupo de amigos. Por ejemplo, el Grupo 2 usó la estrategia de causalidad a través de la explicación de las consecuencias de la discriminación en una persona. Asimismo, se señala que esa causalidad se usa como estrategia para señalar la condición o el evento causante y se refleja en un resultado, es decir, el efecto que se produce por la condición del evento. Las estudiantes indicaron que la causa es la discriminación y el resultado serían ciertos problemas tanto físicos como mentales: depresión, ansiedad, cambios de humor, ausentismo en el colegio, insomnio entre otros. Este nivel de procesamiento es importante para las estudiantes, pues de esta manera le dan un sentido más profundo a las definiciones de los

conceptos abordados. Para concluir, la autora indica que la causalidad hace parte de un conjunto de estrategias cognitivas en donde se contribuye al procesamiento de la información.

6 CONCLUSIONES

Con relación al objetivo general del presente proyecto de grado se concluye que el uso de cortometrajes en el aula de clase como herramienta didáctica, así como también, los análisis de los componentes de significación del texto audiovisual permitieron cualificar habilidades del pensamiento crítico a las estudiantes de grado décimo. Además, el uso de los principios del aprendizaje dialógico en el aula de clase como el *diálogo igualitario*, *la creación de sentido* y *la igualdad de diferencias* también fueron factores a considerar como relevantes e importantes en la creación de sesiones de discusión entre los grupos de trabajo. En adición, se debe tener presente el ejercicio investigativo con relación a los objetivos específicos y cuáles fueron los factores determinantes en la implementación de la secuencia didáctica.

En primer lugar, y en relación con el primer objetivo específico, que corresponde a *caracterizar el nivel de habilidades de pensamiento crítico de las estudiantes de grado décimo de la institución Magdalena Ortega de Nariño* se logró definir los niveles de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico de las estudiantes a partir de los instrumentos de recolección de la información aplicados durante el ejercicio de investigación como la observación participante, los diarios de campo, la encuesta de caracterización y las pruebas diagnósticas, así como también la pertinencia del uso de cortometrajes en este grupo de estudiantes en particular.

Con respecto a la caracterización de los niveles de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través de la prueba diagnóstica, los resultados obtenidos dieron cuenta del bajo nivel en todas las habilidades de pensamiento crítico, lo cual, también se puede relacionar con la disposición y motivación de las estudiantes en las primeras sesiones de la implementación, pues las respuestas elaboradas fueron muy generales o poco profundizadas. Adicionalmente, se pudo determinar un valor cuantitativo para cada una de las habilidades de pensamiento crítico

que ayudó a la organización de la secuencia didáctica en función de las temáticas que serían abordadas a lo largo de las sesiones de implementación.

También, a partir de la observación participante y la encuesta de caracterización se determinó que el uso de cortometrajes es una herramienta significativa, pues la mayoría de las estudiantes contaba con cierto grado de alfabetización de productos audiovisuales al indicar el consumo de películas y series de televisión, lo cual, fue una ventaja en el vínculo de sus preferencias personales con las dinámicas dentro del aula de clase.

En segundo lugar, se menciona el objetivo específico, que corresponde a *diseñar e implementar una secuencia didáctica en el aula de clase basada en los principios del aprendizaje dialógico y en elementos de significación del cortometraje*. Se concluye que se cumplió con este objetivo teniendo en cuenta que se realizó la organización de una secuencia didáctica de siete sesiones de una hora que fue implementada de manera satisfactoria, cuya base fueron algunos de los principios del aprendizaje dialógico mencionados por Duque, R et al. (2009): *diálogo igualitario, la creación de sentido y la igualdad de diferencia*. Así como también ejercicios de análisis de cortometrajes en los que se reconocieron elementos de significación de ambos canales: el visual y el acústico.

De acuerdo con el aprendizaje dialógico y los principios aplicados en el aula de clase se señala la importancia del *diálogo igualitario* y de la *igualdad de diferencias* a través de las actividades en grupo, pues en su mayoría, fueron propuestas para ser discusiones internas entre las estudiantes donde no estuvieran presentes relaciones de poder, sino un ejercicio de reconocimiento de argumentos entre ellas independientemente de su origen social o cultural. Adicionalmente, con relación a la *creación de sentido* se abordaron unas temáticas sociales en las últimas sesiones como la discriminación, el bullying, los prejuicios, etc. Que pueden estar

presentes tanto en el ambiente escolar, así como en sus relaciones familiares o sociales. Esto, para brindarle a las estudiantes herramientas de identificación de situaciones perjudiciales para ellas, que puedan abordar desde un punto de vista crítico y que puedan reconocer mediante la observación de su entorno.

