

Cuando llegó el cine a Tierradentro: el cine como estrategia didáctica en el proceso de comprensión e interpretación textual

Juliana Quiceno García ✉ julianaquicenogarcia@gmail.com

Artículo de reflexión presentado para optar al título de Licenciado en Lengua Castellana

Asesor: Warfiela María Matilde Salazar Vargas, Magíster (MSc) en Literatura Colombiana



Universidad de San Buenaventura
Facultad de Educación (Medellín)
Licenciatura en Lengua Castellana
Bello, Colombia

2020

Citar/How to cite	(Quiceno, García, 2020)
Referencia/Reference	Quiceno, J., (2020). <i>Cuando llega el cine a Tierradentro: cine como estrategia didáctica de comprensión e interpretación textual</i> (Trabajo de grado Licenciatura en Lengua Castellana). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín.
Estilo/Style: APA 6th ed. (2010)	



Bibliotecas Universidad de San Buenaventura



Biblioteca Digital (Repositorio)
<http://bibliotecadigital.usb.edu.co>

- Biblioteca Fray Alberto Montealegre OFM - Bogotá.
- Biblioteca Fray Arturo Calle Restrepo OFM - Medellín, Bello, Armenia, Ibagué.
- Departamento de Biblioteca - Cali.
- Biblioteca Central Fray Antonio de Marchena – Cartagena.

Universidad de San Buenaventura Colombia

Universidad de San Buenaventura Colombia - <http://www.usb.edu.co/>

Bogotá - <http://www.usbbog.edu.co>

Medellín - <http://www.usbmed.edu.co>

Cali - <http://www.usbcali.edu.co>

Cartagena - <http://www.usbctg.edu.co>

Editorial Bonaventuriana - <http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/>

Revistas - <http://revistas.usb.edu.co/>

Resumen

El presente ensayo es el resultado de la experiencia obtenida en la práctica pedagógica profesionalizante de la Licenciatura en Lengua Castellana realizada en la Institución Educativa Antonio María Bedoya en el grado tercero. De esta experiencia surgen algunas reflexiones acerca de las relaciones que se dan entre el cine como estrategia didáctica y la escuela. En este texto, se concibe el lenguaje audiovisual como un recurso didáctico, pensado como un texto que puede ser comprendido e interpretado y, por ende, es un recurso dinamizador de las estrategias de lectura comprensiva, implementadas para la consolidación del aprendizaje de temáticas en las áreas de lengua castellana y ciencias sociales. Igualmente, se considera necesario analizar cómo llega a configurarse lo audiovisual, entre muchos, el formato cinematográfico, como parte de la escuela y de qué manera evoluciona junto a ella, concibiéndose como recurso en las nuevas prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Comprensión e interpretación textual, Recurso didáctico, Cine, Recursos audiovisuales, Escuela, Estrategias didácticas.

Abstract

The present essay is the result of the obtained experience in the pedagogical practice "profesionalizante" of the Licenciatura en Lengua Castellana, realised in the educative institution Antonio Maria Bedoya on third grade children. From this experience, appear some reflections about the relations between cine and school as a didactical tool, in this text, the audio-visual language is conceived as a didactical resource, thinking in this as a text that can be interpreted and understood as a dynamizer resource of the strategies of the comprehensive reading, used for the consolidate of the learning in thematics of the Lengua castellana y ciencias sociales area. Equally, it is considered necessary analyze, how the audio-visuals can be configured, as a cinematographic format, as part of the school and how it can evolve at her side, being conceived as a resource in the new pedagogical practices.

Keywords: Comprehension and textual interpretation, Didactic resource, Cinema, audiovisual resources, School, Didactic strategies.

Introducción

Las estrategias de comprensión lectora han sido un aspecto de especial atención de la escuela, debido a que la comprensión lectora e interpretación textual marcan la unión entre el aprendizaje significativo y las diferentes áreas que se ven durante la vida escolar.

Al respecto Valladares citado por Gómez Palomino argumenta que:

La comprensión de textos está presente en todos los escenarios de todos los niveles educativos y se considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar; todo lo que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos (Gómez Palomino, 2011, p. 30).

Es por esto que los seres humanos están constantemente en la tarea de interpretar y leer símbolos de toda clase, por ende, es parte esencial en la dimensión social el poder expresar y adquirir ideas. De ahí que el vínculo con la comunicación se establece de por vida. Por consiguiente, en los docentes existe una preocupación porque los estudiantes desarrollen una adecuada comprensión e interpretación en la actividad lingüística y de esta manera puedan utilizar el lenguaje desde su valor individual y social, no sólo en la vida escolar sino en la comprensión de las experiencias fuera del aula.

Considerando que gracias a las experiencias que los estudiantes obtengan con la lectura, en los contextos más próximos como la escuela, el acercamiento a otras posibilidades de encuentro con el acto de leer puede ser más significativo o no, ya que los lugares comunes entre lector-texto se convierten en hábitos lectores importantes. De esta manera, el lector discrimina la información que no le interesa, que puede ser incluso la más importante en un contexto escolar.

Por ello, es importante resaltar que la adquisición del lenguaje comienza en la gestación, cuando el feto se comunica con su madre y percibe los lenguajes que hay a su alrededor. De esta manera, el lenguaje se va desarrollando a lo largo de las etapas primarias del ser humano, por ende, la familiarización con este es absoluta debido a la cotidianidad de su uso; sin embargo, el proceso de adopción al código escrito y la lectura se da de una manera más compleja y con un carácter académico debido a que se adquiere principalmente con fines pedagógicos.

Por esta razón, el aprendizaje de la lectura puede llegar a ser dispendioso para algunos alumnos, por lo que, al llegar la consolidación del código, la lectura por placer pasa a un segundo plano y su uso generalmente se aplica a los procesos académicos.

En este sentido, el acto de leer, pasa a ser un acto cognitivo, como se menciona:

El lenguaje constituye una actividad intelectual compleja, relacionada con otros procesos cognitivos, entre ellos, la percepción, la atención y la memoria, los cuales juegan un papel importante en la comprensión textual, por cuanto a través de ellos el individuo logra decodificar los significados intrínsecos en un texto y la comprensión consiste, precisamente, en el reconocimiento de esos significados, mediante la relación entre la información actual y el conocimiento previo adquirido por el individuo (Fuenmayor, Gloria; Villasmil, 2008, p. 189).

