



Transmediando prácticas de lectura crítica

Maria Cristina Franco Quintero

Katherine Montoya Velásquez

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesores

Cristian Camilo Otálvaro Quintero

Vanessa del Carmen Villa Lombana

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Franco Quintero & Montoya Velásquez, 2021)
Referencia	Franco Quintero, M. C. & Montoya Velásquez, K. (2021). <i>Transmediando prácticas de lectura crítica</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte Seleccione cohorte posgrado.

Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Mauricio Múnera Gómez.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

AGRADECIMIENTOS

Katherine Montoya Velásquez

A Dios, porque su voluntad es perfecta.

A mi familia, por su paciencia y amor infinito.

A mi pareja, por su apoyo incondicional y por creer siempre en mí.

A la Institución Educativa Padre Roberto Arroyave Vélez, en especial al grado undécimo dos de la promoción 2020, por su participación, disposición y alegría.

A los asesores, Cristian y Vanessa, por compartir sus conocimientos y guiar este proceso.

A mi compañera María Cristina, por vivir este logro conmigo y enseñarme tanto.

Maria Cristina Franco Quintero

A la fuente de conocimiento y luz que llega hasta nosotros en forma de abuelos, tíos, padres, amigos, Alma Máter, Institución Educativa El progreso.

A mi hija Valeria, por impulsarme a gestar y transformar los sueños.

A Juan, mi pareja, por su compañía, escucha y apoyo creativo.

A mis asesores Cristian y Vanessa, por regalarme la confianza de unos verdaderos guías, que con sensatez y dulce saber supieron alumbrar y alentar el camino.

A mi Amiga Magda, por facilitar la vida, aliviando tareas.

A los estudiantes del grado once uno promoción 2020, por permitirse jugar en serio a leer la vida.

A mi compañera Katherine, por hacer este tránsito conmigo, compartiendo su conocimiento y su fuerza.

Tabla de contenido

Resumen	12
Abstract	13
Introducción	14
CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	17
1.1 Planteamiento del problema	17
1.2.1 Lectura crítica y educación	20
1.2.2 Lectura crítica y medios	23
1.2.3 Narrativas transmedia y educación	27
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	34
2.1 Prácticas de lectura crítica y medios	34
2.1.3 La lectura como una práctica sociocultural	36
2.1.4 Lectura crítica desde una perspectiva sociocultural	38
2.1.5 Prácticas de lectura crítica en el contexto de los medios	40
2.1.6 Convergencia de medios como práctica de lectura	42
2.1.7 Cultura participativa	43
2.2 Narrativas transmedia	44
2.2.1 Narrativas transmedia en el ámbito educativo	46
2.3 Aprendizaje colaborativo	48
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	52
3.1 Diseño metodológico	52
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	54
3.2.1 Grupo focal	54
3.2.2 Observación participante	55
3.3 Descripción del contexto de implementación	56

3.4 Etapas para la investigación	57
3.4.1 Etapa 1. Diagnóstico	57
3.4.2 Etapa 2: Co-construcción	59
3.4.3 Etapa 3: Implementación	60
3.4.4 Etapa 4: Sistematización, análisis e interpretación de los datos	62
3.5 Consideraciones éticas	65
CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS.....	67
4.1 Diseño de la estrategia de formación en la exploración y creación de narrativas transmedia que conduce al desarrollo de prácticas de lectura crítica	70
4.1.1 Estrategia metodológica para el diseño de la propuesta de formación: secuencia didáctica y aprendizaje colaborativo.....	70
4.1.2 Articulación de la propuesta de formación al plan de área de lengua castellana.....	77
4.1.3 Prácticas de lectura de los estudiantes y su relación con los medios en la exploración y creación de narrativas transmedia.....	78
4.2 Narrativas transmedia: <i>San Pedro, tierra del encanto; El Carmen, una historia por contar</i> , y su relación con las prácticas de lectura crítica	81
4.2.1 Exploración de narrativas transmedia.....	82
4.2.2 Creación de narrativas transmedia: San Pedro, tierra del encanto y El Carmen una historia por contar	84
4.2.3 El aprendizaje colaborativo y su papel en el desarrollo de prácticas de lectura crítica	101
4.3 Orientaciones para el abordaje de las narrativas transmedia asociadas con el desarrollo de prácticas de lectura crítica en estudiantes de educación media.....	104
4.3.1 Aspectos didácticos.....	106
4.3.2 Aspectos disciplinares.....	107
4.3.3 Aspectos metodológicos	108
4.3.4 Aspectos procedimentales.....	109
CONCLUSIONES	111

RECOMENDACIONES 114

REFERENCIAS 116

LISTA DE TABLAS

Tabla 164

Matriz categorial para la codificación de los datos64

Tabla 296

Plataformas utilizadas para expandir el contenido96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	80
Grupo focal uno. Uso de redes sociales	80
Figura 2	83
Infografía de la narrativa transmedia de Mr. Bean.....	83
Figura 3	85
Infografía de la Narrativa Transmedia: San Pedro, tierra del encanto	85
Infografía de la Narrativa transmedia: El Carmen, una historia por contar	86
Figura 4	87
Meme creado por los estudiantes	87
Figura 5	89
Cartografías sociales de los municipios donde se ubican las temáticas y los formatos para trabajar las historias.....	89
Figura 6	91
Fotografías y pie de foto realizados por los estudiantes.....	91
Figura 7	93
Videos realizados por los estudiantes sobre la economía de los municipios	93
Figura 8	100
Descripciones del contenido e invitación a participar realizadas por los estudiantes en las diferentes plataformas	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	56
Relación entre los objetivos específicos, las técnicas y los instrumentos.....	56
Gráfico 2.....	68
Relación de la pregunta de investigación, objetivos y ejes temáticos para el análisis y discusión de los resultados	68
Gráfico 3.....	69
Ruta de discusión y análisis de los datos.....	69
Gráfico 4.....	105
Esquema de las orientaciones para el desarrollo de experiencias escolares basadas en la creación de narrativas transmedia.....	105

Siglas, acrónimos y abreviaturas

TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
MEN	Ministerio de Educación Nacional
UdeA	Universidad de Antioquia

Resumen

Este estudio analizó de qué manera se desarrollaban prácticas de lectura crítica, a partir del diseño e implementación de una estrategia de formación apoyada en la creación y exploración de narrativas transmedia. Para ello se crearon relatos no ficcionales en diferentes medios y plataformas, a través del aprendizaje colaborativo. En la investigación participaron estudiantes de la media de dos instituciones educativas públicas de Antioquia; se utilizó una metodología cualitativa, con un diseño de Investigación Acción; usando técnicas como el grupo focal y la observación participante desplegadas en instrumentos a través de preguntas semiestructuradas y una matriz de observación. Se logró la comprensión de conceptos, la apropiación técnica en la creación de contenido, y el desarrollo de prácticas de lectura crítica desde la lectura del contexto y la creación colectiva. Esto deja como resultado dos narrativas transmedia que fueron co-construidas con la comunidad educativa de ambas instituciones y orientaciones para el abordaje de las narrativas transmedia asociadas con el desarrollo de prácticas de lectura crítica en estudiantes de educación media.

Palabras clave: lectura crítica, narrativas transmedia, aprendizaje colaborativo, educación y TIC.

Abstract

This study analyzed how critical reading practices were developed, starting with the design and execution of a training strategy supported by the creation and exploration of transmedia narratives. Non-fictional stories were created across various media and platforms, through collaborative learning. Media students from two public education institutions in Antioquia used an Action-Research qualitative methodology, including techniques such as focus groups and participant observation, through semi-structured questions and an observation matrix. Among the achievements, there was concept understanding, technical appropriation in content creation, and critical reading practices development from a context reading and collective creation standpoint. As a result, two transmedia narratives were co-created with the educational community at both institutions, as well as orientation to approach transmedia narrative associated with the development of critical reading practices in secondary education.

Keywords: Critical Reading, transmedia narratives, collaborative learning, education, ICT

Introducción

El discurso no solo se compone de letras, sino que además contiene fotos, videos, audio, etc., la diversidad de prácticas de lectura crítica en escenarios donde convergen diferentes medios, no puede ser pensada en un principio centrado exclusivamente en el lenguaje oral y en los procedimientos de decodificación de los textos, pues estas amplían sus usos y modifican su naturaleza, de manera que leer adquiere nuevas formas y estrategias (Kress, 2010, Wolfe, 2010). Por ello, es importante que desde la escuela se reconozcan y se validen aquellas prácticas de lectura que emergen.

De acuerdo con lo anterior, y entendiendo que este estudio apunta a la creación de una estrategia educativa que aporte al desarrollo de prácticas de lectura crítica en estudiantes de la media, esta investigación contempla las narrativas transmedia como una posibilidad de desarrollar dichas prácticas, ya que no solo implican el conocimiento de las gramáticas de los diferentes sistemas de significación como lo escrito, audiovisual, interactivo y de las competencias narrativas, por ejemplo, de género, sino también una serie de saberes vinculados a la reconstrucción de las diferentes piezas textuales que las componen, activando una serie de experiencias previas que no están presentes en la lectura tradicional. Por esta razón, el lector transmedia debe dominar diferentes lenguajes y sistemas semióticos, desde el escrito hasta el interactivo, además del audiovisual en todas sus formas (Scolari, 2017).

La lectura desde la perspectiva de la transmedia permite la búsqueda activa de contenido a través de múltiples plataformas y medios, donde se hace importante la toma de decisiones frente a lo que se encuentra y la identificación de relaciones en el contenido cuando este puede pertenecer a la misma historia. Esta experiencia motiva la comparación de notas y el compartir conocimientos con los demás, fomentando la capacidad de buscar, evaluar e integrar información transmitida a través de múltiples medios (Jenkins, 2010).

En ese sentido, este estudio se acoge a la teoría del aprendizaje colaborativo, ya que las tecnologías han sido un escenario propicio para favorecerlo, en tanto estimulan la comunicación en tiempo real, brindan acceso a la información, facilitan el seguimiento a los participantes de manera individual y colectiva, difuminan las brechas espacio-temporales y propician la interacción social como proceso esencial de juntar las contribuciones de los participantes en la cocreación de conocimiento (Guitert y Giménez, 2000). Por estas razones, es posible contemplar la colaboración

como una de las características principales necesarias para el aprendizaje en entornos virtuales, en los cuales se facilitan la creación de comunidad y colaboración (Garrison, 2006).

De esta manera, la investigación se realizó a partir del diseño e implementación de una estrategia de formación apoyada en la creación y exploración de narrativas transmedia, para analizar de qué manera este tipo de propuesta desarrollaba prácticas de lectura crítica en estudiantes de la media, de dos instituciones educativas: Padre Roberto Arroyave Vélez, en San Pedro de los Milagros y El Progreso, en El Carmen de Viboral. En la implementación de la propuesta de formación, y la creación de relatos no ficcionales en diferentes medios y plataformas, se identificaron aquellas prácticas de lectura crítica que se desarrollaron, y cómo las narrativas transmedia y el aprendizaje colaborativo jugaron un papel fundamental en el proceso.

La formulación del problema de investigación se hizo bajo la pregunta: *¿de qué manera una propuesta de formación apoyada en la exploración y creación de narrativas transmedia desarrolla prácticas de lectura crítica?*, cuyo despliegue implicó un desarrollo metodológico desde el enfoque cualitativo, usando técnicas, instrumentos y estrategias propios de la Investigación Acción. La implementación se dio en once sesiones, donde se exploraron narrativas transmedia, para así lograr la comprensión de conceptos, la apropiación técnica en la creación de contenido y el desarrollo de prácticas de lectura crítica desde la lectura del contexto y la creación colectiva. Además, se aplicaron diferentes instrumentos para la recolección de los datos, como la observación participante y los grupos focales.

La estrategia de formación dejó como resultado dos narrativas transmedia: *San Pedro, tierra del encanto*, y *El Carmen, una historia por contar*, estas fueron co-construidas con la comunidad educativa de ambas instituciones, y su principal característica es que no solo responden a un proceso de lectura de su contexto, sino a aquello que los participantes quisieron contar. Dentro de las historias creadas se encuentran personajes, economía, mitos y fotografías de lugares importantes de cada municipio, haciendo uso de diferentes lenguajes y formatos - entre ellos videos, historietas, audios -, y plataformas - Instagram, SoundCloud, Facebook y Padlet-, que constituían sus prácticas de lectura. A su vez, se le dio al aprendizaje colaborativo un papel fundamental en tanto se priorizó la creación colectiva, de acuerdo con las habilidades de cada integrante del grupo, estableciendo una relación horizontal.

Finalmente, es importante mencionar que este informe de investigación se compone de cuatro capítulos: en el primero se presentan el problema de investigación, los objetivos y el rastreo

de antecedentes; en el segundo, los referentes teóricos centrales del estudio: prácticas de lectura crítica y medios, y narrativas transmedia. El capítulo tres se centra en el diseño metodológico y, por último, el capítulo cuatro corresponde al análisis y discusión de los datos, donde se describen y se analizan el diseño y la implementación de la estrategia de formación para dar unas orientaciones frente al uso de narrativas transmedia para el desarrollo de prácticas de lectura crítica en el contexto escolar. En el último apartado se exponen las conclusiones con las que se pretende dar respuesta a los objetivos de este estudio.

CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, son también prácticas socioculturales. Leer exige decodificar la prosa y recuperar los implícitos, y también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra (Cassany, 2006). Compartir un lenguaje común posibilita la interpretación crítica, lo cual sucumbe a imágenes interpretadas por otros. Claramente, lo escrito no subyace a nada anterior, sino a las vivencias comunes de un entorno. Así, autores y lectores moldean la palabra escrita mediante hábitos, creencias, costumbres e historias que los hacen pertenecer a una sociedad.

Desde la perspectiva de Fainholc (2005), leer es una operación activa que requiere y desarrolla la capacidad de apropiación o aprendizaje, la comprensión y expresión de la persona que la practica; es un acto que recrea significados. Leer implica también procesos críticos, puesto que los discursos son el resultado de la producción lingüística de alguien, poseedor de un conocimiento, unos intereses y puntos de vista asociados a un lugar y momento determinados, por lo que no son neutros ni reflejan objetivamente la realidad (Cassany, 2017).

En este sentido, y haciendo un acercamiento al campo educativo, es importante exponer la necesidad de incluir la lectura crítica en los procesos de enseñanza, ya que como lo plantea Cassany (2017) “la lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad” (p.129).

Se concibe, entonces, la lectura crítica como un proceso fundamental para la comprensión e interpretación del mundo, que permea todos los procesos académicos y es una preocupación constante de la escuela. Un ejemplo de ello se da en las instituciones educativas Padre Roberto Arroyave Vélez y El Progreso, ubicadas en los municipios de San Pedro de los Milagros y El Carmen de Viboral (Antioquia)¹, donde la lectura crítica es un tema de especial atención debido a que muchos procesos académicos y comunicativos se ven afectados por el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes.

¹ En estas instituciones educativas laboran las investigadoras como docentes, de ahí las observaciones concretas y la elección de estos espacios para el desarrollo de la presente investigación.

En primera instancia, en el encuentro anual denominado *Día E*, el cual es un espacio de reflexión nacional para establecer acciones conjuntas de mejora y optimizar los procesos académicos de las instituciones (MEN, 2018), los docentes expresaron que una de las razones del fracaso escolar y el bajo rendimiento en las pruebas, tanto internas como de Estado, son causadas por el bajo nivel de lectura crítica de los estudiantes, quienes tienen debilidades, en la mayoría de los casos, al relacionar las ideas de un texto con su cotidianidad, inferir información y conectarla con sus saberes previos.

En segunda instancia, merecen atención los resultados de las Pruebas Saber de los grados noveno y undécimo en ambas instituciones. Las pruebas evalúan la lectura y la escritura en el área de lenguaje, usando diversos tipos de textos: literarios, no literarios, verbales y no verbales. Los resultados obtenidos en los años 2018 y 2019 evidencian que los niveles generales de los aprendizajes de los estudiantes evaluados en la prueba de competencia lectora, grado noveno y grado undécimo², demuestran desempeño mínimo y satisfactorio de acuerdo con lo que plantea la prueba; además, un pequeño porcentaje de estudiantes logra un nivel avanzado, lo que pone de manifiesto la importancia de realizar acciones pedagógicas que favorezcan el desempeño de los estudiantes.

Una tercera instancia es reconocer que la manera de leer textos no se encuentra limitada por lo impreso y tampoco por prácticas tradicionales de aula; los estudiantes se enfrentan a un mundo mediático, globalizado e interconectado. De acuerdo con la Encuesta de Consumo Cultural-ECC, realizada por el DANE en el año 2017, donde se tuvo en cuenta lectura de libros, revistas, periódicos, blogs, foros, correos electrónicos, redes sociales y páginas web, se encontró que, de las personas encuestadas, el 73,4 % afirmó leer redes sociales, el 52,2% correos electrónicos, 47,8% leyó en foros, blogs y páginas web, el 55% periódicos, 50,3% libros y 44,1 % revistas, evidenciando entonces que, actualmente, el medio de lectura se ha extendido a lo digital.

Cabe anotar que a los estudiantes de ambas instituciones se les observa altamente interesados y motivados por lo que ocurre en el mundo de los medios. Es posible escucharlos hablar en sus conversaciones extracurriculares sobre temáticas que se ponen en juego en el mundo digital y en la comunicación mediática a través de medios como blogs, WhatsApp o Facebook, a

2 Se toma como insumo los resultados de las pruebas de lenguaje de noveno y undécimo, para tener un panorama general sobre el estado de la institución en cuanto a comprensión lectora, de acuerdo con la forma en el que se evalúa en el país, teniendo en cuenta, que dicha prueba no se realiza en todos los grados.

los que permanentemente están conectados, dando cuenta de que, en efecto, leen, lo hacen todo el tiempo cuando revisan su correo, Twitter y su mensajería instantánea, pasando de una plataforma a otra con facilidad. De igual forma, los estudiantes se sumergen en universos narrativos ofrecidos por la industria y ávidamente se convierten en consumidores activos de películas, videojuegos, cómics, entre otros, los cuales brindan diferentes experiencias que logran conectarlos mediáticamente. Esta se convierte en una nueva forma de interacción con el mundo, que cada vez llama más su atención.

Se hace relevante mencionar que la real integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (en adelante TIC) en la enseñanza y aprendizaje está ocurriendo fuera del aula, espacio que las políticas de uso de TIC en educación, en general, no han tomado en cuenta (UNESCO, 2017). Esto demuestra que hay varios desafíos para la escuela, incluyendo la necesidad de que los docentes gestionen pedagógicamente dichos espacios de enseñanza y aprendizaje.

Una posibilidad que ofrecen estas experiencias mediáticas es lo que se conoce como narrativas transmedia. Jenkins (2006), las describe como:

Una historia que se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad. En la forma ideal de la narración transmediática, cada medio hace lo que se le da mejor, de suerte que una historia puede presentarse en una película y difundirse a través de la televisión, las novelas y los cómics; su mundo puede explorarse en videojuegos o experimentarse en un parque de atracciones (p.101).

Desde esta perspectiva es posible encontrar una conexión entre los intereses de los estudiantes y la lectura crítica, ya que las narrativas transmedia facilitan la interacción de los lectores con los relatos a través de múltiples medios. Se hace imperante reconocer que los estudiantes están enfrentados a transformaciones en la lectura, como lo expresa Scolari (2017), “las narrativas transmedia promueven los llamados multialfabetismos, o sea la habilidad para interpretar e integrar en un único mundo narrativo discursos provenientes de diferentes medios y lenguajes” (p.180). Esto hace necesario que los estudiantes estén en la capacidad de hacer lectura crítica no solo en textos impresos sino en diferentes medios y plataformas.

Teniendo en cuenta el contexto presentado, la pregunta de investigación planteada para abordarlo es *¿de qué manera una propuesta de formación apoyada en la creación de narrativas transmedia desarrolla prácticas de lectura crítica?* Su desarrollo resulta pertinente con estudiantes de grado décimo de las instituciones educativas Padre Roberto Arroyave Vélez (San Pedro de los

Milagros) y El Progreso (El Carmen de Viboral), en tanto se considera que las narrativas transmedia pueden promover prácticas de la lectura crítica en concordancia con las necesidades expresadas sobre los estudiantes de dichas instituciones educativas.

1.2 Antecedentes

Teniendo en cuenta que esta investigación se orientó hacia el desarrollo de prácticas de lectura crítica, por medio de una propuesta de formación apoyada en la exploración y creación de narrativas transmedia, en estudiantes de nivel de educación media, se hizo un acercamiento a investigaciones realizadas en el marco de tres descriptores: lectura crítica y educación, lectura crítica y medios, y transmedia y educación. Estos descriptores fueron seleccionados atendiendo a los objetivos y la pregunta de investigación del estudio propuesto.

Durante el rastreo de antecedentes, se priorizaron investigaciones que fueron realizadas en el contexto colombiano, latinoamericano e ibérico. Igualmente, se acudió a bases de datos que proporciona el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia: Scielo, Dialnet y repositorios de diferentes universidades.

Los principales hallazgos evidenciaron desarrollos teóricos asociados con la lectura crítica y las prácticas pedagógicas, tanto en la educación superior como en la educación básica y media de los sectores público y privado. Se mostró el uso de medios como instrumento para el desarrollo de prácticas de lectura crítica y el uso y aplicación de narrativas transmedia como estrategia para potenciar diversos procesos educativos que posibilitan la exploración de diferentes plataformas, formatos y lenguajes, a través de proyectos y experiencias en el aula de clase que fueron descritas en este apartado. Lo anterior demostró que la relación educación, lectura crítica y narrativas transmedia entrelaza y constituye una preocupación constante de la escuela y que es transversal a diferentes áreas del conocimiento.

1.2.1 *Lectura crítica y educación*

Ahora bien, en la universidad de la Costa CUC (Barranquilla, Colombia), se llevó a cabo una experiencia investigativa con los estudiantes de primer semestre, orientada por las categorías de comprensión lectora, escritura y oralidad. En esta, Sánchez y Brito (2015), dirigieron su

observación a través de tres objetivos: analizar lo que representaba para los estudiantes el acto de leer, escribir y hablar en público; conocer las potencialidades y debilidades de los estudiantes y detectar los elementos metodológicos que favorecen el aprendizaje de las competencias comunicativas en clase, sugiriendo que con el desarrollo de una metodología didáctica y lúdica que explore diferentes tipos de herramientas de las TIC, se puede lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura de una forma crítica y comprensiva.

Pérez y Córdoba (2016) realizaron una investigación en Bogotá (Colombia) cuyo fin fue “contravenir la tradicional instrumentalización de la literatura, que frecuentemente se enfoca más en la prehensión de las formas del lenguaje y sus fórmulas gramaticales que al goce literario como expresión libre” (p. 5). Para esto, se tomó como población a un grupo de 18 adolescentes entre los 15 y 20 años, del grado décimo. El desarrollo metodológico se dio siguiendo los lineamientos de la investigación acción-participativa a través de entrevistas semiestructuradas, notas de campo y revisión documental; el resultado fue el diseño de una propuesta de mediación didáctica apoyada en la pedagogía crítica.

También, en tres instituciones educativas del departamento de Antioquia (Colombia), Jiménez, Cadavid y Londoño (2017) proponían, a través de talleres dialógicos que fueron preparados por los investigadores como material principal en las intervenciones pedagógicas, presentar puntos de encuentro entre las asignaturas de filosofía y lengua castellana. Entre los hallazgos se encontraron saberes en el proceso de lectura crítica que podían ser transversalizados, comprobando la eficacia del taller para desarrollar competencias en los estudiantes. En el estudio, Jiménez, Cadavid y Londoño (2017) concluyeron que “la lectura crítica es un componente que debe desarrollarse desde todas las asignaturas en la educación formal, como un eje transversal del currículo” (p. 136).

Finalizando con el contexto colombiano, en Tunja (Colombia) Avendaño de Barón (2016), buscó explorar sobre el conocimiento que tenían los docentes del área de humanidades y lengua castellana sobre lectura crítica, para analizar e interpretar estos resultados en tres categorías: enfoques de lectura crítica (lingüístico, psicolingüístico y sociocultural), las tres dimensiones (leer las líneas, leer entre líneas y leer tras las líneas) (Cassany, 2013), y estrategias pedagógico-didácticas para abordarla. Los resultados apuntaron a que los docentes tienen un conocimiento parcializado y desenfocado de la lectura crítica. Esto fue importante reconocerlo, ya que permitió identificar la necesidad de la cualificación teórica y pedagógica en este campo.

Ahora bien, en Latinoamérica, Moreno (2008), en la Universidad de los Andes (Venezuela), realizó una investigación donde presentó una reflexión teórica sobre la práctica de la lectura crítica en el contexto universitario; el investigador examinó el significado que tiene hoy esta práctica y cómo debe ser orientado su desarrollo en los estudiantes. Su principal aporte fue la descripción de las competencias del lector crítico, y la sugerencia de algunas estrategias didácticas y pedagógicas para fomentar el desarrollo de la comprensión crítica: utilizar diferentes clases y tipologías textuales, formular preguntas frente a los propósitos y pretensiones del autor, sugerir la lectura de autores con posturas y visiones diferentes sobre un tema.

De forma similar, en una investigación acerca de la lectura crítica a partir de un estudio sobre libros de texto en Perú, Zárate (2010), comparó y analizó la concepción y la forma cómo abordan la lectura crítica, los libros de texto del Ministerio de Educación y las editoriales privadas de educación secundaria. Se desarrolló desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad y la Literacidad Crítica. El estudio Zárate (2010) concluyó que “no existen diferencias significativas entre los dos tipos de manuales, siendo evidente la supremacía de una concepción psicolingüística de la lectura, además, que la lectura crítica continúa relegada y no es una prioridad para desarrollar en las actividades de comprensión” (p. 11).

Se encontraron, además, dos investigaciones realizadas por Zárate (2015; 2019), en las cuales además de analizar las preguntas que se utilizan para evaluar la comprensión crítica en los libros de texto de educación secundaria en el Perú, analizó qué tipo de habilidades específicas se evalúan en las preguntas de comprensión crítica. En la primera investigación apoyó su diseño metodológico en la perspectiva de los estudios críticos del discurso y la literacidad crítica. En la segunda, empleó una metodología descriptiva-hermenéutica, con una aproximación abductiva. Los resultados demostraron que, a pesar de haber aumentado el número de preguntas críticas en relación con las ediciones anteriores, la mayor parte de estas no demandaban una comprensión crítica; aunque las preguntas que generan varias posibilidades de respuesta tendían a hacerlo. Además, las preguntas usadas en los libros de texto no cubrían una amplia gama de habilidades críticas cognitivas de acuerdo con la revisión teórica. Por otra parte, se mostró que cerca del 5% de las preguntas demandaban habilidades de literacidad crítica. Por último, no hubo grandes diferencias entre los libros de texto del Ministerio de Educación y de los editores privados. De acuerdo con los estudios presentados en esta sección, tanto en el contexto colombiano como latinoamericano, se logró evidenciar cómo la lectura crítica viene siendo una preocupación tanto

en el ámbito de la educación superior como en la educación básica y media, donde ya se encuentran algunas iniciativas. Se demostró, además, que es una necesidad y que una vez se logra un desarrollo en su práctica, se optimizan procesos dentro de ella, siendo los hallazgos presentados anteriormente un insumo significativo para esta investigación. En el siguiente apartado encontraremos estudios relacionados no solo con prácticas de lectura crítica en contextos escolares, sino con aquellas que se dan a través de los medios.

1.2.2 Lectura crítica y medios

En el contexto colombiano, Villa Lombana (2015) realizó una investigación en Antioquia que tuvo como objetivo contribuir a la enseñanza de una alfabetización digital crítica, específicamente la lectura crítica de textos de carácter hipermedial, desarrollando un diseño de investigación cualitativo dentro de un marco interpretativo provisto por la teoría fundamentada. Dentro de los hallazgos y conclusiones se destacó el potencial didáctico de la plataforma Edmodo, cuyas características y herramientas de comunicación facilitaron la interacción social, la conectividad entre estudiantes y docentes, la compenetración social y la construcción de una comunidad virtual de aprendizaje, que desarrolla procesos lectores.

Con el fin de fortalecer la lectura crítica en las estudiantes del grado décimo del Colegio Nacionalizado la Presentación, del municipio de Duitama, Boyacá (Colombia), en las áreas de Física y Sociales, Silva, Serrano y Medina (2019), realizaron una investigación que buscó establecer una estrategia didáctica basada en el uso de las TIC. El proyecto se desarrolló en tres etapas: la primera, de planificación, con el objetivo de hallar las debilidades en la comprensión lectora. La segunda etapa tuvo como propósito diseñar la estrategia didáctica apoyada en actividades con el grupo sustentadas en las TIC. La última etapa permitió la recolección de resultados, concluyendo que esta estrategia didáctica proporciona al estudiante un escenario motivante, permitiendo una verdadera interacción autor-lector, haciendo de este ejercicio pedagógico una herramienta que permite analizar, asociar, comparar, proponer y opinar de acuerdo con el propio juicio.

