



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Multimodalidad: Sonidos, Imágenes y Palabras.
Una Propuesta De Formación Para El Desarrollo De
Prácticas De Lectura Crítica En Educación Básica
Secundaria.**

Autor(es)

Deisy Omaira Pérez Cardona

Yelitza Tobón Alzate

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Multimodalidad: Sonidos, Imágenes y Palabras.

Una Propuesta De Formación Para El Desarrollo De Prácticas De Lectura Crítica En
Educación Básica Secundaria.

Deisy Omaira Pérez Cardona

Yelitza Tobón Alzate

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesor:

Cristian Camilo Otalvaro Quintero

Magíster en Educación. Educación y TIC

Línea de Investigación:

Educación y TIC

Grupo de Investigación:

Didáctica y Nuevas Tecnologías

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

Tabla De Contenido

Introducción.....	8
1. Contextualización.....	11
1.1 Planteamiento del Problema y Pregunta de Investigación.....	11
1.2 Objetivos.....	14
1.2.1 Objetivo general.....	14
1.2.2 Objetivos específicos.....	14
1.3 Justificación.....	15
2. Antecedentes.....	20
2.1 Lectura Crítica y Prácticas Socioculturales.....	20
2.2 Multimodalidad y Lectura Crítica.....	26
2.3 Educación, TIC y Multimodalidad.....	32
3. Referentes Teóricos.....	39
3.1 Leer en Contexto y para el Contexto.....	39
3.1.1 Lectura como Práctica Sociocultural.....	39
3.1.2 Enfoque Sociocultural de la Lectura Crítica.....	41
3.1.3 Prácticas de Lectura Crítica y TIC.....	43
3.2 Comunicación Multimodal: Otras Formas de Leer.....	48
3.2.1 Comunicación Multimodal.....	48
3.2.2 Lectura Multimodal y TIC.....	53
3.3 Aprendizaje Colaborativo y TIC.....	62
3.3.1 Enfoque Sociocultural del Aprendizaje Colaborativo.....	62
3.3.2 Relaciones entre TIC y Aprendizaje Colaborativo.....	71
4. Diseño Metodológico.....	74
4.1 Metodología de la Investigación.....	74
4.2 Caracterización de la Población que Participó en la Investigación.....	83
4.3 Consideraciones Éticas.....	85
4.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.....	85
4.4.1 Grupo Focal.....	85
4.4.2 Observación Participante.....	90
4.4.3 Análisis de Contenido.....	93

4.5 Fases de la Investigación	96
5. Descripción de la Estrategia de Formación y Análisis	101
5.1 Caracterización de la Propuesta de Formación Apoyada en Contenidos Multimodales.....	101
5.1.1 Planificación del Trabajo en el Aula	104
5.1.2 Intereses de los Estudiantes	107
5.1.3 La Pregunta como Detonante	108
5.1.4 Diálogo como Forma de Participación	109
5.2 Elementos de los Contenidos Multimodales que Incidieron en el Desarrollo de Prácticas de Lectura Crítica	111
5. 2. 1 Discurso	114
5. 2. 2 Diseño.....	116
5. 2. 3 Producción	124
5. 2. 4 Distribución	125
5.3 Aspectos que Permitieron el Abordaje de Contenidos Multimodales para el Desarrollo de Prácticas de Lectura Crítica en Estudiantes de Educación Básica Secundaria	127
5.3.1 Percepción.....	127
5. 3. 2 Emociones	130
5.3.3 Apropiación	133
5.3.4 Construcción grupal	135
5.3.5 Socialización	136
5.4 Prácticas de Lectura Crítica Observadas Durante el Desarrollo de la Propuesta Formativa Apoyada en Contenidos Multimodales.....	137
5. 4. 1 Prácticas de Lectura Literal	138
5. 4. 2 Prácticas de Lectura Inferencial	140
5. 4. 3 Prácticas de Lectura Crítica	142
5.5 Análisis de las Cartografías Creadas por los Estudiantes al Finalizar la Propuesta de Formación. 158	
5. 5. 1 Hombre Joven	160
5. 5. 2 Individuo Cuadrado	162
5. 5. 3 Mujer con Espinas	164
5. 5. 4 Mujer con flechas.....	166
5. 5. 5 Jarcho	168
5. 5. 6 Mujer “Jardín”	170
5. 5. 7 Mujer con Vestido	171
6. Conclusiones	174

7. Referencias bibliográficas	182
8. Anexos.....	197

Lista De Figuras

<i>Figura 1.</i> Creación	116
<i>Figura 2.</i> Hombre joven.....	158
<i>Figura 3.</i> Individuo cuadrado.....	160
<i>Figura 4.</i> Mujer con espinas.....	162
<i>Figura 5.</i> Mujer con flechas.....	165
<i>Figura 6.</i> Jarcho.....	167
<i>Figura 7.</i> Mujer “Jardín”	168
<i>Figura 8.</i> Mujer con vestido.....	170

Lista De Tablas

<i>Tabla 1.</i> Lista de contenidos multimodales en los grupos focales y en la secuencia didáctica...	110
---	-----

Resumen

La investigación *Multimodalidad: Sonidos, Imágenes y Palabras. Una Propuesta De Formación Para El Desarrollo De Prácticas De Lectura Crítica En Educación Básica Secundaria*, tuvo como objetivo general analizar la incidencia de una propuesta de formación, apoyada en contenidos multimodales, en el desarrollo de prácticas de lectura crítica de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio del municipio de Jardín - Antioquia.

Se adoptó un enfoque sociocultural de las prácticas de lectura, con fundamentos en la teoría multimodal que surge en la semiótica social y explica la comunicación como un fenómeno diverso en el que confluyen distintos lenguajes, cargados de significados creados por la sociedad y la cultura.

