

Estrategias de comprensión crítica para interpretar los discursos mediáticos

JEAN ANTONIO SILVA ORTEGA*
Universidad de Los Andes

Resumen

La práctica pedagógica actual se encuentra distanciada de los discursos sociales difundidos por los medios de comunicación. Estos significados la mayoría de las veces parecieran ocultar contenidos viciados que poco aportan al crecimiento personal y cognitivo de los adolescentes escolarizados. A partir de esta situación problemática, surgió la necesidad de reflexionar sobre las representaciones de comprensión crítica que los docentes poseen, con las cuales estructuran estrategias pedagógicas para que los estudiantes, de Educación Media, interpreten y signifiquen los discursos mediáticos. Los resultados obtenidos, se sustentan en las opiniones emitidas por informantes docentes y un grupo de estudiantes junto a la observación de la práctica pedagógica del docente y al análisis en la producción escrita de los estudiantes generada a partir del tema musical *Despacito*, arrojando preliminarmente, que el docente no forma en la comprensión crítica a través de estrategias de razonamiento, abocándose solo a suministrar contenidos programáticos.

Palabras clave: Práctica pedagógica, discursos mediáticos, estrategias de comprensión crítica.

* Licenciado en Letras, mención Lengua y Literatura Hispanoamericana y Venezolana.

Summary

The current pedagogical practice is distanced from the social discourses disseminated by the media. These meanings most of the time seem to hide vitiated contents that do not contribute to the personal and cognitive growth of adolescents in school. From this problematic situation, there arose the need of reflect on the representations of critical understanding that teachers have, with which they structure pedagogical strategies in order that students, of Middle School, interpret media discourses. The results obtained are based on the opinions expressed by educational informants and a group of students next to the observation of the pedagogical practice of the teacher and the analysis in the written production of the students generated from the musical theme Despacito, throwing preliminary, that the teacher does not form critical comprehension through reasoning strategies, focusing only on providing programmatic contents.

Keywords: Pedagogical practice, media discourses, critical comprehension strategies.

LA ACTUAL REALIDAD SOCIOEDUCATIVA

A la actual sociedad se le ha denominado de la “sobreinformación” como consecuencia de la inmensa información disponible y al alcance de todas las personas (Solé, 2012 y Lomas, 2003). Información que es difundida a través de los medios de comunicación, como son: el periódico, la radio, la televisión y la internet (De la Guardia, Gutiérrez e Islas, 1996 y McQuali, 2000); cuyo impacto social ha configurado el denominado constructo masas (Bell, 1974 y Shills, 1974).

Los medios de comunicación de masas transmiten la información por medio del discurso escrito, oral, audiovisual, icónico, gestual. Y, es en estos donde el emisor deja sus intencionalidades e intereses a través de contenidos banales, sexuales, estandarizados, fugaces, conformistas, y consumistas sobre la vida que influyen en el comportamiento y en las decisiones del receptor de manera subrepticia. Sin embargo, hay otros medios con discursos que promueven la conciencia como eje central en la vida del hombre.

Estos discursos mediáticos alcanzan a todos los miembros de la sociedad, en especial, a los adolescentes escolarizados. Su incidencia se observa en la práctica diaria del aula de clases, al momento de presentarles discursos audiovisuales, iconográficos y escritos, como son: películas, videos musicales, publicidades, noticias, observándose las dificultades generadas para comprender e interpretar sus sentidos y significados ocultos.

No obstante, ante esta realidad el docente debe hacer uso de la comprensión crítica, como estrategia pedagógica, en sus actividades diarias de clases relacionada con los discursos mediáticos. Ya que, la comprensión como proceso mental de significación, sentido e interpretación no debe enmarcarse solo en el discurso escrito, debe tener en cuenta el “leer imágenes” (Lomas, 2011, p. 10), las producciones multimedia, que integran lo oral, acústico, visual, escrito (Cassany, 2004, p. 12), incluso, lo gestual.

En este aspecto, Bravo (2008) manifiesta que:

La lectura moderna se identifica con uno de los procesos centrales de la *ratio*: la comprensión. Si leer es comprender, la imagen del mundo de la racionalidad hace del mundo un libro y del libro un mundo, doble relación que concibe al libro no sólo como un medio sino también como un ámbito de cultura. (p. 46)

La comprensión no debe estar circunscrita al libro, debe ir más allá; al espacio de la realidad cotidiana de relaciones del hombre, entiéndase, el contacto directo con el otro desde la relación laboral, científico-académica, política, deportiva, religiosa, familiar y del escenario artístico-espectáculo. Aun así, el libro es el instrumento, sea físico o digital, que da cuenta del universo humano y, a la vez, propicia el crecimiento cognitivo y cultural. Es el medio de enseñanza y aprendizaje por excelencia y, en sí mismo, es un objeto cultural porque registra el quehacer humano para que la misma generación y la futura se recreen y comprendan su ser.

La comprensión crítica, para Cassany (2004, p. 15), implica el acto de leer libros así como las dimensiones de la existencia del ser humano transmitidas a través del discurso audiovisual, acústico, iconográfico (Lomas, 2011, p.3) y gestual para interpretarlo y significarlo.