De esta manera se construye el contenido del texto. Esto quiere decir que el lector recoge de su experiencia y necesidad lo que es de su interés y para ello elabora una selección. Precisamente, la relación que se tiene con los símbolos del texto es lo que puede llegar a convertirse en la comprensión e interpretación textual. De esta manera, la acción de lectura, aunque es una experiencia individual, en el aula cobra un sentido colectivo, existe en las partes (docente-alumnos alumno-pares) una necesidad de comprenderse y de adquirir unas competencias a través de esta acción, es decir, no es comprender lo que se desea, sino que hay un sentido objetivo y particular, pero no limitado.

Es por esto que leer no es reproducir el código escrito, al contrario, en la complejidad de la comunicación están vinculadas varias fases que deben tenerse en cuenta. Los elementos de la comunicación sistematizan la forma que permite que el mensaje llegue correctamente a su destino, esto es, a ser recibido de manera clara, sin permiso a la ambigüedad. En la conversación, por ejemplo, hay complementos que le sirven al emisor para llegar a la comprensión: los gestos, el dialecto, el tipo de relación, contexto, etcétera. Hay ramas de la lingüística, como la pragmática y la sociolingüística que se encargan de analizar como este tipo de fenómenos influyen en la comprensión de los hablantes.

Es así como la teoría pragmática, por ejemplo, plantea que en la comprensión influyen factores como la cercanía entre el receptor y el mensaje, si esto no es así, hay otros factores externos que influyen en la comunicación acertada. Como consecuencia, cuando un lector se enfrenta a

cualquier tipo de texto, lo primero que va a hacer es relacionar la información con su experiencia personal, su conocimiento del mundo.

No obstante, hay contextos en los que el lector va a enfrentarse con textos (orales, escritos, visuales) con los que no tiene una relación directa o en el cual no se vea en una situación donde fenómenos lingüísticos faciliten la comprensión. Muchas veces es la escuela, lugar donde las adquisiciones de nuevas formas de conocer y relacionarse con el mundo priman. Es ahí cuando la motivación y la habilidad de conectar información de forma lógica, es lo que identificamos como comprensión e interpretación textual.

Teniendo en cuenta la importancia que tiene el desarrollo de esta habilidad desde los primeros años escolares, pues de la capacidad leer comprensivamente y escribir dependen los cimientos del resto de la vida académica. Asimismo, las estrategias elegidas por el docente para un apropiado inicio a la lectura comprensiva, debe tenerse en cuenta al momento de generar las propuestas para el desarrollo de esta competencia en los procesos cognitivos tempranos, con el fin de que sean duraderos.

Por consiguiente, el enfoque de muchos modelos de enseñanza se dirige a la comprensión lectora, ya que es uno de los puntos de partida para la adquisición del aprendizaje en todas las áreas. Comprender el sentido del escrito, interiorizarlo es el mayor reto que tiene un lector cuando se enfrenta a un texto. No debe inferirse que un estudiante que decodifique el símbolo escrito tiene la capacidad de interpretar textos de alta complejidad o con los que no ha tenido ninguna relación previa. Al respecto:

Es muy frecuente creer –o actuar como si implícitamente se creyera– que una vez que un estudiante, que ha aprendido a leer, podrá usar sin problemas la lectura para aprender a partir de distintos textos, como por ejemplo los textos disciplinares, de elevada densidad léxica e informativa, de estructura expositiva, que presuponen conocimiento específico, que pueden presentar perspectivas distintas sobre una misma cuestión (Solé, 2012, p. 51).

Es válido, entonces, que en la escuela se hayan adoptado además de la literatura, manifestaciones artísticas como estrategias didácticas con el fin de fortalecer y consolidar los procesos de comprensión e interpretación; a este proyecto le interesa particularmente el formato cinematográfico y los medios audiovisuales como recursos didácticos que han tenido una relación

estrecha con la literatura, y que además poseen lenguajes diferentes que tienen la capacidad de ser interpretados, analizados y disfrutados de una manera igualmente distinta.

Considerando el papel de la lectura comprensiva en todos los procesos de aprendizaje de la educación obligatoria, el interés de este ensayo es pensar en los medios audiovisuales, (en este caso el cine y el video) como una estrategia dinamizadora dentro de las planeaciones de aula. Esto se debe a que algunas de las consideraciones importantes al pensar en las estrategias didácticas, son los elementos que permiten el acceso a un aprendizaje significativo, para esto, las estrategias deben estar pensadas desde las cercanías de los estudiantes.¹

La escuela no puede desligar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la información previa o la experiencia que tiene el alumno con la temática que se pretende ilustrar. Despertar el interés de los alumnos por una actividad, brinda mayores probabilidades de que el aprendizaje obtenido sea consolidado y duradero. Al mismo tiempo, que las competencias sean adquiridas significativamente, es una ventaja para la educación en general, ya que un estudiante motivado no va a limitar sus capacidades a una sesión de clase superficial o por el incentivo de una nota; por el contrario, preservará la información y va a adaptarla a su comprensión del mundo más cercana, posibilitando también tejer una red de conocimientos cada vez más compleja y macro.

Resaltando lo anterior, las estrategias didácticas que permitan el desarrollo de la comprensión textual, deben estar vinculadas por los intereses más próximos del estudiante. Actualmente, internet, los medios audiovisuales, redes sociales, vídeo-juegos y el formato cinematográfico están sumergidos en la cotidianidad de los estudiantes. Por consiguiente, estas fuentes pueden ayudar en el interés y la correlación entre estos lenguajes audiovisuales y los procesos de aprendizaje en diferentes áreas, teniendo como premisa que la interpretación y comprensión dará cuenta de la consolidación de aprendizajes.

Así, en el contexto de la práctica pedagógica profesionalizante, surgió el cuestionamiento de los medios audiovisuales, específicamente el cine como estrategia didáctica: ¿cómo el lenguaje cinematográfico utilizado como estrategia pedagógica, dinamiza y motiva el proceso de comprensión e interpretación en las áreas de lengua castellana y ciencias sociales de estudiantes

¹ Los estudiantes relacionan su conocimiento del mundo y su entorno con las lecturas escolares, de ahí que (Lerner, 1996) expone que a través de la metáfora usada en el cine “todo parecido con la realidad es mera coincidencia” que la relación entre el uso íntimo y social de la lectura y el uso escolar presenta un abismo que no permite que el estudiante relacione su realidad con los textos que lee en la escuela, por consiguiente, se dificulta el desarrollo del hábito lector.

del grado tercero de la Institución Educativa Antonio María Bedoya? Esta pregunta permite que en este texto se evidencie de manera experiencial, lo que da como resultado el presente ensayo.