Cáceres y Gutiérrez (2019) realizaron un estudio en cuatro instituciones educativas distritales de Bogotá (Colombia) donde analizaron las estrategias implementadas por doce docentes de ciencias sociales y lengua castellana para el desarrollo de lectura crítica a través de

comerciales de televisión. El diseño metodológico respondía a una investigación cualitativa con enfoque descriptivo-explicativo. En los hallazgos se identificó la necesidad de una alfabetización mediática crítica para los docentes que les permita fundamentar sus prácticas, además, Cáceres y Gutiérrez evidenciaron “la necesidad de formalizar nuevas pedagogías para el desarrollo de lectura crítica de medios en todos los niveles académicos” (2019, p. 125). Finalmente, se propuso una estrategia que constaba de siete etapas, donde se empleó como recurso el comercial televisivo, ya que es conocido, sin costo y de fácil acceso para la población.

Por su parte, una institución educativa del municipio de La Mesa, Cundinamarca (Colombia), realizó una investigación que buscó identificar cómo el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento favorecían la lectura crítica en los estudiantes del grado cuarto de dicha institución. Grajales (2019) realizó inicialmente un diagnóstico, para lo que se usó un cuestionario sociodemográfico. Luego, se diseñó una secuencia didáctica como intervención pedagógica, por medio de actividades donde no fuera necesaria la conexión a internet. Grajales concluye que “en el contexto informático se pueden encontrar múltiples software, programas o aplicaciones, que pueden ser usados fuera de línea y que pueden cumplir la misma función pedagógica que los recursos online, alcanzando un impacto significativo cuando se adapta a las necesidades del aula” (2019, p. 54).

En Bogotá (Colombia) Muñoz, Posada y Torres (2019), realizaron un estudio que buscó “caracterizar, las estrategias usadas por los docentes para fortalecer la lectura crítica de la información que circula en la red social Facebook, con los docentes de Lengua Castellana y Ciencias Sociales de los Ciclos IV y V” (p. 10). Para ello se empleó una metodología de corte cualitativo con enfoque hermenéutico, se concluyó que los docentes que formaron parte de la investigación no tenían constituidas las estrategias para fortalecer la criticidad frente a la información que se encontraba en Facebook; además, que es necesario usar diversos lenguajes y formatos, como emojis, imágenes, stickers, entre otros, que sean de uso cotidiano y de interés de los estudiantes, para así fortalecer la lectura crítica en dicha red social desde la escuela.

Arévalo, Bello, Díaz y Ricaurte (2019), realizaron una investigación cualitativa de tipo descriptiva, en Bogotá (Colombia) que tenía como propósito el análisis de aquellas estrategias que usaban los docentes en áreas de Humanidades y Ciencias Sociales para la lectura crítica del videoclip en tres instituciones educativas distritales en la media (décimo y undécimo). Dentro de los hallazgos, se destacó la combinación de los videoclips con las clases magistrales, donde el

diálogo argumentado facilitó la comprensión de lo observado, además, se evidenció la necesidad del docente de conocer las particularidades del grupo y su contexto para elegir el videoclip pertinente y usarlo en las clases, posibilitando así una lectura crítica.

En un estudio realizado por Miquilena (2012), desde Venezuela, fue posible encontrar algunos elementos teóricos en torno a la concepción de lectura crítica desde sus fundamentos históricos. Se hace énfasis en establecer diferencias entre lectura crítica y pensamiento crítico. A pesar de que el estudio está dirigido a la educomunicación, se hace importante para nuestro objeto de estudio, ya que a través de la revisión documental y el análisis de contenido, se logró entregar como resultado final una guía en la que se proponen acciones para realizar lecturas críticas de medios en el aula, con actividades que parten de la revisión de algún texto mediático, identificando en este valores y apreciaciones, elementos formales que lo componen, relaciones a partir de la contextualización del mensaje, inventariado de conceptos y definiciones, relecturas, entre otros.

En Venezuela se realizó un estudio que tuvo como propósito describir las prácticas de lectura vinculadas con el uso de las TIC en los estudiantes de educación media general en el Liceo Bolivariano Batalla de Taguanes. Aponte y Castillo (2011), realizaron una investigación cualitativa, específicamente un estudio de caso que sustentaron en la teoría sociocultural de Vygotsky y se enmarcaron en el paradigma postpositivista. Dentro de los hallazgos se ratificó que las TIC ofrecen un nuevo entorno de lectura, en el cual el sujeto puede interactuar de manera dinámica con la información, vivenciar la experiencia de aprender mediante exploración y descubrimiento. Además, Ponte y Castillo (2011) referencian que “la lectura de textos electrónicos posee características que requieren de procesos de comprensión diferentes, para que los estudiantes apliquen procesos de pensamiento que generen significado a partir de lo que leen” (p. 67).

Ahora bien, un estudio que recopiló tres experiencias de educación mediática realizadas en Venezuela, Colombia y España, realizado por Sánchez y Sandoval (2012), a través de la aplicación de talleres de alfabetización mediática, logró determinar los niveles de lectura crítica audiovisual en niños entre 8 y 12 años. Desde el enfoque de la recepción crítica, se realizó una descripción de las tres experiencias; la investigación concluyó que es necesario formar tanto en la familia como en la escuela, generaciones que hagan uso autónomo y crítico de los medios audiovisuales.

Morán, Pibaque y Parrales (2019) en Ecuador, desarrollaron un estudio con la finalidad de conocer la relación entre el uso de redes sociales y el uso de estrategia de lectura crítica en

estudiantes universitarios. Se realizó bajo un diseño no experimental, descriptivo correlacional, aplicando cuestionarios para conocer las estrategias de lectura crítica y el nivel del uso de redes sociales. Morán et al. (2019) concluyen que “las redes sociales son instrumentos importantes para el área educativa, debido a que a través de ella se puede llegar de una manera directa a los estudiantes, por ser uno de los principales pasatiempos de la sociedad” (p. 245), además, que la lectura crítica en las redes sociales ha sido de una excelente herramienta para las instituciones educativas de formación profesional porque ayuda al fortalecimiento del conocimiento a través de la auto-enseñanza aplicada de manera indirecta por los sitios web.

En Nueva York, se realizó una investigación que proporcionó una visión general de varios estudios significativos que mostraron las posibles formas en las que los jóvenes pueden involucrarse en la lectura crítica de los medios de comunicación. Song (2017) partió de la implementación del enfoque de educación de “los sentidos no comunes” (p. 64) para identificar cómo los educadores pueden utilizar la alfabetización crítica de medios ayudando a los estudiantes a aprender cómo criticar sus mundos, a tener profundidad en sus conversaciones y a construir identidades digitales resueltas. En el documento se trazaron tres formas principales en las que los estudiantes se involucraron con la alfabetización crítica de medios: la producción de autoetnografías significativas y auténticas, y las conexiones hospitalarias con otros que están cerca o lejos, lo que fomentó potentes autoconstrucciones de identidades dentro de comunidades virtuales.

Igualmente, en España, García (2016) realizó un estudio para analizar las actividades creativas sociales desarrolladas por seguidores de la saga literaria Canción de Hielo y Fuego en la página web Los Siete Reinos. El estudio evidenció cómo los consumidores se convierten en co-creadores, García enuncia que “los seguidores se resisten a despedirse de sus textos favoritos y, para ello, realizan nuevas actividades sociales y creativas con las que seguir disfrutando de la trama o del desarrollo de sus personajes favoritos” (2016, p. 49), concluyendo que los receptores, poseen un alto potencial para plantear propuestas innovadoras en el ámbito de la educación literaria.

Los estudios citados en este apartado dan cuenta del lugar que ha ocupado la lectura crítica en relación con los medios, en tanto estos han sido un puente para desarrollar y favorecer la emergencia de prácticas de lectura en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además,

proporcionan un marco general de estrategias o metodologías que pueden ser utilizadas para la lectura crítica de medios.

1.2.3 Narrativas transmedia y educación

En Colombia se destacó el estudio de Montoya y Arango (2015), en el que los autores se dieron a la tarea de transmedializar *La Odisea*, con el fin de incentivar en los estudiantes de bachillerato la lectura de clásicos de la literatura universal. Dentro de los hallazgos se referenció que es coherente llevar al aula propuestas transmediales, pues estas no solo captan la atención de los estudiantes, sino que se ponen en escena la co-creación y la cultura participativa, lo que permite la exploración de medios y nuevas tecnologías, dinamizando así los contenidos curriculares de los colegios.

Por otro lado, tomando como punto de partida el texto *El hombre que calculaba*, Charria (2017) hizo uso de la narrativa transmedia con el objetivo de analizar las formas de interactividad producidas por los estudiantes al construir universos transmedia y sus relaciones posibles con los procesos de aprendizaje. Además de la creación de dichas narrativas y de expansión del conocimiento matemático, la investigación presentó la unificación de conocimientos, habilidades y competencias con respecto al aprendizaje según lo enunciado en los Derechos Básicos De Aprendizaje propuestos por el Ministerio De Educación Nacional de Colombia.

Amador (2018) indagó en su investigación las formas de interactividad alcanzadas por estudiantes de básica primaria y secundaria de Bogotá (Colombia) cuando producen narrativas transmedia, para lo cual se implementaron dos experiencias pedagógicas en colegios oficiales. Una de ellas se desarrolló con estudiantes del grado segundo de primaria y la otra con estudiantes de básica secundaria de tres colegios, simultáneamente. Acudió a un enfoque de investigación cualitativa, apoyada en la etnografía convencional, a partir de la cual se registraron los posicionamientos de los actores en sus espacios habituales y la etnografía virtual dado que las narrativas se producen en ambientes virtuales. Los resultados mostraron que, al combinar textos alfabéticos con imágenes y sonido, la bidireccionalidad mejora; además, los estudiantes pasan de la automatización de contenido a la comprensión a través de la creación de narrativas.

Del mismo modo, Bernal (2017) investigó por los usos de las narrativas transmedia en el proceso educativo, para desarrollar competencias comunicativas en estudiantes universitarios,

permitiendo evidenciar el proceso llevado a cabo en la inclusión de dicha estrategia en un aula de clases, para ello usó los talleres madeja. Bernal concluye que “el uso de tecnologías permite crear contenidos propios, mayor personalización de la enseñanza y compartir conocimientos con otros profesores, es decir, ser parte de una comunidad académica” (2017, p. 59).

En Brasil, un estudio tuvo como objetivo principal reflexionar y analizar sobre el uso de las TIC en la enseñanza de la geografía. Navarro (2016) empleó una estrategia apoyada en la narrativa transmedia, tomando como caso de estudio el Proyecto transmedia tráfico carioca, realizado con estudiantes de un colegio de Río de Janeiro. Con este trabajo se logró demostrar que es posible utilizar las TIC de manera crítica y creativa, empoderando a los estudiantes en el proceso de enseñanza, permitiendo la producción de conocimiento.

En Argentina, Alonso y Murgia (2018), en su artículo, realizaron un análisis de una experiencia de formación en una escuela secundaria, a través de un proyecto llamado Si Sócrates viviera... narrativa transmedia y filosofía, vinculando estudiantes en los espacios curriculares de filosofía, lengua, literatura y tecnología. Los estudiantes, luego de conocer la vida de Sócrates, iniciaron la construcción de guiones para planificar las creaciones transmedia, teniendo en cuenta no solo la expansión de la narrativa, sino que esta pudiera generar interacción con los usuarios. Finalmente, aportan una reflexión sobre la implementación de la estrategia para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares.

También en Argentina, una investigación se propuso describir y analizar la experiencia pedagógica que articuló posibles relaciones entre la narrativa transmedia y la educación, Albarello y Mihal (2018) realizaron una descripción de la propuesta y su desarrollo, lo que permitió ampliar el conocimiento de posibles formas de implementación con ejes de trabajo y actividades, así como herramientas y plataformas de uso gratuito. Utilizaron una metodología de investigación cualitativa. Dentro de sus resultados, Albarello y Mihal rescatan “principalmente la posibilidad de la enseñanza en clave de la lectura crítica en un entorno de sobreinformación y cómo en este caso, la narrativa transmedia posibilita visualizar y circular saberes y producciones de los estudiantes como productores, usuarios y fans” (2018, p. 243). Este estudio hizo un aporte a nuestra investigación, en tanto vislumbra dentro de sus hallazgos la posibilidad de articular, en una propuesta educativa, las narrativas transmedia con la lectura crítica, proporcionando, además, elementos técnicos y metodológicos de uso fácil y gratuito, en cuanto a la introducción de las narrativas transmedia en el aula.

En España, Serna (2016) planteó la posibilidad de emplear los videojuegos en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura como elementos para el desarrollo de la competencia lectora en los alumnos de educación secundaria, entendiendo que las narrativas transmedia requieren una lectura activa e interactiva. Dentro de los hallazgos, se evidenció que los videojuegos ya no solo son textos visuales dinámicos, sino que además ofrecen componentes pertenecientes al texto narrativo, teniendo en cuenta que algunas obras literarias usan este formato, así como los videojuegos adoptan las tramas plasmadas en cuentos, novelas, entre otros.

Lugo (2016), en su tesis doctoral, exploró el diseño de narrativas transmedia realizadas por estudiantes para promover la transalfabetización³, para lo cual realizó una investigación de campo en un instituto público de educación media en la ciudad de Barcelona (España), donde se realizaron dos experiencias prototipo: la primera de ellas buscó hacer una investigación descriptiva con el objetivo de identificar los cinco proyectos formativos con mayor potencial para promover la transalfabetización y detectar factores favorables o desfavorables. La segunda, permitió, a través de experiencias prototipo, explorar diversas estrategias para realizar narrativas transmedia que promuevan la transalfabetización en el aula y valorar las competencias que se desarrollaban al hacerlo.

A su vez, Rovira, García y Tarí (2016) en España, realizaron una propuesta transmedia para la educación literaria, referenciando que la transmedia es una nueva herramienta para favorecer la formación de los estudiantes y el desarrollo de su competencia lecto-literaria. Esta propuesta permitió relacionar los capítulos de una serie mediática con los textos representativos de diferentes autores y proponerlos de una manera interactiva. Se concluyó que las series, las redes sociales y en general las extensiones transmedia, posibilitan llevar la literatura al aula, desarrollando habilidades interpretativas en los estudiantes.

En la universidad de Barcelona (España), Molas y Rodríguez (2017) diseñaron una narrativa transmedia de ficción con finalidades educativas, llamada La Carta Ancestral, cuyo objetivo principal fue describir y comprender los beneficios pedagógicos de la narrativa transmedia en un contexto de educación secundaria. Dentro de sus hallazgos se evidenció que la

³ Entendida en esta investigación como el proceso formativo para aprovechar, en pro del desarrollo personal y comunitario, tanto la recepción como la producción de medios, así como las posibilidades de interacción, convivencia, participación y afiliación que facilitan los medios y plataformas contemporáneos y disponibles para comunicarse.

narrativa transmedia, por sus características, permite integrar los contenidos del currículo con el uso de las tecnologías de una manera pedagógica, fomentando un rol activo de los estudiantes, ya que hay mayor motivación porque se utilizan medios que ellos están acostumbrados a usar en su vida cotidiana y que tienen un significado social relevante para el contexto sociocultural.

A partir del proyecto de enseñanza artística Galiana Presenta, desarrollado en el IESO Princesa Galiana, de la localidad de Toledo (España), Nasif y Gértrudix (2017), se propusieron caracterizar dicha propuesta con el objetivo de encontrar similitudes con una propuesta de narrativas transmedia aplicadas a la educación secundaria, además, determinar las posibilidades de participación activa y protagónica de los estudiantes dentro del proyecto. Entre los hallazgos, se encontró que el proyecto promovió un trabajo colaborativo e interdisciplinar entre los docentes, estudiantes y comunidad educativa, integrando varias asignaturas, implicando la participación de todos. Nasif y Gértrudix concluyen que las narrativas transmedia “suponen una herramienta didáctica muy poderosa que genera cambios, transformaciones e innovación al ser” (2017, p. 131).

Desde ese mismo país, Torrego y Gutiérrez (2018), en su estudio, usaron los tuits y los hashtags mostrando la posibilidad que ofrecen las redes sociales para expandir la experiencia de la lectura conduciéndola más allá del final del texto; igualmente, se ponen en evidencia formas de consumo literario que trascienden de la lectura individual a la experiencia compartida facilitada por los entornos transmedia. Torrego y Gutiérrez concluyeron exponiendo la necesidad de transformar los espacios donde se comparten mensajes sobre obras literarias en “comunidades lectoras centradas en la creación conjunta de conocimiento” (2018, p. 238).

Masanet y Scolari (2018), igualmente en España, realizaron un estudio que se centra en las prácticas de producción de contenidos mediáticos de adolescentes de cinco comunidades autónomas, utilizando una metodología de acercamiento etnográfico. El objetivo del proyecto se centró en analizar los procesos de adquisición y construcción colectiva de competencias transmedia por parte de los adolescentes fuera de la escuela, para introducirlas dentro del contexto educativo, pretendiendo acortar las distancias entre la escuela y las prácticas mediáticas de los adolescentes. Esta investigación resultó aportante para nuestro estudio, en la medida en que reconoce la importancia de aprovechar los conocimientos y los usos que los adolescentes tienen de los medios para pensarse en nuevas prácticas pedagógicas.

El recorrido hasta aquí transitado ha dado cuenta de que las narrativas transmedia en el marco de una experiencia de formación es una estrategia que favorece el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva. Los estudiantes logran implicarse en el proceso de creación de contenidos transmediáticos y en las experiencias que, en general, utilizan las herramientas, plataformas y soportes que más se acercan a los que normalmente utilizan en su cotidianidad. En ese sentido, todos los estudios referenciados en este apartado de antecedentes aportan a esta investigación, ya que abren el panorama y ofrecen nociones sobre cómo abordar el problema planteado, dando cuenta no solo de que de la lectura crítica es una preocupación en el ámbito educativo, sino que se asocia a los medios para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje, encontrando en las narrativas transmedia una posibilidad para crear una estrategia de formación que desarrolle prácticas de lectura crítica.

1.3. Justificación

Desde un enfoque sociocultural, en el que se comprende la lectura crítica como aquella en la que leer las líneas, leer entre líneas y leer tras las líneas se posiciona como una necesidad imperante que trasciende el rol del lector pasivo al del lector activo (Cassany, 2006), esta propuesta de investigación constituye una oportunidad para trascender el rol donde el lector se comprende como un sujeto inmerso en un grupo social, posicionado en un lugar y un tiempo con situaciones particulares que lo atraviesan y que, por ende, configuran su modo de actuar, pensar, leer e interpretar el mundo que lo rodea.

Así mismo, esta propuesta pretende acercar el concepto de lectura crítica al entorno escolar, que desde los últimos años viene dando importancia a la lectura crítica como una de las competencias que se deben empezar a desarrollar desde la escuela. Como muestra de ello, el ICFES (2013) fusiona las pruebas de lenguaje y filosofía en una prueba de lectura crítica, donde se evalúa la capacidad de los lectores para dar cuenta de las relaciones que se tejen entre los discursos y las prácticas socioculturales. De acuerdo con lo anterior, se pretende la formación de lectores críticos que logren integrarse en el mundo de una manera activa y consciente y que, además, encuentren mejores maneras de relacionarse con los medios digitales a los cuales se encuentran permanentemente expuestos.

Por otra parte, el MEN (2016) expone que las tecnologías y las comunicaciones hacen parte de la vida cotidiana de todos los ciudadanos y, por ende, de los alumnos, docentes y directivos docentes. Es así como el sistema educativo cada día demanda el aprovechamiento eficaz de dichas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que implica una transformación.

A su vez, Lugo y Chacón (2016) plantean que la principal innovación en la última década para el sector educativo ha sido la incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el aula de clase, tanto en la educación básica y media, como en la educación superior. Sin embargo, la pregunta no debe ser si las TIC impactan o no positivamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes de básica, sino, más bien, cuáles son las claves para generar dichos impactos. Desde esta perspectiva, la UNESCO (2017) comparte el interés respecto a las diversas formas en que la tecnología puede facilitar el acceso universal a la educación, reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la integración y perfeccionar la gestión y administración de la educación. Esto es, poner este tipo de tecnologías al servicio de la educación y de las personas.

El Ministerio de Comunicaciones, por su parte, a través de El Plan Nacional de TIC 2008-2019, estableció unos ejes o líneas de acción dentro de los cuales aparece el de la educación, lo que permite comprender que es necesario hacerles frente a las necesidades educativas que exigen las nuevas generaciones de estudiantes. Por su parte, la OEI e IPE UNESCO (2014) conciben las TIC “como un medio para contribuir al mejoramiento de la educación y generar transformaciones desde el punto de vista pedagógico” (p.37).

No obstante, el reto está en hacer las adaptaciones y modificaciones pertinentes que permitan integrar las TIC al currículo, partiendo de considerar que “todos los contenidos curriculares son susceptibles de ser apoyados por el uso de tecnologías digitales” (OEI e IPE UNESCO, 2014, p.47).

Teniendo en cuenta que los estudiantes se muestran permeados cotidianamente por el uso de diferentes plataformas mediáticas y se pretende promover una lectura activa y propositiva, se plantea como estrategia el uso de las narrativas transmedia, donde el elemento de la narrativa es un eje articulador entre la lectura crítica y la transmedialidad, además de las posibilidades que brinda esta última a través de los dos rasgos que la caracterizan: la cultura participativa, (Jenkins, Ford y Green, 2013) y la expansión narrativa y mediática (Jenkins, 2006). De acuerdo con lo anterior, es posible conectar a los estudiantes con una historia central que se amplía en diferentes

plataformas mediáticas con sus propias producciones, entendiendo que dicha narrativa no se consume de manera pasiva, sino que puede ser enriquecida y expandida con las prácticas sociales y culturales de ellos mismos.

En este escenario, se pretende poner de manifiesto el objetivo de analizar de qué manera la creación de narrativas transmedia desarrolla prácticas de lectura crítica, lo que implica que, a través de estas, es posible el despliegue de prácticas comunicativas con las cuales se ponen en juego diferentes competencias y experiencias previas que no están presentes en la lectura tradicional, mediante la denominación de diferentes lenguajes y sistemas semióticos (Scolari 2013).

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Analizar de qué manera una estrategia de formación apoyada en la creación de narrativas transmedia desarrolla prácticas de lectura crítica en los estudiantes del grado décimo de las instituciones educativas Padre Roberto Arroyave Vélez y El Progreso.

1.4.2 Objetivos específicos

- Diseñar e implementar una estrategia de formación apoyada en la exploración y creación de narrativas transmedia que conduce al desarrollo de prácticas de lectura crítica.
- Describir la estrategia de formación en el contexto de la creación de narrativas transmedia y su relación con el desarrollo de prácticas de lectura crítica.
- Establecer orientaciones que permitan el abordaje de las narrativas transmedia para el desarrollo de prácticas de lectura crítica en estudiantes de educación media.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

El panorama teórico de esta investigación se enmarca en tres ámbitos de estudio, que problematizan el aprendizaje desde su carácter social, comunicativo y cognitivo, haciéndose importante explorarlos ya que derivan de corrientes teóricas de vital importancia cuando se establece la relación educación y TIC.

Inicialmente, se aborda dicha relación a partir de la construcción del concepto de prácticas socioculturales, permitiendo con esto orientar el enfoque y la comprensión que se tienen a lo largo de esta investigación sobre la lectura como una práctica sociocultural que, desde la perspectiva de varios autores, enfatiza en el reconocimiento del sujeto enmarcado en sus experiencias sociales, influencias culturales e históricas, las cuales determinan tanto las maneras de leer como el tipo de contenidos que se leen, acercándose con esto a la concepción de prácticas de lectura crítica. Luego, se abordan desde diferentes contextos, donde la convergencia de medios lleva a la transformación de sus modos y usos tradicionales ampliando sus prácticas y estrategias, dando paso a nuevas formas de construcción del conocimiento basadas en el trabajo conjunto, la participación y la creación colaborativa, todas ellas comprendidas en la cultura participativa.

Posteriormente, se abordan las narrativas transmedia como un tipo de narración que permite la creación, expansión y desarrollo de un relato a través de diferentes medios y plataformas, donde toma fuerza la cultura participativa, a partir de la cual se hace posible integrarlas al campo educativo por medio del aprendizaje colaborativo, para pensar en una construcción colectiva e interactiva de conocimiento que permita el desarrollo de prácticas de lectura crítica.

2.1 Prácticas de lectura crítica y medios

En el contexto contemporáneo resulta importante observar la relación existente entre prácticas de lectura crítica y los medios, puesto que esta ha implicado reconfigurar las maneras tradicionales de leer y comprender la lectura, que como lo plantea Lévy (1999), ahora se encuentra alimentada por enlaces electrónicos, conferencias en línea, imágenes, videos y un sin fin de posibilidades que implican que el lector sea más activo, en tanto está dando instrucciones al ordenador o dispositivo incluso antes de interpretar lo que este proyecte. Interactuar con los diferentes dispositivos a través de una matriz digital permite entrar en un nuevo universo de

gestación y de lectura de los signos, donde se facilitan nuevos tipos de lecturas y creaciones colectivas. En este sentido, se hace importante entender las prácticas socioculturales y su relación con la lectura.

2.1.1 Prácticas socioculturales

Para definir las prácticas socioculturales es importante partir de la comprensión sobre el hábito social. En palabras de Elías (1990), el hábito social es lo que comparte un grupo humano a través de un sistema de representaciones que da soporte a sus maneras de clasificar, de ubicarse en el mundo social y de actuar. Este integra, además, los rasgos de la identidad grupal, profunda y firmemente en la estructura de personalidad de los sujetos, lo cual puede ser sólido y resistente, pero al mismo tiempo modificable, está en constante fluir. Su resistencia será mayor cuanto más larga y continua sea la cadena generacional dentro de la cual un determinado hábito social se transmite de padres a hijos prácticamente sin modificaciones importantes.

Para Bourdieu (2000a):

El hábitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. En consecuencia, el hábitus produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social (p. 134).

Apoyándose en estos autores, Chartier (1999) “interpreta el hábito como la interiorización dentro del individuo del mundo social y de su posición en el mundo social, que se expresa a través de sus maneras de clasificar, hablar y actuar” (p.195). De acuerdo con lo anterior, es posible considerar que las prácticas socioculturales son situadas, diversas, cambian de acuerdo con el contexto histórico, geográfico, social y cultural de los sujetos. Paralelamente, el hábito tiende a ser mecánico, pero la consecuencia de este produce la práctica que está basada en el sentido social, la

posición y percepción que cada sujeto tiene frente al mundo, razón por la cual no se pueden desligar, su relación es intrínseca.

Así, en el contexto de la presente investigación, se entenderán las prácticas socioculturales como aquellas acciones, decisiones y puntos de vista, ideologías, lecturas e interpretaciones individuales, que proceden de las experiencias sociales, culturales y relaciones históricas que el sujeto ha tenido en su relación con otros seres, lo cual es importante rescatar desde el contexto educativo, entendiendo que cada sujeto forma parte de una comunidad y llega al aula con unas experiencias que esta debe conocer y validar.

2.1.3 La lectura como una práctica sociocultural

Leer no solo es un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas, también es una práctica cultural insertada en las comunidades, donde en cada una de ellas –y dentro de estas sus instituciones o núcleos– usa el discurso de modo particular, según su identidad y su historia, pues son propios de la cultura, como su razonamiento, su léxico y su estilo. Así las cosas, aprender a leer requiere conocer aquellas particularidades propias de cada comunidad (Cassany, 2006).

Teniendo como referente la noción de prácticas socioculturales definida para esta investigación, la lectura y la escritura son comprendidas como construcciones sociales, en donde no hay una única manera de leer y escribir, dado que los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos. Detrás de cada texto hay una ideología y el acto de leer cambia de acuerdo con la época, el contexto y el formato. La lectura como construcción social da especial relevancia a códigos socioculturales, la particularidad de la comunidad y la intención del autor. Desde esta perspectiva, no basta con saber decodificar palabras, pues la lectura no es estática, sino un verbo transitivo (Cassany, 2006).

Desde los planteamientos anteriores, se hace posible concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales en lugar de un conjunto de habilidades y destrezas, ya que las prácticas son acciones reiteradas y contextualizadas. Así, la alfabetización resulta no únicamente del empleo de la escritura para transcribir, producir o comprender un texto, sino de las múltiples y variadas formas de utilizarla en la vida comunicativa y la actividad social, lo que la convierte en un conjunto de prácticas que varían de forma, significado, uso y propósito de acuerdo con situaciones

específicas, donde comienza a ser más importante el ser humano como lector o escritor que el mismo texto (Kalman, 1999).

Pierre Bourdieu (citado en Silva, Renán, 2003) al referirse a la lectura, expone que hay múltiples maneras de leer que dependen de las competencias, la edad, la relación con el sistema escolar y el bagaje social y cultural del usuario de la lengua escrita, y, así mismo, de las posibilidades que puede ofrecer lo que se lee. El autor señala, además, que la lectura obedece a las mismas leyes que las demás prácticas socioculturales, con la diferencia de que la lectura es enseñada por el sistema escolar, más directamente que cualquier otra. Es decir, en el caso de la lectura hoy en día, el peso de la formación escolar es mucho más fuerte que otros factores, razón por la cual, al preguntar sobre lo que se lee, las personas no responden a aquello que en realidad leen, sino a aquello que parece socialmente legítimo.