El enfoque metodológico fue cualitativo, con un alcance exploratorio y apoyado en la Investigación Acción Participativa. Se desarrolló con un grupo de estudiantes del grado noveno de la básica secundaria, quienes participaron en el desarrollo de una secuencia didáctica de ocho talleres, en los cuales se observaron las prácticas de lectura realizadas por ellos.

Se logró encontrar que los estudiantes tienen algunas prácticas de lectura crítica frente a los contenidos multimodales trabajados, pero que es fundamental que las instituciones y políticas educativas incentiven la profundización de las mismas, para la toma de decisiones en el marco comunicativo actual.

Palabras clave: Prácticas de lectura crítica, enfoque sociocultural, comunicación multimodal, educación y TIC, aprendizaje colaborativo.

Abstract

Multimodality Research: Sounds, Images and Words. A Training Proposal for the Development of Critical Reading Practices in Secondary Basic Education had the general objective of analyzing the incidence of a training proposal, supported by multimodal content, in the development of critical reading practices of students in the ninth grade of the San Antonio Educational Institution of the municipality of Jardín - Antioquia

A sociocultural approach to reading practices was adopted, based on multimodal theory that arises in social semiotics and explains communication as a diverse phenomenon in which different languages converge, loaded with meanings created by society and culture.

The methodological approach was qualitative, with an exploratory scope and supported by Participatory Action Research. It was developed with a group of students from the ninth grade of junior high school, who participated in the development of a didactic sequence of eight workshops, in which the reading practices carried out by them were observed.

It was found that students have some critical reading practices in the face of the multimodal contents worked on, but that it is essential that educational institutions and policies encourage their deepening, for decision-making in the current communicative framework.

Keywords: Critical reading practices, sociocultural approach, multimodal communication, education and TIC, collaborative learning.

Introducción

La pregunta que guió esta investigación: *¿De qué manera una propuesta de formación apoyada en contenidos¹ multimodales incide en el desarrollo de prácticas de lectura crítica?*, se estableció a partir de la identificación de la necesidad de desarrollar prácticas de lectura crítica en los jóvenes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio, del municipio de Jardín, Antioquia, en la cual no se habían hecho estudios en este sentido. Dado que la información circula rápidamente y en distintos lenguajes y formatos, se decidió generar una propuesta formativa apoyada en contenidos multimodales.

Así mismo, con base en esa pregunta, se estableció como objetivo general analizar la incidencia de una propuesta de formación, apoyada en contenidos multimodales, en el desarrollo de prácticas de lectura crítica de los estudiantes del grado noveno. A partir de éste se generaron tres categorías: *Lectura Crítica y Prácticas Socioculturales; Multimodalidad y Lectura Crítica; y Educación, TIC y Multimodalidad.*

El enfoque de la investigación fue cualitativo, con un alcance exploratorio ya que no se encontraron investigaciones de este tipo en Latinoamérica y se desarrolló bajo la metodología de Investigación Acción Participativa, buscando partir de los intereses y necesidades de los estudiantes para hacerlos partícipes del proceso formativo. La recolección de datos se hizo mediante tres técnicas e instrumentos de recolección: grupos focales, observación participante y análisis de contenido.

Se pudo observar con la investigación que las prácticas de lectura crítica no son importantes solo con relación a las pruebas escritas, también deben responder a las necesidades del contexto. Los jóvenes en su vida cotidiana están relacionados con las tecnologías de la información y la

¹ Con la palabra “contenido”, buscamos sólo facilitar la referencia a los materiales que usan lenguaje multimodal y que fueron utilizados para el desarrollo de la propuesta formativa.

comunicación (en adelante TIC) y se ven abocados a tomar posturas frente a toda la información que reciben en diferentes formatos y códigos (video, fotografía, imagen, sonido), por eso es fundamental que desarrollen prácticas de lectura crítica y sepan interpretar distintos lenguajes.

La propuesta formativa que se construyó tenía como título *Colores que gritan, sonidos que pintan, formas que hablan, lugares que pasan y nos convocan para construir mundos posibles con los otros*, esta se llevó a cabo mediante ocho talleres y culminó con la elaboración de siete cartografías en donde los estudiantes hicieron lectura de su territorio y pusieron en práctica lo que aprendieron durante el desarrollo de la propuesta formativa.

Entre los resultados de esta investigación, destacan la importancia de que haya planeación en los procesos formativos, de modo que desde el inicio se conozca su intencionalidad. Así mismo, es importante tener en cuenta que las prácticas de lectura se desarrollan en la cultura y por eso necesitan ser promovidas de forma constante, ya que no son algo dado.

Por otro lado, es notable la importancia de educar a los jóvenes en la lectura de contenidos multimodales, de modo que tengan herramientas para interpretar todos los lenguajes que los rodean.

Este informe se estructuró en seis capítulos. El primer capítulo da cuenta de la construcción del problema de investigación, los objetivos y la justificación; en un segundo capítulo los antecedentes en donde se trabajó con las tres categorías mencionadas anteriormente; en un tercer capítulo los referentes teóricos donde se abordó en un primer apartado la lectura como práctica sociocultural, el enfoque sociocultural de la lectura crítica y la relación de las prácticas de la lectura crítica y las TIC, en el segundo apartado la comunicación multimodal y la lectura multimodal en el contexto de las TIC, en el tercer momento la relación entre el aprendizaje colaborativo y las TIC, el enfoque sociocultural del aprendizaje colaborativo. En un cuarto capítulo el enfoque

metodológico de la investigación, se caracteriza la población, se explican las técnicas e instrumentos de recolección de la información y las fases de la investigación. En el quinto capítulo está ubicada la descripción de la estrategia de formación y análisis de los datos recogidos, se generaron cinco apartados, el primero se centra en describir la propuesta formativa que se desarrolló, el segundo elementos de los contenidos multimodales que inciden en el desarrollo de prácticas de lectura crítica, el tercero se analizaron aspectos que permiten el abordaje de contenidos multimodales para el desarrollo de prácticas de lectura crítica, en el cuarto se muestra las prácticas de lectura crítica de los estudiantes y en el quinto se hace una análisis de contenido a partir de las cartografías creadas por los estudiantes de acuerdo con la lectura que hicieron de su territorio. En el sexto capítulo se presentan las conclusiones.