A partir de la comprensión, según Castillo (2009, pp. 585- 586), se cimienta el esquema de pensamiento aplicable a diversos contextos y experiencias de vida. De tal modo que, esta es una herramienta estratégica de pensamiento en “el movimiento básico de la existencia humana” (Gadamer citado por Bravo, 2008, p. 47) que incluye las experiencias intra e interpersonales en diversos contextos comunicacionales. Por tanto, la comprensión es una herramienta cognitiva para el acercamiento y el discernimiento de todo aquello que produce el mismo hombre, así como, la reelaboración y contextualización del conocimiento.

En consecuencia, para Lomas (2003):

Si la educación formal quiere afrontar el reto de la alfabetización cultural de toda la población en las sociedades postmodernas [...], debería considerar el fomento de la comprensión [...] como una tarea absolutamente prioritaria e implicar al alumnado en actividades de lectura que les vayan proporcionando de una manera gradual las habilidades y las destrezas necesarias para el dominio de los diversos usos escolares y sociales de la lectura y de la escritura. (p. 66)

La comprensión crítica, entonces, se convierte en una necesidad básica para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo prioritario no es impartir contenidos, sino afrontarlos con actitud crítica e interpretativa para promover ciudadanos autónomos y capaces de generar conocimientos (Cassany, 2004, p. 15 y Solé, 2012, p. 60).

La importancia de la educación, de hoy en día, no está en ofrecer contenidos sino estrategias, que inciten la actitud crítica, interpretativa, creativa en síntesis, que

favorezcan la comprensión crítica. No obstante, no se debe perseguir solo la estrategia como presentación conceptual de sí; todo lo contrario, a través de ella fomentar las capacidades, habilidades y destrezas con las que se enfrentará a su espacio cotidiano el estudiante.

A partir de esta realidad socioeducativa ha surgido la necesidad de reflexionar sobre las representaciones de comprensión crítica que los docentes poseen como base para propiciar estrategias pedagógicas que permitan a sus estudiantes, de Educación Media, interpretar y significar los discursos mediáticos. Tal situación ha propiciado las interrogantes: ¿Cuál es la representación de comprensión crítica que los docentes poseen para generar estrategias pedagógicas ante la interpretación de los estudiantes de los discursos mediáticos?; ¿Qué conciben los docentes y los estudiantes como comprensión crítica?; ¿Cuáles son los discursos mediáticos y las estrategias de comprensión crítica utilizados en las actividades pedagógicas por los docentes?; ¿Qué estrategias de comprensión crítica emplean los estudiantes ante los discursos mediáticos?

PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Determinar las representaciones de comprensión crítica y las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para que sus estudiantes, de Segundo Año de Media General, de una Unidad Educativa en el estado Mérida, Venezuela, interpreten los discursos mediáticos a los que están expuestos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

EDUCAR CON LA SOCIEDAD MEDIATIZADA

Los medios de comunicación “pueden difundir impresiones sobre las prioridades y dirigir selectivamente la atención hacia las cuestiones y problemas” (McQuali,

2000, p. 542), así como, moldear el comportamiento psicológico y social mediante la esquematización y estandarización de los contenidos; la inmediatez; la intertextualidad y confluencia de géneros discursivos sinsentido; el sensacionalismo y la dramatización del espectáculo. Todos estos elementos parecieran determinar además, el aquí y ahora como futilidades, diluyendo la privacidad para exponerla en lo público; el conformismo; la vida pasa al plano de lo irreal; el sujeto es objeto del consumo, del tener y poseer (Pérez, 2000 y Aguado, 2011).

En este aspecto, McQuali (2000) expresa que:

Los productos culturales (en forma de imágenes, ideas o símbolos) son producidos y vendidos como bienes en mercados mediáticos. Los consumidores pueden intercambiarlos por satisfacciones psíquicas, diversión o nociones ilusorias de su lugar en el mundo, lo cual oscurece a menudo la verdadera estructura de la sociedad y muestra subordinación a ella (falsa conciencia). Éste es un proceso ideológico que en gran medida se debe a nuestra dependencia de los medios de comunicación de masas comerciales. (p. 164)

Por ende, el poder de la conciencia lo tienen los medios de comunicación de masas. Pues, es a través del discurso que los medios de comunicación de masas difunden ciertos comportamientos y perspectivas de la realidad. En tanto que un discurso es “un lenguaje o sistema de representación socialmente desarrollado para elaborar y hacer circular una serie coherente de significados referidos a un campo temático” (Fiske citado por McQuali, 2000:364). En relación a esta idea, McQuali (2000) expresa que el discurso como texto implica el formato de presentación del mensaje (documento, película, programa televisivo, pieza musical) así como la interacción del lector con el mensaje (p. 370). Es decir, un discurso es en tanto haya un mensaje, sin que esté privado por un formato en específico, y la actualización es elaborada por parte del espectador-lector.

Kernan (1996), en este particular, expresa que el discurso audiovisual (explotado por la televisión) ha desplazado el discurso escrito por ser menos complejo; ya que la palabra desarrolla multiplicidad de sentidos y ambivalencias en la expresión. En cambio, “la imagen supera con creces las explicaciones verbales” (Pérez, 2000, p. 246); porque son breves, episódicas y momentáneas en su presentación (Kernan, 1996, p. 139).

