



# PRODUCCIONES AUDIOVISUALES EN EL AULA Y LA CUALIFICACIÓN DE PROCESOS DE COMUNICACIÓN

AUDIOVISUAL PRODUCTIONS IN THE CLASSROOM AND THE QUALIFICATION OF COMMUNICATION PROCESSES

*Donald Freddy Calderon Noguera<sup>1</sup>  
Yusselky Torres Ávila<sup>2</sup>*

Recepción: 18/01/2021  
Aceptación: 20/05/2021  
Artículo de investigación

## Resumen

Artículo de avances de investigación; informa sobre el diseño de una estrategia que ayuda a los estudiantes a cualificar, y poner en práctica, los procesos de comunicación en el aula, por medio de producciones audiovisuales propias. Para su desarrollo, se apropiaron teorías y prácticas de la comunicación, tales como: escritura, lectura, oralidad, escucha, entendidos como procesos y no como resultados. Se realizó una investigación cualitativa, con diseño de complementariedad etnográfica, con el propósito de emplear estrategias de orden audiovisual, que le permitieron al estudiante desarrollar y concatenar cada uno de los procesos comunicativos señalados arriba. Los datos fueron analizados, con base en las siguientes categorías: comunicación: lectura, escritura, oralidad,

1 Doctor en Lingüística General y Española. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Director de los grupos de investigación SDM y GIESCAH. donald.calderon@uptc.edu.co

2 Estudiante de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Grupo de investigación Si mañana despierto (SMD), Línea Lectura y Escritura. yusselkytorres@uptc.edu.co



escucha, y producción audiovisual; así mismo, se analizó el impacto que dicha producción propició en los estudiantes, y en la comunidad educativa, en general.

Estos resultados mostraron la relación entre las categorías mencionadas en la comunicación; además, debido a los procesos implementados y a los resultados obtenidos, este proyecto obtuvo un reconocimiento del Festival Escolar Audiovisual, FESCOL, liderado por la Secretaría de Educación de Boyacá.

**Palabras Clave:** comunicación, producción audiovisual, contexto, estudiantes.

## **Abstract**

This research breakthrough article; informs about the design of a strategy that helps students to qualify, and put into practice, communication processes in the classroom, through their own audiovisual productions. For its development, theories and practices of communication were appropriated, such as: writing, reading, speaking, listening, understood as processes and not as results. A qualitative research was carried out, with an ethnographic complementarity design, with the purpose of using audiovisual strategies, which allowed the student to develop and concatenate each of the communicative processes indicated above. The analyzed data was based on the following categories: communication: reading, writing, speaking, listening, and audiovisual production; likewise, the impact that the production had on students, and on the educational community, in general, was analyzed.

These results showed the relationship between the categories mentioned in the communication; In addition, due to the processes implemented and the results obtained, this project was recognized by the Audiovisual School Festival, FESCOL, led by the Ministry of Education of Boyacá.

**Keywords:** communication, audiovisual production, context, students.



## Introducción

Como consecuencia de la práctica pedagógica propia del quehacer docente surgen inquietudes sobre cómo se desarrolla el aprendizaje de los procesos de oralidad, lectura, y escritura, así como de la escucha, y del modo como las diferentes estrategias pedagógicas permiten evaluar el proceso de comunicación, donde se engranan estos elementos, y no sólo los resultados finales y formales, como sucede normalmente. En concordancia con los anterior, concebir dichos procesos como habilidades ya prestablecidas y tener en cuenta sólo elementos de orden formal, como lo son, para el caso de la escritura: caligrafía y ortografía; en lectura: leer con entonación; en la oralidad: hablar fuerte y claro, y en la escucha: permanecer en silencio, no da cuenta de los procesos de aprendizaje ni permite una evaluación precisa de éstos. Si bien es cierto que las operaciones, nombradas anteriormente, deben ser generadas por voluntad propia, en esta investigación se hizo necesario resaltar el impacto favorable que existe al propiciar un espacio de confianza con un propósito definido que, en este caso, fue la producción audiovisual, gracias a la cual fue posible habilitar espacios que ayudaron a fortalecer, de manera natural, dichos procesos.