1. Contextualización

1.1 Planteamiento del Problema y Pregunta de Investigación

Es recurrente en las instituciones educativas la preocupación por hacer que los estudiantes se acerquen a la lectura, sin embargo ¿cómo se entiende la lectura? El enfoque del que se parte para entender ese concepto va a determinar la forma en que se cree que se debe enseñar a leer. Por otro lado ¿para qué se quiere que los jóvenes lean? ¿acaso para responder a exámenes? ¿para que les certifiquen sus títulos? ¿para que ganen más dinero? ¿o quizás para que sepan ubicarse en su realidad y participar en la construcción del tejido social?

Desde el enfoque sociocultural la lectura se entiende como una práctica social, es decir que se construye en comunidad y a lo largo de la historia, por eso cuando se habla de formas de leer, no se puede pensar en un procedimiento mecánico, menos aún en la actualidad, cuando abundan distintas herramientas y formatos para acercarse al conocimiento.

En contraste con esto, los resultados de las Pruebas Saber Noveno, diseñadas y aplicadas por el ICFES (2017)², en la Institución Educativa San Antonio, de Jardín - Antioquia³, muestran que el 3% estuvo en un nivel de desempeño insuficiente, el 38% en el mínimo, el 49% en el satisfactorio y el 10% en el avanzado, de lo cual se puede deducir que un bajo porcentaje está en los niveles de lectura crítica. Sin embargo, este tipo de pruebas estandarizan el concepto de lectura, no tienen en cuenta el contexto de los estudiantes, no valoran sus saberes previos, ni promueven la construcción grupal del conocimiento (Vargas, 2015). Las pruebas internas de la Institución Educativa San Antonio, muestran bajos niveles de lectura, si bien muchas de las pruebas diseñadas

² Estas pruebas fueron el referente, porque habían sido las últimas pruebas realizadas.

³ Se toma como referencia esta institución porque en ella ejercía como docente del área de Lengua Castellana una de las investigadoras que desarrollaron la investigación.

por los docentes están en la misma línea de las que presenta el ICFES, de hecho, son una especie de entrenamiento para que la institución obtenga buenos resultados.

Por otro lado, en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006), se plantea en relación con la lectura crítica, que al terminar el grado noveno los estudiantes deben ser capaces de leer un texto de forma global, reconociendo el contexto, es decir, las características sociológicas e ideológicas que lo atraviesan. Como docentes del área de lengua castellana, observamos que a los estudiantes les costaba leer desde su cotidianidad y teniendo en cuenta su contexto, ya que su argumentación era deficiente a la hora de resolver preguntas problematizadoras, las cuales se hacían para generar reflexiones frente a los contenidos que se desarrollaban durante las clases.

Varios autores (Cassany, 2006, 2003; Chartier, 2005, 2008; Ferreiro, 2001; Bourdieu, 2000, 2007), dicen que no solo se lee el texto, sino que se lee desde la práctica social y se leen distintos códigos (Eco, 1984; Kalman, 2002, 2003; Kress y Leeuwen, 2001). Por lo mismo, para formular este proyecto se quiso abordar la lectura crítica desde un enfoque sociocultural, tratando de rescatar y legitimar las prácticas comunicativas cotidianas de los estudiantes del grado noveno, y observar si por medio de una propuesta formativa intencionada se podía profundizar en la enseñanza de prácticas de lectura crítica. Cassany (2006) señala que éstas son exigentes y complejas, porque requieren un nivel de interpretación más elevado, así como habilidades y conocimientos previos para realizarlas.

Se puede decir que es casi urgente acercar a los estudiantes a prácticas de lectura crítica, que no se limiten solo a los aspectos lingüísticos o cognitivos del lenguaje, sino que impliquen la comprensión consciente de los distintos elementos que componen un mensaje desde el punto de vista sociocultural. Cassany (2006) afirma que “no existe una actividad neutra o abstracta de

lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (p.24), alejándose de una lectura meramente literal y acercándose a otra que tenga presente la historia del hombre y sus relaciones consigo mismo y con los otros.

Para conocer algunas prácticas de lectura que se dan en el contexto colombiano, se consultaron datos como los arrojados por la *Encuesta de Consumo Cultural* desarrollada por el DANE (2017), la cual muestra que de la totalidad de la población de 12 años que aseguró que sabía leer y escribir, el 50,3% leyó libros durante el año 2017; de las mujeres de 12 años y más el 54,2% leyó libros, mientras que los hombres, el 46,0%. Con relación a las edades, las personas de 12 a 25 años leen un 66,8%, de 26 a 40 años leen un 47,4%, de 41 a 64 años un 40,6% y de 65 años y más, 37,9% (DANE – ECC, 2017).

Por otro lado, la *Encuesta Nacional de Lectura* (DANE - ENLEC, 2017) muestra en relación a la lectura en soporte digital, que de los materiales digitales leídos por personas de 5 años y más, las redes sociales son las que más se leen, 64,0% en relación al total nacional, 68,6% en las cabeceras municipales, 46,6% en centros poblados y rurales y 71,3% en el total 32 ciudades; luego están los correos electrónicos con 39,9% en el total nacional, 44,6% en las cabeceras municipales, 22,2% en centros poblados y rurales y 50,6% en el total de 32 ciudades (ENLEC, 2017).