Este texto, al surgir de la experiencia, es de tipo cualitativo dando respuesta a una propuesta metodológica basada en la observación participativa y directa con la población acá mencionada. Así mismo, ya que el ensayo surge del interés de narrar y reflexionar acerca de la experiencia, esta última relacionada con el cine como lenguaje único, capaz de ser interpretado, además de su función en el contexto escolar de la IE. El enfoque de la observación participativa permite la relación directa con los actores involucrados en la experiencia, en este caso, los estudiantes del grado tercero y la docente cooperadora.

Hablar de la experiencia es reflexionar sobre los recuerdos, las fotografías, diarios de campo y conversaciones; todo lo que hace parte de los encuentros es posible a través de la confianza y la intimidad, misma que nace de la relación grupal y significativa.

Como consecuencia, todo lo que representa habitar un lugar en la escuela es un acontecimiento, ya que existe una cotidianidad con el otro y su experiencia, es a través de esas relaciones que se consolida toda forma de aprendizaje, las adscritas a un currículo formal o lo informal, que se presenta casi como añadidura.

Para el objeto de esta narración, que es reflexionar acerca de las estrategias de comprensión e interpretación que tienen como eje el recurso audiovisual, especialmente el cine, se rescata igualmente la memoria y lo experiencial que enriquece el método participativo de la creación narrativa, que pretende evocar vivencias acerca de lo que acontece en una pequeña escuela rural respecto a las diferentes formas de significar el mundo a partir de lo visual.

Así se llega a Tierradentro

Por motivos de privacidad, en la narración no habrá mención de nombres propios, me referiré objetivamente al grado tercero y a la docente cooperadora.

Desde mi llegada a la IE, esta práctica se convirtió en una oportunidad para narrar hoy algunas reflexiones de las experiencias más significativas que surgen de las relaciones que se establecieron cuando me integré en la intimidad del grupo. La escuela está ubicada en la vereda

Tierradentro, en la ciudad de Bello, es una pequeña vereda muy cercana a la zona urbana, está casi en las afueras, para llegar a ella hay que dirigirse por la vía que sube a San Félix, parece escondida ya que después de pasar por algunos barrios en vía recta, hay que voltear hacia la izquierda y da la sensación, por un momento de estar en otra zona barrial.

A pesar de esto, a medida que el bus avanza, el paisaje va tornándose más campestre, pero no demasiado, al menos hasta donde está ubicada la escuela. El lugar donde está ubicada la IE le da una característica particular, pues en ella convergen jóvenes y niños que la visitan desde diferentes contextos geográficos y sociales; desde el sur vienen de la entrada de la vereda o de los barrios aledaños a ella, hacia el norte vienen desde fincas y casas que están muchos más adentradas en la vereda, más allá de hasta donde llega el bus.

El gradual cambio del paisaje comienza con el olor, pues hay varias marraneras en el recorrido hasta la escuela, después están las flores afuera de las casas con grandes corredores. Así, la vista se convierte en un raro contraste al ver las viviendas que se mezclan, desde pequeñas casas hasta fincas grandes. Finalmente, el paisaje desde la ventana del bus se va pintando de espacios verdes intermitentes, arboles con pelo de bruja y nidos de pájaros que dan espacio las dos quebradas que bajan hacia ambos lados de la carretera.

Debo decir que mi llegada a la escuela fue casual, a causa de un inconveniente con el centro de prácticas en el que inicialmente iba a realizar las prácticas del año docente, me encontraba sin centro educativo hasta que una compañera que ya ejercía, me ofreció la institución donde trabajaba. Recuerdo con emoción mi primer viaje hacia la IE porque pensé que era una agradable casualidad pasar de estar sin centro de prácticas a realizar el año docente en una escuela rural. Recordé lo que alguna vez conversé con un compañero hace ya algunos años, pues en esa época hablábamos de los lugares donde sería el mejor lugar para hacer nuestro año docente.

En ese entonces mi compañero y yo solo especulábamos sobre las escuelas porque habíamos tenido una corta visita a una IE en una vereda del municipio de Barbosa, nos quedamos maravillados de ese espacio tan acogedor que significó para nosotros la mayor muestra de trabajo conjunto entre padres y maestros. Evidentemente idealizamos esa experiencia, debido a la ausencia de la misma en otras instituciones, pero afortunadamente para mí, la nueva experiencia obtenida en la IE me enseñó que mucho de cierto sí podrían tener nuestras especulaciones.

Al realizar las primeras observaciones, pude evidenciar que la docente cooperadora implementaba en sus estrategias pedagógicas diferentes medios audiovisuales que facilitaban, en

ese espacio particular, un aprendizaje transversal. Debido a que la docente era la directora de grupo e impartía todas las áreas, el tiempo de la jornada estudiantil se distribuía de acuerdo con las necesidades que se presentaban en las prácticas del aula. Así, por ejemplo, en un cambio de clase no se debía interrumpir una actividad, sino que, si era posible, se articulaban los contenidos de una clase con otra; una herramienta que posibilitaba esta articulación eran los recursos audiovisuales en la planeación de las clases.

Cuando llegué a la IE, varios días antes de conocer a los niños, entablé una larga charla con la docente cooperadora respecto al grado tercero. En esa conversación sobre el comportamiento y las necesidades del grupo, establecimos que podría proponer un proyecto para apoyar a algunos alumnos con necesidades de refuerzo en ortografía y también podría intervenir en las clases de comprensión lectora. Allí el grupo, pese a que demostraba interés, requería un énfasis.

En un principio, las lecturas que se proponían para la clase de comprensión lectora eran textos escritos. Sin embargo, las sesiones fueron evolucionando en una posibilidad de explorar en el aula, el cine y los demás formatos cinematográficos como estrategia para abordar otras formas no tradicionales de comprensión e interpretación textual en las áreas de lengua castellana y ciencias sociales, ya que el proyecto que se pretendía llevar a cabo en el aula estuvo pensado desde la potenciación y la dinamización de la comprensión lectora.

Las estrategias audiovisuales en el grado tercero, cumplía varios roles, primero, antes de mi llegada al aula ya era en sí un instrumento trasversal usado por la docente cooperadora. Por otro lado, dentro de mi proyecto, la intención pedagógica no se limitaba a un único uso: era un recurso que servía como herramienta para consolidar información, es decir, después de la explicación de una temática y, además, como protagonista en el área de comprensión lectora. Sin embargo, en todos los casos, a las estrategias audiovisuales se les adjudica la función de texto sujeto a una interpretación.