Es indispensable tener en cuenta que no existen textos descontextualizados; todos los textos que leemos o producimos se presentan en situación, *de veras*, como dicen los niños. Sabemos, por supuesto, que existen palabras aisladas, pero claramente contextualizadas, que funcionan como textos y que los niños entienden como tales (Jolibert, y grupo de docentes ECOUEN 1991). Así las cosas, para este trabajo fue imperante la necesidad de apropiarse de elementos de comunicación, tales como: la escritura, la lectura, la oralidad y la escucha, y examinar la fragmentación de dichos elementos, como un factor importante de fracaso escolar. Esta situación, detectada en la Institución Técnica Nacionalizada de Samacá, específicamente en el grado 805, donde se detectaron comportamientos temerosos, por parte de los estudiantes, a la hora de presentar sus escritos, leer en voz alta, defender sus posturas personales y, además, una seria dificultad para escuchar a los otros.

De acuerdo con Vygotski (2007), es importante comprender la relación que el desarrollo comunicativo y las habilidades del pensamiento establecen en los procesos de significación y conceptualización; procesos que se dan, tanto en niños como en adolescentes, en contextos educativos. Igualmente, señala Vygotski que el desarrollo de las personas y la



complejización del pensamiento se evidencia a través del lenguaje. Por tanto, la escuela se constituye en espacio donde se posibilitan y ejercitan dichos procesos de comunicación, mediados por el lenguaje para el desarrollo del pensamiento.

En el contexto escolar específico se pudo observar, tanto en las mallas curriculares de la institución, como en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que estos procesos: oralidad, lectura, escritura, y escucha, están organizados de forma aislada, lo cual ocasiona que se impartan y se comprendan de manera fragmentada. Razón por la cual, fue necesario hacer la revisión, desde las teorías curriculares, para comprender cómo esta situación es heredera de los procesos de industrialización. En este modo se configura una educación que solicita resultados, productos terminados y listos para ser usados en la interacción social, pero que poco permiten revisar las dinámicas de cada uno de los eslabones que forman parte de los procesos de comunicación.

En términos de currículo, Torres (2006) al hablarnos de las industrias y las dinámicas tayloristas, en las que opera un proceso de producción semejante, señala que la persona que se encuentra al frente de una máquina tiene que moverse al dictado de esta, perdiendo de manera progresiva su autonomía e independencia para someterse a los imperativos de la máquina<sup>3</sup>; la única motivación un irrisorio salario. Al comparar estos procesos con los imperativos actuales en la escuela, se puede decir que el maestro se encuentra frente a la malla curricular; el estudiante frente al maestro; y esto, funcionando como una simbiosis donde maestro y estudiante tienen que moverse al antojo de su contrario; cuyo estímulo es, en el caso de los educandos, una nota, y en el caso de los educadores, un salario. En este orden de ideas, se debe hablar de la fragmentación de las actividades en la producción de las fábricas. Esto produce una incompreensión de los procesos. De manera análoga, lo mismo sucede con la escolarización, ya que todos los conocimientos están fragmentados por saberes o materias impidiendo, con esto, que se relacionen los saberes en una integralidad epistémica.

3 Recuérdese la escena de la película *Tiempos Modernos* (1936), de Charles Chaplin, en la cual Charlot, al no poder responder a la velocidad propuesta por la banda para ajustar las tuercas producidas en cadena, es tragado por la máquina, pasando de este modo a formar parte del proceso y producto mismo de producción.



## Contenido

Partiendo de la premisa según la cual la escritura va más allá de la transcripción; la lectura, más allá de la codificación, decodificación, entonación o la comprensión de corta duración; la oralidad, más allá de fragmentos aprendidos de memoria, y de que los medios audiovisuales son más que tecnologías de la información y la comunicación, mediante esta investigación se diseñaron estrategias de orden audiovisual que le permitieron al estudiante desarrollar y concatenar cada uno de estos procesos del lenguaje con fines comunicativos.

Desde los planteamientos teóricos, algunos autores estudian los modos en los que la escritura (Jurado, 1995), la lectura (Ferreiro, y Teberosky, 1999), y la oralidad en el aula (Lomas, 1993; Rodríguez, 1995), no son vistas como procesos de comunicación, sino como habilidades humanas. En el caso de la escritura, esta es vista como una codificación de significados a través de una serie de reglas lingüísticas, o en su caso más recurrente, una producción de sentido con un componente alto en técnica o estética. En la escuela, esta última concepción parece la prioridad, lo que permite vislumbrar de la escritura en el aula que, al parecer, no es entendida como un proceso y, en consecuencia, los maestros observen más los elementos de forma (márgenes, caligrafía, ortografía) que el proceso, en sí mismo, y su relación con los demás actos de comunicación; es decir, aún prevalecen los modelos estructuralistas para la enseñanza de la lengua.