Según estos datos, se puede afirmar que en su cotidianidad los jóvenes se enfrentan a una serie de contenidos mediáticos que, por su estructura y formas de difusión, exigen habilidades críticas para comprender sus significados o bien identificar la veracidad de la información. La comunicación que se produce utilizando dispositivos electrónicos incluye varios códigos además de la escritura, por ejemplo, la imagen, el video, el color y otros aspectos que pueden no ser explícitos en el mensaje pero que juegan un papel importante en la transmisión de este. Kress &

Leeuwen (2001) denominan multimodalidad a la confluencia de varios lenguajes para la producción de sentido, ya que entre ellos pueden reforzar, complementar o ampliar lo que se quiere decir. En este contexto, la multimodalidad fue una herramienta para incentivar en los estudiantes la habilidad de observar los distintos elementos propios del mensaje y todo aquello que lo rodeaba, para analizarlos desde una perspectiva crítica.

En el escenario descrito, en el que la lectura crítica se entiende como una práctica sociocultural y además, a partir de lo que nos enseñó la literatura, los jóvenes están abocados a leer contenidos multimodales; la escuela debe atender dichas prácticas por medio de propuestas de formación estructuradas y contextualizadas. Esto nos llevó a plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera una propuesta de formación apoyada en contenidos multimodales incide en el desarrollo de prácticas de lectura crítica?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar la incidencia de una propuesta de formación, apoyada en contenidos multimodales, en el desarrollo de prácticas de lectura crítica de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio.

1.2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar el proceso de formación apoyado en contenidos multimodales en función del desarrollo de prácticas de lectura crítica.
- Identificar los elementos de los contenidos multimodales que inciden en el desarrollo de prácticas de lectura crítica.
- Establecer aspectos que permitan el abordaje de contenidos multimodales para el desarrollo de prácticas de lectura crítica en estudiantes de educación básica secundaria.

1.3 Justificación

La transformación de las prácticas de lectura de los jóvenes hoy en día hace necesario desarrollar propuestas formativas y de investigación desde un enfoque sociocultural del aprendizaje, según el cual el estudiante debe ser participativo y apropiarse de manera crítica y responsable de la información a la que tiene acceso. Con la aparición de las TIC hay una producción exagerada de información, que puede tener aspectos positivos en cuanto a la participación social, pero también puede generar confusión, ya que le exige al lector más tiempo para seleccionar información de su interés. Se ha evidenciado que las personas le dan credibilidad a casi todo lo que observan en la red, sin realizar un filtro de la información; sin embargo, esta preocupación es vieja, desde la aparición de la imprenta hubo inquietud acerca del aumento de textos y de que tal aumento no generaba más sabiduría, si no inclusive mayor confusión (Chartier 2005, 2008).

La investigación es una forma de reflexionar sobre las prácticas de las comunidades, en esta medida para abrir las posibilidades de uso de las TIC, las cuales se han ido instaurando de manera espontánea en el marco social, es importante indagar con relación a la interpretación de los distintos lenguajes que aparecen con ellas (imagen, video, sonido, entre otras). En el caso del presente trabajo se trató de desarrollar prácticas de lectura crítica en estudiantes del grado noveno, de modo que puedan enfrentar las necesidades y retos que su entorno les va proponiendo. En el contexto educativo se hace fundamental la preocupación sobre cómo integrar las TIC en la formación de los estudiantes, de modo que sepan hacer un uso autorregulado de las mismas y puedan interpretar los distintos mensajes que circulan en ellas, utilizándolas para expresar su pensamiento y participar en el ámbito social.

Dentro de esos lenguajes que aparecen con las TIC, la teoría multimodal explica que los nuevos formatos contienen distintos signos y señales, que buscan profundizar en determinadas ideologías. Para interpretar de forma crítica los contenidos multimodales, no basta con verlos o escucharlos, se necesita una educación o formación específica, no sólo en términos técnicos, sino y sobre todo en términos socioculturales (Farías y Araya, 2014; Kress, 2001). Un mensaje se compone de varios elementos y no sólo de signos lingüísticos, más aún en los medios actuales donde son comunes contenidos como memes, videos, canciones, entre otros, que por su relación con las dinámicas del mercado interpelan constantemente a los lectores, tratando de convencerlos de comprar, de votar, de elegir ciertos estilos de vida. Cuando los individuos no tienen elementos para interpretar esos lenguajes, tampoco desarrollan capacidad de crítica para tomar una postura a favor o en contra de lo que les ofrecen, lo cual es nocivo para el desarrollo de una sociedad más justa y tolerante.

Los jóvenes no deben ser educados bajo la perspectiva de obedecer, cumplir o repetir instrucciones; necesitan desarrollar habilidades para adaptarse al mundo en el que viven (Gros, 2015). Con la integración de las TIC en la sociedad, se empiezan a generar nuevas prácticas sociales y surge la necesidad de indagar desde un enfoque sociocultural sobre cuáles son las prácticas de lectura crítica de los estudiantes en su vida cotidiana (Chartier, 2008). Daniel Cassany (2006) explica la lectura desde el enfoque sociocultural como una construcción social, en la que el aporte que hace la comunidad empieza a darle un significado a los mensajes, que determina la visión del mundo desarrollada por el individuo. Con el uso de internet, la construcción social de la lectura se ha vuelto más compleja y es mayor la responsabilidad que debe tener el lector para seleccionar tanta información que circula hoy en día y hacer un buen uso de ella (Kriscautzky & Ferreiro, 2018).

El autor mencionado (Cassany, 2006) incluye dentro de ese enfoque sociocultural, tres niveles de lectura: el literal, que consiste en leer las líneas; el inferencial, en leer entre líneas; y el crítico, leer tras las líneas. Es decir, en el nivel literal, el lector decodifica las palabras y oraciones que componen el texto para hacerse una idea global del mismo; en el nivel inferencial, el lector puede establecer relaciones, anticiparse o inferir el contenido del texto; y en el nivel crítico, el lector trae otros textos y los compara con el que tiene al frente, asumiendo una postura crítica, generando análisis, reflexiones y conclusiones. Al desarrollar prácticas de lectura crítica, se alcanza una mejor comprensión del contexto, el cual está enlazado con la cultura, la historia y las costumbres.