Por supuesto, la intención de proponer otro formato de lectura como los medios audiovisuales, surge del pensar en la práctica docente significativa, de la búsqueda de estrategias que posibiliten la continuidad de los procesos cognitivos que los niños llevan desarrollando en todos sus contextos. Así se piensa en los medios audiovisuales, ya que el lenguaje visual cuenta con una cantidad extensa de material que puede convertirse, con el uso adecuado, en un importante recurso didáctico en esta era digital.

Como consecuencia, llega la perspectiva de una apreciación estética completa de los lenguajes audiovisuales, que sirviera de balance entre la lectura comprensiva y crítica por placer más que con fines académicos, aunque en ellos se refleje. De esta manera, la consideré la más adecuada al momento de una intervención y valoración de la comprensión e interpretación textual.

Para empezar a hablar del cine como estrategia didáctica, —en este caso, un texto complejo, lleno de símbolos con capacidad de ser interpretados — es necesario definir, como es que desde su nacimiento se contempla como un arte global y multicultural, por lo que está íntimamente relacionado con la cultura de masas y en su variedad parece constatar que no hay ningún elemento de la realidad que pueda escaparse al lente. De acuerdo con Barthes (1980) citado por Colaizzi (2001) “la representación filmica, parece rodear a quien mira integrándolo en un mundo orgánico y coherente y le hace establecer una equivalencia entre ver y creer” (p.6).

De ahí que esta percepción de realidad que parece recrear el cine, deviene, en parte de que el receptor se identifica con los elementos que encuentra el texto, (los colores, formas, sonidos, son reproducciones cotejadas por él mismo desde su experiencia) y si no es así, en la cultura moderna, que se caracteriza por la accesibilidad a la comodidad tecnológica, lo más cercano a la fidelidad es la imagen.

Esto es lo que me interesaba generar al presentar las lecturas al grado tercero, cercanía con sus pares, con sus contextos sociales y emocionales más próximos. Fue así como en este lenguaje encontré la posibilidad de generar la empatía que la imagen suele explorar. De esta manera, la identificación del grado con los símbolos presentados, resultaría en aprendizajes significativos colectivos e individuales.

Tejiendo sentidos

Es curioso como la escuela puede albergar tantas realidades externas, a veces tan crueles y ser al mismo tiempo un epicentro de tantos pensamientos fuera de ella. Como estudiante de una facultad de educación, en los primeros semestres escuché a profesores y compañeros hablar de sus experiencias en el aula y de lo gratificante que es la profesión, lo mágicas que pueden ser las relaciones allí dentro para todos los actores involucrados. Siempre hay en un espacio para pensar utópicamente sobre un lugar donde sucede el aprendizaje, donde hay sujetos que se conocen a sí

mismos, se reconocen y se piensan en los demás, donde comienzan el viaje hacia un mundo que necesita ser explorado y que espera con los brazos abiertos a los ciudadanos que exige. Es por esto que se habla de la escuela con idealización, generalmente acompañada del “pese a todo” que son las diferentes dificultades a las que se enfrenta, precisamente por ese gran reto que significa la educación.

El viaje hacia la práctica pedagógica significó el conocimiento de mí misma a través de lo que concibo como el otro, también recibí constantemente diversas opiniones frente a la escuela: como debe ser, quienes reflexionan sobre ella, como se concibe socialmente y varias posturas sobre como *es* realmente. En la universidad, tuve varios profesores que en su discurso repetían hasta el cansancio que las realidades de la escuela sólo podían concebirse cuando se está inmerso en ella. Por ende, lo que se construye fuera de ella puede ser cambiante, hay infinidad de posibilidades y de respuestas ante una sola planificación. Efectivamente, sólo pude entender ese discurso cuando mi realidad pisó la escuela.

Los niños del grado tercero transformaron paulatinamente mi percepción de la escuela, en ese espacio fui formándome una opinión única de lo que significa ser maestro de un contexto particular, entendí que ninguna escuela es igual. En todas hay personas diferentes, por eso es tan difícil uniformarla, las relaciones entre seres humanos no pueden presuponerse. Así mismo, los niños cambiaron mis planes respecto al plan de lectura que había pensado diseñar para ellos, me enseñaron el camino en el que querían construirse a partir de la lectura, en ese proceso fui el mediador. Después de observar las dinámicas dentro de aula, la energía del grupo me sorprendió positivamente, ya que el curso de las relaciones que establecimos abrió una puerta a la experimentación respecto al proyecto de lectura que se pensaba implementar.

En un principio, la selección de los textos con los que se pensaba intervenir fue generalmente de cuentos escritos. En ese ejercicio me surgieron preguntas sobre el cómo leer, qué leer y si el para qué leer tiene límites. De nuevo fueron ellos los que guiaron en la búsqueda de esas respuestas. Debo mencionar que esta aula en particular, se le daba un especial énfasis a la conversación, el mundo exterior llegaba al aula a través de las noticias, oraciones, experiencias en los hogares y en la vereda, donde la mayoría de ellos viven y donde está ubicada la escuela. Acorde con la llegada de estas narraciones y a las temáticas que se iban tratando en las clases se seleccionaban los cuentos. Mismos que yo llevaba impresos o seleccionaba de la biblioteca, siempre buscaba apoyo en la imagen.

El salón de clase del grado tercero estaba descuidado; no lo pintaban hacía dos años, no había dibujos ni elementos de decoración además de un reloj y dos cortinas verdes fluorescentes de las dos ventanas laterales; también había dos ventiladores ruidosos que jamás prendíamos a pesar del techo de tablilla; teníamos un escritorio donde poníamos libros de texto en la parte de arriba y en el espacio donde se supone iban los pies, montones de bolsas con material para el acto cívico del mes, gaseosas, pompones, máscaras traídas por las mamás. Un viejo armario gris desteñido guardaba el material didáctico del grado tercero y el grado segundo que estudiaba en la jornada de la tarde.

A pesar de que el salón era el mismo, después de las doce, cuando el grado tercero ya no estaba ahí, se convertía en un espacio extremadamente distinto, indiferente para mí, pues en él ya no estaban las caras conocidas, no estaba cada uno de los niños del grado tercero cuidando especialmente su silla, esperando para inundar de sus inquietudes, opinión y sus experiencias el aula de clase. Cada personalidad que habitaba el espacio que compartíamos en la mañana, era lo que resignificaba el aula de clase, lo que permitía la confianza que solo se da con el tiempo y la escucha.