En los procesos de oralidad, se puede mencionar que, en la escuela, hay un temor definido, por parte de la mayoría de los estudiantes, quienes consideran que la expresión de sus ideas tiene poca validez, y que el maestro es la persona idónea para aprobar y desaprobado el intento por hacerlo. Rara vez, los usos y formas de la comunicación oral se constituyen en prácticas de una enseñanza sistematizada, en la que se tengan en cuenta las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita, entendidas estos como dos modos de la lengua para la comunicación a partir de un mismo sistema lingüístico (Rodríguez, 1995).

Por otra parte, la lectura es un proceso que va más allá del acto de decodificar y entonar un texto. Se debe dilucidar que *texto* puede ser todo aquello que puedo leer e interpretar. De manera tal que la lectura pueda ser entendida en el sentido más amplio que esta conlleva, aun cuando hay momentos del proceso lector que están sujetos a operaciones del



pensamiento, y que este, en su conjunto, está adherido a una serie de situaciones de tipo cognitivo que se deben tener en cuenta en el momento de la lectura. Leer significa comprender, interpretar, analizar y criticar textos (Cassany, 2006). Leer debería conllevar el placer. Pero para ello, se debe interpretar y entender; es debido a esto que se hace necesario ejercitar este proceso, tal como cuando asistimos a un gimnasio. Porque cada vez, se adquiere nuevo vocabulario, y este se fortalece. Pero, además, se disciernen, de forma personal, los efectos que el autor causa en el lector. La lectura, vista como acto de placer (Zuleta, 2017) no tiene una única interpretación; uno lee, pero al desarrollar tan hermoso acto, hay interlocuciones mentales que van discutiendo con el texto; estas me permiten crear concepciones en acuerdo o desacuerdo con el autor. Por tal motivo, leer se constituye en un acto personal que tiene que ver con la subjetividad; acto que la escuela, muchas veces, en su hermetismo y rigurosidad, no permite explorar. Generalmente, tiende a existir una única concepción del autor y es la que interpreta el docente. No siempre hay opción de discutir o interpelar las interpretaciones personales con las que cada lector se encuentra en el texto.

La comunicación y la educación deberían comprenderse como procesos, donde cada grupo organiza su identidad en el interjuego entre hibridación y permanencia. Valderrama (2000) explica la diferencia entre la comunicación educativa formal, que posee un propósito que él llama pedagógico, y que se estructura como un procedimiento educativo, y la comunicación educativa informal, que al no poseer una intencionalidad pedagógica y al ser espontánea, da como resultado efectos educativos. En el mismo orden, las producciones audiovisuales, para los estudiantes, no representan algo más allá de una gama de herramientas didácticas que se llevan al aula que, a su vez, son producidas por terceros y que se utilizan para facilitar la comprensión de los diferentes contenidos. Así las cosas, durante esta investigación, esta situación tuvo que ser repensada desde los mismos contenidos; igualmente, se revisaron y cambiaron, teniendo en cuenta lo que sucede a nuestro alrededor, las relaciones sociales y otros contextos. En pocas palabras, con las estrategias llevadas a cabo se intentó salir a flote del *statu quo* en el que se encuentra el campo educativo.

La escuela debe interactuar, no tanto con los medios, debe interactuar a través de ellos con los «nuevos campos de experiencia» en que hoy se procesan los cambios, es decir, las hibridaciones entre ciencia y arte, entre cultura escrita y audiovisual, y la reorganización de



los saberes en los flujos y redes por los que hoy se moviliza la información, el trabajo, la creatividad. (Martín-Barbero, 2000, p.15)

Barbero (2000) pone el acento en el papel del docente y en cómo la escuela, en su búsqueda de identidad, debe considerar, en su crisis, la manera de cómo el modelo de comunicación debe transformarse para lograr reconsiderar la importancia de las nuevas tecnologías. Estas pueden abrir el camino en términos de cultura y democracia, ya que el estudiante, en esa relación de construcción dialógica, construye cultura, posturas críticas, y ejercicios democráticos, dado que, al escuchar al otro, se permite reconocer sus percepciones y su contexto. Estas construcciones dialógicas fortalecen procesos críticos desde los cuales se pueden abordar textos de orden oral, escrito y, por supuesto, audiovisual. Situación que no se posibilita desde la mera alfabetización.