Con relación al análisis de elementos de significación del texto audiovisual (Tamayo, 2006) se tuvieron en cuenta los ejercicios de análisis donde las estudiantes vincularon los elementos propios de cada uno de los canales con aspectos como: intención del autor del cortometraje, información literal, inferencial y crítica del texto audiovisual, juicios de valor. Específicamente, desde el canal visual, algunos grupos en las diferentes sesiones reconocieron elementos del cortometraje relacionados con el *código fotográfico*, pues asociaron los colores más llamativos con la intención del autor del corto o la significación dentro de la historia y en algunos casos más generales, el *código iconográfico* al establecer ciertos símbolos visuales con el relato. También, hicieron un breve análisis a uno de los cortos de la Sesión 3 con relación al canal acústico desde el *código musical* y el *código de efectos especiales* al mencionar la importancia de la música en el texto audiovisual y los sonidos puestos por el autor del cortometraje.

Para concluir, se hace mención del tercer objetivo específico cuya importancia fue *evaluar la incidencia de la propuesta pedagógica basada en el uso de cortometrajes mediante el análisis de los resultados obtenidos* en las sesiones de implementación. A través del análisis de los resultados de cada una de las sesiones se llegó a la conclusión de que la secuencia didáctica propuesta ayudó a cualificar algunas de las habilidades de pensamiento crítico de forma parcial en algunas habilidades y de forma satisfactoria en otras.

Primero, es importante indicar que la habilidad de *aclaración* tuvo un nivel bajo en el diagnóstico. Por lo cual algunas sesiones estuvieron enfocadas en mejorar esta habilidad mediante el reconocimiento del tema central de un cortometraje, el uso de argumentos y la formulación de preguntas exploratorias. A pesar de esto, se demostró la falta de conocimiento en la identificación del tema central y, también, falta de claridad con relación a los tipos de argumento. Aunque también es importante señalar que, en actividades posteriores, la mayoría de los grupos alcanzó un nivel alto, lo cual da cuenta que la habilidad de *aclaración* fue fortalecida parcialmente.

Segundo, se propuso cualificar la habilidad de pensamiento crítico titulada *base para la decisión* y en la cual se evidenció un fortalecimiento más significativo que en anteriores sesiones y también en comparación con la prueba diagnóstica. Más de la mitad de las estudiantes obtuvo un nivel medio y alto a partir del análisis del cortometraje mediante los canales de significación. Esto, comparado con el nivel bajo obtenido en la sesión diagnóstica da cuenta del ejercicio de observación realizado en el aula de clase y a su vez una mayor disposición en la participación de las estudiantes.

Tercero, se aportó de manera parcial a mejorar la habilidad de pensamiento crítico llamada *inferencia*, pues se evidenciaron resultados positivos en comparación con las pruebas diagnósticas y los niveles que demostraron las estudiantes fueron medio y alto en la sesión de implementación. Esto, a través de una clase impartida por el investigador cuyo tema principal fue el concepto de juicio de valor y algunos ejemplos. En adición, se señala la importancia del trabajo en equipo ya que las estudiantes estuvieron dispuestas a llevar las temáticas de los cortometrajes proyectados a su realidad y contexto.

Cuarto, en el taller propuesto para la habilidad de *suposición e integración* se reconoció el refuerzo de las anteriores habilidades de pensamiento crítico, pues las estudiantes demostraron seguir manteniendo niveles medios, altos e incluso superiores a partir del reconocimiento de la idea central del cortometraje proyectado para la sesión, el uso de argumentos, creación de juicios de valor y análisis de componentes del corto mediante la observación. Lo anterior, en consonancia de lo que plantea Ennis (2005) al indicar que todas las habilidades se integran con el fin de generar una postura frente a una posición en particular. En este caso, las estudiantes abordaron la temática del maltrato animal y a partir del uso de las habilidades, lograron desarrollar talleres con componentes críticos y argumentativos para defender su perspectiva frente a esta problemática.

Para finalizar, las actividades fueron planteadas con el fin de alcanzar un desarrollo de algunas de las habilidades de pensamiento crítico *auxiliares*: el uso de estrategias retóricas, la organización y la sensibilidad hacia los demás en donde se vio claramente el mejor desarrollo en comparación a las anteriores habilidades, pues la preparación de la presentación oral dio a las estudiantes las herramientas para la creación de discursos bien estructurados dado que hicieron uso de diversas estrategias retóricas y, por consiguiente, niveles superiores en la mayoría de grupos.