Es posible que la escuela haya perdido la noción de que leer y escribir cobran sentido si se introducen en las prácticas culturales, esto sucede en ocasiones, por las políticas curriculares que insisten en ver la lectura como un fin en sí mismo, donde se da mayor importancia a la codificación para luego comprender, que a la lectura como práctica inserta en la sociedad (Pérez, 2004).

En ese sentido, Kalman (2003), sostiene que leer y escribir contemplan una variedad de prácticas sociales mediadas por diferentes usos y significados, incluyendo ideologías, contenidos y mensajes que han sido desarrollados a través de la historia, no como un proceso individual centrado en el manejo del código escrito.

Es importante señalar que la lectura es siempre una práctica encarnada en gestos, espacios, costumbres. Por esta razón, no todas las personas leen los textos de la misma manera, habrá quienes se sientan más o menos cómodos con ciertas formas textuales o tipografías, lo cual depende, además, de factores como la influencia que pueda ejercer su comunidad o grupo social en cuanto al tipo de textos a leer, la forma en cómo estos se leen e incluso los procedimientos de interpretación. Influyen tanto las capacidades de lectura como las expectativas e intereses que se tengan frente al texto, son estas entonces las determinaciones que regulan las prácticas y definen las formas de leer (Chartier, 1992).

En el marco del conocimiento social, en términos de bagaje cultural, se hace imperante recurrir a conocimientos generales y sociales donde la elección de palabras, el tono, y las decisiones sobre el contenido resulta más complejo que aplicar reglas gramaticales o habilidades técnicas, ortográficas o signos de puntuación. Para Kalman (2003), las personas son letradas en la

medida que comprenden la funcionalidad y propósito de los escritos, la manera en la que se leen y relacionan con el mundo social, debido a que el conocimiento del sistema escrito no es por sí mismo sinónimo de alfabetización. Pocas personas serían “alfabetizadas” si eso significara que fueran capaces de procesar y producir todos los textos escritos desde diferentes contextos.

Así las cosas, el desafío educativo actual es arraigar prácticas de lectura y escritura de acuerdo con las necesidades comunicativas y de participación social de las personas. Según Kalman (1999):

Los códigos de la modernidad no se refieren a las letras o números *per se* sino a los diferentes usos y significados que estos tienen en un mundo donde la información se intercambia al apretar un botón, donde las ideas circulan a toda velocidad y donde las condiciones de trabajo, vida familiar, organización socioeconómica y política están en un proceso de transformaciones continuas (p. 41).

Otro desafío que resulta importante es tomar acciones frente a las prácticas de lectura que, sin duda, han trascendido, comprendiendo que no solo se hace lectura al decodificar símbolos, sino al ejercer prácticas de lectura de acciones, imágenes o situaciones, con un enfoque crítico que incide en la información que se selecciona y aborda.

Respecto a la función de la escuela, es importante considerar que no se circunscribe a la transmisión sino a la reconstrucción del conocimiento experiencial; esto tiene que ver, en primer lugar, con reconocer que dicho conocimiento se difunde en el mundo cultural actual, donde hay presencia, por ejemplo, de medios de comunicación; en segundo lugar, con la necesidad de favorecer las reinterpretaciones de las visiones del mundo generadas por los medios. La escuela no puede ser ajena a estas nuevas prácticas, teniendo en cuenta que ya hacen parte de la vida cotidiana, cuya experiencia es importante reconocer en el aula para la construcción y transformación del conocimiento (Litwin, 1994), promoviendo en los estudiantes el reconocimiento, reflexión y criticidad frente a la lectura de su contexto.

2.1.4 Lectura crítica desde una perspectiva sociocultural

La lectura se puede abordar desde diferentes ángulos, según el que se seleccione, la acción de leer toma diferentes significados que van desde metalectura, cognición, prácticas lectoras,

didácticas de la lectura, hasta prácticas socioculturales, como lo hace la sociología (Pérez, 2004). Las diferentes concepciones de la lectura como práctica sociocultural permiten acercarse a la construcción del concepto de prácticas de lectura crítica. Comprendiendo su evolución histórica es posible plantear, desde una perspectiva contemporánea, que leer críticamente no se remite solo a un proceso de transmisión de datos, puesto que en el discurso se reproduce la organización del poder y se construyen las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones), siendo necesario valorar si se está de acuerdo o no con las representaciones y con la distribución del poder establecidas (Cassany, 2006).

La lectura no se encuentra sujeta únicamente al código escrito sobre el papel, Bourdieu (citado en Silva, Renán, 2003) menciona que un error consiste en leer las prácticas como si se tratara de textos escritos, esto produce una desviación fundamental. Por ejemplo “leer” un ritual, como si se tratara de un discurso, como si pudiera ofrecer una formulación algebraica, sería una modificación esencial de las cosas. En ese sentido, las lecturas de obras clásicas, de una fotonovela, un grafiti o una historieta, se reconocen por igual como prácticas de lectura que se explican y se comprenden en un contexto social más amplio.

En ese sentido, Kalman (1999) propone que no hay una sola alfabetización genérica e inmune de condiciones contextuales, puesto que la lectura hace parte de un conjunto de prácticas que varían de forma, significado, uso y propósito de acuerdo con las situaciones específicas, por lo que es necesario concebirla como una práctica social en lugar de un conjunto de habilidades y destrezas, entendiendo que las prácticas son acciones reiteradas.

Al respecto, Freire (1984) expone lo que implica una concepción crítica del acto de leer, planteando que este no se termina con la decodificación del lenguaje escrito, sino que se antepone y se extiende en la inteligencia del mundo. Es decir, primero se hace lectura del mundo para luego hacer lectura de la palabra, por lo tanto, la lectura de esta última está sujeta a la continua lectura del mundo. Por ello, el lenguaje y la realidad se articulan activamente.

Freire (1984), además, expresa algunos aspectos que pueden ser claves para comprender de una manera más práctica lo que se requiere para llevar a cabo una lectura crítica. Entre ellos, que el lector debe asumir una actitud activa frente al texto, dejando de lado la idea de que las palabras del autor son decretos de verdad absoluta que deben ser memorizados en vasijas de contenidos. En palabras textuales del autor:

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él (p. 49).

Por tanto, la lectura crítica implica adoptar una postura crítica frente al mundo, la realidad, la existencia, que permita adentrarse en él a fin de comprender lo que sucede cada vez con mayor lucidez, para poder transformarlo, expresarlo y recrearlo. Para Freire (1984) la educación, cualquiera que sea el nivel en el que se dé, se hará tanto más verdadera cuanto más estimule el desarrollo de esa necesidad radical de los seres humanos, la de su expresividad. De ahí la importancia de abordar la lectura crítica desde un enfoque sociocultural, reconociendo que las prácticas cotidianas configuran las interpretaciones, percepciones y comprensiones del mundo.

2.1.5 Prácticas de lectura crítica en el contexto de los medios

La diversidad de prácticas de lectura crítica en escenarios donde convergen diferentes medios ya no puede ser pensada en un principio centrado exclusivamente en el lenguaje oral y en los procedimientos de decodificación de los textos, pues estas amplían sus usos y modifican su naturaleza, de manera que leer adquiere nuevas formas y estrategias. Así, el discurso ya no solo se compone de letras, sino que además contiene fotos, videos, audio, reproducción virtual, etc., lo que se conoce como multimedial o multimodal (Kress, 2010; Wolfe, 2010). El nuevo panorama cultural nos posibilita múltiples medios y formas de comunicar que convergen en internet, donde se encuentran correos electrónicos, mensajería instantánea, mensajes multimedia, podcasts, blogs, que muestran un encuentro y combinación de otros lenguajes, lo que lleva a pensar las prácticas de lectura como procesos que son parte integral de la interacción social, pues las formas de comprender de los mensajes, manifiestan el lugar que ocupamos en determinado contexto (Gutierrez, 2010).

De acuerdo con Fainholc (2005) la enseñanza y la práctica de la lectura en internet son un tema determinante si se entiende que las personas aprenden a través del acceso a distintas prácticas de lectura, en especial las que están vinculadas a los nuevos formatos y realidades de imagen e interacción electrónica. Para sacarle el mayor provecho e interactuar en estas nuevas plataformas, lenguajes y soportes, se deberían desarrollar capacidades que permitan utilizar eficazmente la potencia de las TIC y del aprendizaje, pues "la máquina, como instrumento, deberá potenciar el desarrollo del conocimiento, la creatividad, el aprendizaje por descubrimiento y exploración, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la anticipación, etcétera. Todas, funciones superiores del pensamiento vinculadas" (p. 36).

Lo anterior demuestra que la lectura y la escritura son una forma comunicativa de participar de manera competente en situaciones cotidianas, que los formatos y la manera de interpretarlos se han diversificado debido a las exigencias de la interacción con múltiples medios. Kalman (2003) considera que la lectura y la escritura son una forma de participación social, sin descalificar los formatos y las formas que se empleasen, pues todos se ubican en un contexto político y social. El sentido de estos formatos se constituye en la medida que se entiende el lugar que cada uno ocupa como vehículo de expresión y de participación social.

Ahora bien, es pertinente preguntarse si con la digitalización del texto y la aparición de métodos activos, pueda darse la invención de nuevos sistemas de escritura que romperían los esquemas tradicionales, ya que no son lineales, pues los participantes pueden ser autores y editores. Sin embargo, no se puede asociar el texto únicamente a la imprenta o al papel como un sistema lineal estático, pues el llamado es a que el texto sea desarrollado ampliamente en el espacio de las redes digitales (Lévy, 1999).

En la web se motiva a la expresión del sujeto sin limitaciones, surge una ventaja que puede convertirse en un problema: encontrarse con información y puntos de vista de diversas procedencias, de ahí la importancia de evaluar dicho material. Aunque hay información valiosa, también existe aquella que no lo es. Dada la cantidad de información a la que puede accederse en línea, un usuario crítico debe tener la habilidad de evaluar rápidamente los niveles de fiabilidad, no solo de la información, sino de las fuentes. Por ende, su primera exigencia consiste en aprender a evaluar la veracidad de la información que consigue. Ahora bien, también es importante cuestionar no solo el contenido, sino lo que se omite, además de la manera en la que dicho contenido es organizado y expuesto. Otro aspecto a tener en cuenta es que gran parte de la

información publicada no posee un contexto, los usuarios críticos deberían crearlo, de ser posible (Callister y Burbules 2008).

En internet se tiene gran cantidad de datos que rompen cualquier tipo de censura y control, que facilitan la difusión y el acceso a los puntos de vista de cada persona o colectivo, se puede acceder a diversos discursos, descontextualizados. Es fundamental valorar la fiabilidad de una fuente, identificar la ideología y los puntos de vista, multiplicando así la necesidad de leer con mirada crítica. Lo anterior refleja la importancia de que cada lector logre construir sus significados, pues el texto no tiene un solo sentido y este puede variar de acuerdo con diferentes factores socioculturales (Cassany 2006).

Entendiendo que la lectura es un medio de participación social donde el lector y su bagaje juegan un papel determinante en la elección del formato, el uso que se le da y cómo relacionarlo en su contexto, se hace relevante pensar en estrategias que permitan integrar las prácticas que emergen, donde leer se tome como una experiencia inscrita en las prácticas culturales. Por eso, la importancia de desplegar el campo de la cultura de la participación, como una práctica que surge gracias a la convergencia de medios, se da entonces un juego de interacciones entre un emisor, un receptor y unos medios, construyendo un entorno participativo, es decir, la convergencia de medios posibilita el desarrollo de prácticas de lectura en quienes inicialmente son consumidores (Ferrés, 2010).

2.1.6 Convergencia de medios como práctica de lectura

Para hablar de convergencia de medios, Jenkins (2008) hace referencia a tres aspectos importantes que son: “el contenido que circula a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre variadas industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias” (p. 14). A partir de la palabra convergencia es posible describir los cambios tecnológicos, industriales, culturales y sociales en los que se anima a los consumidores a buscar nueva información y establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos, por lo que requiere de la participación altamente activa de estos. Es importante aclarar que no son los aparatos mediáticos los que dan lugar a la convergencia, sino que esta se produce en “el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros” (Jenkins, 2008, p. 15).

A partir de lo anterior, Navarro (2010) deduce que la convergencia de los medios no es solo un proceso tecnológico, es además un fenómeno cultural que involucra nuevas formas de intercambio entre productores y usuarios de contenidos mediáticos, y que, así como la información fluye a través de diferentes canales de medios, también lo hacen nuestras vidas, trabajos, fantasías, relaciones.

A su vez, los usuarios de medios contemporáneos desafían la noción de consumidores pasivos de contenido o únicamente de receptores de mensajes generados por la industria de las comunicaciones. Por el contrario, son agentes creativos que ayudan a definir cómo se usa el contenido de los medios y, en algunos casos, ayudan a dar forma a dicho contenido (Navarro 2010). Explorar y comprender este tópico es importante en tanto presenta la posibilidad de interacción que se da entre las personas, el contenido, su transformación y su distribución, lo que Jenkins (2008) denominó cultura participativa.

2.1.7 Cultura participativa

La convergencia de múltiples medios y tecnologías digitales posibilitan la emergencia de transformaciones culturales y sociales relacionadas con la manera en la que se construye el conocimiento. En ese sentido, propuestas teóricas como las de Lévy (2004) y De Kerckhove (1999) resultan de gran importancia. Lévy (2004) al hablar de inteligencia colectiva, se refiere al aprendizaje que se da en el encuentro con el otro, en tanto ese otro es una fuente de conocimiento. Esto permite la existencia de una relación recíproca, donde el objetivo principal es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, entendiendo que nadie lo sabe todo, pero todo el mundo sabe algo por el simple hecho de la experiencia. En contraste, De Kerckhove (1999) propone que la construcción de inteligencias capaces de ir más allá del individuo no se sitúa en la conformación de colectivos, sino en la forma como se establezca la conexión entre los individuos. De este modo, será la forma de articulación y el interés de los sujetos lo que permitiría la configuración de esta inteligencia.

De acuerdo con lo anterior, es posible comprender el concepto de cultura participativa, tal como lo propone Jenkins, Mizuco y Boyd (2016), una cultura en la que se vivencian y ponen en juego valores asociados a la participación, la democracia, el compromiso cívico y la creación artística. De este modo, se trata de un conjunto de interacciones que promueve la capacidad de los

individuos de tomar decisiones y de sentirse vinculados al medio social que habitan. Así, una cultura participativa promueve el compartir ideas y aportes para el mejoramiento de la sociedad, pues las personas son conscientes del aporte que realizan.

A los cambios sociales propiciados por la convergencia de medios y las prácticas comunicativas que de allí se derivan, Henry Jenkins (2006) los denomina “cultura participativa”, donde se invita a los fanáticos de un contenido y demás personas a participar activamente tanto en la creación como en la difusión de nuevos contenidos mediáticos.

Las condiciones en las que emerge una cultura participativa (plataformas abiertas basadas en la web 2.0, comunidades, redes sociales, convergencia mediática, etc.) favorecen que se den o se desarrollen prácticas de lectura basadas en la participación e interacción social.

Con la convergencia de los medios, el ciberespacio empezó a convertirse en una oportunidad, para muchas personas, de formar parte de la sociedad de la información, del conocimiento e introducirse en la sociedad de las relaciones, generando un entorno acogedor que permita interactuar de manera libre. El internet como entorno participativo favorece que los conocimientos individuales se integren para construir un conocimiento compartido potente, que permite un continuo cambio de contenidos (Ferrés 2010). Lo anterior evidencia que la cultura participativa se da en gran medida por la interacción y construcción colectiva por parte de las personas, no solo desde situaciones cotidianas, sino desde la convergencia de los medios, posibilitando nuevas estéticas creativas, enmarcadas por narrativas que emergen como respuesta a las múltiples posibilidades de crear con otros.

2.2 Narrativas transmedia

De acuerdo con Jenkins (2006) la narrativa transmedia emerge como una nueva estética en respuesta a la cultura de las convergencias, como el arte de crear, expandir y desarrollar un relato a través de diferentes medios y plataformas, donde cada nuevo texto contribuye de manera específica y valiosa a la totalidad de la narración. Puede iniciarse con un cuento, un libro y luego expandirse a cómic, videojuegos e incluso parques de diversiones; cada medio aporta desde sus características y potencial lo que mejor se le da, generando un relato completo e interactivo. Se caracteriza, además, por la expansión narrativa y la cultura participativa, lo cual posee una característica importante:

Una parte de los lectores no se limita a consumir el producto cultural, sino que se propone ampliar su mundo narrativo con nuevas piezas textuales. Dicho en otras palabras: la expansión de un universo narrativo deja de ser patrimonio de su creador. Si ese mundo entusiasma a sus lectores y genera una comunidad de fans, no tardarán en aparecer nuevos relatos en Fanfiction.net, en la plataforma Wattpad o en YouTube (Scolari, 2017).

En palabras de Scolari (2013) las narrativas transmedia pueden expandirse a través de diversos sistemas de significación, que van desde lo verbal, audiovisual, icónico, hasta lo interactivo, sin ser una simple adaptación de un lenguaje a otro, pues la historia que se cuenta en un videojuego o en el cine, no es la misma que se desarrolla en el cómic o en un libro, pues su intención es expandir la historia en diferentes lenguajes y medios, encontrando en lo narrativo un hilo conductor.

De este modo, las narrativas transmedia, por estar constituidas en su naturaleza por la interacción con diferentes formatos, soportes, plataformas y textos, requiere no solo el conocimiento de la gramática y los diferentes sistemas de significación, sino que promueven lo que Scolari (2017) llama “multialfabetismos”, es decir, la habilidad de organizar e interpretar en un único universo narrativo, relatos y discursos provenientes de diferentes medios y lenguajes” (p. 180).

Las narrativas transmedia permiten el surgimiento de personajes y desenlaces distintos sin perder los hilos conductores de una matriz original, lo que fomenta la creación colectiva y permite el empoderamiento del usuario (prosumidor⁴), e incide en la construcción de su identidad personal y colectiva (Amador, 2013). De este modo, se configura como un espacio de discusión, desde el diseño de un relato, su estructura y contenido, generando impacto en las audiencias masivas en todo tipo de medios, gracias a las múltiples posibilidades para construir contenidos, compartir, co-crear y publicar que permiten establecer audiencias sin límites de espacio y tiempo (Sepúlveda y Suarez, 2016).

⁴ El concepto *prosumidor* hace referencia al término *prosumer*, acuñado por Alvin Toffler en la década del 80. Se refiere a sujetos dinámicos que han ido mutando sus roles en paralelo a la evolución de las principales herramientas de la web en cuanto a su rol como productores y consumidores de contenidos.

Las narrativas transmedia poseen un modelo amplio, que puede reunir historias de todo tipo: tradicionales, contemporáneas, clásicas, usando diversos lenguajes, plataformas y tecnologías, lo que permite expandir el relato a través de un conflicto, un lugar o un personaje, apostándole a la fragmentación de una historia de forma activa e interactiva (Sepúlveda y Suarez, 2016).

Ahora bien, inicialmente las investigaciones de narrativas transmedia fueron realizadas desde lo ficticio y la producción de entretenimiento; sin embargo, Ruiz (2014) argumenta que “es común encontrar ejemplos de su aplicación a contenidos periodísticos y de realidad, donde las comunidades además de dar opiniones y manifestarse se convierten en verdaderos productores de contenidos” (p. 101), pues a las personas les interesa contar lo que les inquieta, lo que piensan, lo que sienten, lo que creen, de acuerdo con sus experiencias. Cuando se trata de relatos de no ficción cada usuario puede aportar de acuerdo con su realidad, entendiendo que esta para cada sujeto es diferente y cambiante, como lo plantea la autora “la narrativa se desarrolla tal cual una conversación de realidad donde alguien propone un tema y cada uno hace comentarios sobre él, cuenta alguna historia relacionada, le da otro enfoque, sugiere nuevos ejemplos” (p. 101).

De acuerdo con lo anterior, se pueden concebir las narrativas transmedia como prácticas socioculturales, que promueven y se desarrollan en el escenario de la cultura participativa y, por tanto, en la creación colectiva, por lo cual es preciso ahondar al respecto en un escenario educativo y explorar las posibilidades que estas ofrecen en el contexto escolar.

2.2.1 Narrativas transmedia en el ámbito educativo

Al vincular el entorno educativo con las narrativas transmedia, se pone en evidencia que la escuela no puede desconectarse de la vida cotidiana de los estudiantes, la cual está atravesada por contenidos, medios y plataformas que llegan de diferentes fuentes. Es así como, para favorecer el aprendizaje de los educandos, es imperante hacer uso de imágenes, hipertextos, sonidos y relatos, que promuevan la interactividad y la participación con el otro (Amador, 2013).

Amador (2013) introduce el concepto aprendizaje transmedia, lo presenta como los giros importantes en relación con los diferentes aspectos educativos. Así, frente a los contenidos, plantea “la importancia de avanzar hacia el desarrollo de habilidades relacionadas con el rastreo y tratamiento de la información que circula por diversos medios, plataformas y soportes textuales, audiovisuales, sonoros, icónicos y digitales” (p. 21). La interacción entre estudiante y profesor se

vuelve horizontal, donde este último cumple la función de mediador del aprendizaje a partir de la comunicación transmediática. También la interacción entre estudiantes cambia a una comunidad de práctica que experimenta, discute y comparte lo que aprende con diferentes audiencias, finalmente debe centrarse en la participación colaborativa (Amador, 2013).

Teniendo en cuenta que cada estudiante puede tener diferentes formas de aprender (Gardner, 2001), es factible que la enseñanza sea más efectiva cuando se transmite a través de varios canales de expresión. Por eso, potenciar lo que se comunica a través de discursos o textos escritos con soportes virtuales nos lleva a pensar en cómo diversas plataformas ayudarían a afianzar lo que creamos en nuestras aulas (Jenkins, 2010).

Lo que promueve lo transmedia en los estudiantes es la búsqueda activa de contenido a través de múltiples plataformas y medios, donde se hace importante la toma de decisiones frente a lo que encuentran y la identificación de relaciones en el contenido cuando este puede pertenecer a la misma historia y al mismo mundo que otros elementos. También, se promueve la comparación de notas y el compartir conocimientos con los demás. Todo esto fomenta la capacidad de buscar, evaluar e integrar información transmitida a través de múltiples medios (Jenkins, 2010).

Por otro lado, en el contexto escolar el sujeto no solo es consumidor sino también creador, este cambio sugiere la aparición de nuevas particularidades en el sujeto, para hacer posible otras formas de aprendizaje y de interacción colectiva. Dentro de estos atributos, Amador (2013) destaca:

[...] la construcción de habilidades *multitasking* en espacios pantallizados e hiperconectados; la generación de otros sistemas de codificación y decodificación que hacen posible leer y escribir de manera hipertextual; y mecanismos de participación hipermediales e interactivos a través de proyectos colectivos que exigen colaboración y toma de decisiones (p. 13).

Ahora bien, Scolari (2017) manifiesta que para la interpretación de universos narrativos transmedia, se requiere tener conocimientos que permitan recuperar las diferentes partes que componen los textos, no basta con el dominio gramatical. Para interpretar ese universo narrativo, el lector transmedia debe activar una serie de experiencias previas que no están presentes en la lectura tradicional, razón por la cual debe controlar diferentes lenguajes como el interactivo, escrito y audiovisual en todas sus variables.

Estableciendo la relación entre las prácticas de lectura y la manera en la que han trascendido por la convergencia de medios dando paso a la cultura participativa, se piensa en las narrativas transmedia como una opción que permite pensar cómo a partir de la participación y la creación de contenidos en múltiples plataformas mediáticas, se puede generar un aprendizaje cognitivo y social que lleve al desarrollo de prácticas de lectura crítica por medio de una estrategia de formación. Así, el aprendizaje colaborativo es una alternativa pedagógica para viabilizar tal relación, en tanto se permite la horizontalidad de los participantes y da protagonismo a la construcción colectiva desde la experiencia del individuo, poniendo en escena sus ideas y resignificándolas a partir de la socialización con los demás.

2.3 Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo tiene sus raíces teóricas y metodológicas de la teoría socioconstructivista del aprendizaje planteado por Lev Vygotsky (1982) que considera al sujeto como un ser social que interactúa con otros, lo que permite el intercambio de conocimientos. Además, argumenta que el ser humano desarrolla procesos con funciones primarias, como el balbuceo, la memoria, la atención, la percepción, pero la naturaleza social y cultural logra desarrollar las funciones superiores del pensamiento que se logra no solo a partir tanto de la individualización como de la interacción con otros.

El desarrollo del pensamiento está determinado por la experiencia sociocultural; el desarrollo del lenguaje, por ejemplo, depende de factores externos y el desarrollo de la lógica, como lo han demostrado los estudios sobre el desarrollo cognitivo de Piaget, es una función directa del lenguaje socializado, por ello el crecimiento intelectual del sujeto depende del dominio de los medios sociales del pensamiento (Vygotsky, 1982).

En el aprendizaje colaborativo, el conocimiento es definido como un proceso de construcción colectiva de significados, y esto aplica para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque el concepto pone énfasis en el reconocimiento del valor de la interacción cognitiva entre pares, involucra también al docente y, en general, al conjunto de circunstancias que influyen en la enseñanza. Prima la participación de las personas y la construcción conjunta de conocimiento, más que una aplicación de reglas para el trabajo en equipo (Roselli, 2016).

Así, la relación con los otros, además de ofrecer la posibilidad de confrontar diferentes puntos de vista, permite la construcción intersubjetiva, reflejándose en logros y procesos cognitivos individuales, que surgen a partir de lo que implica la coordinación social en sí misma, esto es “el andamiaje y la ayuda mutua, la estimulación recíproca, la ampliación del campo de acción o de representación, la complementación de roles y el control intersujetos de los aportes y de la actividad” (Roselli, 2016, p. 227).

De este modo, una persona puede aprender más integrándose a un grupo que permaneciendo sola, puesto que la interacción con los miembros del equipo le permite enriquecer sus puntos de vista con las ideas de los otros. La interacción es clave para dicha construcción, ya que no solo se ocupa de los saberes individuales, sino que recopila el conocimiento colectivo para generar uno nuevo, más potente (Guitert y Giménez, 2000).

Es imperante el rol del docente que cumple una función tutorial que cede el protagonismo a los alumnos, convirtiéndose también en aprendiz, en tanto propicia la negociación de significados que da lugar a un consenso simbólico (Roselli, 2016). De igual manera, el docente convertido en tutor tiene en cuenta y promueve en los estudiantes la activación y el uso de sus saberes previos, con el fin de que sean compartidos en el grupo y tomados como base para impulsar y estimular la participación y el diálogo (Johnson, 1998).

Osuna (2011) propone que para que sea efectivo el aprendizaje colaborativo, se deben observar unas características en la relación horizontal entre todos los miembros del grupo (estudiante- estudiante, tutor-estudiante). En primera instancia, la interactividad, donde la interrelación se caracteriza por la mediación, el intercambio, la reflexión, el análisis de ideas y el respeto por las mismas. En segunda instancia, la sincronía de la interacción, en la que se presenta como requisito la retroalimentación entre los pares, de manera que el interlocutor sea escuchado y, finalmente, la negociación, en la que los estudiantes llegan a acuerdos y consensos para la consecución de los objetivos planteados.

Análogamente, en el aprendizaje colaborativo, no solo es necesario que los estudiantes trabajen en grupos, sino que cooperen en el logro de una meta común. Es por ello que Driscoll y Vergara (1997) plantean cinco elementos caracterizan el aprendizaje colaborativo:

- Responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.

- Interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común.
- Habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos.
- Interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.
- Proceso del grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

En ese sentido, todos los miembros del grupo son líderes que contribuyen activamente aportando sus ideas o extrayendo conclusiones frente a los aportes de cada integrante para establecer acuerdos en un tema determinado (Carrió, 2007).

Ahora bien, Barkley, Croos y Major (2007) afirman que el aprendizaje colaborativo tiene implicadas unas características esenciales que lo definen. Una de ellas es el diseño intencional donde se debe promover una interacción que va más allá de la simple reunión de grupos. Otro elemento importante es la colaboración, ya que todos los miembros del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos y contribuir para alcanzar los objetivos propuestos. Finalmente, es importante que tenga lugar una enseñanza significativa que lleve a los estudiantes no solo a interactuar entre ellos, sino a incrementar sus conocimientos.

Las autoras proponen que para estructurar la tarea de aprendizaje es necesario tener en cuenta el diseño de una tarea adecuada y estructurar unos procedimientos que atraigan a los estudiantes y los hagan participar activamente en su realización. Por lo tanto, se debe asegurar la importancia de la tarea y que aporte al cumplimiento de los objetivos del área; debe estar acorde con las habilidades de los estudiantes y promover la independencia, garantizando la responsabilidad individual. Facilitar la colaboración de los estudiantes presentando de manera clara la actividad y definiendo los tiempos para su desarrollo (Barkley et al., 2007).