Teniendo en cuenta lo que hace visible Barbero (2000) las producciones audiovisuales creadas por los mismos estudiantes, denominadas “auténticas”<sup>4</sup>, juegan un papel importante en este engranaje, ya que responden a una necesidad específica de comunicación. En la investigación fue posible pensar este ejercicio desde una noción de “públicos activos”, a partir de los cuales se pudo tener una lectura crítica frente a la producción audiovisual, al reconocer la estructura de sus contenidos. Fue entonces urgente iniciar esta apuesta en la escuela. Permitir este tipo de espacios comunicativos donde los estudiantes se sintieran a gusto al exponer sus ideas, aportar a los temas, y formular preguntas. Pero para ello hubo que buscar un eslabón de tipo audiovisual que permitiera la fluctuación de estos espacios de forma genuina y natural. Entonces, estas diferentes teorías se hicieron aterrizar en el aula para vincular la producción audiovisual como pretexto y, así, se logró una articulación de los procesos de comunicación. Además, la evaluación se realizó desde esa perspectiva, con resultados concretos; más allá del cine, de la radio, o de producciones escritas creadas en el aula. Los estudiantes debieron aprehender el proceso, asumirlo, no verlo como un resultado sin borradores. Un proceso a través del cual les fue posible reformular y enriquecer las diferentes prácticas en un tiempo determinado. Practicaron de forma espontánea la lectura, la escritura, el habla, y desarrollaron ideas para procesos audiovisuales genuinos que infirieron de la creación propia.

<sup>4</sup> Este término, tomado de Josette Joliberth, lo pongo en función aquí para definir los trabajos escritos en la pedagogía por proyectos.



Estas posturas retratan una realidad de la escuela; fue allí, precisamente, donde se buscó establecer la posibilidad de una dinámica de comunicación, por medio de la cual el estudiante tuviera la posibilidad de interactuar sin temor; donde logró expresar sus puntos de vista; defender sus convicciones, gestadas desde sus saberes culturales y necesidades reales del contexto. Así las cosas, la conformación de un club escolar audiovisual, con fines comunicativos, no sólo favoreció al aprendizaje colectivo, sino que contribuyó en la cualificación y evidencia de los procesos, además del andamiaje sobre el cual están constituidas la escritura, la lectura, la oralidad y la escucha. Por consiguiente, al convertir el aula en un escenario comunicativo, se logró asumir, tal como lo señala Cano del Río, citado por Rodríguez, que:

únicamente con el uso o con estar expuesto al lenguaje de otros no basta [sino que] hace falta una actuación intencional y adaptada por parte de quien domina el lenguaje en ayuda de quien tiene que adquirirlo. Estas ayudas constituyen estrategias de intervención. (2004, p. 10)

De manera tal que el saber se va organizando de forma diferente, y cada uno de los procesos de comunicación dejan de pensarse en tanto elementos que se suponen ya adquiridos. Entonces, el docente debe buscar la manera de hacer que afloren sus talentos comunicativos, para buscar, de esta manera, el goce de tener un rol en la producción audiovisual. Los estudiantes, al tener un diálogo constante con sus compañeros acerca de las ideas propuestas para la creación de un producto audiovisual, la creación de medios de comunicación o contenido audiovisual, convierten estas conversaciones en el objetivo que los impulsa a realizar su mayor esfuerzo, ya que tienen conciencia de que su proceso generará resultados comunicativos públicos. En la investigación los estudiantes empezaron a distinguir sus fortalezas en los diferentes procesos de comunicación y las de los demás. “Ponen énfasis en la importancia que tiene el hablar y escuchar a los otros para la comunicación; la exploración, clarificación y organización del pensamiento; el desarrollo cognitivo y de la personalidad; la integración social”. (Rodríguez, 2004, p. 11)