En este salón, donde estábamos estrechos y acalorados, especialmente después del descanso, yo solía sentarme a mirar, participar, intervenir; caminaba, daba vueltas, recogía lápices y cartas del suelo. Llegaba a mi casa con rimas, dibujos y cartas, muchas introducidas en mi uniforme o en mi bolso sin darme cuenta, junto con algún pedacito de borrador mordido y olvidado.

Este pequeño espacio, lleno de símbolos de aprendizaje, dejaba de ser un salón de clase para ser, durante cinco horas, una extensión más del hogar, de la vereda Tierradentro, su casa. No es una forma cliché de describir las relaciones de un grupo de alumnos, es que, en verdad, el compañerismo se extendía entre los padres de familia, los porteros, los demás vecinos, debido a que la energía de vecindad fluía entre todas las personas.

En esta IE existe un sentido de identidad que va más allá del ser compañeros de una misma Institución, aquí ni siquiera los rangos de edad segmentaban el compañerismo. Por ende, en los descansos convivían los estudiantes de todas las edades, grados de primaria con los de bachillerato — en la IE los grados son desde preescolar hasta noveno— parte de esta cercanía se debe a que muchos son parientes, hermanos, primos, tío, vecinos de toda la vida, así consideraban igualmente a los demás miembros de la escuela y esto se evidenciaba en las actividades extracurriculares.

Transformaciones

El proyecto de lectura que se planificó para este grado comenzó de manera independiente, de decir, como era desarrollado por mí, no estaba sujeto de forma directa a los temas que la docente cooperadora realizaba, sino que a partir de la observación y de la experiencia que se iba adquiriendo en la intimidad del grupo, se proponían las lecturas. De esta manera, si desde el lugar (todavía apartado) en el que estaba, observaba poca empatía entre los compañeros, proponía la lectura de un cuento que permitiera llevar el concepto a reflexión dentro de la práctica de comprensión lectora.

Así, con el pasar de los días las relaciones con el grupo crecieron, lo genuino de ellos, su originalidad me fue enseñando las diferentes maneras de ser que podría encontrar en esa aula. En ese descubrir en el que me encontraba todos los días, aparecieron los primeros indicios de lo que sería el plan de lectura. El discurso de los niños estaba plagado de animales de granja, de conflictos que había en la vereda, de ficciones y de esbozos de un mundo tecnológico que no estaba completamente a su alcance pero que los atraía profundamente. Mi intención era entonces, motivar su participación en las sesiones de comprensión lectora y que los textos fueran de su agrado, ya que la motivación también invita al alumno a expandir las posibilidades de información que puede extraer de un texto, a rastrear elementos intertextuales y tener una visión más amplia de un tema particular.

Teniendo en cuenta todos los recursos didácticos que tenía al alcance: en el salón de clase teníamos un parlante pequeño que utilizábamos junto al celular, en la biblioteca, que estaba justo en el siguiente salón, había, además de muchos libros académicos y literarios, juegos de mesa, marionetas, un reproductor de vídeo, un proyector de pantalla, un computador, varios altavoces dispuestos por todo el salón, internet y varias películas físicas. De todas estas características con las que contaba la escuela, surgió la idea de experimentar con los textos. El ambiente y el comportamiento de los niños lo permitía. De este modo, las lecturas fueron migrando del texto escrito a los audio-textos y video-textos que fueron presentándose en diferentes formas como vídeo-narraciones de cuentos, mitos y leyendas y capítulos de alguna serie hasta convertirse en cine, donde reside el interés de este ensayo.

Además del factor de la disponibilidad de recursos, otro factor que influye en la decisión de ir modificando el proyecto de lectura por las estrategias didácticas visuales, es el otro rol que le adjudica la maestra cooperadora al recurso audiovisual, en las dinámicas del aula era recurrente el uso de material audiovisual como apoyo en todas las áreas, es decir, se utilizaba con el fin de

precisar un tema específico, lo que mi proyecto proponía era un énfasis en la comprensión e interpretación textual.

En el grupo, por ejemplo, con el cine ya venía cumpliendo otro papel en el proceso de las relaciones en el aula (ya que la docente estaba dando continuidad al proceso educativo con el grupo desde el grado segundo), como actividad extracurricular. El disfrute del cine en sí mismo cuando era posible dentro una celebración y/o manejo del tiempo libre.

Por otro lado, el cine ha logrado acercar, de manera aparentemente tangible a todas las culturas, por eso se le reconoce como social, genera empatía y reconocimiento de lo diferente desde un lenguaje perceptible desde la mayoría de los sentidos.

A lo largo de la historia, el cine ha sido un lenguaje capaz de conectar las culturas, de abrir diálogos entre ellas, visibilizarlas por medio de recursos reflexivos (...) Podría decirse entonteces, que el cine es un entramado de potencialidades que propician el aprendizaje de lo que se es como ser humano y como miembro de una cultura en particular, es decir, un gestor desde el educar-se, puesto que va hacia la persona y la sensibiliza por medio de la imagen y le genera percepciones reflexivas (Roldán, 2018, p. 14)

De esta manera, el cine se convirtió en el enfoque del proyecto de comprensión e interpretación textual, con la idea de articular el cine como pieza de arte que, desde la motivación, dinamiza los procesos interpretativos.

Antes de la lectura

Recuerdo con bastante emoción la reacción del grupo ante la lectura, este gusto fue el mayor impulso al momento de pensar el cine como estrategias de potenciación de la comprensión, ya que, pese al gusto por leer, el grupo demostraba dificultades al momento de dar cuenta de los niveles de lectura.

Los momentos de la prelectura y de post-lectura se caracterizan por el elemento de la socialización, sólo que la segunda es dirigida respecto a la intención pedagógica, que en este caso era la comprensión e interpretación textual. En un principio la intención se limitaba solo al texto y posteriormente a establecer relaciones de la interpretación con los contenidos de un tema específico de las áreas de lengua castellana y ciencias sociales.

De esta manera, el tiempo antes de la lectura se convertía en el momento de construir el norte hacía los conocimientos que la lectura tenía la intención de consolidar, o si, por el contrario, era utilizada como herramienta introductora hacía un tema o concepto. Cabe aclarar que no se pretendía con este ejercicio guiar a los alumnos hacia una interpretación única, sino más bien poner la mirada, desde la comprensión de cada uno, en un aprendizaje que se introdujera significativamente en cada alumno.