Sin embargo, es de considerar que el aprendizaje colaborativo va más allá de una aplicación de técnicas grupales, puesto que lo verdaderamente importante es la construcción compartida de conocimiento, la interacción y la participación.

De acuerdo con Guitert y Giménez (2000) las tecnologías han sido un escenario propicio para favorecer la mediación del aprendizaje colaborativo, en tanto estimulan la comunicación en tiempo real, brindan acceso a la información, facilitan el seguimiento a los participantes de manera

individual y colectiva, difuminan las brechas espaciotemporales y propician la interacción social como proceso esencial de juntar las contribuciones de los participantes en la co-creación de conocimiento. Por estas razones, es posible contemplar la colaboración como una de las características principales necesarias para el aprendizaje en entornos virtuales, en los cuales se facilita la creación de comunidad y colaboración (Garrison, 2006).

Además, las tecnologías de la información y la comunicación facilitan el aprendizaje colaborativo, ya que brindan múltiples herramientas y recursos que posibilitan la cooperación favoreciendo la orientación del profesor y la realización de tareas por parte de los estudiantes que tienen a su disposición cualquier tipo de información que requieran, con lo que puede encontrar soluciones a sus problemas de manera autónoma (Ruíz, Galindo, Martínez y Galindo, 2015).

La gran variedad de información que se obtiene en internet ha provocado que se agudice la crítica de todo lo que se observa alrededor, a la vez ha hecho que se incremente la rapidez de comprensión y de toma de decisiones. Estos cambios han provocado una transformación en las formas de enseñar. El aprendizaje colaborativo une todos estos conceptos de las nuevas tecnologías con el fin de potenciarlos de forma común, lo que permite que este se convierta en multicultural, facilitando un aprendizaje más diverso y enriquecido por la velocidad y facilidad con la que se propagan las ideas y opiniones, utilizando un medio electrónico, que promueve la interactividad y es global (Crystal, 2001).

Dadas las opciones que ofrecen las TIC como instrumento mediador para la construcción de conocimiento de manera interactiva y siendo evidente que dichas tecnologías posibilitan otras formas de leer, se puede pensar que una estrategia de formación apoyada en la creación y exploración de narrativas transmedia, donde se propicie la cultura participativa a través del aprendizaje colaborativo, puede desarrollar prácticas de lectura crítica, donde se asuman posturas frente a lo que se lee, construyendo conocimientos de manera creativa y conjunta.

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Diseño metodológico

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, donde se diseñó, se describió y se analizó una estrategia de formación apoyada en la exploración y creación de narrativas transmedia, que derivaron orientaciones para su abordaje en el contexto escolar. Razón por la cual las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes tuvieron un lugar preponderante y constituyeron su realidad social, la cual se resignificó mediante un proceso interactivo de reconocimiento de sus prácticas socioculturales de lectura y escritura (Hernández et al. 2014). En ese sentido, Galeano (2004) argumenta que “en la perspectiva cualitativa el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado e influenciado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen” (p. 18).

La investigación cualitativa parte de entender el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes, cuyos significados toman importancia en la medida en que incluyen sus sentimientos, ideas, creencias, pensamientos y conductas en relación con sus contextos. De esta manera este estudio da cuenta de la explicación de temas sociales y la comprensión de fenómenos como la elaboración de teoría, empleando diversas combinaciones de técnicas para obtener datos válidos.

Este estudio fue exploratorio debido a que la relación existente entre narrativas transmedia y el desarrollo de prácticas de lectura crítica es un campo poco estudiado. En la revisión de literatura se hace evidente que las narrativas transmedia han sido abordadas desde el contexto educativo con el propósito de generar mejores procesos de comunicación, participación y acceso a contenidos de áreas particulares. Se ha dado principalmente en escenarios de educación distintos a la educación media. De acuerdo con Hernández, Fernández y Collado (2014), este tipo de investigaciones tiene como objetivo familiarizar con el objeto de estudio, ya que son poco abordadas o novedosas.

Para su realización se incorporaron técnicas, instrumentos y estrategias propios de la Investigación Acción (IA) que, en relación con los problemas prácticos cotidianos experimentados por las personas, analiza las acciones humanas y situaciones sociales susceptibles de cambio o que requieren una respuesta práctica, con el propósito de profundizar en la comprensión del problema,

considerando la situación desde el punto de vista de los participantes, implicándolos en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto son sujetos activos en la investigación (Elliot, 1990).

La Investigación Acción se caracteriza por ser práctica, ya que conduce a mejoras durante y después del proceso de investigación; es participativa y colaborativa, de modo que el investigador y las personas involucradas en el problema se convierten en co-investigadoras, estableciendo una relación de iguales en la aportación a la investigación, lo que además la hace emancipatoria; es interpretativa, en tanto las soluciones están basadas sobre las interpretaciones y puntos de vista de las personas involucradas en la investigación y es crítica, ya que no solo busca mejorar las prácticas, sino también que los participantes actúen como agentes de cambio críticos y autocríticos de sus contextos sociopolíticos (Zuber,1992).

Este diseño permitió identificar una problemática cotidiana, reconocida por las comunidades educativas que hacen parte de este estudio, quienes participaron de forma activa en el proceso, y buscó transformar dicha situación a través de una propuesta de formación co-creada con la población a investigar. Stringer (1999, como se citó en Hernández et al., 2010) refiere que las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: observar, donde se construye un esbozo del problema y se recolectan los datos; pensar, que implica analizar e interpretar y actuar, para resolver problemas e implementar mejoras, las cuales se dan de manera cíclica.

Un concepto importante en la IA es el de "espiral de cambio" para hacer referencia al proceso según el cual se van desarrollando las fases que constituyen la Investigación Acción. La característica fundamental de esta metodología es la naturaleza cíclica del proceso que se compone, siguiendo el modelo de Lewin, de cuatro fases: la planificación, la acción, la observación y la reflexión (Sandín, 2003).

En ese sentido, el proceso de la Investigación Acción es entendido como una espiral sucesiva de ciclos constituidos por varios momentos que consta de cuatro etapas (Sandín 2003):

1. Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
2. Formular estrategias que permitan resolver el problema.
3. Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis.
4. El resultado permite un nuevo diagnóstico de la situación problemática, para así iniciar la siguiente espiral de reflexión y acción.

3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Las técnicas e instrumentos usados en esta investigación, propios del enfoque cualitativo, fueron pensados para obtener la información necesaria y así atender los objetivos de este estudio. Se acudió al grupo focal y a la observación participante, los instrumentos que se usaron fueron una guía de preguntas semiestructuradas y una matriz de observación (respectivamente), se tuvieron en cuenta, además, las categorías de análisis: prácticas de lectura crítica y TIC, narrativas transmedia y aprendizaje colaborativo, lo que permitió focalizar la atención en puntos estratégicos. Es importante mencionar que los instrumentos fueron validados por pares docentes de ambas instituciones. A continuación, se describen cada uno de los instrumentos y técnicas.

3.2.1 Grupo focal

Los grupos focales son una técnica que permite recolectar datos mediante la realización de preguntas cuidadosamente estructuradas que posibilitan obtener información relevante para los objetivos de la investigación, dichas preguntas giran en torno a una temática propuesta por el investigador (Escobar y Bonilla, 2009). En este caso, se realiza en dos momentos: el primero, al inicio, como parte fundamental del diagnóstico y en un segundo momento, al final de la aplicación de la propuesta de formación, para identificar las transformaciones ocurridas en el proceso. Como se había mencionado en párrafos anteriores, el instrumento que se emplea es una guía de preguntas semiestructuradas, las cuales fueron flexibles y partieron de las categorías principales de análisis, generando conversación con los estudiantes.

Se usó el taller como estrategia metodológica para el desarrollo de ambos grupos focales; el taller es una palabra que se relaciona experiencial y conceptualmente con el hacer y el procesar con otros, donde se disponen: momentos, materiales, herramientas y decisiones que se conjugan en pro del hacer colectivo. Además, como lo plantea Ghiso (1999) “es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de forma participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes” (p. 143), lo que hizo el espacio ameno y tranquilo para los participantes.

3.2.2 Observación participante

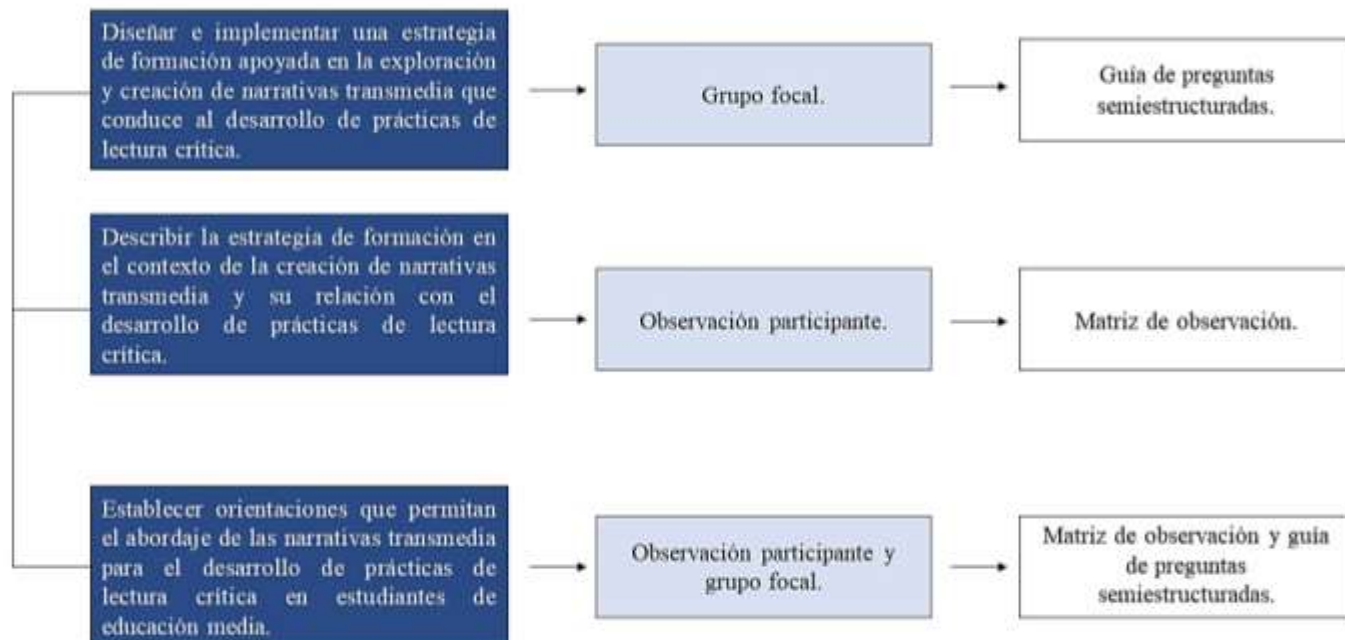
La observación participante es una estrategia para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad, con la cual el investigador participa en la situación que se quiere observar, es decir, penetra la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución (Galeano, 2018). En esta, el observador se aproxima a la situación social de manera progresiva, partiendo de observaciones exploratorias cuyo fin es describir el contexto, para llegar a observaciones focalizadas y selectivas que permitan captar en detalle y en profundidad la dinámica interna de la situación (Bonilla y Rodríguez 2015).

De acuerdo con Hernández et al. (2014), en la observación se puede o no hacer uso de algún tipo de formato estandarizado, lo importante es observar y anotar todo lo que se considere pertinente, por lo cual se decidió que en todos los talleres de la propuesta de formación, se implementara como instrumento una matriz de observación (ver anexo 3), la cual estaba dividida en tres aspectos esenciales para esta investigación: prácticas de lectura crítica y narrativas transmedia, cultura participativa y aprendizaje colaborativo. Lo anterior permitió focalizar la observación y así atender a la descripción de la propuesta de formación en relación con las prácticas de lectura y tener información suficiente para elaborar unas orientaciones que permitan el abordaje de este tipo de propuestas en el contexto escolar para estudiantes de educación media.

La implementación de las técnicas se describe ampliamente en las etapas de la investigación donde fueron aplicadas.

Gráfico 1

Relación entre los objetivos específicos, las técnicas y los instrumentos



Fuente: construcción propia.

3.3 Descripción del contexto de implementación

Las investigadoras fungen como docentes de las instituciones educativas Padre Roberto Arroyave Vélez y El Progreso, en busca de aportar al proceso educativo y dar solución a una de las preocupaciones recurrentes de la comunidad educativa, por lo que se focalizan las prácticas de lectura crítica, realizando un diagnóstico que permitió no solo conocer la situación, sino plantear posibles soluciones. Es por esto que, con el apoyo y compromiso de las instituciones y cuatro docentes de las asignaturas: artística, ciencias sociales (en la I.E. Padre Roberto), lengua castellana (de ambas instituciones) que participaron en el proceso⁵ (ver anexo 7), se implementó la propuesta de formación apoyada en la creación y exploración de narrativas transmedia para desarrollar prácticas de lectura crítica en los estudiantes de la media.

⁵ Los aportes de los docentes vinculados estuvieron presentes en la etapa diagnóstica, en la validación de los instrumentos y en la co-creación de la propuesta de formación.

Los estudiantes que participaron inicialmente fueron del grado décimo, cuyas edades oscilaban entre los 15 y 16 años, del sector urbano en dos contextos: Institución Educativa Padre Roberto Arroyave Vélez (San Pedro de los Milagros) e Institución Educativa El Progreso (El Carmen de Viboral), con un total de 80 estudiantes (38 y 42 respectivamente).

Es importante mencionar que el trabajo de campo estuvo fragmentado por diversas situaciones, entre ellas, la culminación del año escolar, donde dichos estudiantes pasan a cursar undécimo. La propuesta inició el 17 de octubre de 2019 y finalizó el 24 de septiembre de 2020 con un total de once sesiones. Las sesiones uno, dos, tres y cuatro se realizaron entre octubre y noviembre de 2019; las sesiones cinco, seis, siete y ocho, entre febrero y marzo de 2020, para ese momento los estudiantes ya cursaban el grado undécimo. Posteriormente, se decretó a nivel nacional la cuarentena obligatoria causada por la pandemia del covid-19, donde los estudiantes pasaron a un periodo de vacaciones para luego retomar las clases bajo el modelo educación en casa.

Es por esto por lo que el desarrollo de la propuesta modifica su proceder y se piensa en estrategias que permitan hacerlo a través de la virtualidad, programando encuentros sincrónicos por plataformas como Zoom, Google Meet y aplicaciones como WhatsApp. Se retomó desde la sesión nueve en el mes de agosto, la virtualidad trajo como consecuencia la reducción del número de participantes, con un aproximado de 20 estudiantes por cada institución.

3.4 Etapas para la investigación

A partir de la manera en que opera metodológicamente el diseño de Investigación Acción, en este estudio se diseñaron y desarrollaron cinco etapas de la siguiente manera:

3.4.1 Etapa 1. Diagnóstico

Inicialmente, se estableció un diálogo con diferentes actores de la comunidad educativa (docentes, coordinadores, estudiantes y directivos) que nace en una jornada pedagógica denominada Día E, se conversa sobre la oportunidad de potenciar la lectura crítica en los estudiantes de la media. En principio, los docentes manifestaban que a los estudiantes no les gustaba leer, pues en clase se mostraban apáticos a la lectura de textos extensos, pero luego de

escuchar la percepción de los estudiantes, quienes manifestaban hacer otro tipo de lecturas más interactivas, fraccionadas y no solo de textos escritos, se comprendió que las prácticas de lectura han trascendido y que es deber de la escuela reconocerlas y legitimarlas, por ende, fue necesario tomar acciones para dar solución a esta situación. Se inició con la etapa de diagnóstico, donde se formuló el problema de investigación teniendo en cuenta las voces de la comunidad educativa. Además, se consultó en la encuesta de consumo cultural del DANE (2017), para conocer el consumo de lectura de los colombianos, arrojando como resultado que, si bien aún hay prácticas tradicionales de lectura, los medios digitales tenían el protagonismo.

Por otro lado, se abordó literatura científica sobre prácticas de lectura y medios, lo que nos llevó sugerir las narrativas transmedia como una posibilidad de intervenir la situación; además, los docentes de las instituciones proponían usar una teoría de aprendizaje que permitiera interactuar con el otro, razón por la cual se ve en el aprendizaje colaborativo la opción ideal para generar una propuesta que responda a las necesidades de la comunidad educativa. Posteriormente, se realizó un rastreo de antecedentes usando descriptores pertinentes para el estudio, que permitió conocer experiencias similares tanto en contextos escolares como extracurriculares, lo cual fue valioso, pues su abordaje brindó alternativas, elementos, herramientas y aspectos para tener en cuenta al momento de realizar una intervención con estas características.

Partiendo entonces de lo mencionado por los estudiantes, de la preocupación de la escuela y de la literatura abordada, se toma la decisión de realizar un grupo focal tipo taller (ver anexo 1) aplicado a los estudiantes. Es importante mencionar que antes de aplicarlo, fue revisado y ajustado por algunos pares docentes de las instituciones vinculadas. En el taller, se planteó una situación de lectura, en este caso una canción, que fue presentada en diferentes formatos y plataformas, buscando evidenciar las prácticas de lectura crítica en ellos, los tipos de contenidos mediáticos que abordaban e indagar cuáles estrategias o soluciones consideraban pertinentes para el desarrollo de prácticas de lectura crítica en el contexto escolar. En el grupo focal se contó con la presencia de 10 estudiantes del grado décimo (en cada institución), para un total de 20 participantes, los cuales asistieron voluntariamente, dejando como resultado una idea de cómo debería darse el diseño y la co-construcción de la estrategia de formación, la cual será descrita a profundidad en el análisis y discusión de la información.

La ruta de ejecución se dividió en tres momentos: ambientación y apertura, discusión, y cierre. En el primer momento, en el grupo focal uno (ver anexo 1), para la ambientación y apertura,

se invitó generar una conversación en la cual se sintieran cómodos, donde sus opiniones tenían un gran valor, por ende, podían hacerlas sin límites. Se dieron instrucciones como escuchar las intervenciones de los demás y respetar los turnos. Posteriormente, se explicó el propósito del grupo focal, que la discusión sería grabada con fines investigativos y se dio paso a la presentación de los participantes (nombre, grado, intereses, gustos).

En un segundo momento, la discusión, se mostró el video de una canción conocida por los estudiantes, entregando además la letra de la canción impresa para hacer lectura de esta. Posteriormente, los participantes fueron divididos por grupos de tres personas, se les propuso que por equipo eligieran tres plataformas mediáticas de su preferencia y que usaran con frecuencia, en las cuales debían hacer tres publicaciones (una por cada plataforma) de acuerdo con lo observado, escuchado y leído, teniendo en cuenta: lo que opinaban, lo que sentían, lo que entendían, lo que les generaba la letra, el video, el género, etc. Finalmente, se socializó para generar una conversación en torno a las publicaciones creadas por los grupos. En el tercer momento de cierre, se preguntó acerca de sus percepciones con el ejercicio: ¿cómo se sintieron? ¿Qué otras estrategias les gustaría que se implementaran para leer en el colegio?

3.4.2 Etapa 2: Co-construcción

Luego de los datos obtenidos en la etapa diagnóstica, se inicia la co-construcción del instrumento que guiaría la observación participante y se inicia el diseño de la propuesta de formación. Se decide que la matriz de observación sería un instrumento oportuno, en tanto esta estaría dividida por los campos más importantes de la investigación y permitiría focalizar la observación. Es importante mencionar que para dicha construcción se vincularon docentes de ambas instituciones quienes lo validaron y dieron sus aportes. Se construye, además, tanto con los estudiantes como con los docentes, un listado de posibles narrativas transmedia a explorar y de esa manera poder abordar este campo en las sesiones.

En esta etapa se co-construyó la propuesta de formación apoyada en narrativas transmedia, utilizando estrategias de aprendizaje colaborativo, para lo cual se integraron docentes del área de lengua castellana, artística, ciencias sociales y de estudiantes del grado décimo, usando como base los Estándares Básicos de Calidad (MEN, 2006), los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) y los planes de área de ambas instituciones, para responder no solo a los requerimientos del

Ministerio de Educación Nacional, sino a los contextos e intereses de docentes y estudiantes. Se decide el uso de la secuencia didáctica como estrategia para la formulación de la propuesta de formación, teniendo en cuenta que esta facilita la organización de las actividades de manera que se creen situaciones que les permita a los estudiantes desarrollar un aprendizaje significativo (Díaz, 2013). Es importante mencionar que dicha co-construcción, no solo de la secuencia didáctica sino de los instrumentos, se dio durante todo el proceso, pues a medida que se iba implementando surgían nuevas ideas que la alimentaban y resignifican.

3.4.3 Etapa 3: Implementación

En esta etapa se socializó la propuesta de formación y se inició su implementación, la cual se desarrolló inicialmente con los grados décimo “dos” (Institución Padre Roberto Arroyave Vélez) y décimo “A” (Institución el Progreso), que luego, por el cambio de año escolar, cursaron el grado undécimo. Dicha implementación se llevó a cabo de acuerdo con las exigencias de la propuesta y las posibilidades de ambas instituciones. La propuesta se desarrolló en once sesiones de dos horas cada una, con una periodicidad de un encuentro semanal, usando algunas horas de la asignatura de lengua castellana. En las semanas cinco y nueve se realizó un proceso de retroalimentación para establecer posibles mejoras, con el propósito de aplicarlas en las siguientes sesiones.

Durante el proceso, como ya se ha mencionado, la construcción se dio de forma colectiva, la elección de los formatos y plataformas para la creación de la narrativa transmedia fue hecha por los estudiantes, donde, a través de una cartografía, se focalizaron aquellas historias que querían contar y por medio de qué formatos hacerlo: fotografía: Padlet y Facebook, audio: SoundCloud, vídeo: YouTube, historieta: Instagram; como plataformas de difusión. Finalmente, se creó la narrativa central usando como lienzo la plataforma Genially.

De manera simultánea al proceso de implementación de la propuesta de formación, se acudió a la observación participante, jugando un papel importante al momento de establecer y describir la relación entre prácticas de lectura crítica y la creación de narrativas transmedia.

La observación permitió conocer el contexto en el que tienen lugar las acciones de los individuos, facilitando al investigador acceder al conocimiento cultural a partir del registro de

acciones de las personas en su cotidianidad, para ello el investigador debe delimitarse y enfocarse en los aspectos más importantes (Bonilla y Rodríguez, 2015).

Es por esto que se utilizó la matriz de observación buscando responder a preguntas frente a la descripción de características de los encuentros y de las experiencias relacionadas con las prácticas de lectura crítica, la creación y exploración de narrativas transmedia y el aprendizaje colaborativo. De este modo, se registró el proceso de los participantes respecto de sus percepciones frente a los relatos explorados y creados en las narrativas transmedia y sus expansiones, además, las prácticas de lectura que se iban afianzando o emergiendo, el trabajo colaborativo y la interacción tanto con los medios como el otro, los aprendizajes significativos, los obstáculos y la manera como fueron solucionados.

Es importante mencionar que las preguntas guía de la matriz de observación se fueron cambiando al mismo tiempo que lo hacían las investigadoras, pues la interpretación que se les dio a las prácticas de lectura crítica en un principio se resignificó con el abordaje de literatura y con el trasegar del estudio, lo que permitió la transformación de la observación y del proceder en la estrategia de formación desde un enfoque sociocultural, que era lo que se buscaba en el proceso investigativo.

Ahora bien, luego de aplicar la estrategia de formación apoyada en narrativas transmedia, se implementó el grupo focal número dos, el cual permitió conocer las prácticas de lectura crítica desplegadas por los estudiantes durante el proceso. Esta técnica grupal fue útil para explorar las experiencias y conocimientos de los estudiantes en un ambiente de interacción, que permitió examinar lo que los participantes piensan, cómo lo piensan y por qué lo piensan de esa manera.

En el grupo focal dos (ver anexo 2) en la ambientación y apertura, se dio la bienvenida a los participantes y se les compartieron los propósitos de la sesión, enfatizando que sería un espacio para compartir saberes y aprender del otro. Se informó, además, que la sesión sería grabada y se invitó a respetar los turnos al momento de hablar y de escuchar al otro, además de la importancia de pedir la palabra, teniendo en cuenta que se daría en un espacio virtual, por Zoom. Es imperante mencionar que este grupo focal dos se ejecutó bajo metodología virtual, debido a la cuarentena obligatoria decretada por el gobierno nacional estatal a raíz de la pandemia generada por el Covid-19, lo que implicó el cierre de las instituciones educativas y se implementó la educación en casa.

En la discusión, se mostró una imagen como expectativa que contenía el siguiente mensaje: “tenemos una parte de ustedes, una parte de su historia está aquí”, para luego presentar la narrativa

transmedia como producto del trabajo realizado en las sesiones anteriores. Durante la exploración de dicha narrativa, se realizaron preguntas como: ¿se ven reflejados en el contenido?, ¿se sentirán otras personas o comunidades identificadas con este contenido?, ¿era lo que esperaban?, ¿qué sienten al ver las historias que construyeron juntos?, ¿tienen alguna anécdota al respecto?; esto con el fin de propiciar una conversación en torno a su experiencia no solo con los relatos, sino con el proceso como tal. Se indagó sobre cómo se sintieron trabajando en grupos colaborativos y, para cerrar, se les agradece por participar y se indaga sobre lo que más les gustó de la propuesta y qué le mejorarían.

De acuerdo con Hernández et al. (2014) los grupos focales se pueden considerar como una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos donde los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente tranquilo. Se reúne a un grupo de personas para trabajar con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación. De esta manera, con el desarrollo de esta técnica se buscó inicialmente que los estudiantes describieran detalladamente sus experiencias frente a uso de medios, plataformas y formatos, además identificar sus prácticas de lectura, teniendo así una mirada pertinente y contextual para el diseño de la estrategia de formación. En el grupo focal final se pretendía obtener datos que permitieran la identificación de las nuevas prácticas de lectura crítica desarrolladas después de la implementación de la estrategia y de qué manera se hizo, así como aspectos relacionados con las narrativas transmedia y el trabajo colaborativo, para su análisis.

Así, con el apoyo de técnicas como el grupo focal y la observación participante, se pudieron recolectar los datos necesarios para un análisis que permitió establecer orientaciones que favorezcan el abordaje de narrativas transmedia en el desarrollo de prácticas de lectura crítica. Paralelamente, durante esta etapa de la investigación, se hizo nuevamente revisión del planteamiento del problema, actualización de los antecedentes y revisión de literatura para alimentar el marco teórico.

3.4.4 Etapa 4: Sistematización, análisis e interpretación de los datos

Durante el proceso de sistematización, análisis e interpretación de los datos se realizaron comparaciones a partir de preguntas de manera consistente y sistemática con el fin de identificar

categorías y desarrollarlas, para lo cual se utilizaron dos tipos de comparaciones; en la primera, se comparó un incidente con otro buscando similitudes y diferencias entre sus propiedades para poder clasificarlas; en la segunda, se hizo una comparación teórica entre categorías para buscar conceptos similares y diferentes para obtener sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002).

Se dio inicio con un proceso de codificación abierta que permitió no solo descubrir los conceptos sino además nombrarlos y desarrollarlos, a partir de la apertura del texto y la exposición de los pensamientos, ideas y significados contenidos en el mismo, donde los datos obtenidos se examinaron de manera minuciosa, agrupando aquellos que se consideraban similares o con significados relacionados en conceptos más abstractos, denominados “categorías” (Strauss y Corbin, 2002). A medida que se fue avanzando en el proceso de categorización, se fue dando paso a la codificación axial, con el propósito de reagrupar los datos relacionando las categorías con sus subcategorías, permitiendo con esto explicar los fenómenos de manera más precisa y completa. “La codificación axial es el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y se vinculan estas” (Strauss y Corbin, 2002, p. 135).

Este proceso permitió diseñar y nutrir una matriz categorial, que atendiera a los objetivos de la investigación, donde las comparaciones y las preguntas que se hicieron de manera permanente permitieron que emergieran las categorías de primer y segundo orden, a partir de las cuales se establecieron relaciones. Las categorías de primer orden fueron: narrativas transmedia, aprendizaje colaborativo, lectura crítica y TIC, metodología y contexto del estudiante. Las categorías identificadas como de segundo orden, presentadas en la Tabla 1, permitieron dar mayor poder explicativo a los conceptos, ya que respondían a preguntas sobre los fenómenos categorizados. Para apoyar este proceso de sistematización y análisis se utilizó el software Atlas Ti6.

⁶ Software para el análisis cualitativo de datos, que permite precisar un análisis profesional de texto y datos multimedia.