En consecuencia, el contexto espectacular y sensorial es el que se promociona y se oferta en los discursos mediáticos. Es la imagen con movimiento y sonido la que priva como código comunicante, pero, según Pasquali (1998), no debe ser estigmatizada sino revalorarse en relación con la palabra. Es ahí donde está el valor de la imagen, en ser puente cognitivo, cultural con la palabra; ambas como binomio indisoluble (p. 23).

Desde esta perspectiva, la educación actual debe enseñar para una sociedad cambiante y mediatizada. Es hacerse cotidiana dentro del espacio de enseñanza. Darle centralidad a la estrategia a través de un contenido, no a la inversa. Aquella concepción educativa de suministrar contenidos como única estrategia de enseñanza y aprendizaje no es viable ante esta sociedad que demanda involuntariamente ciudadanos críticos, autónomos, creativos, reflexivos, capaces de enfrentarse a ella.

Para Heller (1998) y Pérez (2000) el contexto social actual (sociedad 2.0, mediatizada, de la sobreinformación y del conocimiento) debe incorporarse al proceso educativo. A este particular, Lomas (2001) expresa que:

Es urgente... impulsar desde tempranas edades un saber escolar en torno a los textos televisivos y publicitarios, un saber cómo se hacen y un saber por qué y para qué se hacen, ya que el ámbito escolar es a menudo el único escenario en el que aún es posible fomentar una mirada crítica sobre los usos y abusos de la televisión y de la publicidad en nuestras sociedades. (p. 34)

Por lo tanto, el docente debe estar inserto en la experiencia cotidiana, en la actualidad del estudiante, para promover una actitud crítica con criterio y capacidad de interpretar las intencionalidades discursivas, y lo subyacente al contexto de emisión.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CENTRADO EN ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN CRÍTICA

La práctica pedagógica del docente actual debe centrarse en el aprender a aprender transversalizado por estrategias. Poggioli (2009) manifiesta que a partir de los saberes culturales, el docente debe fomentar un ciudadano crítico basado en estrategias de comprensión. Lo que se persigue es un ser que construya desde la experiencia y del contexto comprendiendo y no memorizando (p. 21).

En este aspecto, para Pérez (2000), si el contexto relacional y experiencial del estudiante no está presente en la escuela, pierde su sentido y funcionalidad. Debe implicarse el contexto al aula y al currículo. Relacionarse e interrelacionarse. El contexto social, cultural y familiar tiene una preeminencia sobre los educandos, que se traduce en su experiencia, la cual traslada al contexto escolar; sobre la base de esta experiencia es que los estudiantes asimilan los contenidos curriculares (p. 279).

Hoy en día, el contexto experiencial del estudiante, y de todos los ciudadanos, está bombardeado por los productos comunicacionales difundidos en el discurso no verbal (audiovisual, imágenes). Discurso que “permite el acceso a aquellos espacios del desarrollo afectivo y moral, frecuentemente subordinados y soterrados por el lenguaje verbal explícito. Las actitudes, los intereses y las expectativas se comunican con mayor frecuencia a través de los canales no verbales” (Pérez, 2000, p. 278). Este discurso tiene mayor impacto por su fuerza modélica y de incidencia en el espectador; ya que este siente las situaciones sin hacer construcciones mentales de inmediato.

Si el proceso de enseñanza-aprendizaje no es contextualizado, la escuela empieza a ceder su ámbito formativo. Deja la tarea a la sociedad mediatizada de moldear y establecer pautas valorativas sobre la vida. La escuela debe apelar a los mismos mecanismos de disuasión social: discursos verbales y no verbales, pero leídos con actitud crítica, asociativa.

Ante esto, se ha considerado la comprensión crítica (una de tantas estrategias significativas), como un tema relevante en el ámbito educativo, tomando en cuenta a Cassany (2006, p. 93): la comprensión desentraña y atribuye sentido y significados al propio lector; lo compensa desde la construcción de sentido y no del consumo de información. Ningún discurso tiene inocencia y si no hay comprensión crítica del mismo, el poder del discurso lo posee el emisor y no el receptor. El acto comunicativo de leer, que ya es indirecto, se vuelve unidireccional. Sólo piensa y dialoga uno: el emisor.

En este sentido, comprender, para Solé (1998), no es memorizar. Es analizar, elaborar, construir e interpretar los significados de un discurso verbal. En este proceso de construcción de significados, el lector es el centro. Él significa, actualiza y valida el discurso cuando lo lee, observa y escucha, sin que esto prive el valor del acto creador: al autor (p. 37). Esto indica que el lector activa su habilidad cognitiva para desentrañar sentidos y propósitos de un texto. En tal sentido, comprender es un proceso mental, no de decodificación únicamente, sino de significación del sujeto-lector a un texto.

En esta misma perspectiva, Poggioli (2009) manifiesta que “la comprensión es un asunto de activación o de construcción de un esquema que ofrece una explicación coherente de las relaciones entre los eventos referidos en un texto” (p. 49). Comprender es recordar, relacionar, inferir, analizar, sintetizar, cuestionar y elaborar para extraer y construir significados de los diversos formatos en que se presentan los discursos sociales. Comprender es activar esquemas de relación semántica almacenados en la memoria.