Debido a que la implementación del cine fue gradual, los momentos de prelectura se identificaron en los tres tipos de textos, los escritos, los auditivos y los visuales. En los momentos de prelectura se volvía al ser, de nuevo a la conversación sobre los conocimientos previos respecto a una palabra o un tema, en este espacio ya brotaban significaciones, ya estaban interpretando como sujetos, desde su experiencia, para llegar a un lugar común. En este momento, siempre recibido con agrado por parte de los estudiantes, pues tenían bastante disposición cuando se recibían las hipótesis, cuando se escuchaba su voz.

Durante la lectura

Ser una maestra nueva, trae infinidad de retos en el aula, se deben enfrentar las diferentes formas de ser de los alumnos para poder encontrar la mejor forma de ser en ese sitio particular. Uno de los factores más importantes son las relaciones personales que se tejen entre todos los factores involucrados, reconocer los contextos de los estudiantes, antes de pensar en establecer relaciones de enseñanza-aprendizaje. Los niños del tercer grado buscaban en mí el referente de su maestra, buscaban en mi comportamiento patrones similares al enfrentar la infinidad de acontecimientos posibles en el aula de clase.

Recuerdo una vez que tuve que comenzar las actividades del día sin estar la docente cooperadora presente, no inicié con la oración a la que estaban acostumbrados y esto desató el caos, era difícil para ellos concebir un día sin esa oración y me lo hicieron saber. Me lo hicieron saber muchas otras veces durante las intervenciones que realicé para las sesiones de comprensión lectora, el camino experiencial fue largo hasta establecer nuestros propios términos.

Compartíamos constantemente la lectura en voz alta, debido a que algunos alumnos precisaban de énfasis en esta práctica. Leíamos sus creaciones escritas, cuentos, crónicas, talleres,

etc. En estas lecturas dirigidas, se evidenciaba que el interés por el texto disminuía con el pasar de los minutos, en las observaciones identifiqué que esto sucedía porque:

En el momento de la participación en la lectura en voz alta, todos querían intervenir. La disposición de los niños para leerle a sus compañeros y maestras era admirable, ningún niño se negaba, así su lectura se hiciera a partir de dibujos, como lo hacía un compañero diagnosticado con discapacidad cognitiva leve.

Todos participaban y muchas veces se pedía que este momento se prolongara, sin embargo, el tiempo era limitado debido a la cantidad de alumnos y el corto espacio de la clase. Como consecuencia, el interés por la lectura iba disminuyendo con la participación de los pares, el interés se dispersaba y con ello, la relación con el texto, al ser intermitente, desemboca en una interpretación difusa.

Por otro lado, a veces la experiencia de los demás compañeros con la lectura en voz alta no permitía una lectura fluida, sea porque los ritmos de lectura son distintos en cada niño o porque falta acompañamiento en los hogares, es decir, hay poca práctica. Los factores como el tono de voz, las pausas y la lectura incorrecta de una palabra, intervienen con el proceso lineal de los acontecimientos de la historia y con esto la distracción de la mayoría crecía. No se debe olvidar que la sinceridad que caracteriza a los niños trae consigo otra cualidad que puede tildarse de cruel, este factor podría volverse el foco de atención y dejar de un lado la lectura. En este punto, mis intervenciones al repetir o hacer las precisiones necesarias, rompían de nuevo con la continuidad.

Por último, en el aula también compartíamos los momentos de lectura que se dividían entre lectura individual, es decir, mentalmente y la lectura en voz alta realizada por mí, pero sólo por momentos. A menudo, esta estrategia de lectura demostraba diferentes tipos de interpretación en cada alumno y por esta razón, la socialización se convirtió en el único medio en el que las ideas convergían para dar mejores resultados interpretativos, pero de manera grupal.

Sin lugar a dudas, esto hace parte de la experiencia pedagógica y me presentó otras lecturas del contexto que me llevaron a pensar en elementos de motivación que no frenaran el proceso de interiorización de la información de un texto, ya que a veces se veía interrumpido en el aula de clase porque es fácil para los niños distraerse, desvincularse del momento de lectura cuando hay otros elementos en el ambiente a los que prestarles atención.

Un día, después de una jornada en la que la intervención se realizó en la última hora, donde el calor y la ansiedad de los niños se intensificaba, el resultado de la actividad interpretativa fue un

poco desalentador. Mientras escuchaba un audio-libro, de camino hacia la parada del bus, se me ocurrió utilizar el formato auditivo como recurso narrador, cerrando los demás sentidos. Así, por ejemplo, podría usar el baffle del que disponíamos para reproducir un cuento mientras ellos cerraban los ojos y dedicaban toda su atención a la historia.

Cuando realizamos esta actividad, se seleccionó una historia corta que hubo que repetir varias veces. Después de la lectura no se realizó la socialización como usualmente se hacía después de una lectura, sino que se realizó un taller de manera individual.

La evaluación de esta actividad fue bastante positiva así que decidí variarla. Para esto, lo que reproducí en el baffle fue la escenografía de lo que yo misma iba narrando con mi voz, esta vez leí un cuento de Ray Bradbury llamado *Todo el verano en un día*, lo leí y ellos escucharon con mucha atención porque un día, hablando de nuestras cosas favoritas, les conté que este era uno de mis escritores más apreciados, que él escribía sobre niños que viajaban a otros planetas, que vivían en Marte y tenían papás astronautas. A ellos esto les causó mucha curiosidad y cuando leí el nombre del cuento y del autor, lo recordaron. En esta historia, los protagonistas eran unos niños que vivían en Venus, un planeta donde no paraba de llover (así que reproducí sonidos de lluvia), sólo una niña que era un año mayor que ellos y había nacido en la tierra recordaba el sol y lo anhelaba, lo necesitaba. El día escolar en el que transcurre la historia, el sol iba a salir por una hora y los niños escondieron a la compañera que conocía el sol en un armario para que no lo viera, mientras ellos lo disfrutaban (reproducí sonidos que evocaran sensación veraniega).

La idea de traer este texto al aula, tenía otra intención además de observar si la articulación del elemento auditivo, externo a mi voz, lograba una relación diferente con el contenido del texto. Desde que me integré al grupo como practicante, decidí que las lecturas que llevara al aula debían tener la mayor relación con los niños con los que iba a compartirlas, regalarlas. Mi relación con la lectura ha hecho que la conciba como un obsequio, no como imposición que, por el contrario, es prohibirla. Regalar una lectura pensada especialmente para el otro —donde yo ya me reconocí— es dar pensar, es brindar una posibilidad de que el lector también encuentre en ella una respuesta a su mundo. Con esto en mente, este cuento tenía la intención dirigida hacia la reflexión del concepto de empatía, debido a una situación que se había presentado esa semana en el aula de clase.