Tabla 1

Matriz categorial para la codificación de los datos

Tema.	Categorías de primer orden.	Categorías de segundo orden.
1. Diseño e implementación de una estrategia de formación apoyada en la exploración y creación de narrativas transmedia que conduce al desarrollo de prácticas de lectura crítica	NT. Narrativas transmedia	a. Exploración de narrativas transmedia
		b. Plataformas mediáticas
		c. Expansión narrativa
		d. Creación de narrativas transmedia
		e. Aprendizaje transmedia
		f. Cultura participativa
	AC. Aprendizaje colaborativo	a. Trabajo en equipo
	b. Creación colectiva	
2. Descripción de la estrategia de formación en el contexto de la creación de narrativas transmedia y su relación con el desarrollo de prácticas de lectura crítica	LCT. Lectura crítica y TIC	a. Prácticas socioculturales
		b. Prácticas frente a los dispositivos y plataformas mediáticas
		c. Prácticas de lectura crítica mediante creaciones multimodales
		d. Prácticas de lectura crítica frente a lectura del contexto
3. Orientaciones que permitan el abordaje de las narrativas transmedia para el desarrollo de prácticas de lectura crítica en estudiantes de educación media	MET. Metodología	a. Estrategias metodológicas
	b. Modelo pedagógico	
	CE. Contexto del estudiante	a. Interacción con los medios
		a. Conectividad
		b. Acceso a dispositivos

Se crearon cinco grupos de códigos así: prácticas de lectura crítica y TIC, narrativas transmedia, aprendizaje colaborativo, metodología y contexto del estudiante, que respondieron a las categorías de primer orden. Se crearon 17 códigos, correspondientes a categorías de segundo orden (ver tabla 1), algunos de ellos se diseñaron durante de la formulación del proyecto y otros

emergieron en el proceso de análisis de los datos. Como se mencionó anteriormente, se realizó una comparación constante, identificando concurrencias entre los códigos y estableciendo relaciones. Como lo plantean Strauss y Corbin (2002), hacer comparaciones es esencial para identificar categorías y desarrollarlas, así la comparación logra sensibilizar al investigador en cuanto a algunas propiedades o dimensiones de los datos, se pueden hacer comparaciones teóricas basado en lo que se sabe, bien sea por la experiencia o por la literatura.

Se codificaron en total veintiséis documentos, divididos en cuatro grupos focales (dos por institución) y veintidós matrices de observación, es decir, el registro de once sesiones por institución; este proceso inicia al finalizar la transcripción del grupo focal dos. La codificación no es acción mecánica ni automática, pues es necesario decidir no solo a qué aspectos de los datos ponerles etiquetas, sino qué jerarquía darles, por eso, es necesario interrogar los datos para saber qué hacer con ellos (Coffey y Atkinson, 2003). Se continuó con el proceso de codificación y la construcción de relaciones entre los conceptos hasta que se llegó a la saturación de los datos, donde ya no emergía nueva información.

Finalmente, y luego de hacer el análisis y la discusión de los datos, se realizó la escritura del informe final y de las conclusiones a las que el desarrollo de la investigación permitió llegar. De igual forma, se realizaron acciones de devolución a la comunidad educativa de los hallazgos y los aprendizajes generados en la investigación, y se solicitó a los rectores de ambas instituciones educativas un espacio en la semana institucional del mes de diciembre para socializar con los directivos y docentes aspectos relacionados con la investigación.

3.5 Consideraciones éticas

De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, este estudio se clasifica en la categoría de investigación sin riesgo. Teniendo en cuenta que la participación en los proyectos es una decisión libre y autónoma de los individuos y que las relaciones investigador - participantes deben estar mediadas por la verdad, donde los dueños de la información son los participantes, quienes de manera voluntaria y consciente la entregan a los investigadores (Galeano, 2004), es importante mencionar que este proceso de investigación se realizó a la luz del código de ética en investigación de la Universidad de Antioquia y la Ley Estatutaria 1581 del 2012, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Por lo tanto, para

iniciar este proceso de investigación, primero se dio a conocer la información general de la investigación mencionando los propósitos, el sentido y la forma como se llevaría a cabo el trabajo a todos los actores implicados, donde se informó sobre los roles que cada uno debía desempeñar en la misma, con el fin de llegar a acuerdos. Además, teniendo en cuenta que esta investigación se realizó con estudiantes menores de edad, para hacerla transparente y objetiva, se contó con el consentimiento informado de los participantes y se hizo saber a sus representantes legales o acudientes la información suficiente y de calidad, insistiendo en la confidencialidad de sus datos y la retroalimentación de los resultados de la investigación (ver anexo 4).

CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

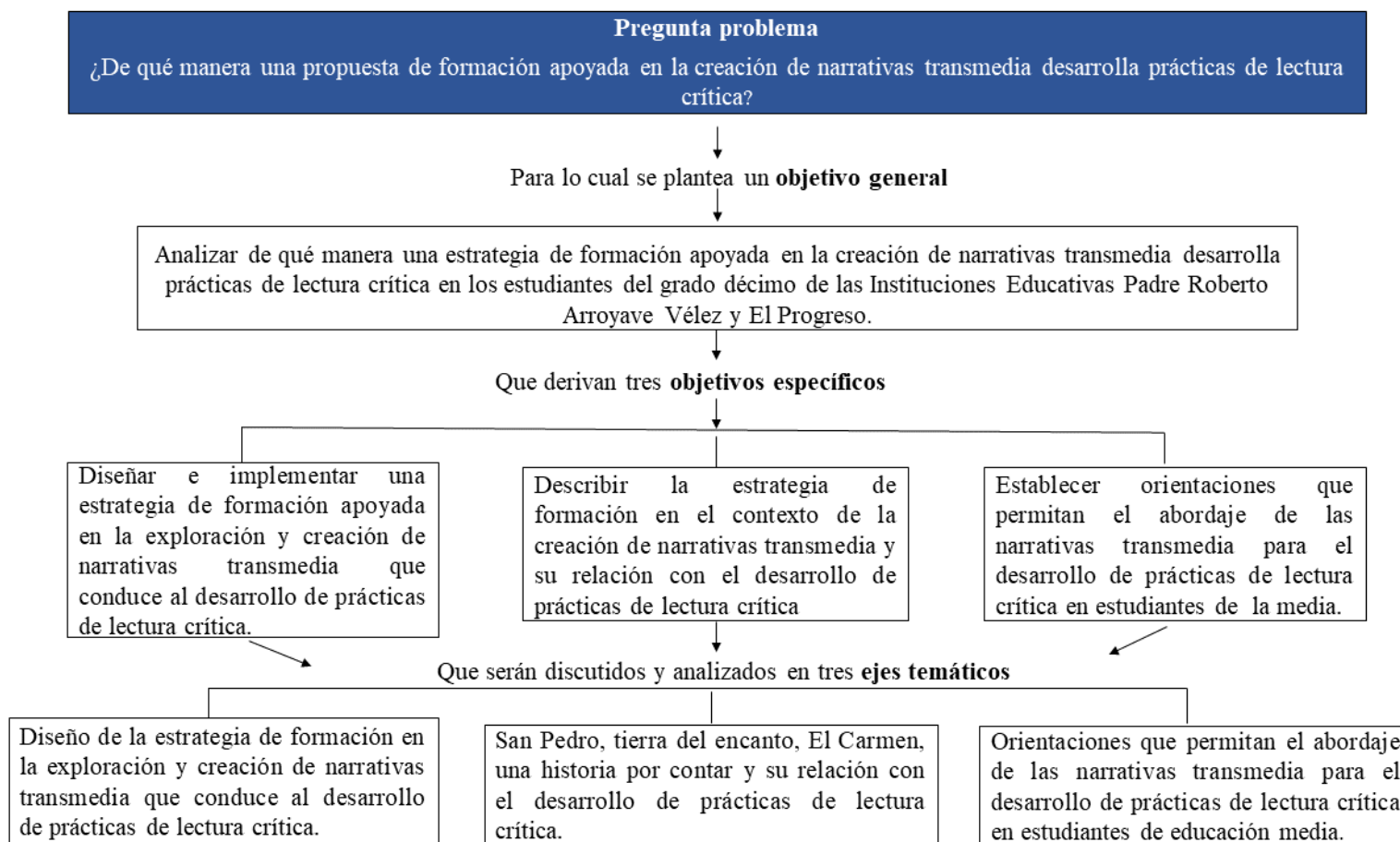
El análisis y la discusión de los datos se dividen en tres ejes temáticos en concordancia con los objetivos de este estudio, y en respuesta a la pregunta de investigación *¿de qué manera una propuesta de formación apoyada en la creación de narrativas transmedia desarrolla prácticas de lectura crítica?* Estos ejes temáticos corresponden al esquema conceptual que surgió a partir del análisis de los datos recopilados en los grupos focales y de la observación participante:

1. Diseño de la estrategia de formación y creación de narrativas transmedia que conduce al desarrollo de prácticas de lectura crítica.
2. Narrativas transmedia: *San Pedro, tierra del encanto*, y *El Carmen, una historia por contar*, y su relación con el desarrollo de prácticas de lectura crítica.
3. Orientaciones para el abordaje de las narrativas transmedia asociadas con el desarrollo de prácticas de lectura crítica en estudiantes de educación media.

A continuación, se presentan dos gráficos que ilustran la relación de la pregunta de investigación, objetivos y ejes temáticos para el análisis y discusión de los resultados, y la ruta de dicha discusión y análisis de los datos.

Gráfico 2

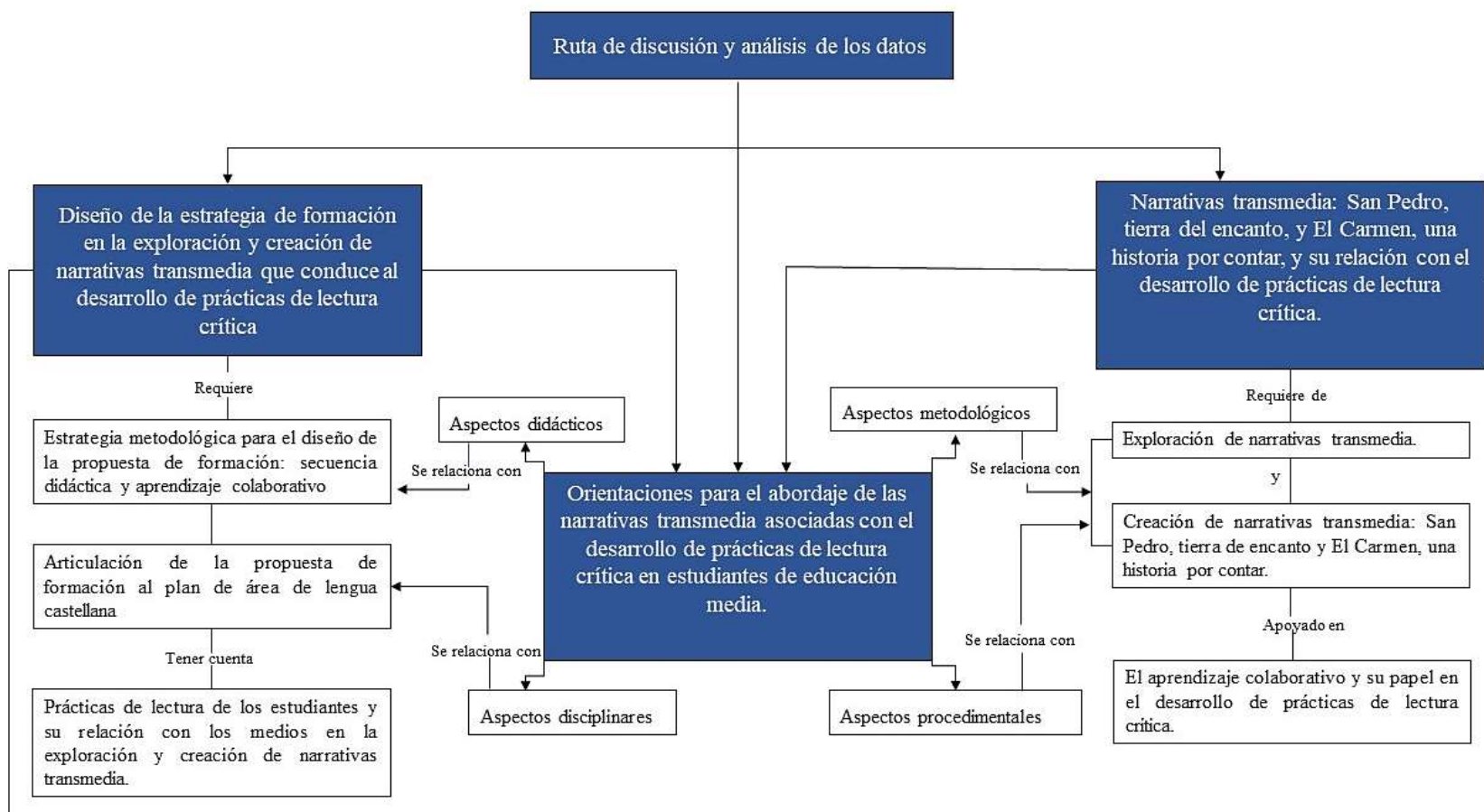
Relación de la pregunta de investigación, objetivos y ejes temáticos para el análisis y discusión de los resultados



Fuente: construcción propia.

Gráfico 3

Ruta de discusión y análisis de los datos



Fuente: construcción propia.

4.1 Diseño de la estrategia de formación en la exploración y creación de narrativas transmedia que conduce al desarrollo de prácticas de lectura crítica

El diseño de la propuesta de formación contempló los elementos derivados de las conversaciones con la comunidad educativa (directivos, docentes y estudiantes), el grupo focal inicial, y fundamentos teóricos sobre prácticas de lectura crítica desde un enfoque sociocultural, narrativas transmedia y aprendizaje colaborativo. Es importante mencionar que el diseño de la propuesta de formación fue una co-construcción que se enriqueció a medida que se desarrollaban las sesiones, de acuerdo con las reflexiones, aportes y evaluación constante de la comunidad educativa. De acuerdo con lo anterior, se realizó el análisis y discusión del primer eje temático teniendo en cuenta la siguiente ruta:

4.1.1 Estrategia metodológica para el diseño de la propuesta de formación: secuencia didáctica y aprendizaje colaborativo

Para el diseño de la propuesta de formación fue imperante pensar en la ruta metodológica, es decir, en la manera en la que se iba a desarrollar y en el enfoque pedagógico de la propuesta. Es por esto por lo que se acude a la secuencia didáctica como configuración didáctica y al aprendizaje colaborativo como teoría de aprendizaje.

La emergencia de la secuencia didáctica como una opción viable para dar orden y sentido a las actividades de aprendizaje, se dio a partir de la conversación con los docentes del área de lengua castellana, con quienes se reflexionó sobre los elementos que ofrece la secuencia para planear las actividades que se realizan con los estudiantes, lo que permite crear escenarios favorecedores del aprendizaje significativo (Díaz, 2013). De esta manera, la secuencia didáctica permitió diseñar las actividades bajo una estructura donde se tuvieron en cuenta propósitos y actividades de apertura, de desarrollo y de cierre, para generar momentos que permitieran la evaluación constante y la retroalimentación del proceso.

De acuerdo con Díaz (2013), las actividades de apertura permiten abrir el clima de aprendizaje y activar los saberes previos, pueden realizarse en escenarios diferentes al salón de clase y de manera individual o en pequeños grupos. Las actividades de desarrollo tienen como objetivo que los estudiantes interactúen con la nueva información, para esto se requiere poner en

interacción la información previa, la nueva información y algún elemento del entorno que ayude a darle sentido actual, con el fin de emplearla en una situación problema. En las actividades de cierre se busca compendiar el total de las actividades realizadas, sintetizar el proceso y el aprendizaje desarrollado, para que el estudiante pueda escalar el conocimiento que tenía al principio de la secuencia.

Dicha organización sirvió como referente para la planeación de cada sesión de trabajo y la composición de toda la propuesta. A manera de ejemplo, presentamos la planeación de la sesión dos:

<p>Transmediando prácticas de lectura crítica Secuencia didáctica Taller 2. Inicio de la creación</p>
<p>Propósitos de la sesión</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explorar universos narrativos con los estudiantes del grado décimo de instituciones educativas el Progreso y Padre Roberto y así generar un acercamiento a conceptos de narrativas transmedia, expansión y universos narrativos. ● Promover prácticas de lectura crítica a partir del diálogo, la identificación, la representación y la ubicación geográfica de diferentes aspectos del contexto municipal al cual pertenecen los estudiantes. ● Estimular la creación colectiva a través de diferentes formatos y plataformas.
<p>Actividades de apertura</p> <p>Se da la bienvenida a los participantes y se socializa el propósito de la sesión. Posteriormente se les presenta a los estudiantes el universo narrativo de <i>Los Simpson</i> con el fin de recordar los conceptos trabajados en la sesión anterior y permitirles conocer y explorar otras narrativas.</p> <p>Tiempo: 15 minutos</p>
<p>Actividades de desarrollo</p> <p>Se inicia motivando a los estudiantes a responder de manera oral la siguiente pregunta:</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta de tu municipio?</p>

Luego de escuchar las intervenciones de los estudiantes, se les propone la realización de una cartografía del municipio en la que se deben representar aspectos como: lugares representativos, personajes, actividades cotidianas, economía, cultura, gastronomía, historias, mitos, acontecimientos destacados, entre otros. Para esto, se reunirán por equipos de trabajo colaborativo de cuatro personas, a cada equipo le corresponderá representar en su mapa al menos uno de los aspectos anteriormente mencionados. Así mismo, en el equipo deberán pensar y cuestionarse sobre: ¿por qué ese lugar, comida, personaje y no otro?, ¿qué significado tiene para la comunidad?, ¿de dónde surge?, ¿qué representa?, ¿con qué tipo de personas se identifica? Igualmente, se identifican los posibles formatos y plataformas a través de los cuales puede ser expandida una narrativa que tenga que ver con su cartografía.

Se enfatiza en que es importante reconocer las habilidades de cada uno de los integrantes del grupo para elegir roles y trabajar colaborativamente.

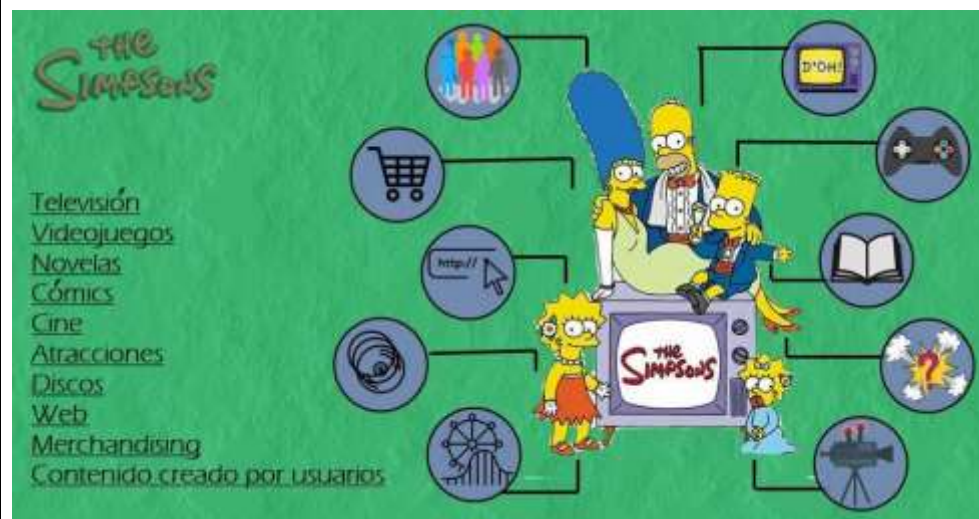
Tiempo: 1 hora

Actividad de cierre

Se realiza la socialización de las cartografías, los formatos y plataformas en los que pueden ser expandidas. Al final se hace una lectura general de todas las cartografías identificando lo que sucede en el municipio e invitando a hacer lectura de su contexto.

Tiempo: 30 minutos.

Recurso



Series: <https://www.youtube.com/watch?v=RtbdvDifPhc>

Videojuegos: <https://www.paisdelosjuegos.es/juego/simpsons-3d-springfield.html>

Biblioteca Simpson de la sabiduría que son vendidos de en formato impreso:
<https://www.cervantes.com/coleccion/biblioteca-simpson-de-la-sabiduria/7735/b-ediciones/>

Libros Bart Simpson: Guía para la vida:
http://ftpmirror.your.org/pub/wikimedia/images/wikipedia/commons/b/b5/Bart_Simpson_-_Guia_para_la_vida.pdf

Cómic: https://www.taringa.net/+comics/simpson-comics-2-espanol_y5fgb

Película: <https://www.youtube.com/watch?v=-pdCvr2sQw4>

Parque: <https://www.youtube.com/watch?v=scM9EH41dp4>

Fans: <http://clubfanssimpsons.blogspot.com/>

Materiales para la cartografía

- Papel periódico, revistas, imágenes, marcadores, tijeras, colbón, colores, etc.

En cuanto a los propósitos, fue importante que para las primeras sesiones se tuviera en cuenta la exploración de narrativas transmedia para generar un acercamiento a conceptos de narrativas transmedia, expansión narrativa y universo narrativo. De igual modo, se buscó siempre promover prácticas de lectura crítica a partir de la observación, el diálogo, la reflexión y la discusión, dinamizando con preguntas que buscaron promover la participación y la exposición respetuosa de las ideas en el grupo.

En las actividades de apertura, se hizo importante proponer ejercicios que permitieran activar los saberes previos de los estudiantes, ya que esto motivaba la participación desde el inicio de las sesiones. Además, fueron los momentos que facilitaron una aproximación y la exploración de narrativas, y posteriormente la lectura y socialización de las producciones realizadas por ellos mismos.

Las actividades de desarrollo estuvieron mediadas por el trabajo colaborativo donde los procesos de creación y producción de contenidos se hicieron presentes a partir de la conformación de equipos de trabajo en los que se debatían ideas, puntos de vista y propuestas, llegando a consensos sobre las producciones a realizar. Aquí se hizo necesaria la distribución de roles y tareas, de manera que todos los integrantes del equipo aportaran a la consecución de los objetivos planteados en cada momento. En este tipo de propuestas, por sus características, es importante la colaboración, que implica el compromiso de todos en un trabajo conjunto donde la participación

es esencial para el logro de los propósitos trazados, y se convierte en una oportunidad para la enseñanza significativa que lleve a los estudiantes no solo a interactuar entre ellos, sino a ampliar sus conocimientos (Barkley, Croos, y Major, 2007).

En las primeras sesiones, el trabajo colaborativo y creativo estuvo centrado en la realización de ejercicios para la identificación y elección de la temática central a partir de la cual se iba a desprender la ruta de trabajo que, para el caso de las dos instituciones, fue contar historias sobre los municipios a los cuales pertenecen. Luego se realizaron ejercicios cortos de creación de contenido teniendo en cuenta la temática seleccionada en relación con los elementos de las narrativas transmedia, como ejercicios de aula, para comprender mejor la dinámica y así, en las sesiones posteriores, llevar a cabo el trabajo creativo.

En las actividades de cierre se realizaron valoraciones sobre lo aprendido, la dinámica de los encuentros, socializaciones, revisiones y retroalimentaciones de las actividades realizadas en los equipos de trabajo colaborativo, solución de dudas, asignación de compromisos para los siguientes encuentros y planeación de salidas.

Teniendo en cuenta lo anterior y las apreciaciones de los estudiantes en el grupo focal, donde manifestaron su deseo por aprender con el otro, se consideró necesario articular la secuencia didáctica a la metodología de taller, como una forma de enseñar y de aprender a través de una experiencia realizada conjuntamente donde la participación de docentes y alumnos es un aspecto central (Ander-Egg, 2003).

Además, el taller vinculado a la secuencia didáctica favoreció el aprender a través del hacer y la puesta en práctica, lo que caracterizó el desarrollo de la estrategia de formación en la que fue fundamental el proceso creativo de los estudiantes orientado por el docente. De esta manera, el taller se convirtió en un espacio de experimentación, caracterizado por un aprender haciendo, donde se pusieron en práctica y se produjeron soluciones a partir de aprendizajes puntuales (Pérez, Roa, Villegas y Vargas, 2013).

Se acudió al aprendizaje colaborativo como fundamento teórico para comprender y apoyar la noción de aprendizaje en esta propuesta. Croos y Major (2007) resaltan la importancia de diseñar una estrategia donde los procedimientos estén estructurados de manera que favorezcan la motivación y participación de los estudiantes. Esta propuesta de formación se diseñó teniendo en cuenta las voces y las percepciones de los participantes, lo que facilitó la colaboración, ya que todos los miembros del grupo se comprometieron activamente a trabajar juntos y contribuir para

alcanzar los objetivos señalados, permitiendo la co-creación colectiva y la construcción con el otro, apoyándose con encuentros virtuales que permitieron dar continuidad al proceso cuando se presentó el aislamiento obligatorio por la pandemia covid-19. Así lo corroboran algunas percepciones de los estudiantes (nombrados en adelante E).

E: Estudiantes.

E8: *“sí profe, es eso, como que se puedan hacer cosas más en grupo, como hoy donde trabajamos con los compañeros, así uno aprende más como hablando con el otro”* (grupo focal uno).

E5: *“sí me gusta la estrategia porque es otra manera de implementar la manera de opinar sobre ciertos temas; no sé, no solo con este sino con otros y articulando con las redes sociales, que es lo que los jóvenes utilizamos”* (grupo focal uno).

De acuerdo con lo anterior, se pudo constatar que, en el caso de la presente investigación, los estudiantes consideran que el aprendizaje es mayor cuando se apoyan entre sí en la construcción de conocimientos, específicamente cuando se trata del desarrollo de prácticas de lectura crítica. Al respecto, Guitert y Giménez (2000) manifiestan que el aprendizaje individual se incrementa con la interacción entre los miembros de un equipo, ya que en este se posibilita la expresión y el contraste de las ideas y pensamientos de cada uno de sus miembros, ampliando los diferentes puntos de vista.

Siguiendo la estructura propuesta por la secuencia didáctica, articulada a la metodología de taller, se diseñaron en total once talleres (ver anexo 5). En los tres primeros, se generaron actividades de apertura que permitieron dar a conocer a los estudiantes los elementos básicos para el desarrollo de la propuesta y, al mismo tiempo, activar sus saberes previos frente al conocimiento de su contexto y tomar de manera conjunta las decisiones de las líneas narrativas a desarrollar sobre el municipio. En este ejercicio la cartografía social fue de gran ayuda, ya que permitió identificar aspectos relevantes en la generación de historias que dieran cuenta de lo más llamativo de cada municipio, eligiendo para ello hablar de la economía, los lugares representativos, personajes y mitos o historias que se cuentan. Para Ghiso (2000), la cartografía social permite identificar lugares que se hallan más allá del mundo conocido; en los mapas aparecen elementos

que son importantes para los sujetos y por medio de estos se expresan los intereses y familiaridades que tienen con su entorno.

En los cinco talleres siguientes se realizaron actividades de desarrollo, donde se llevó a cabo la producción de contenidos a través de los diferentes formatos, para esto fue importante preparar talleres que orientaran a los estudiantes sobre aspectos técnicos y conceptuales necesarios para la creación de contenido. En el caso de las dos instituciones, se seleccionaron la fotografía, el video, la historieta y el audio. Teniendo en cuenta que por el cambio de año escolar se hizo una pausa en la implementación de los talleres, para retomar se realizó uno de empalme, evaluación y retroalimentación del proceso llevado a cabo hasta ese momento.

Los últimos talleres se centraron en el diseño de actividades de cierre, en las que se definió la narrativa central, se eligieron las plataformas mediáticas para la disposición del contenido y se dio la publicación del contenido de la siguiente manera: Facebook para las fotografías de los lugares más representativos en el caso de la I.E El progreso y Padlet para la I.E Padre Roberto Arroyave; YouTube para los videos sobre la economía, en Instagram para las historietas de los personajes y en SoundCloud los podcast sobre mitos o historias; finalmente, se eligió Genially para la publicación la narrativa (en el apartado 4.2.2 se hace una descripción más amplia de dichas plataformas).

Organizar las actividades de aprendizaje siguiendo el orden y la secuencia anteriormente descritos, facilitó el proceso de planeación de la estrategia de formación, en tanto proporcionó una forma de disponer los contenidos y las actividades de manera clara, secuencial y coherente. Esto permitió, además, generar aprendizajes significativos, puesto que para estructurar cada uno de los momentos que la conformaron, fue importante tener en cuenta a los estudiantes, sus saberes previos y contexto. Díaz (2013) menciona algunos aspectos necesarios para iniciar un proceso de aprendizaje en los que resalta la activación de las nociones previas de los estudiantes sobre un hecho, para vincularlas a problemas y contextos reales, el planteamiento de preguntas relacionadas con situaciones cotidianas y con aquello que se quiere comprender.

En esta estrategia de formación, tanto docentes como estudiantes formaron parte activa del proceso, realizando aportes, propuestas, construcciones, reflexiones y evaluaciones del contenido, generando una relación de confianza donde todos los participantes podían contribuir de acuerdo con sus intereses, saberes y habilidades. Al respecto, Osuna (2011), argumenta que, en el aprendizaje colaborativo, el docente cumple una función tutorial que cede el protagonismo a los

alumnos, promueve una relación horizontal y facilita la interactividad; esta interrelación se caracteriza por la mediación, el intercambio, la reflexión, el análisis de ideas y el respeto por las mismas. En el siguiente apartado se ahondará con mayor precisión sobre el rol del maestro en la teoría de aprendizaje usada para este estudio.