En conclusión, se reconoce el valor de los textos audiovisuales del género cortometraje como herramientas didácticas relevantes y útiles que pueden ser usadas en espacios que cuenten con acceso a herramientas tecnológicas propicias, así como también la disposición de los estudiantes frente a esta clase de textos. De igual manera, es importante mencionar que la organización de las habilidades de pensamiento crítico por sesiones ayudó a estructurar la secuencia, sin embargo, algunas de las sesiones tuvieron que ser reducidas en tiempo debido a algunos imprevistos durante las clases de español en la institución ya que se evidenciaron varias dinámicas extra que tomaban el tiempo de la clase. Como resultado, algunas de las actividades de

las sesiones no contaron con un tiempo suficiente para que las estudiantes desarrollaran sus ideas de la mejor manera.

Referencias

- Achury Jiménez, A. (2017). *Técnicas de comunicación oral estrategia para fortalecer la competencia argumentativa*. Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional Departamento de Lenguas. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10017>
- Acosta González, M., & Velásquez Gaviria, L. (2019). *El cortometraje: Una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico*. Bogotá. Obtenido de https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/691/
- Amador Lesmes, B. (2012). *Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD ENCUENTROS ISSN 1692-5858. No. 1.
- Aravena, F. (2018). *Preparando la Observación de aula: Construyendo sentido compartido*. LIDERES EDUCATIVOS Centro de liderazgo para la Mejora Escolar.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I*.
- Aulls, M. (1990). *Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales*.
- Bezanilla Albisua, M. J., Poblete Ruiz, M., Fernández Nogueira, D., Arranz Turnes, S., & Campo Carrasco, L. (2018). *El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios*. Valdivia: Estud. pedagóg. vol.44 no.1 .
- Carranza Jiménez, A. (2015). *Los medios de comunicación audiovisual como herramienta para mejorar la expresión oral: propuesta didáctica*. Madrid: MÁSTERES de La UAM. Facultad de Formación de Profesorado y Educación.
- Cepeda, C. (Dirección). (2018). *Debajo del árbol* [Película]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=BDRAiDtNsAE&t=377s>
- Corredor Tapias, J., & Romero Farfán, C. (2009). *Planeación, organización y expresión de un tipo de discurso oral: la explosión. Consideraciones, sugerencias y recomendaciones*.
- David, B., & Bravo, E. (Dirección). (2017). *In a Heartbeat* [Película]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=2REkk9SCRn0>
- Duque, R et al. (2009). *Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje*. Aula de Innovación Educativa.
- Eggleston, R. (Dirección). (2000). *For The Birds* [Película]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=nYTrIcn4rjg&t=110s>
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Ennis, R. (2005). *Pensamiento crítico: un punto de vista racional*. Revista de Psicología y Educación. University of Illinois.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Obtenido de <https://eduteka.icesi.edu.co/PensamientoCriticoFacione.php>

- Franco Gil, L. (2022). *Aprendiendo y comprendiendo desde el cortometraje*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional Departamento de Lenguas. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17940>
- García Barrera, A. (15 de marzo de 2015). *Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online*. Obtenido de RED -Revista de Educación a Distancia. Número 45.: <http://www.um.es/ead/red/45>
- González Gutiérrez, I., Hermida García, M., & Vera Burbano, C. (2018). *ANÁLISIS DE CORTOMETRAJES PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: UN CASO PRÁCTICO EN EL AULA UNIVERSITARIA DE ELE EN CHINA*. REVISTA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A SINOHABLANTES.
- González Seara, L. (1968). *Juicios de valor, ideologías y ciencia social*. Revista de estudios políticos.
- Grasso, S., & Plaza, P. (2011). *EL EMPLEO*. Ojo Raro - Opusbou.
- Helo, A. (11 de Junio de 2020). *Cómo hacer el análisis de una película*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=VjzCESQbpCo>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación Sexta Edición*. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Horkheimer, M. (1968). *Teoría Crítica*. Buenos Aires y Madrid: Amorrortu editores S. A.
- Icfes. (2021). *Marco de referencia de la prueba de habilidades socioemocionales. Saber3.º, 5.º, 7.º y 9.º*. Bogotá: Dirección de evaluación, Icfes. .
- Ickowicz, L. (2008). *En tiempos breves. Apuntes para la escritura de cortos y largometrajes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes. (2021). *Resultados agregados examen saber 11º*.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lipman, M. (2014). *Pensamiento complejo y educación Traducción, introducción y notas de Virginia Ferrer*. Madrid: Ediciones De La Torre.
- Maestro, J. (Dirección). (2012). *El Vendedor de Humo* [Película]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=dwWqMgddes4>
- Marcos Ramos, M., & Moreno Méndez, M. (2018). *LA INFLUENCIA DE LOS RECURSOS AUDIOVISUALES PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN EL AULA*. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones".
- Marinkovich, J. (2007). *Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación*. Valparaíso, Chile: Revista Signos, vol. 40, núm. 63, 2007, pp. 127-146.