Para ese entonces, yo ya había querido llorar de frustración al no tener la receta para manejar todas las situaciones que se presentan de improviso. También había experimentado lo gratificante que supone poder conectar con los alumnos, pero a partir de ese día supe que el camino que podría

tomar para brindarle una mayor motivación al grado tercero iba a encontrarlo en los recursos audiovisuales. Creo que en la búsqueda de respuestas siempre se mira hacia adentro, este ejercicio trae consigo el mirarse a uno mismo, especialmente si se piensa en el otro, que es quien permite el “ser”. En esta búsqueda de respuestas comencé a pensar en las cosas en las que me reconozco y era posible compartir en el aula, así llegó finalmente el cine a formar parte de nuestro proyecto de lectura.

De la implementación del cine como estrategia pedagógica me interesaba la lectura de otros símbolos visuales y auditivos, que sea posible para los niños identificar que todos los símbolos que están representados allí, tienen una intención y que interpretarlos en conjunto nos brindaba el sentido de todo el texto, o sea del film. Por otro lado, teniendo en cuenta que antes y durante la lectura el interés del grado tercero aumentaba con este formato de texto, se podría experimentar el análisis y la interpretación del texto en sí y se podrían anclar temáticas específicas de las áreas de lengua castellana y ciencias sociales.

La selección de las áreas de lengua castellana y ciencias sociales se dio porque, en primer lugar, como practicante de lengua castellana, el foco de atención es precisamente esa área específica; por otro lado, en el formato cinematográfico encontré una posibilidad de potenciar el pensamiento crítico respecto a los temas que se veían en el área de ciencias sociales, que a su vez, estaban íntimamente ligados a los contextos y situaciones más próximas de los niños en sus hogares, la vereda, y la historia del país. En la IE educativa, el área de lengua castellana se dividía en dos materias: lengua castellana, donde los contenidos se expandían entre el uso del lenguaje, las reglas gramaticales y tipos de textos, y la comprensión lectora, que se limitaba a realizar ejercicios interpretativos de textos escritos.

Durante la semana, veíamos cuatro horas de lengua castellana y dos de comprensión lectora. El proceso con el proyecto de lectura fue evolucionando a medida que yo conocía más a fondo los contenidos en todas las áreas, ya que, ser practicante implica realizar mucha observación mientras servimos de apoyo en todos los procesos que se llevan en el aula, sean curriculares o extracurriculares: estar presente en la planeación de actos cívicos, misas, descansos, ferias escolares y escuchar, sobretodo escuchar. Como resultado, esta experiencia es la que transforma a una practicante externa como yo, en una maestra para ellos.

De esta manera, la planeación de mis intervenciones fue involucrando las temáticas que se veían en clase, con esto también crecieron mis intervenciones ya que no sólo compartía con ellos

los espacios destinados a la comprensión lectora, sino que la docente cooperadora y yo planeábamos juntas las clases para unir los temas de lengua castellana y ciencias sociales.

Durante la visualización de una película u otro formato audiovisual los estudiantes no portaban ningún útil escolar, solo se dedicaban a visualizar la película y poner todos sus sentidos en ella, la atención creía en la mayoría, pues los niveles de interrupción durante las sesiones disminuían considerablemente. Las interrupciones que eran tan constantes se redujeron a una pausa, si era necesario para retomar algún concepto que no fuera posible inferir para ellos o que requería más atención.

El sentido a través de la mirada

En un aula de clase, el cine permite que los niños se identifiquen como niños, hay cierta complicidad que se desarrolla entre la película y el niño, entre la película y un grupo de niños. Así que cuando terminaba la película, quedaba en el aire la sensación de que todos querían contar algo muy íntimo respecto a ella, también quedaba la sensación de que no estábamos en una clase, es decir, el grado tercero no lo veían como una responsabilidad más dentro de la jornada estudiantil sino como un respiro de la mismas, porque era una actividad que disfrutaban.

Después de la lectura de una película, observé varios cambios en el comportamiento de los niños. en un contexto escolar el tiempo es un factor que muchas veces rompe abruptamente con una clase, cuando suena el timbre para salir al descanso, es la hora de la salida o un cambio de clase. Esto, como muchos aspectos que hacen parte de la escuela, son inherentes a ella y por ende inevitables. Cuando esto sucedía durante una la reproducción de una película, retomar posteriormente el hilo de la historia se hacía fácil y rápido, el ejercicio de la memoria tenía más elementos de donde partir y como consecuencia el tiempo de la nueva clase se beneficiaba.

Otra dinámica que cambiaba en el aula tenía que ver con la socialización, se evidenciaba que no era necesario retomar, o realizar un resumen como hacíamos comúnmente. Conversábamos respecto a nuestras percepciones, hablamos un poco sobre las temáticas que proponía el film o el vídeo, analizábamos si las hipótesis que hacíamos antes de comenzar respecto al título, la presentación de carátula o alguna frase eran correctas o, por el contrario, nos había sorprendido de alguna manera.

Por más que el ver una película nos transportaba a pensarnos en otros espacios lejos de la escuela, los procesos evaluativos continuaban haciendo parte de la escuela y mis intervenciones no estaban desligadas de ellos. Debido a que la evaluación se pensaba desde los temas que

simultáneamente veíamos en las áreas de lengua castellana, los ejercicios que se planteaban se interrelacionaban desde la comprensión lectora, así, se evaluaban ambas materias.

Debo señalar que como practicante tenía autonomía evaluativa sobre las actividades que realizaba, estas entraban en el proceso de notas de la maestra cooperadora. Pese a eso, yo seguía los estándares que seguía ella y la IE, en este proceso observamos que los trabajos realizados en el proyecto los índices eran más altos. La motivación al momento de realizar las actividades, se transforma en resultados académicos significativos, esto respecto al área de lengua castellana, ya que este era mi foco de interés, en ciencias sociales no evaluaba, pero en las observaciones de aula era posible notarlo.

Estos resultados, aunque no dan cuenta de todos los procesos internos de comprensión e interpretación de un texto dentro de los alumnos, sí es un punto de partida para reflexionar acerca de las estrategias lectoras que se implementan en las aulas. La experiencia personal con el cine y la que obtuve compartiéndolo con el grado tercero me reveló que hay una relación que se establece con este género artístico y lo que se vive, se comprende; la empatía es la mayor emoción que podemos enfatizar para reconocernos en otro y lo visual permite explorarlo.