Los educandos, en su realidad escolar, que no es meramente informativa, comenzaron a construir sus expresiones, a partir de lo que comprendían; ellos sabían, entendían y hacían cosas con palabras. Se partió, así, de la idea de que aprender una lengua no consiste sólo en adquirir el código o conjunto de formas lingüísticas, sino mucho más: implica adquirir toda una serie de habilidades que orientan sobre cómo usar ese código en las



diferentes ocasiones de comunicación que se producen en el entorno de quienes hablan (Lomas, 1999). En consecuencia, se puede afirmar que, los estudiantes pudieron por medio de estos intercambios comunicativos, procesar la información (lectura y escucha); la reconstruyeron, de acuerdo con sus realidades y, a partir de ello, se posicionaron ante una actitud crítica que pudieron y supieron defender, bien desde la escritura o bien desde la oralidad. Hoy, más que los mismos docentes, son los estudiantes quienes tienen, en la mayoría de los casos, más habilidad y sensibilidad para decodificar e interpretar la información que circula por los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías de la información. Pero, tal vez, aún les faltan algunas competencias para asumirla críticamente y trabajarla comprensivamente. (Valderrama, 2007)

## Metodología

El enfoque metodológico, que permitió llevar adelante y desarrollar esta investigación, estuvo compaginado con el diseño de complementariedad etnográfica. Si bien es cierto que la etnografía educativa se apoya en la descripción e interpretación de la experiencia o fenómeno que se está estudiando, es decir, se busca configurar esa realidad vivida para darle sentido, según Murcia Peña y Jaramillo Echeverri (2001) es importante que la realidad se estudie de diferentes maneras y que no se reduzca a observar solo una parte, como tiende a suceder cuando se escoge un solo método para investigar. En ocasiones, es común adoptar un solo modelo o diseño de investigación.

En el caso de la investigación cualitativa, existen varias formas de comprender los fenómenos que se presentan en la realidad, tales como: la etnografía, la teoría fundamentada o la fenomenología. A lo largo de los años treinta, se presentaba la hermenéutica con Dilthey, Gadamer, o Weber; también, la teoría crítica con los aportes de Habermas, donde se buscaba, desde un enfoque histórico-hermenéutico, dar una explicación del mundo a partir de una relación con el lenguaje, la historia y la reflexión. O en todo caso, esto es lo que plantean Hammersley y Atkinson (1994). Por tal motivo, con este modelo de investigación, se buscó mediar entre las diferentes teorías de orden cualitativo y, de esta manera, tener una percepción mucho más amplia de la realidad sociocultural. Asimismo, esta investigación se amparó en el paradigma hermenéutico interpretativo, donde se tuvo en cuenta la importancia del significado de las acciones humanas



y de la práctica social, en tanto elementos que brindaron información de la realidad o de los fenómenos estudiados.

Tomando como punto de partida el hecho de que la investigación cualitativa tiene como principal interés estudiar los fenómenos desde sus cualidades particulares, y no desde sus cantidades, la apuesta con este diseño de la complementariedad cualitativa fue la de lograr aprehender una visión holística de la realidad por estudiar; es decir, poder observarla y analizarla desde su totalidad y no de forma seccionada. Tal como escribe Martínez: “Cada parte al formar una nueva realidad, toma en sí misma algo de la sustancia de otras, cede algo de sí misma y en definitiva queda modificada.” (1993, p. 8). Se trató, de este modo, de tomar los aportes de cada una de las diferentes formas de investigar para conseguir así, aprender y aprehender una multiplicidad de formas para encarar el estudio de los fenómenos. Por ejemplo, en el método hermenéutico, esto se puede observar cuando durante la investigación se encuentra una sospecha de que no esté permeada por prejuicios previos de ningún orden, por parte de quien investiga. Así, luego de un proceso de observación, se puede ir delimitando el piso teórico que lo rodea. Y tal vez, posteriormente, se pueda llegar a realizar una reflexión de orden epistémico y pedagógico; cuestión que fue decisiva en el caso de esta investigación. De otro lado, en cuanto la reflexión fenomenológica, se puede afirmar, a partir de los aportes de Husserl, que prima el hecho de que el investigador conciba la realidad y los sujetos de investigación como entidades dialogantes, donde interactúan sus experiencias, los referentes teóricos y la misma descripción, tanto de la experiencia como del fenómeno que se estudia: “En la esencia de la vivencia misma entra no sólo el ser conciencia, sino también de qué lo es y en qué sentido preciso o impreciso lo es” (Husserl, citado en Gómez, 1986, p. 82).