Las prácticas de lectura crítica no se desarrollan de manera espontánea, se necesitan procesos formativos intencionados que ayuden a los jóvenes a interpretar lo que sucede en su contexto, a explorar sus intereses, a participar en la construcción de significados y a proponer otras formas de sociedad, de modo que la voz del estudiante se haga escuchar. Al desarrollar los procesos de formación, los docentes pueden retomar los conocimientos previos de los jóvenes y utilizar contenidos multimodales, que son más cercanos a ellos, de modo que sirvan como enlace entre la escuela y la cotidianidad del estudiante.

Para que esto sea posible los docentes deben reflexionar de manera consciente sobre sus prácticas y cuestionar su forma de entender la educación, lo cual se puede lograr por medio de capacitaciones, procesos investigativos, actualización y espacios de reflexión que puedan contribuir a la formación de docentes críticos, capaces de cuestionar o de contrastar, que aprendan a trabajar en equipo siendo creativos para “crear contextos sociales de apoyo, confianza y colaboración, comprender y estimular las diferencias y manejar las discrepancias, desarrollar habilidades de interacción cultural y social, liderazgo e iniciativa” (Pérez, 2012, p. 164) que

busquen el cambio de las prácticas sociales.

El aprendizaje se produce tanto dentro de las instituciones como fuera de ellas, ya que, en la vida cotidiana, en el contacto con el otro, se nutre la experiencia y se abre la posibilidad de construir conocimiento “al pensar las enseñanzas y los aprendizajes escolares con respecto de las TIC, sería relevante considerar también las prácticas sociales que los alumnos desarrollan con estas tecnologías fuera de las aulas” (Spiegel, 2013, p. 118). Una relación que tiene como fuerte la comunicación para transmitir lo que se piensa y se siente, abriendo la posibilidad de aprender gracias al encuentro con el otro, cuando se comparte con él, ya que como afirma Castells (2012) es en la comunicación donde se elaboran y se comparten significados, se empiezan a tejer las relaciones de poder.

Los docentes pueden contribuir al desarrollo de esas prácticas sociales que se necesitan, teniendo en cuenta que, por ejemplo, en el caso de la interpretación “el problema no está hoy en la escasez de información, sino en su abundancia y en la necesidad de desarrollar capacidades de selección, procesamiento, organización y aplicación crítica y creativa de la misma” (Pérez, 2012, p. 105). Además con la integración de las TIC, aparecen unos cambios en el escenario social, como lo menciona Pérez (2012), desde lo económico por la producción y el consumo; lo político por las relaciones de poder y lo social por las relaciones que se dan en la cotidianidad; todas estas transformaciones ponen a prueba la habilidad y la capacidad de las personas a la hora de usarlas, pero también muestran riesgos, es decir que implican otros aprendizajes, como el hecho de poder ser parte de una comunidad.

La escuela tiene como una de sus principales funciones, desarrollar las habilidades y potencialidades de los jóvenes a través de los procesos formativos, por medio de los cuales deben “enseñar cuestiones relevantes respecto a las TIC que las nuevas generaciones no sepan, no puedan

aprender solas o con la ayuda de un amigo en su casa, en la calle, en un bar o un *ciber*” (Spiegel, 2013, pág.10). Los sistemas educativos tienen grandes retos, como el de romper con ese salto abismal que hay entre lo que viven los jóvenes en su cotidianidad y lo que encuentran en las escuelas; porque se debe tener presente que como seres humanos traemos una historia, unas creencias, unas habilidades que deben ser aprovechadas y orientadas para un mejor desempeño (Spiegel, 2013).

La vida cotidiana de los jóvenes debe convertirse en un elemento importante de los procesos de enseñanza y aprendizaje; de tal manera se puede aprovechar el uso que hacen de las TIC para generar reflexiones en torno a distintos temas. Para lograr esto “necesitamos un docente entusiasta y crítico que diseñe el mejor escenario educativo para sus alumnos” (Spiegel, 2013, p. 201), que no dude de lo que saben los estudiantes para que puedan conectar su vida cotidiana con lo que van a recibir en la escuela, en donde no se prohíba lo que se da por fuera, sino que se incluya de modo que los jóvenes le den importancia a lo que aprenden.

De tal manera las TIC pueden contribuir a la formación de una sociedad más justa, al ser utilizadas por ciudadanos comprometidos, participativos, críticos y autónomos, que busquen soluciones a través de la comunicación y logren “desarrollar capacidades humanas críticas para participar en las sociedades democráticas: escuchar, proponer, defender, comprender, compartir y negociar” (Pérez, 2012, p. 283).

2. Antecedentes

La creación de los antecedentes se agrupó en tres categorías que corresponden con los objetivos de este estudio: lectura crítica y prácticas socioculturales, multimodalidad y lectura crítica; y Educación, TIC y multimodalidad.

Para realizar la búsqueda se tuvo en cuenta un rango de tiempo entre los años 2013 y 2020, además artículos que fueran el resultado de investigaciones relacionadas con las categorías nombradas anteriormente. Se usaron bases de datos como DIALNET, EBSCO, Scopus, Scielo, REDALYC y Google Académico; así mismo se tuvo en cuenta el sistema OPAC de la Universidad de Antioquia y la revista FOLIOS de la Universidad Pedagógica Nacional, por ser un referente en pedagogía y educación en el país. La búsqueda se hizo principalmente en español debido a que el contexto latinoamericano es más cercano a los fines de esta investigación. A continuación, presentamos las investigaciones que por sus particularidades conceptuales y metodológicas le aportan a este estudio.