4.1.2 Articulación de la propuesta de formación al plan de área de lengua castellana

En el ejercicio realizado para el diseño de la propuesta de formación en el contexto escolar, se articuló el plan del área de lengua castellana a partir de los Estándares básicos de competencias (2006), los Derechos básicos de aprendizaje (2016), y espacios de diálogo con los profesores del área. A continuación, se ilustra el resultado y la articulación del plan de área y del trabajo realizado con los docentes de ambas instituciones educativas.

En primera instancia se revisó, en compañía de los docentes de lengua castellana, el plan de área de ambas instituciones. En la institución educativa Padre Roberto Arroyave Vélez no se contaba con dicho plan de área, razón por la cual este se construyó con los docentes de lengua castellana desde primaria hasta la media, respondiendo a los Lineamientos curriculares de lengua castellana que propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998). Este proceso se llevó a cabo en la semana institucional del mes de junio del año 2019, teniendo como guía los Estándares básicos de competencias (2006) y los Derechos básicos de aprendizaje (2016), además de la cartilla Vamos a aprender que envió el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) como material pedagógico al colegio. Se ubicaron los cinco factores que proponen los estándares: literatura, comprensión e interpretación textual, producción textual, ética de la comunicación, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, para así proponer actividades a desarrollar dentro del aula; en esa misma semana quedó construido el documento que fue aprobado por el consejo académico de la institución (Ver anexo 6).

En la Institución Educativa El Progreso, el plan de área también se encontraba en proceso de construcción, por esta razón, se trabajó en articulación con los docentes de lengua castellana para concluirlo integrando en este los elementos anteriormente mencionados exigidos por el MEN. Teniendo en cuenta que la investigación estaba enfocada en la media, se buscó acompañar directamente la construcción de las mallas curriculares de los grados décimo y once, propendiendo por conocer y acoplar los elementos necesarios para el desarrollo de la propuesta (Ver anexo 6).

Es así como en ambas instituciones, a lo largo del proceso, se dieron momentos de socialización de saberes previos, lecturas y creación desde diferentes lenguajes y formatos al explorar y crear las narrativas transmedia, espacios de reflexión generando compromisos y aprendizajes al interactuar con el otro, pues se buscó que las actividades de la propuesta de formación respondieran a las dinámicas escolares. En ese sentido, se asume el reto que plantea Litwin (1994) con respecto a la escuela, que implica el reconocimiento y la integración de las prácticas cotidianas que van emergiendo a través de la interacción con los medios, cuyo fin es comprenderlas y resignificarlas.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta que la escuela es un espacio creado para la formación de los estudiantes, donde existen unos parámetros y lineamientos establecidos que atienden a unas directrices nacionales, esta propuesta logró integrar dos aspectos esenciales: por un lado, los intereses de los estudiantes, pues en el grupo focal ellos argumentaban que su desmotivación se enmarcaba en la manera como en las instituciones proponían la lectura, usando únicamente textos escritos, para lo cual esta propuesta contempló el abordaje y creación desde diferentes lenguajes, formatos y plataformas.

Por otro lado, dentro de las sesiones se da cuenta de los diferentes subprocesos que proponen los Estándares básicos de competencias (2006), que son mencionados en los Derechos básicos de aprendizaje (2016), como: relacionar el significado de los textos con los contextos culturales, asumir posturas críticas frente a diferentes textos, comprender el lenguaje no verbal, entre otros. Es importante, siempre que se piense en el diseño de cualquier propuesta formativa para ejecutarse dentro de la escuela, acogerse de manera crítica a dichos lineamientos con el fin de responder como mínimo a esas exigencias básicas.

4.1.3 Prácticas de lectura de los estudiantes y su relación con los medios en la exploración y creación de narrativas transmedia

En el diseño de la propuesta de formación, se hizo necesario conocer aquellas prácticas de lectura que tenían los estudiantes. En conversaciones en la jornada pedagógica Día E, los estudiantes mencionaron que sí leían, pero no como lo proponían en el colegio, razón por la cual se acudió a un grupo focal inicial que tenía como propósito identificar aquellas prácticas de lectura y su relación con los medios.

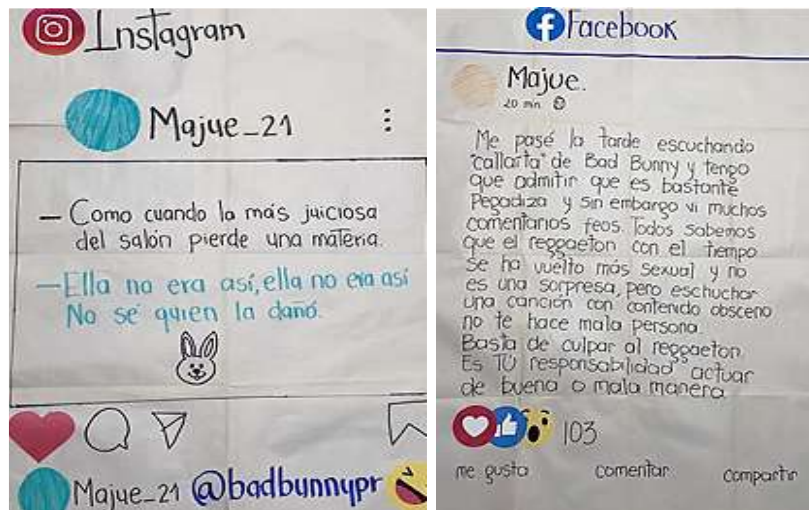
En el grupo focal inicial, frente a la pregunta ¿qué les gusta leer?, los participantes referenciaron, los hilos de Twitter, memes, publicaciones de Facebook, algunos mencionaron los blogs y otros decían que no les gustaba leer. Al indagar la razón, manifestaron que en ocasiones era tedioso cuando los profesores imponían la lectura de libros, que preferían buscar el resumen en internet o páginas donde pudieran acceder a un audiolibro. Se cuestionó además, si les gustaba observar videos, ver películas, escuchar audios, a lo que respondieron que lo hacían en su día a día con mucha frecuencia. Esto dejó en evidencia que, en efecto, las prácticas de lectura que emergen con la convergencia de medios no se limitan al contenido impreso, lo que implica el despliegue de nuevas formas y estrategias impulsadas por la multiplicidad de formatos como fotos, videos, audio, reproducción virtual, etc., lo que se conoce como multimedial o multimodal (Kress, 2010, Wolfe, 2010).

Posteriormente, en el mismo grupo focal se les presentó la canción Calla'íta de Bad Bunny, en diferentes formatos: vídeo, audio, letra impresa; se evidenció en los estudiantes motivación y, al pedirles hacer tres publicaciones en las plataformas que más les gustaran y usaran cotidianamente, se mostraron sorprendidos, pues se estaban teniendo en cuenta las prácticas de lectura que han desarrollado en otros escenarios.

El resultado del grupo focal reflejó que los estudiantes, dentro de sus prácticas de lectura, además de las académicas o escolares, abordan contenidos en medios sociales como: Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, y mensajería instantánea como WhatsApp, y en formatos como videos, audios, fotografías y memes:

Figura 1

Grupo focal uno. Uso de redes sociales



Los estudiantes manifestaron su interés por clases que les permitieran abordar la lectura desde diferentes formatos, y donde además se pudiera interactuar con el otro y trabajar en equipo:

E1: *“quizás como ciertas opciones de textos diferentes, pues que se pueda leer como en otras partes no solo desde el papel, así como hoy, leímos de muchas formas, ¿no?, donde uno pueda leer un poquito o intercambiar con otro compañero para leer, es que siempre toca leer solos”* (grupo focal uno).

E4: *“pues no, mejor dicho, yo no leo, leer pues cosas, así como imágenes y cosas del deporte, ver videos acerca del voleibol... me gusta mucho ese deporte y ya”* (grupo focal uno).

En ese sentido, para el diseño de la propuesta de formación, se tuvieron en cuenta aquellas prácticas de lectura de los estudiantes relacionadas con los medios, sin dejar de lado aquellas prácticas que propone la escuela. Con el abordaje de literatura, se encontró en las narrativas transmedia una posibilidad, pues la escuela históricamente ha estado inmersa en un conjunto de prácticas, costumbres y conocimientos relacionados con la vida de los sujetos, la cual está atravesada por el uso de plataformas y contenidos presentes en diferentes medios. De ahí la importancia de diversificar las estrategias pedagógicas que contemplen ambientes enriquecidos con textos, enlaces, videos, sonidos, experiencias e interacción con el otro (Amador, 2013).

Además, se buscó que el proceso lector se diera de forma activa y no solo se consumiera el contenido, de modo que este pudiera ser transformado por los estudiantes, mediante el uso de una estética narrativa aplicada a la creación, desarrollo y expansión de un relato contado en diversos medios y plataformas, lo que da paso a la narrativa transmedia (Jenkins 2006). En ese sentido, es posible que la enseñanza sea más efectiva cuando se transmite a través de más de un solo canal de expresión, es por esto que, para complementar el trabajo en el aula, se piensa en estrategias que se puedan abordar desde diferentes canales y lenguajes (Jenkins, 2010).

Estos recursos apoyaron los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo aspectos tan importantes como: la motivación, la articulación de los aprendizajes con las prácticas sociales y culturales cotidianas de los estudiantes y el rol activo y creativo del estudiante frente a lo que ofrecen los medios que frecuenta. Por lo tanto, es importante reconocer que la convergencia de medios trae consigo otras prácticas y formas de entender el mundo que implican, por ejemplo, reconfigurar las tradicionales concepciones de lectura, por lo general centradas en los textos escritos.

Al respecto, Cassany (2006) enfatiza en que un texto puede tener diferentes significados, establecidos por cada lector de acuerdo con diferentes factores socioculturales para validar otras prácticas de lectura que incluyen otros formatos y medios, donde se ponen en diálogo las experiencias personales y cotidianas.

4.2 Narrativas transmedia: *San Pedro, tierra del encanto; El Carmen, una historia por contar*, y su relación con las prácticas de lectura crítica

La propuesta de formación, como se mencionó anteriormente, fue diseñada y co-construida con la participación de la comunidad educativa; se realizaron once talleres en cada institución, uno por semana, de dos horas aproximadamente, los cuales eran apoyadas desde la asignatura de lengua castellana, por ende, los talleres fueron realizados en el horario de dicha asignatura. Las sesiones se hicieron de forma presencial hasta la sesión ocho, pues el estado de emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia del covid-19 derivó otras estrategias metodológicas basadas en la educación en casa. Los encuentros nueve, diez y once, se dieron sincrónicamente apoyados en plataformas como: Zoom, Meet y WhatsApp. Para esto se contó con capacitación de la

Universidad de Antioquia, quien brindó a las investigadoras herramientas para el trabajo con el apoyo de la virtualidad.

A continuación, se describe la experiencia de creación y su relación con las prácticas de lectura crítica, de acuerdo con los datos obtenidos de la matriz de observación y del grupo focal dos de la siguiente manera:

- ❖ Exploración de narrativas transmedia.
- ❖ Creación de narrativas transmedia: *San Pedro, tierra de encanto* y *El Carmen, una historia por contar*.
- ❖ El aprendizaje colaborativo y su papel en el desarrollo de prácticas de lectura crítica.

4.2.1 Exploración de narrativas transmedia

En la implementación de la propuesta de formación, se hizo importante conocer las características de las narrativas transmedia, por ende, durante siete sesiones se realizó la exploración de diferentes universos narrativos de acuerdo con los gustos de los estudiantes: Los Simpson, Pokémon, Mr. Been, el Man es Germán, Barbie, Harry Potter, The Joker. Para llevar a cabo esta exploración, en cada sesión se tuvo en cuenta la activación de saberes previos, apoyándose en la realización de preguntas sobre lo que conocían de la narrativa a presentar; en muchos de los casos, los estudiantes aportaron información que conocían sobre la historia de los autores, sus protagonistas, los contextos y momentos en los que surgían las historias, entre otros, complementándose unos a otros, como se observa los siguientes aportes:

E1: “yo he visto unos videos en YouTube donde cuenta la vida de J.K. Rowling, que es la autora, ella es de Inglaterra y un año antes de lanzar el libro ella se iba a suicidar porque tenía muchos problemas” (matriz de observación cuatro).

E2: “profe, yo me vi toda la saga de películas, me parece que la narrativa central surge con el libro” (matriz de observación cuatro).

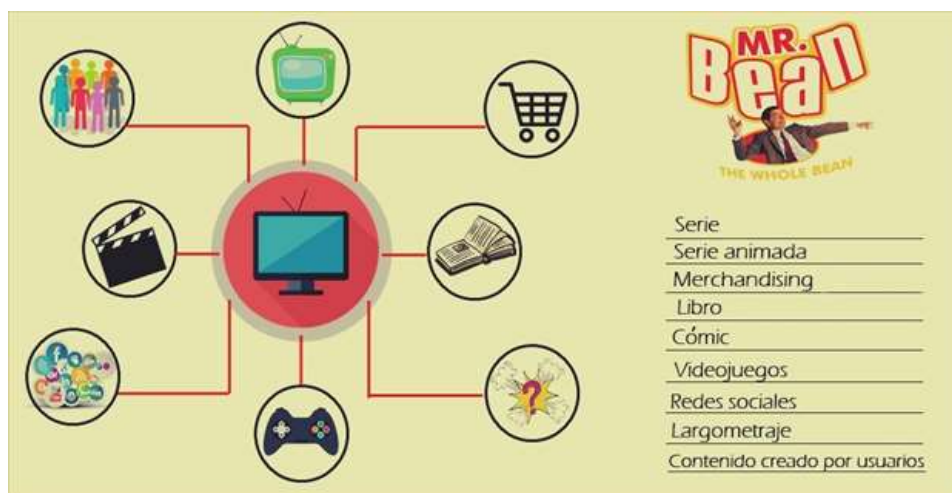
Esto demuestra la importancia de propiciar momentos dentro de la planeación que den lugar a la recuperación de conocimientos y experiencias propias que traen los estudiantes, puesto que

motivan la participación y, como lo plantea Díaz (2013), permiten que la información a la que va a acceder el estudiante sea significativa, tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje.

Además, se hizo importante diseñar y presentar las infografías que mostraban de manera gráfica las líneas narrativas y los formatos que se conectaban con la narrativa central y que expandían el universo narrativo presentado. La siguiente es una de ellas:

Figura 2

Infografía de la narrativa transmedia de Mr. Bean



Fuente: construcción propia.

Cuando se mostraron las infografías de las narrativas entre los estudiantes, lograban hacer la construcción del hilo conductor entre la narrativa central y las expansiones, entendiendo que cada una de las expansiones toma algún elemento de la narrativa central y lo desarrolla en el formato que mejor se adapte, lo que permitió que los estudiantes realizaran lectura de estas expansiones y pudieran sumergirse en cada uno de los relatos; además, permitió que, a través de la experiencia, los participantes pudieran comprender cómo se desarrollan este tipo de historias, evidenciándose en las siguientes respuestas de los estudiantes cuando se les preguntó por lo que lograban entender sobre el concepto de narrativa transmedia:

E1: “en las narrativas transmedia se utilizan diferentes plataformas como redes sociales, videojuegos, entre otras” (matriz de observación uno).

E2: “*que siempre parten de una narrativa inicial como una serie, una novela, un libro, una película. Su expansión depende de la popularidad y participan de esta expansión los consumidores, la comunidad*” (matriz de observación uno).

El momento de la exploración siempre estuvo mediado por preguntas que motivaron la discusión y la participación, a partir de ellas, los estudiantes manifestaban aquello que les llamaba la atención, lo que podrían complementar a la historia y si se sentían o no identificados con los relatos. Brousseau (2007) pone énfasis en las preguntas propuestas a los estudiantes ya que estas permiten al docente hallar relaciones con su entorno, recoger información, aportando a la gestación de un proceso de aprendizaje; por su parte, los estudiantes aprenden por la capacidad que logran de verbalizar ante otros la reconstrucción de la información y la posibilidad de integrarla con las concepciones previas que posee. Si bien en ocasiones las historias no lograban conectarlos, manifestaban que ese tipo de contenido era similar al que a ellos les interesaba leer, que esta forma de lectura les gustaba, pues se tenían en cuenta las ideas de otros, se podía construir con los demás e interactuar.

Las narrativas transmedia permiten el surgimiento de personajes y finales diversos sin perder la cohesión de una historia original, promoviendo el papel del prosumidor (Amador, 2013). Por otra parte, al hacer la lectura de los diferentes universos narrativos se generaban ideas para la creación de las narrativas propias, desarrollando, además, lo que Scolari (2017) llamó “multialfabetismos” comprendiendo que, en un mismo universo narrativo, pueden surgir diferentes historias y relatos, y que estos se pueden expresar de múltiples formas y expandir a través de diferentes medios (Scolari, 2017).

4.2.2 Creación de narrativas transmedia: San Pedro, tierra del encanto y El Carmen una historia por contar

Los estudiantes de las instituciones educativas Padre Roberto Arroyave Vélez, de San Pedro de los Milagros y El Progreso, de El Carmen de Viboral, participaron en la creación de las narrativas transmedia San Pedro, tierra del encanto y El Carmen, una historia por contar, estas pueden explorarse a través de fotografías, podcasts, historietas y videos. Sus relatos pueden abordarse de forma independiente, aunque siguen una línea narrativa y forman parte de un relato global. Así, un relato puede ser construido por medio de diferentes plataformas, donde cada

expansión narrativa aporta a la totalidad de la historia (Jenkins, 2006). Las expansiones narrativas fueron publicadas en Padlet, Instagram, Facebook, YouTube y SoundCloud, dichas plataformas fueron elegidas de acuerdo con el formato y las prácticas de lectura de los estudiantes, es decir, aquellas que fueran usadas con mayor frecuencia por ellos. Las siguientes infografías sintetizan cada una de las propuestas transmedia resultantes en las instituciones:

Figura 3

Infografía de la Narrativa Transmedia: San Pedro, tierra del encanto



Fuente: construcción propia.

Infografía de la Narrativa transmedia: *El Carmen, una historia por contar*



Fuente: construcción propia.

En los relatos se cuentan diferentes aspectos relacionados con cada uno de los municipios (personajes, lugares, mitos, economía), razón por la cual las narrativas se presentan a través de una cartografía. De esta manera, *San Pedro, tierra del encanto*, tiene como relato central la historia de Ángela, quien cuenta su experiencia al visitar el pueblo, enuncia de forma general lo que los lectores pueden encontrar en la expansión narrativa, y propone una lectura lineal o no lineal. En *El Carmen, una historia por contar*, en el relato central se cuenta la historia de don Luis Quintero, un campesino que le narra a un grupo de jóvenes su experiencia de vida en El Carmen de Viboral y los introduce hacia las grandes riquezas y experiencias que hay en este municipio, haciendo un preámbulo hacia lo que se van a encontrar en la expansión narrativa. En ambas narrativas, el lector decide la ruta. Las narrativas transmedia realizadas por los estudiantes se pueden ver en los siguientes enlaces:

1. San Pedro Tierra de Encanto: <https://cutt.ly/Shn2JKJ>
2. El Carmen, una historia por contar <https://cutt.ly/xhn2KC4>

Los ejercicios previos realizados con los estudiantes relacionados con la exploración de universos narrativos, formatos y medios, dieron lugar a la siguiente actividad realizada para la construcción de las narrativas transmedia. Se trató de un ejercicio creativo desarrollado así: se les mostró a los estudiantes un video corto de un día cotidiano en el parque del municipio (San Pedro de los Milagros y el Carmen de Viboral), grabado por las investigadoras, y se les pidió por equipos proponer de qué manera se podrían generar diferentes narrativas y cómo expandirlas a partir de lo observado.

Los estudiantes tomaron elementos del video presentado sobre su municipio y crearon diferentes historias y relatos con los personajes, lugares y objetos que aparecían en los videos. En sus creaciones utilizaron diferentes lenguajes como memes, audios, cuentos, dramas, dibujos, entre otros, tal como se puede apreciar en algunas de sus producciones:

Figura 4

Meme creado por los estudiantes



La siguiente es una historia creada a partir de una imagen observada en el video de día cotidiano en el parque del municipio, mencionado anteriormente⁷:

La madre ricachona con realidad de pobretona

“Una vez una madre decidió traer una hija al mundo, a medida que su hija crecía quería hacerle entender que era la niña que más dinero tenía en su colegio, cuando en realidad no tenían dónde caerse muertas. La niña un día llegó a la casa muy brava porque allí no tenían red wifi, entonces, la mamá decidió llevarla a la zona de wifi gratis del parque, para decirle que las dueñas de esa empresa de red wifi eran ellas, que todas las personas pobres se conectaban a esa red y no les pagaban nada a ellas, porque ellas eran ricas, cuando en realidad no lo eran. La niña se puso muy feliz por lo que le dijo la mamá, sin darse cuenta de que vivía en un mundo de alucinaciones y que ni siquiera tenían un aparato electrónico que les permitiera hacer uso de esa red, sino que únicamente podía leer sus instrucciones” (en el video se ve a la niña leyendo las instrucciones de la red wifi) (creación de los estudiantes).

Lo anterior evidencia que, de una manera muy práctica, dan cuenta de la comprensión de las narrativas transmedia como una forma particular de relato que se expande a través de diferentes lenguajes y de diferentes medios como el cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc. (Scolari, 2013). Además, se reconoció que este tipo de expansiones les permite desplegar de una manera muy natural procesos creativos donde sus experiencias personales y sociales juegan un papel importante.

Los procesos de la lectura de escenarios que son conocidos y comunes aportan al proceso creativo, puesto que permiten tener un punto de partida que se apoya en la experiencia personal a partir de las prácticas cotidianas. Estas configuran las interpretaciones, percepciones y comprensiones del mundo y acercarse a ellas permite comprenderlo cada vez mejor para transformarlo y recrearlo. Freire (1984) plantea que es necesario leer la realidad para luego hacer lectura del código escrito.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta que los estudiantes de ambas instituciones se sienten identificados con relatos relacionados con su municipio, se propone realizar una

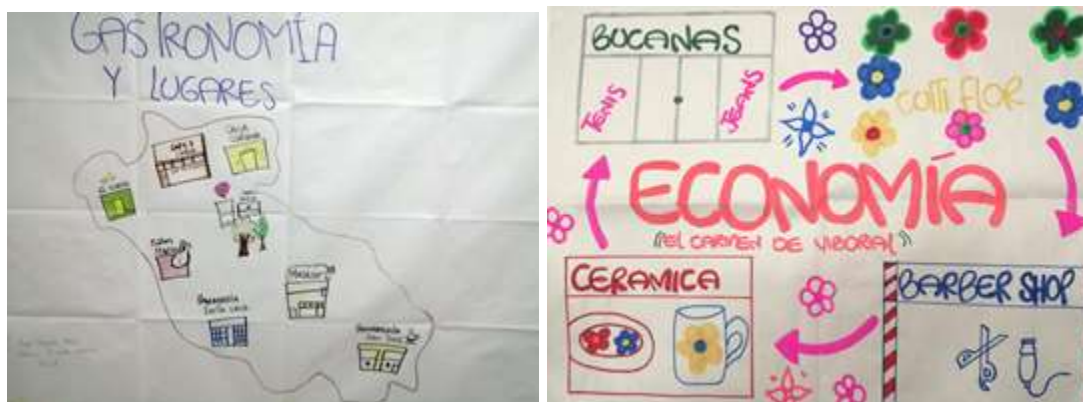
⁷ Enlace al video *Día cotidiano en el parque del municipio*: <https://cutt.ly/FhS8uqQ>

cartografía social social del pueblo y así ubicar aquellos aspectos sobre los cuales se pudieran contar historias a partir de un formato y plataforma específicos.

En las cartografías, los estudiantes plasmaron aspectos relacionados con la economía, los lugares representativos, personas reconocidas, mitos, gastronomía típica de la región y manifestaron que este tipo de historias les gusta porque se sienten identificados y forman parte de su cotidianidad. Para Joan Ferrés (2010) este elemento hace parte de un tipo de participación emocional: el espectador entra a formar parte de la historia, se identifica con ella. La diferencia con lo que plantea Ferrés, es que aquí el espectador hace parte de la historia y puede vivirla y proyectarla. Además, propusieron diversos formatos como fotografía, vídeos, podcast, historietas, memes, argumentando que para ellos era más llamativo crear relatos en dichos formatos, que hacer un texto escrito. Es así como los estudiantes deciden crear una narrativa transmedia de no ficción en tanto la realidad es diversa, se construye a partir de las experiencias de cada persona, pues resulta interesante contar las vivencias propias (Ruiz, 2014).

Figura 5

Cartografías sociales de los municipios donde se ubican las temáticas y los formatos para trabajar las historias





Luego de realizar la cartografía y de decidir que las historias serían de no ficción, grupalmente se propone para la siguiente sesión abordar los relatos relacionados con los lugares y, por las características de la historia, se decide plasmar dicho relato a través de la fotografía.

E1: *“si mostramos la iglesia, por ejemplo, como lugar importante, yo pienso que lo podemos hacer a través de fotografía, porque así podemos mostrar los detalles, como hacer la descripción de un lugar con tanto por mostrar”* (matriz de observación tres).

Para iniciar con la creación a partir de fotografías, se realizó un taller en el que se abordaron aspectos técnicos de la fotografía y se introdujo el pie de foto. Luego, distribuidos en grupos colaborativos, se realizó un recorrido por diferentes lugares del municipio donde los estudiantes eligieron las fotografías a tomar a partir de una observación mediada por preguntas como: ¿por qué van a elegir ese lugar y no otro?, ¿cuál es la importancia de ese lugar, tanto para ellos como para los habitantes del municipio?, ¿cuál es la historia de ese lugar?, ¿qué representa para el municipio?, ¿qué podrían decir o contar de ese lugar?

Hacerse este tipo de preguntas a medida que se recorren los sitios conocidos y transitados, permitió a los estudiantes asumir una mirada diferente de los lugares que comúnmente frecuentan y reconfigurar sus prácticas, en la medida en que otros significados sociales y culturales van emergiendo; así, confrontar sus experiencias con las de los otros, les permitió ampliar el significado que esos lugares tienen para ellos, como se mencionado anteriormente es lo que Freire (1984) denomina lectura del mundo, por ello, el lenguaje y la realidad se vinculan dinámicamente.

Figura 6

Fotografías y pie de foto realizados por los estudiantes

Paisajes y alrededores. :

📍 San Pedro, tierra del encanto Time

Si hay algo por lo que admirar este pueblito son sus paisajes ¡que locura! No importa la vereda, la carretera, la finca o el espacio; los cielos siempre se pintan de colores preciosos que combinan con el verde de sus montañas y regalan imágenes de impacto a quien las observa.

¿Y si nos compartes una fotografía significativa para ti de los alrededores de San Pedro?



La mente es poderosa. Si piensas que es la torre del parque, es la torre del parque, y si piensas que es una pirámide se convierte en una pirámide.



Los estudiantes decidieron realizar un vídeo por las características de este formato, argumentando que permitía contar la historia, mostrar el lugar e interactuar con los campesinos y personajes a través de entrevistas y diálogos. En el desarrollo de este ejercicio, se brindaron orientaciones previas, de modo que cada grupo tuviera los equipos respectivos (celular con cámara) y claridad en la importancia de la historia, en este caso, lo que se quería contar con respecto a la economía de cada pueblo. Es así como a partir de una práctica muy común en los

estudiantes, como la visualización de videos, se propuso un ejercicio de lectura crítica de acuerdo con la lectura de su contexto. San Pedro se caracteriza por ser un pueblo lechero, ganadero y agrícola, mientras que en El Carmen, la cerámica, la floricultura, agricultura y el comercio tienen el protagonismo. Tal y como lo expresaron los estudiantes en el grupo focal dos:

E9: *“profe, como lo dije la última vez, se siente como mucho orgullo ver a mi papá por decirlo así en un video y fue más que todo por elección de nosotros que queríamos como plasmar en un video lo que muchos ganaderos viven, cómo hacen su trabajo, cómo terminan en nuestras casas los productos y derivados de la leche y me parece interesante como la historia y cómo sería la ganadería”* (grupo focal dos).

Profesora: *¿por qué la decisión de que parecía un poco entrevista? ¿Por qué esa decisión de entrevistarlo, en qué momento lo deciden?*

E4: *“creo que más que todo en el momento en el que empezamos a hacer las preguntas, a decir un poco de qué se trataba, y mientras seguíamos sacando las preguntas como que íbamos imaginando de qué manera podríamos realizar el video, y cuando llegamos al lugar miramos los ángulos en qué lugar podíamos hacerlo”* (grupo focal final).

Desde esta perspectiva se evidenció que, en la mayoría de los casos, los estudiantes buscaron contar el relato desde las fincas de sus familias para mostrar el trabajo de sus allegados o el lugar donde sus familias hacen mercado. Además, lo hicieron a través del reportaje como narración periodística, donde entrevistaron personas que les dieron voz a estas historias. Los estudiantes hicieron preguntas, por ejemplo: ¿cómo inició esta idea?, cuéntenos su historia; ¿puede mostrarnos cómo se ordeña para nosotros aprender?, ¿en qué días del mes se vende más y cuáles son los productos que tiene ese supermercado?, ¿puede compartirnos alguna anécdota?, ¿qué significa esta finca para usted? Esta experiencia posibilitó visibilizar aquellas prácticas socioculturales y permitió a los estudiantes, a través de la conversación, hacer lectura de la cotidianidad de sus municipios y aprender desde la experiencia de sus habitantes.