Sin embargo, quiero salvaguardar el valor del libro, de la lectura en voz alta, el valor de compartir la voz con los demás. En el salón de clase seguíamos leyendo en todas las clases, incluso las respuestas de los talleres cuando se socializaban. En estos momentos que se disponían para la expresión, se notaba un interés especial al momento de construir argumentos interpretativos, la voz se sentía más segura al cuestionarles sus propios argumentos o al ellos cuestionar a las opiniones de sus pares.

Mi mirada

Pensar en las estrategias de comprensión no convencionales me lleva a cuestionarme respecto a la maestra que fui para ellos y la maestra que soy y seré en el ámbito escolar. Cuál es la experiencia estética que presento cuando propongo una lectura, es decir, de qué manera afecta al otro las lecturas que le regalo, si no hay afectación no es posible construir un sentido. Esto es lo que me propongo discutir cuando pienso en estrategias, porque al final, si compartimos algo que no tiene relación con el otro, qué sentido tiene, la idea es que un sujeto no quede igual después de leer, de aprender, de descubrir algo.

En el aula del grado tercero nunca se planeó limitar el aprendizaje a una sola forma, en este espacio me permitieron experimentar abriéndome las puertas del corazón que ellos ya llevaban tiempo construyendo. Allí se abrigan diferentes formas de existir donde podían sentirse libres como grupo, de muchas formas. Por eso, también veíamos películas porque sí, porque nos gustaba y sacábamos el tiempo de hacerlo juntos, el cine producía una afectación en el aula que más allá de ser una herramienta didáctica, era un lenguaje universal que todos hablábamos y nos permitía converger.

La escuela es un lugar donde el arte debe tener un espacio reservado, para pensarlo, vivirlo y disfrutarlo. De hecho, la experiencia que significa habitarla, las relaciones que se tejen dentro de ella son en sí mismas artísticas en el sentido de que es un espacio que posibilita la provocación en y con el otro, que deviene en el conocimiento de sí mismo, más allá del aprendizaje académico. Es por esto que el cine, como manifestación artística, no debe limitarse a un simple recurso didáctico valioso en un solo ámbito. El cine significa muchas cosas, dice muchas cosas, es cuestión de decisión fijar la perspectiva hacia la cual enfocarse.

Creo que abrirle la puerta a estrategias didácticas que dinamicen los procesos de comprensión e interpretación textual dentro del aula, es abrirle camino a los lazos duraderos de la lectura por placer. Parte de mi experiencia con el grado tercero me demostró que cuando hay un interés de por medio en el recurso, la curiosidad y el esfuerzo mayor en la búsqueda de sentido de un texto, aumentan.

De acuerdo con otros docentes interesados en el cine como potenciador de estas nuevas prácticas que se hoy se toman las aulas de muchos territorios, “el cine y el resto de los demás medios audiovisuales ofrece posibilidades lo suficientemente relevantes como para que no sean ignoradas en un contexto educativo en el que, por desgracia, la resistencia lectora está al orden del día” (González Batlle, 2013, p. 70).

Así mismo, la relación que la intertextualidad guarda con el cine, ya que la literatura es una de las mayores fuentes de inspiración del mismo. Es igualmente un elemento que sirve de puente para la lectura crítica², no sólo en la lectura de textos a los que se va a enfrentar en la vida académica y personal, sino de los contextos y escenarios que acompañan al lector en su cotidianidad.

² Se recomienda la lectura del texto *El cine en la escuela: aportes para el desarrollo del pensamiento crítico*, (Martínez, 2008) Igualmente, para ampliar información respecto a la introducción del cine en América Latina se recomienda la lectura de *Un siglo de cine en América Latina* (Carro, 1997).

Conclusiones

La experiencia obtenida con el grado tercero de la IE fue más que enriquecedora. Más allá de que el proyecto llevado a cabo fuera recibido con todo el agrado y nos haya permitido establecer relaciones significativas, tanto personales como académicas a partir del cine; representó para mí una posibilidad de esbozar la futura maestra que iré construyendo con la práctica pedagógica.

Por otro lado, las prácticas educativas deben tener en cuenta que las dinámicas culturales evolucionan y con ello la escuela, Por ende, términos como multiculturalidad y globalización están implícitos en las formas de concebir la escuela moderna; ambos conceptos relacionados con el cine y los demás lenguajes visuales que surgen del mismo. Por ende, los docentes y demás actores que están inmersos en las realidades del aula deben tener en cuenta los fenómenos que se incrustan en esta labor de manera inherente.

De ahí que, en nuestro contexto colombiano, en la práctica educativa pública como en la privada, los recursos audiovisuales como el cine, son parte de las planeaciones de aula e incluso del plan lector en diferentes grados. Las políticas educativas han discutido el papel de este recurso a partir de finales del siglo XX desde que su influencia creció en las aulas del territorio.

Por consiguiente, después de la incorporación que ha tenido el cine al territorio escolar en los años posteriores, es válido reflexionar sobre el cine como instrumento que ya hace parte de la vida de los educandos, es compatible con las dimensiones sociales de este. Además de que permite los intercambios comunicativos a nivel global y confortamiento subjetivo a nivel personal.

Es por esto que, una conclusión de esta experiencia aquí narrada es proponer la mirada sobre la adecuada manipulación de este recurso, — aparentemente con cualidades recreativas y estéticas— los maestros tienen la posibilidad de potenciar en los educandos la conciencia y la lectura crítica de sus realidades. Se debe tener en cuenta que el cine en sí mismo cumple una función en la memoria colectiva. Como consecuencia, en una cultura de movimiento, donde la imagen y la tecnología son visibles constantemente, es posible pensar en el lenguaje visual como un posibilitador de currículos transversales.

Referencias

- Carro, N. (1997). *Un siglo de cine en América Latina*.
- Colaizzi, G. (2001). El acto cinematográfico: género y texto fílmico. *Lectora: revista de dones i textualitat*, 0, v-xiii–xiii. <https://doi.org/10.2436/lectora.v0i7.42931>
- Fuenmayor, Gloria; Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9.
- Gómez Palomino, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27–36.
- González Batlle, J. (2013). El cine como herramienta de dinamización lectora a través de la biblioteca escolar. *Lenguaje y textos*, (38), 69–76.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela. *Lectura y vida*, 17(1), 5–24.
- Martínez, M. (2008). El cine en la escuela. Aportes para el desarrollo del pensamiento crítico. *Educación educadores*, 4(3), 120.
- Roldán, J. E. C. (2018). *Plano subjetivo sobre el cine en postura intercultural y su relación con el educar-se*.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43–61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>