En lo operativo se utilizaron, como instrumentos, las entrevistas semiestructuradas. Se apostó por este tipo de entrevista, dado que resultaron ser las más flexibles y permitieron ir organizando las preguntas, de acuerdo con el desarrollo del ejercicio dialógico. De igual modo, se usaron diarios y notas de campo, además de las producciones escritas, orales y audiovisuales de los estudiantes. Los participantes fueron miembros clave, entre ellos, 5 estudiantes que llevan dos años en el proyecto y que son parte del equipo base, y 3 padres de familia, inmersos en el proceso.



## Resultados

Lo que se esperó alcanzar, a partir de la presente propuesta, fue: un conjunto de textos, escritos por los estudiantes, y material fotográfico y de vídeo, que permitieron evidenciar el proceso de escritura de los estudiantes del municipio de Samacá (Boyacá). Articulado con lo anterior, se lograron todos y cada uno de los objetivos trazados para este trabajo investigativo, hallando resultados útiles que permitieron hacer un ejercicio comparativo y analítico frente a los resultados obtenidos. Por tanto, teniendo en cuenta que los estudiantes fueron parte activa de esta propuesta, fue un logro obtenido; además, para la comunidad escolar, en general, puesto que el estudiante pudo dar cuenta del proceso de escritura en el que se encontraba, así como dar cuenta de su avance al emprender un nuevo estadio durante tal proceso de escritura. Asimismo, lo anterior sirvió como herramienta pedagógica, junto con la cual fue posible realizar el proceso de divulgación, y contagiar a otros miembros de la comunidad educativa. Cabe resaltar el efecto positivo que se obtuvo al exponer la producción audiovisual, vista también como un proceso y no un producto final, ante la comunidad educativa y la participación en el ámbito departamental para Fescol 2019 y 2020, gestado por el docente Alexander Mojica, de la Secretaría de Educación de Boyacá.

Fue un termómetro certero, con el cuál se pudo evidenciar, no sólo el reconocimiento por parte de esta entidad para el proceso que se ha llevado a cabo, sino, precisamente, evidenciar el avance significativo en las diferentes habilidades de la lengua, como engranajes procesuales de comunicación.

Ante la evidente necesidad de cambiar las prácticas tradicionales con las que se tiende a enseñar las “competencias comunicativas”, como las llama Luis Ángel Baena (1989), aquí surgió la necesidad de trazar, como objetivo, el desarrollo de estrategias que conjugaran todos y cada uno de los diferentes componentes que los estudiantes transitaban en su proceso de comunicación desde la interacción escolar. El devenir de la educación, en esta sociedad tan cambiante en la que vivimos, y para la que parece que debemos estar preparados en todo momento, no ha seguido el ritmo del cambio social. Se puede, por tanto, decir que nuestros sistemas educativos siguen capacitando a los estudiantes para desarrollarse como personas y ciudadanos en una sociedad que ya no existe (Gutiérrez, 2003; Tyner, 1998).



Esta propuesta, sin perder de vista el panorama señalado arriba, se fundamentó en cinco aspectos importantes: lectura, escritura, escucha, oralidad, y las producciones audiovisuales. Aspectos estos que se concibieron en tanto procesos. Estos procesos, a su vez, emergieron a partir de una necesidad real e inmediata: la de comunicar una o varias ideas que, con antelación, fueron consultadas (leídas) y que, luego, fueron representadas de manera escrita y oral, finalizando en una producción audiovisual.

Es importante estimar que, gracias a la experiencia docente, no sólo en esta institución sino en otras, se pudo evidenciar una problemática generalizada en cuanto a la enseñanza de los procesos que eslabonan la cadena de comunicación. Tanto la escritura, como la lectura, la oralidad y la escucha, no deberían enseñarse como procesos aislados y separados uno de otro, ya que, aunque cada uno tiene su propia particularidad, coexisten entre sí. No es posible concebir la escritura sin la lectura, ni la oralidad sin la escucha; mucho menos, hablar de comunicación sin tener en cuenta que todos son elementos que fluctuantes. Para garantizar el alcance de todo lo anterior, a lo largo de esta investigación, se creó un club audiovisual con los estudiantes del grado octavo, de la Institución Técnica Nacionalizada de Samacá.