Esto deja en evidencia que las prácticas socioculturales son situadas y diversas (Chartier, 1999) y que los relatos se configuran según la identidad porque forman parte de la cultura, pues

leer es una práctica construida socialmente, en donde no hay una única manera de hacerlo, dado que los significados son el resultado de la cultura y de las ideologías (Cassany, 2006).

Figura 7

Videos realizados por los estudiantes sobre la economía de los municipios



Posteriormente, se realizó una nueva expansión narrativa en donde los estudiantes construyeron relatos basándose en los mitos o historias que se cuentan de cada municipio. Para ellos, el podcast fue una oportunidad para contar historias poniendo el acento en los sonidos y en las emociones derivadas de los efectos sonoros. Es decir, las historias plasmaron emociones generadas a partir de sus experiencias vividas en los lugares donde yacen los mitos, lo que Ferrés (2010), denominó como identificación y proyección, es decir, una participación emotiva, pues al relatar y al escuchar historias asombrosas o tensionantes en escenarios que, en este caso son conocidos por los estudiantes, permitió experimentar sentimientos profundos, vivir experiencias reales sin correr riesgo real y demostró que la participación y la lectura, con los efectos sonoros que brinda el podcast, pueden darse en cómo el receptor logra sentirse al escucharlo y qué emociones le genera. Además, se notó que estos relatos son del dominio popular y son las familias las encargadas de transmitirlos de generación en generación, en algunos de los casos, en otros, este formato los motivó a arriesgarse a crear sus propias historias basadas en creencias o relatos populares, donde la creatividad, el suspenso y la fantasía se hicieron presentes. Así lo expresaron dos estudiantes:

E1: *“profe, esas historias son de todos, todo mundo las cuenta aquí y hasta un libro donde las agruparon, pero no hay un solo autor”* (matriz de observación siete).

E4: *“profe, pues a mí me pareció muy curioso de que la mayoría, excepto un grupo, se guió por hacer, así como de suspenso, los únicos que hicieron así que no tenía nada que*

ver con el tema fueron los muchachos que hicieron lo de acá de la parroquia, entonces me pareció muy curioso que todos tengamos la misma inclinación hacia el suspenso” (grupo focal dos).

La siguiente expansión narrativa tuvo como foco los personajes representativos del municipio. Teniendo en cuenta lo socializado por los estudiantes en los primeros talleres, donde algunos de ellos manifestaron que un buen formato para mostrar los personajes podría ser la historieta, se decidió utilizarla para representar allí las principales características e historias que hacen que esas personas sean reconocidas. En un inicio, se hizo claridad sobre las principales características de la historieta, los pasos y elementos para tener en cuenta en su realización. Luego, en los equipos de trabajo colaborativo, dialogaron sobre los diferentes personajes y eligieron el que deseaban representar.

E1: *“en las historietas quedan bien contar sobre los personajes, las personas charras del pueblo, porque ellos nos hacen reír y yo he visto que las historietas son divertidas”* (matriz de observación ocho).

Preguntarse por esos personajes particulares con los que en algún momento se ha tenido contacto, reconocer sus historias de vida, identificar aquello que los hace singulares y reconocidos en un lugar, percatarse de la importancia de su existencia y de la manera como se introducen en la cotidianidad de los habitantes de un lugar enriqueciendo sus anécdotas, dotándolas de humor o empatía, favoreció que los estudiantes pudieran reconocer el aporte que hacen otras personas a su conocimiento e interpretación del mundo. Así, recreando estos personajes a través de historietas, los estudiantes resignifican su valor. Por ello, es importante señalar que la lectura es una práctica asociada a emociones, lugares, costumbres y personas, que pueden influir tanto en la manera de leer como en las expectativas que se tengan frente a lo leído (Chartier, 1992). Lo anterior va en sintonía con lo que plantea Kalman (2003), quien sostiene que el proceso de lectura se ha visto como un acto individual, pero en realidad es una construcción colectiva y social.

Ahora bien, durante el desarrollo de la estrategia de formación se presentó el periodo de cuarentena obligatoria debido al covid-19, hecho que obligó a modificar los encuentros y buscar nuevas estrategias para ejecutar los talleres. Con ayuda de *Ude@ - Educación Virtual*, de la Universidad de Antioquia, se logró concretar una capacitación que permitió a las investigadoras

tener herramientas para el desarrollo de encuentros sincrónicos mediante Zoom. De este modo, se retomaron las actividades académicas, en cuyo desarrollo se vio afectada la permanencia de los estudiantes; de 36 participantes por institución, solo 20 continuaron en el proceso debido a la falta de conectividad.

Con el apoyo de la virtualidad, se les propuso pensar en el relato central de la narrativa, motivando la creación con preguntas orientadoras. Aquí se evidenció un gusto por relatos de su propio contexto, argumentando que para ellos es mejor alguien que pueda existir y no un personaje fantástico, pues, a su criterio, los personajes y las historias de sus propias vidas llaman más la atención. Después de una votación realizada a través de Google Forms, se eligieron las historias de Angélica y don Luis como relatos centrales (ver narrativas transmedia <https://cutt.ly/Shn2JKJ>, <https://cutt.ly/xhn2KC4>).

E1: “la verdad, el relato que hicimos está muy bueno, si uno lo ve y se queda con ese cuento, superbién porque ahí conoce cosas generales del pueblo y no queda inconcluso, si luego quieren ir a ver el otro contenido, genial, porque digamos que va descubriendo y ampliando” (matriz de observación nueve).

Dicho relato se realizó a través de un video, para lo que se propuso invitar a personas de la comunidad para representarlo, en el caso de San Pedro se cuenta con la participación de una mujer, que forma parte del grupo de teatro local, que se sintió identificada con la historia; y en el caso de El Carmen, con Juan Fernando, un actor de teatro a quien se le compartió la historia creada y elegida por los estudiantes para recrearla. Así las comunidades sampedreña y carmelitana poco a poco se fueron vinculando con esta propuesta; los estudiantes manifestaron que la construcción de la narrativa era el reflejo no solo de su historia, sino de su cotidianidad, así los estudiantes adoptaron una postura frente a su realidad y se adentraron en ella a fin de comprender lo que sucede, para poder cambiarlo, expresarlo y reconstruirlo (Freire, 1984).

Al momento de pensar en la publicación del contenido, se realizaron grupos colaborativos con diferentes funciones: algunos estudiantes se encargaron de revisar las creaciones y organizarlas; otros buscaron las plataformas en las que se realizaron las publicaciones, teniendo en cuenta el tipo de historia y el formato en el que se habían realizado, para luego socializar y hacer una elección conjunta y otros se encargaron de la administración del correo electrónico desde el cual se vincularon las plataformas elegidas.

Aquí se evidenció que los estudiantes se inclinaron por aquellas plataformas que usan con frecuencia y forman parte de sus prácticas. Llamó la atención la elección de una: en el caso de San Pedro, para las fotografías eligieron Padlet, argumentando que en la pandemia empezaron a usarla para presentar los trabajos de artística y les pareció interesante, pues esta herramienta posibilitó la contribución colectiva, que se enriqueció con los aportes de los estudiantes, lo que evidencia que aquellos espacios pensados en los intereses de estos pueden generar curiosidad y aprendizajes significativos.

E1: “para los audios yo digo que SoundCloud, es gratuita, fácil de usar, es una plataforma conocida por la mayoría, además es especialmente para los podcasts” (matriz de observación diez).






E2: “a mí me gusta más Instagram para las historietas, se acuerdan de que cuando las hicimos, alguien dijo que muchos artistas subían en el carrusel de fotos una viñeta y al final la ponían completa, bueno así se puede y si las personas quieren publicar, que nos etiqueten o al DM” (matriz de observación diez).






Adicionalmente, se realizó una exploración de diferentes plataformas como blogs, Wix y sitios web para el relato central y desde ahí mostrar las expansiones narrativas. Se eligió Genially por las posibilidades que brindó: interactividad, creación de imágenes interactivas y la posibilidad de hipervínculos. Además, se inició la búsqueda de un nombre para la narrativa, surgieron diversas ideas, es por ello por lo que se hizo una votación con la comunidad educativa y nació: San Pedro, tierra del encanto y El Carmen, una historia por contar. Luego, y de manera conjunta, se eligieron las siguientes plataformas para expandir el relato:

Tabla 2

Plataformas utilizadas para expandir el contenido

Plataforma	Descripción	Enlace
Genially	Es una herramienta en la que se puede hacer diversidad de contenido interactivo, es allí donde se da vida a los relatos centrales y	<i>San Pedro, tierra del encanto</i>

	<p>expansiones narrativas de ambas instituciones.</p>	 <p><i>El Carmen, una historia por contar</i></p> 
<p>Instagram</p>	<p>Es una red social que se usa con frecuencia para la publicación de fotografías y videos, se usó en ambas instituciones para expandir el relato de los personajes representativos a través de historietas, por la posibilidad de subir las fotografías en carrusel.</p>	<p><i>San Pedro, tierra del encanto</i></p>  <p><i>El Carmen, una historia por contar</i></p> 
<p>Facebook</p>	<p>Es una red social que permite compartir contenido diverso y la interacción de los usuarios. Este fue usado por los estudiantes de la Institución Educativa El Progreso para mostrar, a través de la fotografía, los lugares más bellos de El Carmen.</p>	<p><i>El Carmen, una historia por contar</i></p> 

<p>Padlet</p>	<p>Es una plataforma que tiene como posibilidad la construcción de murales colaborativos; fue usada por los estudiantes de la Institución Educativa Padre Roberto Arroyave Vélez para relatar, a través de fotografías, historias de los lugares encantadores de San Pedro de los Milagros.</p>	<p><i>San Pedro, tierra del encanto</i></p> 
<p>YouTube</p>	<p>Es una plataforma que tiene como función principal compartir videos, es así como en ambas instituciones se aprovechan sus posibilidades para contar cómo es la economía de ambos municipios y escuchar desde las voces de los protagonistas diferentes experiencias.</p>	<p><i>San Pedro, tierra del encanto</i></p>  <p><i>El Carmen, una historia por contar</i></p> 
<p>SoundCloud</p>	<p>Es una plataforma de audio en línea donde se pueden distribuir podcast, es por ello que en ambas instituciones se decide alimentar la narrativa transmedia contando historias, mitos o experiencias, aprovechando la versatilidad que ofrece el sonido.</p>	<p><i>San Pedro, tierra del encanto</i></p>  <p><i>El Carmen, una historia por contar</i></p> 

Es importante mencionar que la elección se hizo pensando principalmente en la historia, luego en el formato que podía potenciar el relato y, finalmente, en plataformas gratuitas que permitieran la difusión, expansión e interacción del contenido. Se contó, además, con la participación de una exalumna de la institución educativa Padre Roberto Arroyave Vélez, quien realizó su servicio social en esta investigación, asumiendo tareas de logística en los talleres, proporcionando el material y disponiendo el espacio para desarrollo de los mismos, y al iniciar su pregrado en Comunicación Audiovisual ofreció sus servicios gratuitamente, donde aportó desde el diseño en cada una de las plataformas, como logotipos, miniaturas para los videos, ajustes al Genially, entre otros, argumentando que este proyecto marcó en cierta medida su inclinación profesional.

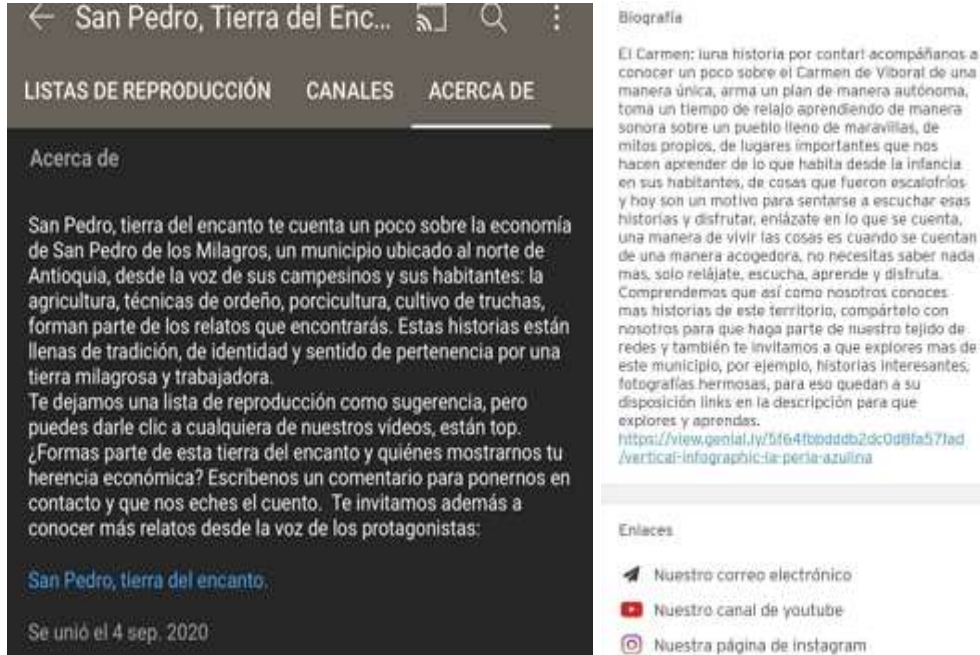
Luego de la selección de las plataformas, para iniciar con el proceso de publicación, se indagó con los estudiantes sobre aquellos que tuvieran mayor sensibilidad por una estética narrativa, así como habilidades en el manejo de dispositivos, plataformas y para publicar las narrativas y, de acuerdo con esto, se acordaron roles y responsabilidades en los equipos de trabajo, para subir los diferentes contenidos creados por ellos a las plataformas anteriormente definidas para cada formato.

En cada una de las plataformas, los estudiantes, no solo debieron crear el perfil, sino que debieron desplegar sus habilidades estético-narrativas y de redacción, ya que además de subir el material, realizaron las descripciones correspondientes en cada plataforma y contenido. Lo anterior con el fin de motivar a los usuarios a explorarlo, comentarlo, y expandirlo con otras historias o experiencias que desearan compartir, poniendo a disposición los enlaces de acceso a las demás plataformas. Esto permitió que no hubiera una única ruta de acceso a las narrativas transmedia, es decir, si alguien llega por primera vez a los videos de YouTube, allí encontrará los enlaces que lo direccionarán hacia los otros contenidos dispuestos en los demás formatos y, así mismo, en cada una de las plataformas.

Finalmente, los estudiantes realizaron el lanzamiento de cada una de las publicaciones utilizando sus propias redes sociales (mensajes y estados de WhatsApp, sus cuentas de Instagram y Facebook, entre otras) y las de sus familiares y allegados, buscando difundirlas con la mayor cantidad de personas posible.

Figura 8

Descripciones del contenido e invitación a participar realizadas por los estudiantes en las diferentes plataformas



Si bien en toda la estrategia de formación se destaca la cultura participativa, es en este último momento donde se hace la publicación de los contenidos es que toma mayor fuerza, pues se invita a las demás personas a conocer el contenido y a participar activamente haciendo comentarios y compartiendo nuevas creaciones narrativas que lo puedan nutrir, además se les motiva a colaborar en su difusión. Para Jenkins (2016), en la cultura participativa se evidencia la capacidad de los estudiantes de tomar decisiones y de sentirse vinculados al medio social del que son parte, poniendo en juego, a través de sus creaciones colectivas con los diferentes formatos, la participación y el compartir diversos puntos de vista.

Es así, como los estudiantes pasan de un rol pasivo en la lectura, a un rol activo donde no solo consumen contenido, sino que lo generan e invitan a los demás a compartir sus relatos y experiencias. De esta manera, los estudiantes no solo son partícipes de esta cultura, sino que la promueven, convirtiéndose en protagonistas de la construcción de mensajes y en mediadores de un entorno participativo para la producción compartida de contenidos (Jenkins, 2006).

4.2.3 El aprendizaje colaborativo y su papel en el desarrollo de prácticas de lectura crítica

La implementación de la estrategia de formación permitió que entre estudiantes y docente se estableciera una relación horizontal donde se dio protagonismo a la construcción colectiva, y se reconoció y validó la experiencia individual promoviendo la socialización con los demás para resignificarla. Para tal fin, se utilizó el aprendizaje colaborativo como fundamento teórico de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en tanto los estudiantes como seres sociales interactuaron con sus compañeros e intercambiaron conocimientos, cuando se vieron expuestos a ejercicios de construcción colectiva, a lecturas dialógicas, a la identificación de elementos críticos de su contexto. Tal y como lo propuso Vygotsky (1982), el sujeto es un ser social que se interrelaciona con otros, para el intercambio de ideas.

Teniendo en cuenta lo anterior, todas las sesiones de trabajo estuvieron mediadas por momentos de participación colectiva, los estudiantes ponían en debate sus ideas, puntos de vista y comprensiones de los temas tratados, también, aportaban en la co-construcción de la estrategia. También se promovieron espacios donde los estudiantes se organizaban por grupos de trabajo colaborativo para discutir y llegar a acuerdos sobre las estrategias a utilizar para desarrollar las actividades propuestas, en estos se distribuían y asumían roles de acuerdo con las habilidades de cada uno, por ejemplo, aquellos estudiantes que tenían habilidades relacionadas con el dibujo, explicaban a los demás cómo podían ubicar elementos gráficos dentro de la historieta; otros estudiantes que se sentían fluidos al hablar en público, realizaron la socialización de las actividades; quienes tenían habilidad para la edición de videos o audios, compartían con sus compañeros cómo hacerlo. Así, cada quien aportaba desde su experiencia, teniendo en cuenta que todos los miembros del grupo contribuyen y poseen conocimiento (Levy, 2004).

Ahora bien, durante todo el proceso y desarrollo de los talleres se pueden resaltar algunos momentos, como aquellos de creación de contenido a través de diversos lenguajes, donde ese trabajo colaborativo y construcción colectiva arrojaron más elementos que permitieron dar cuenta de cómo el trabajo colaborativo jugó un papel importante en el desarrollo de prácticas de lectura crítica.

En el transcurso del proceso se dio una interrupción por el cambio de año escolar, así que, para retomar nuevamente los talleres, se acudió a las recomendaciones de la metodología de Investigación Acción, utilizada en este estudio, donde toma relevancia la revisión y evaluación

permanente del proceso, con el fin de identificar dificultades y establecer planes de mejora que permitan dar cumplimiento a los objetivos propuestos. Por esta razón se llevó a cabo un taller, además de hacer una retrospectiva que permitió retomar los conceptos y actividades realizados hasta el momento; se logró hacer un proceso de análisis y evaluación, los estudiantes debatieron acerca de las debilidades, fortalezas y oportunidades frente al trabajo realizado, con el fin de obtener insumos para la planeación de los talleres posteriores.

En cuanto a las fortalezas, los estudiantes expresaron que lograron ampliar su comprensión frente a la lectura crítica, así como poder relacionar los ejercicios con lo artístico y con lo estético.

E5: *“yo ya veo la lectura crítica como algo que no solo está relacionado con los textos escritos, sino que realmente todo se lee, desde una imagen, hasta un video e incluso la vida misma”* (matriz de observación cinco).

E7: *“estos ejercicios también están relacionados con lo artístico y lo estético, capturar la mejor imagen es un arte, escribir algo bonito o interesante a partir de ella, también es un arte”* (matriz de observación cinco).

Por su parte, promover la participación de los estudiantes en el proceso de co-construcción de la propuesta, aportó ideas sobre las posibles temáticas a trabajar y, además, permitió evaluar las fortalezas y debilidades, presentando posibles oportunidades de mejora, lo que posibilitó identificar nuevas necesidades de aprendizaje que surgieron de sus gustos e intereses, poniendo en evidencia algunas dificultades, por ejemplo, en el trabajo en equipo. En este sentido, es fundamental establecer una relación horizontal entre estudiantes y profesores en la que prevalezcan el diálogo, el consenso, el apoyo mutuo, el debate respetuoso de las ideas y el empoderamiento de los estudiantes frente a una propuesta que se construye desde la colectividad. Este tipo de relación horizontal entre estudiantes y docentes es propio del aprendizaje colaborativo, donde el profesor gracias al intercambio de ideas puede aprender de sus educandos (Roselli, 2016).

Algunos de los aportes de los estudiantes hicieron referencia a la exploración de narrativas, argumentando que con las exploraciones realizadas hasta el momento ya habían logrado comprender los conceptos necesarios para dar continuidad a su proceso creativo.

E2: *“profe, nosotros pensamos que se puede dedicar menos tiempo de la clase en lo de explorar las narrativas y así podríamos tener más tiempo para trabajar”* (matriz de observación cinco).

También expresaron que no era necesario invertir tanto tiempo en la explicación de los asuntos técnicos de los diferentes formatos como el de la fotografía, ya que consideraban que con las nociones que tenían y un poco de asesoría podían dar inicio al trabajo. Su mayor interés estaba centrado en el trabajo de campo, visitar los diferentes lugares del municipio y utilizar sus dispositivos (celulares) para tomar las muestras necesarias para su trabajo creativo, demostrando que para ellos lo más importante no era la herramienta, sino un asunto conceptual, qué hacer con ella, de qué manera ejercer un proceso de lectura que les permitiera asumir una postura crítica de su entorno.

Lo anterior va en sintonía con lo expresado por Feenberg (2010), quien afirma que no se piensa en animales u objetos como cosas plenamente separadas, sino más bien formando un sistema en el que cada una es esencial para la otra, es decir, no se debe pensar en el aprendizaje mediado por tecnologías teniendo en cuenta únicamente la herramienta, sino que es importante tener en cuenta todas las partes: metodología, conceptos, usos, riesgos, y posibilidades, para así generarlo de forma significativa.

E3: *“yo creo que no es necesario que nos explique tantas cosas de cómo se hacen los videos o las fotos, con lo que nosotros sabemos, yo creo que podemos trabajar”* (matriz de observación cinco).

E4: *“nos gustaría trabajar más por fuera del colegio, usted sabe que como jóvenes nos gustan más las cosas que son menos académicas y nos motivamos más a hacer las cosas no tanto por cumplir con una tarea, sino por aprender”* (matriz de observación cinco).

En otro momento de la implementación de la estrategia de formación, se propició nuevamente un espacio de retroalimentación y diálogo, donde los estudiantes entablaron una discusión que tuvo como base preguntas sobre el proceso, tales como: ¿cómo se han sentido en las sesiones?, ¿qué aspectos se pueden mejorar?, ¿qué elementos importantes rescatan del trabajo colaborativo?, ¿qué obstáculos o dificultades han encontrado en el trabajo colaborativo?, ¿cómo se podría potencializar?, ¿qué le agregarían a la propuesta?, ¿qué le quitarían?

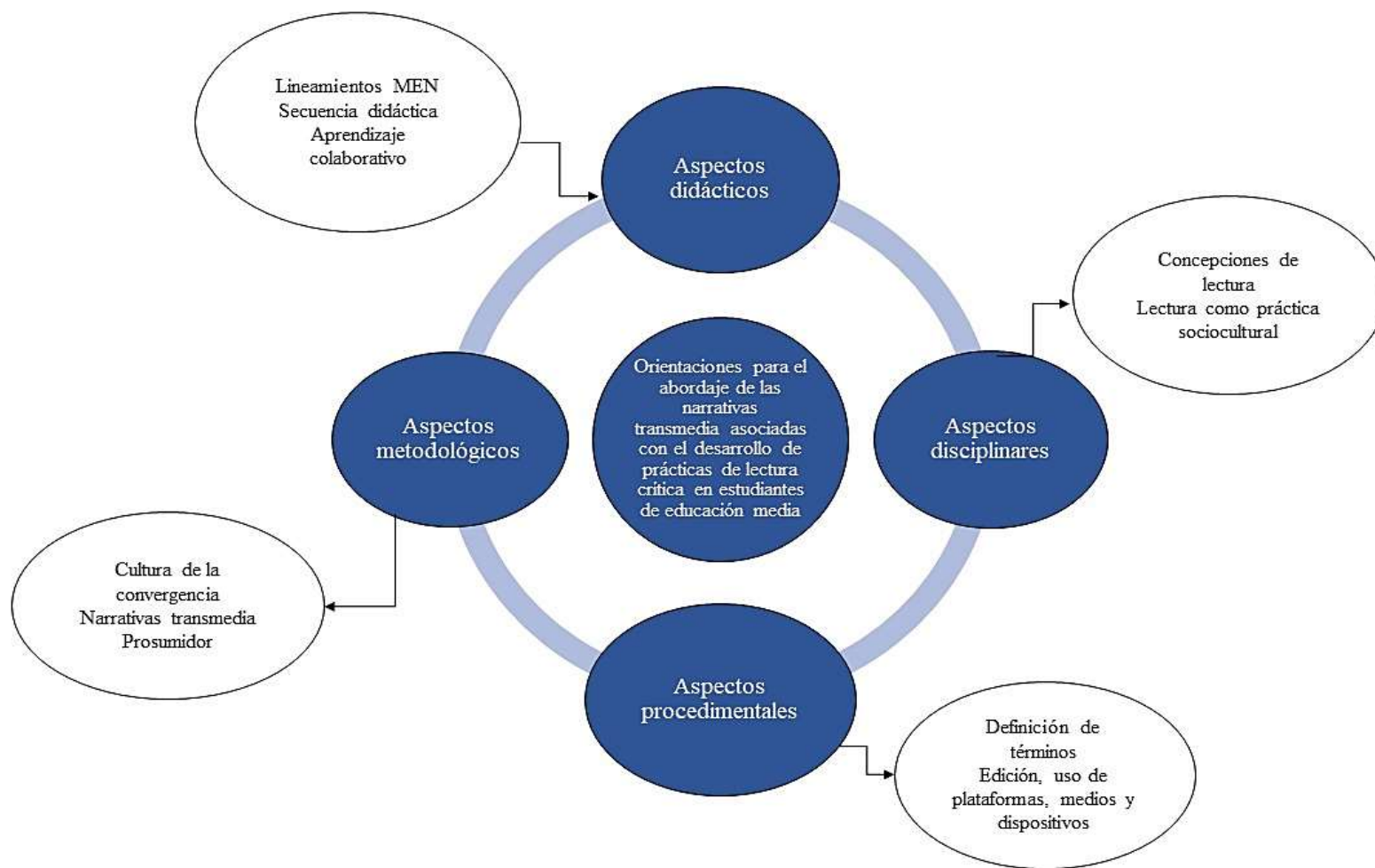
Es así como esta estrategia promovió y permitió la participación de los estudiantes en todos los momentos, tanto de creación como de implementación, logrando que estos se comprometieran y empoderaran de tal manera que desarrollaran prácticas de lectura crítica, en tanto asumieron un compromiso personal y grupal que los condujo a observar con mayor detenimiento su realidad, de manera que pudieron reflexionar acerca de esta para comprenderla mejor y ser protagonistas de su recreación y transformación (Zuber,1992).

4.3 Orientaciones para el abordaje de las narrativas transmedia asociadas con el desarrollo de prácticas de lectura crítica en estudiantes de educación media

El camino hasta aquí recorrido ha permitido reconocer aprendizajes, aciertos, debilidades y oportunidades en la ejecución de una propuesta de formación para el desarrollo de prácticas de lectura crítica basadas en la creación y exploración de narrativas transmedia, específicamente en estudiantes de educación media. Este trayecto ha sido reconocido y analizado a partir de los datos emergentes de las técnicas aplicadas en el marco de las diferentes fases de la investigación. En este apartado en particular, se retomaron los resultados obtenidos de la matriz de observación y el segundo grupo focal desarrollado con los estudiantes, los cuales, en diálogo con la revisión de literatura, dieron lugar al siguiente esquema teórico que representan las orientaciones para la implementación de experiencias escolares basadas en la creación de narrativas transmedia, para apoyar el desarrollo de prácticas de lectura crítica desde un enfoque sociocultural.

Gráfico 4

Esquema de las orientaciones para el desarrollo de experiencias escolares basadas en la creación de narrativas transmedia



Fuente: construcción propia.

4.3.1 Aspectos didácticos

Antes de pensar en la ruta metodológica que se usará para el desarrollo de cualquier propuesta en el contexto escolar, se requiere contemplar los Estándares básicos de competencias y Derechos básicos de aprendizaje, buscando la articulación entre dicha propuesta con los planes de área, de manera que esta responda a las necesidades proyectadas por la institución educativa. Teniendo esto claro, es necesario conocer las posibilidades metodológicas para el trabajo en el aula, por ejemplo, configuraciones didácticas, trabajo por proyectos, y así aplicar aquella que se ajuste a la propuesta que se desea implementar, y que facilite al docente el despliegue de sus habilidades frente al dominio del contenido y la manera en que pone en marcha su práctica (Jure, Echaide y Pianacazzo, 2013).