2.1 Lectura Crítica y Prácticas Socioculturales

La lectura es una práctica sociocultural dado que se desarrolla en la relación con los otros, en las experiencias que se viven y demás actos cotidianos que enriquecen y caracterizan a las diferentes culturas (Chartier, 2008). Teniendo en cuenta lo anterior, la lectura crítica se configura en una forma de enfrentar los acontecimientos y la información que se les presentan a las personas, para así tomar posturas que les permitan tanto defender sus puntos de vista como entrar en diálogo con los otros.

Frente a la enseñanza de la lectura, Silveira (2013) polemiza las prácticas actuales del sistema educativo uruguayo, aportando así ideas para mejorar su aprendizaje a través de la significación. Encuentra que la lectura, concebida como una práctica sociocultural, sirve para

cuestionar y considerar la imagen social que tiene cada sujeto, con miradas desde lo epistemológico; el lector se convierte en intérprete y creador de significados, y desde una acción sociocultural se abre la posibilidad de ver que hay distintos modos de leer de acuerdo con la intencionalidad del texto que se relaciona con el contexto del lector. En cuanto a la lectura y su contextualización, la autora menciona que estas prácticas deben ser revisadas y cuestionadas constantemente, que la lectura es una actividad básica de conocimiento y es transversal.

Así mismo, para Moya y Gerber (2016) la lectura es una práctica social que se configura de acuerdo con aspectos contextuales como el lugar en que se realiza, el grupo social al que se pertenezca, las experiencias que se tengan, entre otros. En este sentido, la aparición del formato digital introduce transformaciones en las prácticas de lectura, ya que una parte de la población empieza a hacer uso de nuevos formatos que implican otro tipo de interactividad, trabajo multitarea y/o navegación en la red; lo que no se da con el texto impreso. Sin embargo, afirman que la brecha que se establecía entre las poblaciones con mejores y peores condiciones socioeconómicas con respecto al gusto por la lectura en formato análogo se conserva casi igual en las poblaciones que desarrollan lo que denominan “lectura omnívora”, que combina la lectura de textos digitales e impresos.

Con relación al contexto sociocultural, Rocha (2016) trabaja el concepto de lectura crítica teniendo presente la influencia social y cultural del municipio de La Pintada, Antioquia. Para la investigadora, la lectura crítica debe ser concebida como una ruta para entender las realidades y transformarlas, para que las palabras cobren un verdadero sentido; es más, un proceso cuidadoso y riguroso que involucra aspectos propios del sujeto, así como del ambiente que lo rodea, por ello toma tiempo y debe ser continuo.

En el contexto digital, Córdón (2016) expone que la aparición de las TIC genera transformaciones específicas en las formas de leer, por ejemplo las redes sociales se constituyen en un primer factor importante para definir cómo se lee, pero además qué se lee. La lectura deja de ser solitaria, pasa a constituirse en forma de diálogo, no sólo entre los lectores, sino inclusive entre los lectores y los escritores. La práctica lectora ha mostrado históricamente la necesidad de intervenir el texto, no sólo para interpretarlo, si no como un detonante de otros sentimientos, saberes, reflexiones, etc.; el contexto digital abre mucho más la oportunidad de intervenir los textos y de recrear el discurso.

Pasando al contexto educativo, Serrano y Madrid (2007) muestran interés por trabajar en este campo la lectura crítica de modo que favorezca la formación de estudiantes reflexivos, escépticos y autónomos. Las autoras hacen una reflexión teórica teniendo presente la práctica educativa, la realidad social y cultural de los estudiantes, expresando que la lectura crítica contribuye a la alfabetización crítica como proceso sociocultural, en donde el análisis cultural e ideológico del discurso es indispensable para ser ciudadanos. Algunas de sus reflexiones finales apuntan a que la educación tiene como reto formar lectores competentes que tengan conciencia crítica y espíritu investigativo, por tanto, la lectura debe ser vista como un instrumento para ser críticos con el conocimiento, como una herramienta para interpretar el mundo, como un medio para ejercer los derechos y deberes que tienen los ciudadanos.

En cuanto a la forma de concebir la lectura, Avendaño de Barón (2016) desarrolla una investigación en una institución educativa de Tunja, Colombia; lo hace con diez docentes del área de Humanidades y Lengua Castellana, concluyendo que éstos, para enseñar el área, se centran en los enfoques lingüístico y psicolingüístico, dejando de lado el sociocultural, lo cual se refleja en sus prácticas educativas, donde es común el uso de libros guía para resolver talleres sobre los

contenidos del área, sin tener presente el contexto del estudiante, sus necesidades, intereses, etc. Por otro lado, menciona que el MEN en el año 2014, cambió *lenguaje* por *lectura crítica*, refiriéndose con esto a la capacidad de los estudiantes para comprender, evaluar e interpretar cualquier texto; sin embargo, la autora, (citando a Vargas, 2015), expone que las preguntas elaboradas por las Pruebas Saber para *lectura crítica*, se centran en los enfoques lingüístico y psicolingüístico, dejando de lado el sociocultural. Por tanto, se evidencia que en Colombia hace falta una mayor capacitación a los docentes para fortalecer la enseñanza de la lectura desde un enfoque sociocultural.