Es pues un error considerar, desde los procesos iniciales, que la enseñanza de estas habilidades comunicativas, como se les ha denominado a lo largo de la historia, se ponga en práctica de forma separada y que no se caiga en la cuenta de que estos deben darse en medio de la interacción social; interacción que, también, es posible mediar en los espacios escolares. Cabe señalar que, incluso desde los documentos que han sido emanados desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), estos procesos comunicativos también se presentan de forma aislada. Y puesto que estos se rigen por estas directrices, bien sean los DBA o las Matrices del Lenguaje, se normaliza, cada vez más, una concepción fragmentada de estas operaciones. Se insiste, entonces, en que tanto la escritura, así como la lectura, la oralidad y las producciones audiovisuales, deben generarse en un espacio de confianza, y que es sumamente importante dar a conocer la producción audiovisual (filminuto, cortometraje, representaciones teatrales en videoclips, producciones radiales, etc) ante un público (interlocutor) encargado de recibir la producción final.

Huergo y Fernández (1999) plantean, respecto de la relación con la comunicación y con la educación, que en esta se destaca una



correspondencia centrada únicamente en el medio; ya sea la prensa, la radio, la televisión o la internet. En esa reciprocidad de la escuela, y dentro de sus procesos de comunicación, se ha caído en reduccionismos que no permiten visibilizar el objeto pertinente de estudio. No obstante, si de evaluación se trata, podemos mencionar que es allí donde radica el problema, puesto que no se aprecia, o más bien, poco se permite la fluctuación dialógica y la construcción de conocimiento en situaciones reales de comunicación. Por ejemplo, en lo que concierne a los ejercicios de lectura y de escritura, estos se reducen a un producto de entrega.

## Conclusiones

Luego del periplo investigativo que se llevó adelante de los estudios, observaciones, y análisis efectuados, se hizo visible que es indispensable posibilitar un ambiente escolar en el interior del cual se facilite un andamiaje de comunicación que permita, a su vez, crear estructuras más complejas de pensamiento, teniendo como norte la producción audiovisual. Esta producción debe ser creada por el estudiante, sin olvidar la función pragmática de estas habilidades. Se puede acordar que la parte formal del texto (ortografía, caligrafía, etc) tenga protagonismo en las entregas finales. Sin embargo, aquello que tiene una mayor importancia y que, por lo mismo, debería priorizarse como punto de partida, sería la necesidad inmediata de comunicar. Se podría pensar en la existencia de un aterrizaje en el aula acerca de estas teorías pedagógicas y comunicativas, para vincular la producción audiovisual, como pretexto, y así lograr una articulación de los procesos de comunicación.

Evaluados desde esa perspectiva, se puede pensar en resultados concretos, más allá del cine, de la radio, o de las producciones escritas creadas en el aula. Los estudiantes entendieron sus procesos; los asumieron, los aprehendieron, y no sólo los vieron como un resultado que debía acompañarse sin errores, sin correcciones, sin idas y vueltas que no podían reformular y, de esta manera, enriquecer en un tiempo determinado. Se intentó generar una práctica espontánea en los ejercicios de lectura y de escritura; que se adquirieran destrezas comunicativas en el momento de hablar y desarrollar ideas. Se consiguieron, de esta manera, productos audiovisuales genuinos, que fueron influjo en la creación propia, y no meros productos “terminados” de una vez y para siempre, sin ninguna carga afecto-emotiva y senso-perceptiva.



El papel de la escuela, entonces, puede también ser el de entender el aula como un espacio oportuno dentro del cual suceden todos los actos comunicativos genuinos. Pues, en dichos espacios, se puede hacer visible una fluctuación de elementos kinésicos, orales o escriturales, que están en juego y que deben ser fortalecidos tanto desde la comprensión como desde la expresión de ideas.