Se sugiere el uso de la secuencia didáctica, ya que esta constituye una organización de las actividades de aprendizaje que se realizan con y para los estudiantes, “con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz, 2013, p. 1). Es importante contemplar una estrategia metodológica que genere espacios de exploración, interacción y construcción colectiva, pues las narrativas transmedia y las prácticas de lectura crítica desde un enfoque sociocultural requieren construir con el otro, escuchar sus ideas y acogerlas, así como conocer el contexto, debatirlo, y apropiarse del mismo.

Para el desarrollo de la secuencia didáctica, el taller es una alternativa que permite planear actividades en este marco y promueve el trabajo colaborativo, en tanto favorece el aprender a través de la experiencia del hacer y la práctica (Pérez et al., 2013). Las actividades de enseñanza se deben desplegar siguiendo un orden u organización que esté orientado al aprendizaje, donde sea posible identificar los propósitos, las condiciones de inicio, desarrollo, cierre y evaluación, que es justamente lo que permite el taller.

Se recomienda, además, planificar las sesiones, es decir, tener un aproximado de los talleres a desarrollar. Los primeros estarán enfocados en la exploración de saberes previos y construcción de aquellos conceptos mínimos que los estudiantes deben aprender, para en las siguientes sesiones enfocarse en la construcción colectiva y en los procesos creativos, que por lo general son los que toman más tiempo y genera mayor interés en los estudiantes. Es importante ser flexibles y permitir que los estudiantes materialicen sus ideas, tener espacios de retroalimentación mediante sesiones

estratégicas que le permitan al docente y a los participantes conocer qué se puede mejorar o potenciar.

Por otro lado, el docente debe preguntarse cómo se aprende e identificar una teoría de aprendizaje que considere pertinente, que vaya en sintonía con el Proyecto Educativo Institucional y que genere aprendizajes significativos. Una opción es el aprendizaje colaborativo, cuyas raíces teóricas y metodológicas provienen de la teoría socio constructivista del aprendizaje planteado por Lev Vygotsky (1982), donde se describe el conocimiento como un proceso de construcción conjunta; que implica una relación horizontal con otros para confrontar diferentes puntos de vista. Es función del docente, promover dicha relación y ceder el liderazgo a los estudiantes, quienes tienen la opción de aprender unos de otros (Roselli, 2016). Este tipo de propuestas requieren un aprendizaje que tenga en cuenta la experiencia de los participantes y que dé lugar a la construcción de conocimiento con el otro.

4.3.2 Aspectos disciplinares

Para el desarrollo de una propuesta de formación relacionada con lectura crítica, es importante tener claro que la lectura se puede abordar desde diversas perspectivas, psicolingüística, metalectura, entre otras (Pérez, 2004) o como en este caso, desde un enfoque sociocultural. Esto es el punto de partida para tomar decisiones sobre el tipo de propuesta, de las actividades a desarrollar, de qué manera hacerlo e incluso, en qué teoría de aprendizaje fundamentarse.

Ahora bien, la lectura desde el enfoque sociocultural permite la lectura del mundo planteada por Freire (1984) quien sostiene que primero se hace lectura de este, para luego hacer lectura de la palabra escrita. En este sentido, Kalman (1999) expone que no hay una sola forma de enseñar a leer y escribir, ya que depende tanto de las condiciones del contexto como de las situaciones específicas que hacen que las formas, los usos y los significados sean diferentes para cada persona o grupo social. Es importante conocer cada una de las miradas sobre la lectura, para que el docente, al momento de abordar la lectura crítica en la escuela, pueda hacerlo de acuerdo con las necesidades del contexto, y su vez pueda resignificar su percepción o afianzarla.

En ese sentido, una propuesta de formación apoyada en creación y exploración de narrativas transmedia para el desarrollo de prácticas de lectura crítica, requiere trascender en cómo se comprende la lectura, pero también comprender que, si bien la escuela aborda la lectura desde en

un enfoque psicolingüístico, es posible conversar y llegar a puntos en común con otras perspectivas, que pueden derivar propuestas y procesos interesantes en el aula de clase para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

4.3.3 Aspectos metodológicos

Diseñar propuestas de trabajo en el contexto escolar que contemplen la exploración y creación de narrativas transmedia con los estudiantes, requiere la introducción y comprensión del concepto de cultura de la convergencia. En este conviven los nuevos y antiguos medios, generando un cambio cultural en cuanto al consumo de medios, ya que no hay una sola vía para acceder a la información, lo que permite que las personas busquen y establezcan conexiones entre estos para formar su propia opinión o percepción de la realidad, pues la convergencia es producida al interior del pensamiento de cada persona, basándose en las interacciones con los demás (Jenkins, 2008).

En este sentido, es fundamental reconocer que dichos cambios sociales y culturales posibilitan la emergencia de nuevas formas de adquirir el conocimiento, basada en la inteligencia colectiva, donde a través del debate y socialización experiencias con los demás, se logran construir saberes nuevos, pues cada persona tiene una idea o pensamiento por compartir. Esto permite la interacción y el aprender de manera conjunta y recíproca (Levy, 2004).

Además, es importante comprender el concepto y las características de la narrativa transmedia, donde se presenta una expansión narrativa y se fomenta la interacción. Según Irigaray y Lovato (2014) existen dos tipos de expansiones: por un lado, está la expansión mediática, donde un relato puede expandirse hacia múltiples medios y plataformas; por otro lado, la expansión narrativa, en la que un relato original se expande con nuevos personajes y situaciones de un medio a otro. De manera ideal, se activarían ambas formas de expansión. Las expansiones conllevan a la creación de universos narrativos y la interacción, donde el rol del lector es más activo.

Se debe reconocer otra característica fundamental de la narrativa transmedia: la participación de diferentes usuarios o prosumidores que interactúan e intervienen en la construcción narrativa. En el ámbito educativo, se podría pensar a los estudiantes como prosumidores que participan activamente en la construcción de relatos que se diseñan, estructuran y discuten de manera grupal, lo que puede incidir en la construcción de su identidad personal y colectiva (Amador, 2013).

4.3.4 Aspectos procedimentales

La creación de narrativas transmedia plantea la necesidad de identificar elementos técnicos y procedimentales que deben estar presentes y deben aportar claridad a la hora de seleccionar los contenidos, los formatos y las plataformas mediáticas. Por lo que se hace indispensable tener claridad sobre los siguientes conceptos.

Soporte: es el medio de difusión donde se pone en conocimiento del público un mensaje. Por ejemplo: libro, revista, artefacto o dispositivo tecnológico (celular, computador, tablet). El soporte permite la circulación de los formatos.

Formato: es la forma, el tamaño y el modo como se presenta un contenido. Por ejemplo: MP3, MP4, .DOC, .PPT.

Plataforma: es el lugar donde se almacena diferente tipo de información. Por ejemplo: YouTube, Facebook, Instagram, Padlet, SoundCloud, entre otros.

Medios: Lisa Gitelman (2006) los define como “estructuras de comunicación socialmente realizadas, donde las estructuras incluyen tanto las formas tecnológicas como sus protocolos asociados, y donde la comunicación es una práctica cultural” (p. 24). Por ejemplo: radio, televisión, prensa, redes sociales.

Lenguajes: son sistemas de comunicación que sirven para expresar ideas, sentimientos, pensamientos y emociones a otros. Se materializan a través de diferentes tipos de lenguaje como: oral, escrito, icónico, gestual, audiovisual, entre otros.

Es importante acudir a plataformas y medios gratuitos, de libre acceso, que sean fáciles de usar y conocidos por los participantes. Como se mencionó anteriormente, es fundamental tener en cuenta las prácticas de lectura y dieta mediática de los estudiantes. Es necesario, al momento de elegir las plataformas y medios, se deben identificar sus posibilidades y herramientas, como la interactividad, ya que esta es una característica esencial de las narrativas transmedia. Además, tener en cuenta que algunas plataformas y medios privilegian ciertos formatos más que otros, como el caso de YouTube, que es una plataforma ideal para publicar relatos mediante el video.

De igual manera, se debe prestar atención a la experiencia de edición del contenido ya que estará presente en diferentes momentos del proceso creativo. Se encuentran con software de uso libre, de fácil manejo que simplifican dicho proceso, en el caso de esta investigación se usó Audacity para la edición de sonido, el editor de vídeos de Windows para la edición de video en

computador y Video Show o Vivavideo, para la edición desde el celular, las cuales resultaron ser más intuitivas y sencillas de administrar desde la edición. Para almacenar el contenido y vincularlo a las diferentes plataformas se sugiere la creación de una cuenta de Gmail para el almacenamiento en Drive, lo ideal es que una sola persona se encargue de la administración de cuentas para evitar la pérdida de contenido.

Finalmente, para crear un contenido multimodal, no es necesario tener equipos o dispositivos de alta gama o especializados, con un teléfono celular con cámara y micrófono por equipo colaborativo, es suficiente. Para ciertos contenidos puede ser útil el uso de un computador, para actividades de edición. Además, no se requiere contar con conectividad constante, pues el relato puede ser creado offline y luego realizar la publicación desde la institución o desde un lugar que cuente con internet.

CONCLUSIONES

Esta investigación estuvo orientada en analizar de qué manera una estrategia de formación apoyada en la exploración y creación de narrativas transmedia desarrolla prácticas de lectura crítica en los estudiantes de la media de las Instituciones Educativas Padre Roberto Arroyave Vélez y El Progreso, a partir del diseño e implementación de la estrategia, la descripción de la misma en el contexto de la creación de narrativas transmedia y su relación con el desarrollo de prácticas de lectura crítica, y el establecimiento de orientaciones que permitan su abordaje.

Los resultados del análisis realizado a partir de la revisión de literatura, antecedentes y los instrumentos de recolección de la información utilizados, nos permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

La propuesta de formación permitió desarrollar prácticas de lectura crítica en la medida en que partió del reconocimiento de los estudiantes en relación con su contexto, sus gustos e intereses, posibilitando el acercamiento a la manera como estos ven el mundo. Se destacan aquellas prácticas asociadas con la tradición oral, pues muchas historias se tejieron gracias a la voz de los habitantes, quienes han conservado sus mitos, sus aventuras y relatos, para contarlos de generación en generación lo que forma parte de la identidad de estos municipios.

Para promover la participación tanto en el diseño como en la implementación de la propuesta, es necesario generar motivaciones, es decir, llevar al aula propuestas que sean del interés de los participantes, con las que se sientan identificados, logrando así una vinculación a los talleres de una manera proactiva y propositiva. Allí la creación de contenido, a través de varios medios y formatos, adquiere protagonismo y sirve como escenario para la socialización, discusión y reflexión de sus vivencias, percepciones e interpretaciones del mundo.

A su vez, la investigación y la propuesta de formación aportaron al desarrollo institucional en tanto permitieron identificar la necesidad de consolidar los planes de áreas de lengua castellana en ambas instituciones, logrando tener una mirada general del horizonte institucional, para construir con ayuda de los docentes del área, una propuesta que conversara con los lineamientos del Ministerio de Educación y las necesidades e intereses de los estudiantes. Las oportunidades de trabajo en colaboración con otros maestros y las prácticas distintas para afrontar el problema de investigación abrieron la puerta para que se generen nuevas propuestas pedagógicas y didácticas, que no van en contravía con los lineamientos curriculares, sino más bien que los complementan.

Por otro lado, las posibilidades de las narrativas transmedia en el entorno educativo son amplias, entendiendo que estas permiten el trabajo desde diversas áreas, ya que tienen en cuenta aspectos como los relatos, la estética, las TIC, la creatividad, la participación y el trabajo colaborativo. A su vez, la exploración y creación de universos narrativos van desde la lectura de un libro impreso hasta experiencias como recorridos territoriales, es decir, sus expansiones narrativas son diversas y conversan con la particularidad del sujeto mientras se crea colectivamente.

Así mismo, el aprendizaje colaborativo fue una perspectiva teórica que facilitó el desarrollo prácticas de lectura crítica desde un enfoque sociocultural, en tanto los estudiantes reconocieron y validaron las particularidades de cada uno de los integrantes del grupo, y a su vez realizaron lecturas del mundo más profundas, amplias y enriquecidas. Esto permitió su transformación y recreación a partir de la generación de ideas de co-creación que dieron inicio a un nuevo proceso de lectura, en la cual la cartografía fue una estrategia para plasmar la cultura, la ideología y las creencias del lugar que habitan.

A partir del desarrollo de la investigación, se evidenció que las prácticas de lectura han trascendido, se demostró desde la encuesta de consumo cultural, hasta en el abordaje de literatura y en todo el proceso de diseño, construcción e implementación de la propuesta de formación. Es por esto que, la exploración y creación de narrativas transmedia son una posibilidad para el desarrollo de prácticas de lectura crítica en el aula, pues permite la conversación entre los medios análogos y los medios digitales, así se aborda la lectura de forma integral sin relegar las prácticas de la escuela y aquellas emergentes. A su vez, permitió a los estudiantes entender la lectura como un acto colectivo y activo, asumiendo el rol de prosumidores donde no solo consumieron contenidos, sino que los transformaron, plasmando en ellos su identidad y su voz.

En concordancia con lo anterior, se puede afirmar que la estrecha relación entre el marco teórico, como lente por medio del cual se construyó la estrategia didáctica, y la perspectiva metodológica, pusieron en diálogo, práctica y teóricamente, referentes a partir de lo que significó la lectura crítica, las narrativas transmedia y el aprendizaje colaborativo. En este sentido, fue interesante la vinculación permanente de los estudiantes en el proceso de creación de la propuesta, teniendo en cuenta sus puntos de vista e intereses, así como la apertura de momentos de reflexión, revisión, y retroalimentación con ellos, pues enriquecieron la estrategia y fomentaron la participación y apropiación de la misma para la transformación de su realidad, en este caso de las prácticas de lectura crítica.

Así, los resultados de la experiencia dan cuenta de que esta investigación hace un aporte a un campo de estudio poco explorado, en el cual se pudo describir lo que pasa desde la perspectiva de los sujetos cuando leen el mundo desde un enfoque sociocultural. Esto se convierte en el punto de partida para expandir esas interpretaciones desde las subjetividades y las intersubjetividades, como lo explica la inteligencia colectiva (Levy,2004) y la cultura de la convergencia.

RECOMENDACIONES

El desarrollo de esta investigación permitió generar recomendaciones para tener en cuenta en futuras investigaciones que aborden el desarrollo de prácticas de lectura crítica en contextos escolares apoyados en la exploración y creación de narrativas transmedia. Así mismo, se mencionan las limitaciones que se presentaron en este estudio.

La primera de ellas es planificar los talleres teniendo en cuenta los tiempos escolares, ya que es posible que en el trabajo creativo se requiera más tiempo que el dispuesto en una hora de clase, por lo general la socialización y revisión de creaciones grupales se hace al inicio de la siguiente sesión. Los recorridos por fuera de la institución deben ser programados con la suficiente anterioridad para solicitar y recolectar las pólizas y permisos de salida con los estudiantes.

Además, es importante tener en cuenta el tiempo de intervención de la propuesta, puesto que el trabajo implica varias sesiones donde, además de la exploración de narrativas transmedia, se logre conocer aspectos técnicos sobre los formatos a trabajar. Los tiempos para la revisión, edición y publicación de los contenidos por lo general se extienden a más de una sesión de trabajo y requieren de tiempo extra clase, lo que se puede proponer como compromisos para los estudiantes.

Por otra parte, se puede plantear el desarrollo de esta investigación con otros grados escolares o generar un proyecto pedagógico transversal para incorporarlo al currículo escolar; siendo una narrativa transmedia, si se elige un tema de interés general, puede ser expandido por diferentes estudiantes y actores de la comunidad dándole continuidad durante varios años escolares. Para este tipo de propuesta no es necesario contar con dispositivos tecnológicos de alta gama, ya que las narrativas transmedia, al incluir medios análogos, permiten crear relatos usando diferentes tipos de herramientas y materiales.

Respecto a lo metodológico, es fundamental tener en cuenta la participación activa de los actores en todo el proceso de investigación, ya que esto permite generar propuestas acordes a las necesidades reales de los participantes, que conllevan a soluciones concretas donde el empoderamiento de los actores juega un papel primordial. Acudir a metodologías como la IA favoreció que los estudiantes fueran protagonistas, con voz y voto frente al desarrollo de la investigación, participando en la evaluación y retroalimentación constante de la misma.

Para ampliar el rastreo de literatura científica y de antecedentes, es importante el manejo de otros idiomas, como el inglés y el portugués, pues muchos artículos e investigaciones son desarrollados en estos contextos, lo que se presentó como una limitante para esta investigación.

Otra limitación dentro de esta investigación fue la pandemia mundial del covid-19, lo que trajo consigo un corte en el desarrollo de la estrategia de formación y un cambio de metodología de la presencialidad a la virtualidad. Es importante, ante este tipo de situaciones, buscar asesoría y orientación para dar continuidad al trabajo.

REFERENCIAS

- Alonso, E. y Murgia, V. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y Sociedad*, 0(33), 203-222. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7039>
- Albarello, F. y Mijal, I. (2018). Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa. *Comunicación y Sociedad*, 33, 223-247.
- Amador, J. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y Ciudad*, (25), 11-24. <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/50/41>
- Amador, J. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: Posibilidades en la escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 77. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Editorial Distribuidora Lumen SRL.
- Aponte, R. y Castillo, M. (2011). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y las prácticas de lectura en estudiantes de educación media general (estudio de casos). *ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC*, 5(8), 49-70.
- Arévalo Nova, D., Bello Prieto, N., Díaz Bernal, J. y Ricaurte Cortés, L. (2019). *Estrategias docentes para la lectura crítica del videoclip en ciclo V en tres instituciones educativas distritales de Bogotá*. [Monografía]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/426
- Avendaño de Barón, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. <https://doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Barkley, E., Croos, P. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.
- Bernal, D. (2017). TIC y educación. Creación de mundos narrativos transmediáticos en procesos de aprendizaje. *Luciérnaga-Comunicación*, 9(18), 52-60. <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v9n18a4>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2015). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*. Universidad de los Andes y Grupo Editorial Norma.
- Bourdieu, P. (2000a). *Cosas dichas*. Editorial Gedisa.

- Brousseau, G (2007) *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires, Libros Zorzal.
- Cáceres, R. y Gutiérrez, Q. (2019). *Estrategias docentes para el desarrollo de lectura crítica a través de comerciales de televisión, en cuatro instituciones educativas distritales de Usme*. [Monografía]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/401
- Callister, T. y Burbules, N. (2008) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica.
- Carrió P. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Charria, L. (2017). Los derechos básicos de aprendizaje y la Narrativa Transmedia, otra forma de aprender matemáticas. *Educación y Ciudad*, (33), 87-98.
- Chartier, R. (1992). *El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*. Editorial Gedisa.
- Chartier, R. (1999). *La revolución del texto electrónico. La lectura: hábito o interiorización. En Cultura escrita, literatura e historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- DANE (2017). *Encuesta de consumo cultural*. <http://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/579>
- De Kerckhove, D. (1999). *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Gedisa.
- Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. Comunidad de conocimiento de la UNAM.
- Driscoll, M. y Vergara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento Educativo*, 21(2), 82-99.

- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S. L.
<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/35/35ELLIOT-John-EBBUT-Dave-Porque-deben-investigar.pdf>
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos: ensayo*. Editorial Península.
- Escobar, J. y Bonilla, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Fainholc, B. (2005). *Lectura Crítica en internet*. Homo Sapiens.
- Feenberg, A. (2010). *Diez paradojas de la tecnología*. Technē, vol. 14, no. 1.
<http://www.sfu.ca/~andrewf/paradoxes.pdf>
- Ferrés, J. (2010). *Educomunicación y cultura participativa*. En Aparici, R. (ed.) *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 251-266). Gedisa.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial EAFIT.
- Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*. Fondo Editorial FCSH.
- García, R. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos*, 15(1), 42-51. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.1.979
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Garrison, D. (2006). Online Collaboration Principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10 (1), 25-34.
- Ghiso, A. (1999) Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5(9), 141-153.
- Gitelman, L. (2006). *Always Already New: Media, History, And #e Data Of Culture*. MIT press.
- Grajales P. (2019). *Mejora de la lectura crítica mediada por las TAC offline*. [Monografía].
<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/2062>
- Guitert, M. y Giménez, F. (2000). *El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje*. En Duart, J. M., Sangra, A. (ed.), *Aprender de la virtualidad* (pp. 113-134). Gedisa.

- Gutiérrez M. (2010). *Creación multimedia y alfabetización en la era digital*. In *Educación: más allá del 2.0* (pp. 171-186). Gedisa.
file:///C:/Users/Katherine/Downloads/Creacion_multimedia_y_alfabetizacion_en.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- ICFES. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen saber 11*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342919_Nov27_alineacion_pruebas_saber.pptx
- Irigaray, F. y Lovato, A. (Eds.). (2014). *Hacia una comunicación transmedia*. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Jenkins (2010): *Transmedia Education: the 7 Principles Revisited*. En: Confessions of an Aca-Fan. http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html
- Jenkins, H., Mizuco, I. y Boyd, D. (2016). *Participatory culture in a networked era*. Polity.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Jenkins, H. (2010). Sites of convergence: An interview for Brazilian Academics. En Confessions of an Aca-Fan. [Internet]. http://henryjenkins.org/blog/2010/09/sites_of_convergence_an_interv.html
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2013). *Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa.
- Jenkins, H., Mizuco, I. y Boyd, D. (2016). *Participatory culture in a networked era*. Polity.
- Jiménez Valdés, E., Cadavid Cadavid, E. y Londoño Tobón, S. (2017). Una experiencia de significado y trascendencia didáctica en el proceso de lectura crítica. *Ciencias Sociales y Educación*, 6(12), 117-137. <https://doi.org/10.22395/csye.v6n12a6>
- Johnson D. (1998). *Cooperation in the Classroom Interaction Book Company. 7th edition*. https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf

- Jure, S., Echaide, M. y Piancazzo, M. (2013). *Las configuraciones didácticas en el séptimo proyecto de investigación. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. La Plata. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3003/ev.3003.pdf
- Kalman, J. (1999). Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica.
- Kress (2010). *Multimodality, literacy and school English. The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching*. Routledge, London y New York.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Paidós. <http://cmap.upb.edu.co/rid=1R3QGX5B9-170HLS8-6ZLNQ/Levy%20Pierre%20-%20Que%20Es%20Lo%20Virtual.pdf>
- Litwin, E. (1994). La tecnología educativa y la didáctica: Un debate vigente. *Educación*, III(2), 6. Setiembre 1994. [file:///C:/Users/maria/Downloads/Dialnet-LaTecnologiaEducativaYLaDidactica-5056982%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/maria/Downloads/Dialnet-LaTecnologiaEducativaYLaDidactica-5056982%20(1).pdf)
- Lugo, C. y Chacón, G. (2016). *La innovación educativa en Colombia. Buenas prácticas para la innovación y las TIC en educación*. Ministerio de Educación Nacional. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Libro%20Innovacion%20MEN%20-%20V2.pdf>
- Lugo, N. (2016). *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización*. [Monografía]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=115391>
- Massanet, M. y Scolari, C. (2018). Analfabetisme transmèdia: Aprofitant les competències transmèdia dels adolescents a l'aula. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 97-117. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.109>
- Ministerio de Comunicaciones (2008). *Plan Nacional de TIC 2008-2019*. República de Colombia.
- Ministerio de Comunicaciones (2008). *Plan Nacional de TIC 2008- 2019*. Colombia. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ColombiaPlanNacionalTIC.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua Castellana*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*.
https://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-340021_recurso_1.pdf?binary_rand=1223
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. Lenguaje*.
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempre diae/86404>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). *Vamos a aprender. Lenguaje*.
<https://virtual.rgb.edu.co/vamos-a-aprender-lenguaje-10/>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2018). *Día E*.
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/107760>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2018). *Saber 11. 2018-2. Niveles de desempeño prueba de lectura crítica*.
<http://www2.icfes.gov.co/documents/20143/177857/Niveles+de+desempeno+prueba+de+lectura+critica.pdf/e4e20d0e-30cb-46fb-f19c-65dfb89400fa>
- Miquilena, M. (2012). Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (39), 101-108.
- Molas, N. y Rodríguez, J. (2017). La narrativa transmedia: la Casta Ancestral en educación secundaria. *Razón y Palabra*, 21, 221-233.
- Montoya, D. y Arango, M. (2015). Los sistemas intertextuales transmedia como estrategia pedagógica: De The Walking Dead ® a La Odisea. *Correspondencias & Análisis*, (5), 15-36.
- Moran-Chilán, J., Pibaque-Pionce, M., y Parrales-Reyes, J. (2019). Redes sociales como estrategia educativa de lectura crítica. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 5(2), 238-252.
- Moreno, M. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 505-514.
- Muñoz, M., Posada, L. y Torres, B. (2019). *Estrategias docentes para la lectura crítica de la información que circula en la red social Facebook*. [Monografía].
https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/424
- Nasif Contreras, Y. y Gértrudix Barrio, F. (2017). *Las narrativas transmedia en la educación secundaria, el caso de la IESO Princesa Galiana. Investigación, Innovación y Tecnologías*,

- la triada para transformar los procesos formativos*. Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Navarro, V. (2010). "Sites of Convergence: an Interview with Henry Jenkins". *Revista Contracampo*, 21, 2-25.
- Navarro, Y. (2016). *El uso de la narrativa transmedia en la enseñanza de geografía*. Universidad de Valencia. [Monografía]. <http://roderic.uv.es/handle/10550/53576>
- Osuna, S. (2011) Aprender en la web2.0 Aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales. Facultad de Educación. Universidad de educación a distancia (UNED) España. *La Educ@ción*, (145), 1-19. http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/ART_osuna_ES.pdf
- Pérez, A. (2004). Leer, escribir, participar. Un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, (32), 72-88. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>
- Pérez Abril, M. Roa, C. Villegas, L. y Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez Gil, A. y Córdoba Moreno, H. (2016). *La lectura crítica como mediación didáctica para el aprendizaje de la literatura en estudiantes de ciclo V*. Universidad Santo Tomás. [Monografía]. <https://doi.org/10.15332/tg.mae.2016.00302>
- PE-UNESCO y OEI (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014*. <http://www.siteal.iipe.unesco.org/informe/514/políticas>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Rovira-Collado, J., García, R. y Tarí, S. (2016). *Una propuesta transmedia para la Educación Literaria: El Ministerio del Tiempo*. En XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios, 2016, 569-584. Instituto de Ciencias de la Educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5624366>

- Ruíz Aguirre, E. Galindo González, L., Martínez de la Cruz, N. y Galindo González, R. (2015). *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*. Editorial Centro de estudios e investigaciones para el desarrollo docente. <https://www.evirtualplus.com/aprendizaje-colaborativo-ambientes-virtuales/>
- Ruiz, M. (2014). *Las características de las narrativas transmedia naturalmente apropiadas a las necesidades comunicativas de las comunidades*. En Irigaray y Lovato (ed), *Hacia una comunicación transmedia* (pp 97- 104). Universidad nacional del Rosario.
- Sánchez, J. y Brito, N. (2015) Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (1), pp. 117-141. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.502>. <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v13n2/v13n2a08.pdf>
- Sánchez, J. y Sandoval, Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, XIX (38), 113-120. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-02>
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGrawHill.
- Scolari, C. (2017). *El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación*. En J. Millán, *La lectura en España* (p. 175-186). Federación de Gremio de Escritores de España.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Sepúlveda, E. y Suárez, C. (2016). *Transmedia Literacy e Intertextualidad*. Fondo editorial Luis Amigó.
- Serna, R. (2016). *Videojuegos y Educación Literaria. Narrativas transmedia en las constelaciones literarias*. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/56285>
- Silva Manrique, Y., Serrano Alvarado, F. y Medina Peña, N. (2019). La Lectura crítica mediada por las TIC en el contexto educativo. *Educación y Ciencia*, (22), 263-277. https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10051
- Silva, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Revista Sociedad y Economía*, (4), 161-175. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617936017>

- Song, A. (2017). Critical Media Literacies in the Twenty-First Century: Writing Autoethnographies, Making Connections, and Creating Virtual Identities. *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 64-78.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torrego, G. y Gutiérrez, M. (2018). El consumo literario como experiencia compartida en entornos transmedia. El caso de El club de los incomprendidos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2), 232-240. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.7>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Sociedad digital: Brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y El Caribe*. Montevideo, Uruguay.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/pdf/PolicyPapers-ConfMinistros-BrechaDigital-ES.pdf>
- Villa Lombana, V. (2015). Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales. *Revista de Investigaciones*, 15(2), 134-143. <https://doi.org/10.22383/ri.v15i2.50>
- Vygotsky, L. (1982). *Obras escogidas II*. Editorial pedagógica.
- Wolfe, S. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 387-399. https://www.researchgate.net/publication/48990361_New_technologies_new_multimodal_literacy_practices_and_young_children's_metacognitive_development
- Zárate Pérez, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*. [Tesis]. Universidad Pompeu Fabra.
- Zárate Pérez, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13(19), 297-326.
- Zárate Pérez, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista Signos*, 52(99), 181-206. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181>
- Zuber, O. (1992). *Action Research in Higher Education. Examples and Reflexions*. ERIC.