Desde la óptica de Serrano y Madrid (2007), comprensión es desentrañar lo implícito, objetar y cuestionar con argumentos el discurso del otro desde unos marcos conceptuales, sociales, culturales asimilados como propios. Asimismo, implica al ser humano en todas sus dimensiones como sujeto desde lo contextual, ideológico, sexual, experiencial, psicológico, social, económico y religioso (p.66).

Comprender, por ende, es un proceso de comunicación indirecto basado en la activación de procesos cognitivos. El emisor elabora su mensaje; el receptor le responde cuando significa, reflexiona, interpreta y cuestiona sus intencionalidades a través de la activación de los esquemas de relación semántica almacenados en la memoria como el conocimiento previo, el léxico, las anáforas, las inferencias.

Esta circunstancia actual que evidencia un contexto social mediatizado, influye de manera directa en los adolescentes escolares, no puede por tanto ser ignorado, debe ser asumido conscientemente por la educación actual, en sí, por el docente en su proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en estrategias pedagógicas críticas. Cuya finalidad esté en fomentar un ciudadano crítico, autónomo, reflexivo, creativo e independiente, herramientas con las cuales podrá enfrentarse el estudiante a la sociedad mediatizada.

Serrano y Madrid (2007) plantean que desarrollar la criticidad implica conocimientos de estrategias y esquemas de pensamientos. Estos esquemas están referidos al bagaje social, personal, cultural y cognitivo que ha acomodado y asimilado el sujeto en su vivencia (p. 61). Y precisan, más adelante: hay que inscribir al estudiante en la competencia crítica a partir de tres factores: uno, ser consciente del uso de la criticidad en su vida; dos: tener el método, el procedimiento, las estrategias; y tres: la conducta autónoma, hábil e independiente (p. 63).

En relación con los autores anteriores, Cassany (2006) propone unas estrategias que se agrupan en las tres entidades que han sido señaladas por Solé (1998), Lomas (2001), Ríos (2004), Serrano y Madrid (2007) y Braslavsky (2008), las cuales, tratan el

mundo del autor en donde está presente su contexto, su posicionamiento, su intención en el discurso. El discurso dice y muestra en su propia estructura; ningún discurso es primero, incorpora voces y otros discursos. Las interpretaciones del lector están centradas en la actualización del discurso cuando lo interpreta, cuando hace visible las posturas y sentidos ocultos con actitud crítica.

A continuación se enuncian y se relacionan las estrategias:

Técnicas de Cassany (2006)	Estrategias/Autor
Del mundo del autor:	Ideologías, estereotipos (Lomas, 2001)
1) Identificar el propósito	Competencia pragmática y cultural (Serrano y Madrid, 2007)
2) Descubrir las conexiones	
3) Rastrear la subjetividad	Propósito del autor, predicciones (Solé, 1998)
4) Detectar posicionamientos	Propósito del autor (Braslavsky, 2008)
5) Descubrir los mensajes subliminales	Inferir, Predecir (Ríos, 2004)

LEGENDA. Revista del Postgrado de Lectura de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. Volumen 21, N° 24. Enero-Junio, 2017. ISSN:1315052

Del género discursivo:	Funciones del anuncio, argumentos, música, escenario, tiempo, poder de la palabra y la imagen (Lomas, 2001)
6) Identificar el género y describirlo	Competencia lingüística y discursiva (Serrano y Madrid, 2007)
7) Analizar las voces incorporadas	
8) Verificar la solidez y la fuerza	Ideas relevantes, coherencia y cohesión, inferencias, tipos de textos narrativos o expositivos (Solé, 1998)
9) Hallar las connotaciones y denotaciones	Macroestructura: inferencias, microestructura: anáforas, tipos de textos narrativo, expositivo e informativo (Braslavsky, 2008)
10) Analizar la jerarquía informativa	
	Clarificar y preguntar (Ríos, 2004)
	Resumir-opinar (Lomas, 2001)
De las interpretaciones:	Competencia cognitiva; valorativa y afectiva (Serrano y Madrid, 2007)
11) Definir tus propósitos	
12) Analizar qué sabes del discurso como lector	Propósito, conocimientos previos, hipótesis, autorreflexión, resumir (Solé, 1998)
13) Opinar y cuestionar	Organizadores previos, propósito, conocimientos previos, resumir, dibujar, dramatizar (Braslavsky, 2008)
14) Resumir	
15) Meditar para escribir	Clarificar y preguntar, parafrasear, resumir (Ríos, 2004)

Elaboración propia. Silva (2018)

Estas estrategias de comprensión crítica se emparentan. Cada autor se aboca al autor, al texto o al lector en mayor o menor proporción. Ningún autor deja de lado

estos tres aspectos del acto de leer, cada uno de estos tiene algo que decir; aun cuando, en el acto lector interviene el lector y el discurso como únicos y el autor pareciese estar ausente, no es así. El autor impregna con una carga simbólica y semántica el discurso. Es por esto, que el discurso no es inocente, ya que está constituido por interés e intención. Es así que el lector o espectador actual debe tener habilidad cognitiva, conductual, discursiva y pragmática ante los discursos mediáticos.