Para profundizar en esta última conclusión, Vargas (2015) resalta la importancia de discutir y ampliar las concepciones de la lectura y la escritura sintetizando algunos enfoques teóricos. Inicia con las concepciones lingüística y psicolingüística; luego trata de fundamentar el origen del enfoque crítico pasando por el Análisis Crítico del Discurso, la concepción crítica de la lectura de Freire y derivando en los Nuevos Estudios de Literacidad⁴; sobre estos últimos afirma que proponen una concepción de la lectura crítica acorde a las prácticas de lectura dadas en el marco de las TIC, que exigen del lector habilidades para enfrentar de forma reflexiva los retos actuales. Tales estudios buscan cuestionar desde lo epistemológico la concepción psicolingüística de la lectura y la escritura, a partir de un enfoque sociocultural las conciben como prácticas sociales situadas, cambiantes y permeadas por las características del contexto de los autores y los lectores. Finalmente, el investigador expone que el Ministerio de Educación Nacional en el componente de

⁴ “La palabra “literacidades” en lo que se entiende por nuevas literacidades marcó un punto de cambio en el pensamiento sobre las formas como la gente construye significados con el lenguaje. Hablar de literacidades en plural abrió lo que tradicionalmente se había comprendido como un modelo estandarizado de educación para la lectoescritura hacia un modelo que reconoce la diferencia basada en las situaciones, las subjetividades y los múltiples géneros textuales. Al convertir la literacidad en algo plural, se está señalando que existe más de un modelo de lectoescritura, que existen muchas y diferentes literacidades que cambian con los contextos, los textos y las identidades de las personas que las usan. Pensar en la lectoescritura como un ente universal y autónomo minimiza su diversidad y sus comprensiones y múltiples usos” (Rowse y Walsh, 2015, p. 142 -143).

lectura crítica de la PRUEBA SABER 11°, privilegia las concepciones lingüística y psicolingüística.

Sin embargo, es necesario aclarar que investigaciones como la de Gamboa, Muñoz y Vargas (2016) muestran que la lectura desde un enfoque sociocultural, también requiere de los enfoques lingüístico y psicolingüístico, que permitan reconocer elementos que son particulares del uso de la lengua. Exponen que desde la literacidad se relaciona la criticidad que es necesaria para formar ciudadanía; con los nuevos estudios de alfabetización nace la literacidad para comprender el uso de textos por determinada comunidad, por eso el reto de la escuela del siglo XXI es que a través de procesos de criticidad se puede reconfigurar el sentido de los textos cuando se interpretan. Para los autores, se hace necesario repensar las prácticas que se llevan en la escuela a la luz del avance de la tecnología, por lo cual el docente debe estar preparado para enfrentar los nuevos desafíos.

Repensando esas prácticas que se llevan a cabo en las instituciones educativas y dado que desde ellas se refuerzan ciertas prácticas socioculturales, Méndez, Espinal, Arbeláez, Gómez y Serna (2014) hacen un rastreo bibliográfico sobre el tema de la lectura tanto en soportes físicos como virtuales a partir de estudios, investigaciones y reflexiones a nivel universitario en Colombia, en donde se retoma la lectura desde lo conceptual, la lectura crítica y la lectura crítica en internet; esto lo hacen desde tres enfoques: el lingüístico, el cognitivo y el sociocultural. Revisando los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del MEN, concluyen que, aunque existen directrices claras con respecto a la educación básica de cómo implementar conceptual y metodológicamente la lectura y la escritura, se siguen presentando dificultades en la formación de ciudadanos críticos, por eso es necesario fortalecer la lectura crítica desde un enfoque sociocultural, ya que en ella intervienen factores que tienen que ver con lo político, lo social y lo

cultural. Al ser permanente la formación lectora, todas las áreas del saber son responsables de su desarrollo, además mencionan que dentro de las universidades la lectura debe seguir siendo una prioridad y no pretender que los únicos responsables son las escuelas, ya que la lectura debe convertirse en instrumento poderoso de reflexión en el ser humano a lo largo de su vida.

Para ejemplificar lo que se viene diciendo a lo largo del capítulo, los investigadores Castañeda y Henao (2014) aplican catorce de las veintidós técnicas propuestas por Daniel Cassany (2006) sobre la lectura crítica. Lo hacen en la columna de opinión *Metrallo* de Alfredo Molano, porque en ella se tocan eventos de una realidad en Colombia frente a la cual los lectores se sienten identificados. En esta investigación se retoma el papel que tiene el emisor a la hora de construir su mensaje, en este caso de un texto de tipo argumentativo; y del lector como receptor quien debe comprender la información que le quieren transmitir, en donde pone en juego sus interpretaciones, habilidades y conocimientos, ya que el autor no tiene porqué entregar toda la información, el lector debe armar el rompecabezas de lo que no se está diciendo, teniendo presente la realidad del autor, la cual está tocada por intereses y actitudes. Por lo tanto, en las columnas de opinión como la que fue analizada, hay más respuestas emocionales que argumentos, lo que comprueba que la lectura crítica es un proceso que es complejo y exigente tanto para el autor como para el lector en donde ambos deben estar bien formados.

Como vemos hasta el momento, se puede decir que, en los estudios abordados, la lectura se ha entendido desde tres grandes paradigmas: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural, éste último ha ganado importancia en los últimos años, ya que tiene en cuenta que la comunicación es un proceso vivo, que se transforma continuamente en el seno de las comunidades y que por eso cobra sentido en ellas. Desde este enfoque, el lector y el autor se convierten en creadores de significados, de acuerdo con el contexto que habiten, y el conocimiento de ese contexto es el que

dará pie a procesos de lectura crítica, reflexivos y cuidadosos. Los autores citados coinciden en afirmar que los sistemas de educación deben repensar la forma en que se abordan las prácticas de lectura en la escuela a la luz del avance tecnológico, ya que la aparición del formato digital introdujo transformaciones para las cuales el docente debe estar preparado.

2.2 Multimodalidad y Lectura Crítica

Las TIC favorecen la emergencia y la circulación de contenidos multimodales digitales, tales como videos, memes, cómics, etc; esto es posible porque tanto el internet, como diferentes aplicaciones sociales, utilizan distintos formatos para crear y emitir mensajes; así mismo para interpretarlos se requiere desarrollar procesos de lectura crítica que permitan ir más allá de una lectura superficial; por eso entre la multimodalidad y la lectura crítica se establece una relación de necesidad, ya que el lector debe ser capaz, como dice Cassany (2006) de “leer detrás de las líneas” (p. 52).