## Referencias

- Baena, L.A. (1989). El lenguaje y la significación. *Revista Lenguaje*, 17. 18.
- Camps-Cervera, V. (2009) La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 32, 139-145. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-012>
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Serie Documentos de trabajo. *Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires*. 19, 1-43. DT19-Carlino.doc (utp.edu.co)
- Carrera, B y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35601309>, 41-44.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80. <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/>
- \_\_\_\_\_. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Ferreiro, E. (1991). *Proceso de alfabetización: la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Freinet C. (1987). Técnicas Freinet de la escuela moderna México: Siglo XXI, 5-38. [freinet-celestin-tc3a9cnicas-freinet-de-la-escuela-moderna.pdf](https://wordpress.com/freinet-celestin-tc3a9cnicas-freinet-de-la-escuela-moderna.pdf) (wordpress.com)



- Gómez, R. (1986). *Husserl y la crisis de la razón*. Madrid: Editorial Cincel.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Huergo, J. (2004). La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de comunicación/educación. En Laverde, M. Daza, G. y Zuleta, M. (Eds.), *Debates sobre el sujeto: perspectivas contemporáneas*, (págs. 129-148). Bogotá: Universidad Central-Siglo del Hombre Editores.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Huergo, J. y Fernández, M. (1999). *Cultura escolar; cultura mediática: intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jolibert, J y Grupo de Investigación d'ECOUEN. (1991). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Hachete.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Jurado, F. (1995). Lectura, incertidumbre, escritura. *Forma y Función*, 8, 67-74. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/16967>
- \_\_\_\_\_. (2009). La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2(1), 130-146. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art7.pdf>
- Jurado, F. y Bustamante, G. (1996). *Los procesos de la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lerdner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lomas, C. (1993). Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua. En Lomas, C y Osoro, A. (Comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, (págs. 93-132). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Martín-Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*, (5), 20-31. [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_5/05\\_1M\\_Heredandoelfuturo.pdf](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_5/05_1M_Heredandoelfuturo.pdf)



- \_\_\_\_\_. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, 13, 13-21.
- \_\_\_\_\_. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Nueva Sociedad*, 169, 33-43. [https://static.nuso.org/media/articulos/downloads/2878\\_1.pdf](https://static.nuso.org/media/articulos/downloads/2878_1.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Editorial Norma.
- Martinez, M. (1993, 23-28 de mayo). *La etnografía como una alternativa de investigación científica* [Conferencia]. Simposio Internacional de Investigación Científica. Una visión interdisciplinaria. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Bogotá.
- Molina, ME. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138-153. <https://doi.org/10.14483/22486798.11929>
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2001). La Complementariedad como Posibilidad en la Estructuración de Diseños de Investigación Cualitativa. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 12, 194-204. <https://www.moebio.uchile.cl/12/murcia.html>
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Prado, J. (2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 16(8), 161-170.
- Rosli, N. y Carlino, P. (2012, 27 al 30 de noviembre). *Leer y escribir en materias de ciencias sociales: perspectivas de alumnos secundarios* [ponencia]. IV Congreso internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, *Memorias, Tomo I*, La Plata, Buenos Aires. [https://www.academia.edu/11270164/leer\\_y\\_escribir\\_en\\_materias\\_de\\_ciencias\\_sociales\\_perspectivas\\_de\\_alumnos\\_secundarios](https://www.academia.edu/11270164/leer_y_escribir_en_materias_de_ciencias_sociales_perspectivas_de_alumnos_secundarios)
- Rodríguez, J. (2004). *Comunicación y escuela: orientaciones para la incorporación, usos y apropiación de los medios de comunicación en las instituciones educativas de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, M. E. (1995). Hablar en la escuela: ¿para qué? ¿cómo?. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 1-12. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16\\_03\\_Rodriguez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Rodriguez.pdf)



- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tyner, K. (1998). *Alfabetización en un mundo digital: enseñanza y aprendizaje en la era de la información*. Nueva Jersey: Lawrence Erl Baum.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- \_\_\_\_\_. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 37-54. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a02.pdf>
- Tolchinsky, L y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona: ICE Horsori.
- Valderrama, C. (2000). Comunicación-educación: un nuevo escenario. *Revista Nodos y Nudos*, 2(8), 2-10. <https://doi.org/10.17227/01224328.1033>
- \_\_\_\_\_. (2007). *Ciudadanía y comunicación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Vygotski, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue
- Zuleta, E. (2017). Sobre la lectura. En Zuleta, E, *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Ministerio de Cultura: Biblioteca Nacional de Colombia.

---

**Como citar este artículo:** Calderón-Noguera, D. y Torres-Ávila, Y. (2021). Producciones Audiovisuales En El Aula Y La Cualificación De Procesos De Comunicación. *Voces y Realidades Educativas*, (6) 55-71

---