METODOLOGÍA

El estudio, de corte cualitativo, de carácter descriptivo-interpretativo, aspira determinar las representaciones de comprensión crítica y las estrategias pedagógicas utilizadas por tres docentes y 39 estudiantes del segundo año, del nivel secundario de educación, de una Unidad Educativa. Se pretende monitorear si en su práctica pedagógica los informantes docentes utilizan los discursos mediáticos de periódicos, televisión, radio e internet, con sus estudiantes; del mismo modo si usan discursos mediáticos desde sus computadoras y dispositivos móviles. Los informantes estudiantes se ubican en el periodo vital de la adolescencia en edades comprendidas de 13 a 15 años, con un desarrollo académico y cognitivo en los parámetros de lo normal.

PROCEDIMIENTO

Los datos del estudio se obtuvieron de las fuentes primarias: docentes y estudiantes del segundo año de Educación Media General por medio de la entrevista estructurada, la encuesta, la observación y la producción escrita.

En cuanto a la técnica de la entrevista, se suministró a tres docentes, por ser un grupo reducido, la obtención de los datos fue realizada por medio de un cuestionario anticipado. Con respecto a la encuesta, se suministró a los 39 estudiantes debido a su practicidad para obtener los datos de una amplia población en un espacio y al mismo

tiempo; cuyos datos se recolectaron mediante un cuestionario mixto estructurado en respuestas dicotómicas de Si/No, de selección simple y de opinión.

Para obtener los datos de la observación se procedió a elaborar un inventario de observaciones, centrado en monitorear en la práctica pedagógica del docente el uso de estrategias de comprensión crítica y el empleo de los discursos mediáticos. En lo que respecta a la producción escrita, destinada al estudiante, se procedió a elaborar un cuestionario centrado en el tema musical *Despacito* (2017), del género urbano reggaetón, interpretado por Luis Fonsi y Daddy Yankee, del cual se presentó, primero, el video y, luego, la letra. La finalidad del cuestionario era interpretar el comportamiento cognitivo, actitudinal y procedimental del estudiante ante los discursos mediáticos. Se consideró este género porque en la encuesta estuvo entre los gustos musicales y mediáticos para la mayoría, y, por estar en la palestra mediática actual.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Este apartado está estructurado en dos momentos. El primero destinado a conocer la representación de comprensión crítica para docentes y estudiantes. El segundo, a la práctica pedagógica del docente y a la respuesta estudiantil ante los discursos mediáticos

CONCEPCIÓN DE COMPRENSIÓN CRÍTICA

Para el docente *la comprensión crítica implica analizar, plantear, sustentar, discutir y recoger la opinión del estudiante en relación a un tema específico*. Su representación de comprensión se ubica desde lo que realiza el estudiante. Ellos se deslindan de esta habilidad humana, como la denomina Bravo (2008). Inclusive, esto revalida la postura de Figueroa (2011) y de Ferreira (2015) al expresar que, los docentes, en la mayoría de los casos, no poseen hábitos de lectura y comprensión.

En cuanto al estudiante comprender *es entender algo o a alguien; es tener claridad*. Para estos informantes la noción está dirigida a conocer los conceptos de algo, pero,

de manera superficial. Los estudiantes representan la comprensión como un proceso cognitivo interno, en tanto que, los docentes la perciben como un proceso externo a observar.

En cuanto a la implicación pedagógica, personal y social sus opiniones contrastan con la representación, al decir que, *tiene implicaciones favorables para la vida. Se crea opinión propia y conciencia crítica ante los mensajes de los medios de comunicación, se adquiere capacidad para debatir sustentando las ideas y para ofrecer mejores ideas a la sociedad. Se es autónomo, crítico, reflexivo e independiente ante los discursos mediáticos.* Sobre la base de esto, se infiere que la comprensión crítica no es sólo la activación de procesos mentales para tratar temas de contenidos específicos en el salón. Trasciende el espacio-salón, ya que implica al ser humano en su dimensión social, personal y académica.

En lo que respecta a la estrategia. Esta es la activación de procedimientos almacenados en la memoria como esquemas de relación semántica. Estos procedimientos son habilidades para adquirir, asociar y comprender la nueva información con los constructos ya establecidos.

Los docentes consideran como estrategias de comprensión *la lluvia de ideas, la comparación, el debate, las discusiones, la investigación previa* (búsqueda de información), *el análisis y la exposición oral.* Para los estudiantes es *prestar atención, escuchar, buscar información, leer, comparar y analizar las palabras.* Aun cuando lo que manifiestan se basa en procesos mentales, de acuerdo con Solé (1998) y Poggioli (2009) estos se fundamentan en: recordar, relacionar, inferir, analizar, sintetizar, cuestionar y elaborar.

Las apreciaciones de estrategias de comprensión crítica que manifiestan los docentes, sobre todo, y estudiantes se enfocan en la asimilación de contenidos. Incluso, se diferencian de las que han estudiado Solé (1998), Lomas (2001), Ríos (2004), Cassany (2006), Serrano y Madrid (2007) y Braslavsky (2008), las cuales, se componen en tres unidades: el discurso en el que se consideran las construcciones lingüísticas. En el mun-

do del autor se consideran los posicionamientos ideológicos y los mensajes subliminales. Con respecto al lector se pretende reflexionar y formar opinión. No obstante, los informantes manifiestan que *usar las estrategias conlleva a entender el mensaje de manera eficiente, facilita el aprendizaje a que sea sencillo, claro y dinámico, y, se adquiere capacidad de discernimiento y formación de criterio propio.*

En torno a los discursos mediáticos, los docentes y estudiantes consideran que *los medios de comunicación como: periódico, radio, televisión, internet, inclusive, redes sociales, publicidad, revistas, noticias, correos basuras (spam), producen los discursos mediáticos.* Es decir que, los medios de comunicación son organizaciones para producir y distribuir información, ideas y cultura (McQuali 2000, p. 42). Incluso, para ambos grupos de informantes, *el discurso mediático es toda información sucedida y generada alrededor del ser humano.*

Esta caracterización de discurso mediático muestra dos perspectivas. La primera tiene que ver con la producción de la información; los medios de comunicación generan y transmiten información (McQuali, 2000). Es decir, la información no la posee el hombre, sólo es el objeto de donde la extraen. El hombre es el centro de la información y de la recepción para los medios de comunicación.