- Meier, A. (2013). *El cortometraje: el arte de narrar, emocionar y significar*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento»*. Bogotá D. C. : Biblioteca Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Proyecto editorial y coordinación Escribe y Edita.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje*.
- Montoya Velázquez, M. (2019). *Recursos didácticos en el aula para el desarrollo de la competencia argumentativa en el área de lengua castellana*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana Escuela de Educación y Pedagogía. Obtenido de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4738>
- Moreno, A., & Gallardo de Parada, Y. (1999). *Serie Aprende a Investigar. Recolección de la información. Módulo 3*. Icfes.
- Ochoa Sierra, L. (2022). *Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la oralidad en la educación formal*. Revista Colombiana de Educación, (85), 55-78. Epub . doi:<https://doi.org/10.17227/rce.num85-11613>
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2009). *Desarrollo Humano Undécima Edición*.
- París, C. (2014). *Reflexiones sobre el discurso oral. Hablar en público*. Ribalta.
- Pimienta Prieto, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Polledri, P. (Dirección). (2023). *Loop* [Película]. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=ijq_UkRKSFw
- Posada Sánchez, L., Mejía Osorio, L., & Correa Giraldo, L. (2018). *Pensamiento crítico: un contraste entre lo literario, lo audiovisual y el contexto*. Medellín. Obtenido de <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19902>
- Ramírez Santana, P., & Roa Pineda, I. (2017). *La argumentación oral a partir de cortometrajes animados en el área del lenguaje de grado séptimo del colegio Marco Tulio Fernández I.E.D*. Bogotá D. C. Obtenido de <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/11981>
- Ruano C., A. (2016). *LOS CORTOS CINEMATOGRAFICOS COMO CUALIFICADORES DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL ARGUMENTATIVA EN LOS ESTUDIANTES DE 1101 DEL I.E.D PRADO VERANIEGO JORNADA MAÑANA*. Bogotá D.C. .
- Sapiencia Práctica. (2022). *Cómo detectar si alguien te MIENTE: 10 señales*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=OnuHKNSLWAO&t=185s>
- Solís García, P. (2013). *Cuerdas*. La Fiesta PC.

- Soto Fraga, M. (02 de octubre de 2021). *La competencia argumentativa en la educación. Encuentro y desencuentros teóricos para una propuesta didáctica en Colombia*. Obtenido de Conrado, 17(82), 152-163. Epub:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500152&lng=es&tlng=es.
- Sullivan, R. (Dirección). (2019). *Kitbull* [Película]. Obtenido de
<https://www.youtube.com/watch?v=AZS5cgybKcI&t=461s>
- Tamayo A. , O., Zona, R., & Loaiza Z, Y. (2015). *EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN. ALGUNAS CATEGORÍAS CENTRALES DE SU ESTUDIO*. Manizales, Colombia: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos vol. 11, núm. 2.
- Tamayo, A. (2016). *Los códigos de significación del texto audiovisual: implicaciones en la traducción para el doblaje, la subtitulación y la accesibilidad*. Revista Linguae - Revista de la Sociedad Española de Lenguas Modernas.
- Vargas, M. A. (Dirección). (2019). *Argumento* [Película]. Obtenido de
<https://www.youtube.com/watch?v=uxMu2GkVdHM&t=309s>
- Viñuales, A. (19 de enero de 2015). *Lengua y literatura Explicaciones y ejercicios de Antonio Viñuales*. Obtenido de <http://www.xn--antonioviuales-ynb.com/2015/01/19/como-determinar-el-tema-de-un-texto/>
- Weston, A. (1987). *Las Claves de la Argumentación*. Avatar Books of Cambridge .
- Zabala Alvarado, L. (2010). *Teoría y práctica del análisis cinematográfico. La seducción luminosa*. . México: Editorial Trillas, S.A. de C.V.
- Zabalbeascoa, P. (2001). *El texto audiovisual: factores semióticos y traducción*. ¡Doble o nada!: actas de las I y II Jornadas de doblaje y subtitulación de la Universidad de Alicante.

Anexos

Anexo 1: Encuesta de caracterización

<https://n9.cl/ay5xf>

Anexo 2: Diarios de campo

<https://n9.cl/ajzns>

Anexo 3: Pruebas diagnósticas

<https://n9.cl/ay5xf>

Anexo 4: Rúbricas de evaluación y rejilla evaluativa

<https://n9.cl/97r1r>

Anexo 5: Documento de tratamiento de datos personales

<https://n9.cl/z8xbw>

Anexo 6: Tabla de criterios de selección de cortometrajes

<https://n9.cl/3sd8mj>

Anexo 7: Unidades didácticas por sesión

<https://n9.cl/nh9lm>

Anexo 8: Resultados Sesión 1 a Sesión 7

<https://n9.cl/3o985>