Con respecto a la segunda caracterización del discurso; este es un sistema de significación de la realidad. Para docentes y estudiantes, *el discurso es toda información sucedida alrededor del hombre.* El quehacer diario del hombre es transformado en signos por los medios de comunicación, los cuales, significan, a su manera, produciéndolos y transmitiéndolos en discursos mediáticos.

En este sentido, para Cassany (2005) “el discurso es uno de los procedimientos más eficaces para construir el conocimiento en una comunidad y para ejercer el poder sobre sus miembros. Con el discurso, no solo expresamos un mensaje, también construimos una visión de la realidad” (p. 35). Por consiguiente, los docentes y estudiantes manifiestan que los discursos mediáticos son *significados que producen y transmiten los medios de comunicación sobre el propio quehacer humano.*

Asimismo, ellos consideran que los medios de comunicación *impactan en los usuarios manipulando y produciendo daño cuando falsean la información, generan imágenes triviales y sin contenido, crean situaciones no reales y transmiten información según lo que la gente quiera oír*. No obstante, hay estudiantes que defienden *la utilidad y honestidad de los medios*. Estos asumen los contenidos mediáticos desde la inocencia e inconsciencia. Para Lazarsfeld y Merton (1974), Solé (1998) y Cassany (2006) le otorgan la verdad al discurso mediático. Se da por sentado su veracidad y se consume tal cual es expuesto. De esta manera, los medios de comunicación impactan más en la construcción discursiva de la sociedad que el propio sistema educativo.

En cuanto a la preferencia de los medios. Los docentes y estudiantes hacen uso de los medios de comunicación en su vida diaria y le dan importancia de acuerdo con sus gustos personales. “Los medios de comunicación de masas (prensa escrita, radio y televisión sobre todo) revisten una importancia considerable- y todavía en aumento- en las sociedades modernas” (McQuali, 2000:26), incluso, la internet (Lomas, 2003). Los medios de su preferencia desde una escala valorativa; internet tiene la alta, la intermedia para la televisión y la baja la radio, quedando relegado el periódico.

Los docentes prefieren y disienten de acuerdo con el tratamiento y la escogencia de la información el medio de comunicación. Para el primer docente, *la prensa y la radio son veraces en la información en relación con la internet (redes sociales), ya que es abierta y libre a cualquier persona*. En cambio, para el segundo, *en la internet se puede elegir, a diferencia, de la radio y el periódico*. El tercero, *por no poseer conexión a internet, recurre a la televisión*.

Los estudiantes prefieren la televisión y la internet. En tanto a la televisión, se prefiere porque, para algunos, *no hay esfuerzo cognitivo*. En torno a la internet, es el medio de mayor aceptación por estar disponible en sus teléfonos móviles (para los que tienen), ya que es *rápido, inmediato y de fácil uso; se pueden hacer varias cosas al mismo*

LEGENDA. Revista del Postgrado de Lectura de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. Volumen 21, N° 24. Enero-Junio, 2017. ISSN:1315052

tiempo como buscar información, chatear, jugar, escuchar música, informarse, buscar libros, ver videos, fotos y memes.

Desde la perspectiva de los estudiantes, el usuario es considerado como el recipiente a llenar. Hay pasividad ante los medios audiovisuales (televisión e internet). Esto reafirma, la postura anterior de algunos informantes de que en los medios hay honestidad. Sin embargo, algunos manifiestan que *aburren*. Esta última consideración pudiese dar al traste con la pasividad ante los medios; si se considera el término aburrido como sin sentido, cuya expresión se asocia con la descripción que hacen los estudiantes de la Universidad de Sonora, México, investigados por Galindo (2014), sobre los medios de comunicación de masas como vendedores de políticos y transmisores del miedo. Esto sería un indicio que los estudiantes tienen opinión propia sobre el contenido que transmiten los medios de masas.

Ahora bien, en torno al tipo de formato discursivo, hay un franco distanciamiento entre las preferencias de docentes y estudiantes. Según las observaciones realizadas: el docente en su práctica pedagógica emplea la prensa e internet, sobre todo, de este último le solicitan la información al estudiante. Pero prefieren usar el formato discursivo verbal y escrito, ya que encuentran en el verbal mayor comprensión y consideran que despierta el interés de búsqueda en el estudiante. En cambio, el estudiante prefiere el audiovisual (videos musicales, películas, series) de diversos temas porque se priorizan los sentidos a través de las imágenes con movimientos y los sonidos, en vez, del razonamiento por medio de la quietud de la palabra.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La práctica pedagógica de los docentes, en la mayoría de los casos, está signada por el contenido. El educador es quien presenta los conocimientos a través de los textos sean de internet, periódico o libro escolar. Es así que, hoy en día los educadores todavía permanecen en la enseñanza tradicional.

Al respecto los docentes emplean los discursos escritos como son los noticiosos de la prensa, los expositivos de internet y, en mayor proporción, del texto escolar. A su vez, aprovechan los medios de comunicación, pero no los discursos que atraen a los estudiantes: los audiovisuales. Este alejamiento pedagógico es subrayado por Pérez (2000), al apuntar, que no habrá aprendizaje significativo si este no contribuye a la reflexión de la propia cultura. No se aprende desde la repetición sino desde lo vivencial, cercano, experiencial. Es decir, no se incita al estudiante a aprender a aprender desde su experiencia y contacto diario con su sociedad.

El contacto directo del estudiante con significados de su propia cultura, es propiciado por el docente al solicitar la información de la internet o del periódico. No obstante, el hecho pedagógico no es utilizar los discursos presentados en los medios de comunicación para conseguir información. Es enfrentar a los estudiantes críticamente con esa realidad discursiva. Es así que, el docente ve cumplido el objetivo al solicitar al estudiante presentar la información como tarea, mas deja al estudiante solo con el texto para que sea consumido y no procesado.

Con el material didáctico textual que presentaron los docentes durante la observación de sus prácticas, se emplearon las estrategias, en primera instancia, de lectura grupal; análisis y, por último, las apreciaciones colectivas. Estas estrategias se emplearon de manera básica. No hubo profundización del mensaje, solo apreciaciones.

Esta práctica docente cotidiana en las aulas de clase, tiene efecto en el estudiante, ya que al presentársele una situación didáctica en el aula, usando el video musical *Despacito*; sus opiniones, con un acento de criticidad en algunos estudiantes, (que estarían impulsadas por su gusto a la lectura y no es garantía de formación de un pensamiento crítico si no hay conciencia del proceso de comprensión crítica del discurso a partir de estrategias), no trascienden el sentido literal de la canción. Se apoyan en el video para tener idea de lo que muestra la letra. Es decir, se afianzan en el audiovisual, en la imagen, para construir su idea.

Los estudiantes emplean unas estrategias de comprensión más que otras como aquellas que hacen mención a la biografía del autor (a los cantantes), al tipo de discurso (al género musical) y sus gustos, porque es información básica y de circulación mediática, además, no pide esfuerzo cognitivo. En cuanto a las estrategias que tienen que ver con los sentidos ocultos, figurados, subliminales y elaboración de su opinión argumentada desde el propio texto se les dificulta su elaboración; aun cuando se les presentó un discurso de su preferencia en formato audiovisual. Muestran algunas ideas, y describen algunos elementos del video, pero no son específicos. Son muy genéricos para determinar, objetivar, cuestionar. Incluso, confunden resumir con exponer sus opiniones. Y estas construcciones que realizan, son apreciaciones, juicios literales, básicos. No profundizan. No explicitan sus apreciaciones. Permanecen en lo superficial, en lo anecdótico.

En este particular, Kernan (1996) expresa que el discurso audiovisual ha desplazado el discurso escrito, por ser menos complejo en relación con la palabra. Esta desarrolla multiplicidad de sentidos y ambivalencias en la expresión. En cambio, las imágenes son breves, episódicas y momentáneas en su presentación. Es así que, los informantes estudiantes prefieren el audiovisual para informarse, ya que dejan actuar los sentidos de la vista y el oído. No le genera mayor esfuerzo cognitivo como el discurso escrito.

CONSIDERACIONES FINALES

El grupo de informantes docentes no advierte la importancia de formar en la comprensión crítica, como parece constatarse al revisar su práctica pedagógica. Se aboca a suministrar contenido. No promueve estrategias de comprensión crítica. No genera una enseñanza para el aprender a aprender; en cuyo aprendizaje, el estudiante debiera enfrentarse a diversidad de discursos, al científico, expositivo, visual, musical, entre otros, teniendo a la mano herramientas de interpretación y reflexión crítica.

La falta de comprensión en los estudiantes está directamente relacionada con la práctica educativa y profesional de los docentes, como lo expresa Figueroa (2011) y Ferreira (2015). Asimismo, Pérez de Pérez (2009) lo ha advertido al investigar en aspirantes a docentes en la UPEL, sede Caracas, Venezuela. Estos presentan deficiencias en las competencias de lectura comprensiva y desinterés por leer cualquier género discursivo.

Esta situación permite ratificar las necesidades de formación de los docentes en la comprensión crítica como primer eslabón en la educación. Son estos los que tienen en sus manos la formación de los niños, niñas y adolescentes del sistema educativo, primaria y secundaria del país (Pérez de Pérez, 2009). Por ende, si se promoviera de manera consciente y recíproca la comprensión crítica por parte del docente desde los primeros años de escolaridad, el estudiante en los niveles subsiguientes apreciaría aprender por sí mismo; sin dejar de incluir en la práctica pedagógica el contexto experiencial.

No hay que olvidar que en las situaciones discursivas actuales el discurso audiovisual prevalece sobre el discurso verbal (Kernan, 1996), porque su código comunicante es la imagen por ser menos compleja y sensitiva (McQuali, 2000; Pérez, 2000; Lomas, 2001; Cassany, 2006). No obstante, Pasquali (1998) propone valorarla como puente cognitivo con la palabra. Ambas forman un binomio indisoluble. Ante esto, y de cara a la búsqueda de lo cercano y significativo para los grupos de estudiantes se hace necesario proponer estrategias de comprensión crítica, para aproximarlos con herramientas de razonamiento a la cultura digital y mediática tan atractiva para ellos (Regil, 2014). Asimismo, implica entender la comprensión crítica de manera amplia, desde la perspectiva de Galindo (2014), debe ser entendida más allá del texto escrito, porque se aprende y se genera conocimiento a partir de diversos formatos comunicacionales.

LEGENDA. Revista del Postgrado de Lectura de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.
Volumen 21, Nº 24. Enero-Junio, 2017. ISSN:1315052

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, J. (2011). Sociedad de masas, cultura de masas y comunicación de masa. En E. mismo, *Introducción a la teorías de la comunicación y la información* (págs. 217-259). Recuperado de <http://www.um.es/tic/Txtguia/TCtema10.pdf>.
- Bell, D. (1974). Modernidad y sociedad de masas: variedad de las experiencias culturales. En D. Bell, D. Macdonal, E. Shils, M. Horkheimer, T. Adorno, P. Lazarsfeld, y otros, *Industria cultural y sociedad de masas*. (trad. Eugenio Guasta) (págs. 10-43). Caracas: Monte Ávila C.A.
- Braslavsky, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bravo, V. (2008). *El nacimiento del lector y otros ensayos*. Caracas: Equinoccio.
- Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica*. Obtenido de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?sequence=1
- _____. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 32-45.
- _____. (2006). *Tras la línea. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelon: Anagrama.
- Castillo, J. (2009). La lectura, la escritura y literatura en la educación secundaria venezolana. *Educere*, 13(46), pp. 583-593.
- De la Guardia, C., Gutiérrez, F, e Islas, O. (1996). Internet: inteligente medio de comunicación. *Razón y Palabra*(3), Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n3/mcluhan.html>.
- Ferreiro, E. (21 de enero de 2015). Si los docentes no leen, son incapaces de transmitir el placer de la lectura. (M. Otero, Entrevistador)
- Figueroa, P. (2011). La lectura y la escritura en la educación venezolana. Una mirada desde la didáctica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(17), pp. 103-114.
- Fonsi, L. (2017.). Obtenido de <http://www.musica.com/letras.asp?letra=2276162>
- Galindo, M. (2014). *Hipertexto y criticidad. Desarrollo de las competencias digital y medial a través del cine*. Recuperada de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Magalindo>: (Tesis de Doctoradl).
- Heller, M. (1998). *EL arte de enseñar con todo el cerebro* (tercera ed.). Caracas: Estudios.
- Kernan, A. (1996). Tecnología y literatura: la cultura del libro y la cultura de la televisión. En E. mismo, *La muerte de la literatura*. (trad. Julieta Fombona) (págs. 127-149). Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana C.A.
- Lazarsfeld, P, y Merton, R. (1974). Los medios de comunicación de masas, el gusto popular y la acción social. En D. Bell, D. MacDonald, E. Shils, M. Horkheimer, T. Adorno, P. Lazarsfeld, y otros,

- Industria cultural y sociedad de masas. (trad. Eugenio Guasta)* (págs. 225-265). Caracas: Monte Ávila C.A.
- Lomas, C. (2001). La estética de los objetos y la ética de los sujetos. *Comunicar*, 17, 31-59.
- _____. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *La educación que queremos* (págs. 57-67). Madrid: Santillana.
- _____. (08 de septiembre de 2011). “Es tarea del docente de lengua y literatura mejorar las competencias comunicativas del alumnado”. (C. Sánchez Lozano, y L. Rodríguez, Entrevistadores)
- McQuail, D. (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas. (trad. Patrick Ducher. 3era ed., revisada y ampliada)*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Pasquali, A. (1998). *Bienvenido Global Village*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Pérez de Pérez, A. (2009). El desarrollo de la cultura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en educación superior. *Letras*, 51(78), 309-356.
- Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal. (reimp.)*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Poggioli, L. (2009). Estrategias de aprendizaje: Una perspectiva teórica. En L. Poggioli, *Serie enseñando a aprender* (cuarta ed., págs. pp. 7-99). Caracas: Fundación Empresas POLar.
- Regil, L. (2014). *Cultura digital pedagógica*. Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283956/lrv1del1.pdf?sequence=1>: (Tesis Doctoral).
- Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender* (cuarta ed.). Caracas: Cognitus, C.A.
- Serrano, M. (1999). *El proceso de enseñanza-aprendizaje* (Segunda ed.). Mérida-Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.
- Serrano, S., y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 58-68.
- Shils, E. (1974). La sociedad de masas y su cultura. . En D. Bell, D. Macdonal, E. Shils, M. Horkheimer, T. Adorno, P. Lazarsfeld, y otros, *Industria cultural y sociedad de masas. (trad. Eugenio Guasta)* (págs. 139-179). Caracas: Monte Ávila C.A.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lecturas* (Octava ed.). Barcelona: Graó.
- _____. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*(59), 43-62.