En primer lugar, hay que tener en cuenta que, como afirma Agudelo (2014), el uso de las TIC introduce cambios en la circulación de la información en aspectos como: el espacio, acorta distancias; el tiempo, perdura más; la fluidez, hace más veloz el intercambio; y la veracidad, debido a que la validez no tiene un parámetro único. El lenguaje actual va más allá de lo lingüístico, transforma las relaciones humanas, por lo que se debe reflexionar sobre los cambios culturales y proponer rutas de adaptación al panorama comunicativo actual. El autor define al humano inserto en esta dinámica social como “*Homo Googlens*”: debe saber cómo, dónde y por qué buscar la información; ser capaz de utilizar y diseñar contenidos acerca de las discusiones coyunturales (política, economía, contaminación), en un contexto en el que las barreras sociales y culturales se diseminan.

Las necesidades propias de las dinámicas comunicativas sociales implican una visión más amplia del lenguaje. Rowsell y Walsh (2015) realizan un trabajo en el cual resaltan la necesidad de ampliar el concepto de alfabetización, dado que la comunicación no está supeditada al código lingüístico, las autoras usan el término “literacidades”⁵ para referirse a la multiplicidad de lecturas que pueden desarrollar las personas, dado que el proceso comunicativo cambia según el modo y el contexto en que se presenta la información, al tiempo que esta variación se puede denominar multimodalidad. Explican que aún, cuando todo acto de lectura y escritura generan sentido, en muchos casos la lectura en pantalla hace emerger elementos que la diferencian de la lectura de textos escritos, por ejemplo, íconos, colores, entre otros; además la escritura se relaciona con el diseño y la producción, más en la actualidad que implica el uso de elementos como la imagen o el sonido. Para las investigadoras una teoría multimodal debe generar una relación entre las literacidades, el uso de las TIC y la lectura crítica, explicando cómo se construye sentido en las culturas a partir de diferentes modos.

En cuanto a la construcción de una teoría multimodal, Pérez (2013) afirma que las pantallas son un factor que ha modificado algunas prácticas sociales y la forma de comprenderlas. Para explicar los cambios en la lectura y la escritura, se concentra en dos teorías sociales de la comunicación: Análisis Crítico del Discurso y semiótica social; éstas entienden el discurso como una forma de acción que transforma la sociedad y es modificado por ella. Según el autor, desde la

⁵ “Es innegable que en este momento los estudiantes requieren un repertorio de prácticas lectoescriturales en formato impreso y digital para su futura vida laboral y para la vida en general. Términos como “nuevas alfabetizaciones” (Lankshear & Nobel, 2003), “multiliteracidades” (Cope & Kalantzis, 2000) y “multimodalidad” (Kress & van Leeuwen, 2001) se han utilizado desde hace algún tiempo para conceptualizar la forma como las nuevas prácticas de comunicación han impactado la lectoescritura y el aprendizaje. El uso de términos como “nuevas” o “múltiples” en la descripción de los cambios que han venido ocurriendo dentro de la comunicación digital son intentos por describir los diversos aparatos tecnológicos y los textos digitales que son omnipresentes en este mundo. Los modos múltiples (por ejemplo, la imagen, el sonido, el gesto, el movimiento y el texto) se procesan durante la comunicación, y para ello se necesitan aspectos múltiples de lectoescritura o multiliteracidades en nuestra sociedad, que es global e interconectada.” (Rowsell y Walsh, 2015, p. 142 -143).

semiótica social, Kress afirma que “todo signo es motivado. Y esa motivación descansa en el interés –socialmente configurado y determinado– del rethor o autor” (p. 42), además estos signos son multimodales: imágenes, sonidos, etc. Los estudios sobre multimodalidad surgen en el seno de esta teoría semiótica, en la cual el signo o modo que se crea para expresar algo, está influenciado por la situación histórica, social, cultural y demás factores que determinan las formas de representación de los sujetos (Pérez, 2013); por tanto se comprende el lenguaje como un vehículo de los poderes e ideologías sociales y la lectura debe entenderse como un proceso crítico, como una práctica social necesaria en el escenario de las TIC, en la medida en que al leer los signos el lector transforma su identidad, se relaciona con otros y replica o critica determinadas lógicas sociales.

Desde otra perspectiva, Farías y Araya (2014) sostienen que la lectura de imágenes es problemática para los docentes de lengua materna, porque la enseñanza del lenguaje se ha fundamentado en lo lingüístico. Actualmente el concepto de alfabetización se ha ampliado; por ejemplo, la alfabetización visual busca desarrollar la capacidad de interpretar y producir significados con la imagen. Esto abre la posibilidad de una “epistemología de la imagen” (p.96), que se plantea como iconocentrismo, en contraste con el logocentrismo o dominio de la palabra que se ha dado en Occidente. Según los autores, la alfabetización visual contribuye a que las personas reflexionen de forma crítica, capten intereses implícitos de los textos visuales, lean y produzcan textos con la imagen, evidenciando la necesidad de la participación activa en la cultura.

Así mismo, Barragán y Gómez (2012) muestran que la imagen debe considerarse un objeto de estudio en sí mismo y no sólo al servicio del texto escrito, dado que es un producto cultural que pone en circulación distintas creencias, ideologías y posturas. Por ello al enfrentar la interpretación de una imagen, no sólo deben identificarse los elementos que la constituyen, sino asociarla con

distintos aspectos de la realidad y a la vez comprender la forma en que son presentados en ella, de modo que puedan deducirse las relaciones, argumentos o posturas presentes allí. La investigación tuvo como insumo la caricatura, cuya lectura implica un sujeto formado en la interpretación de sus componentes. Nadie nace lector, antes bien el lector se hace; la educación debe promover prácticas que les permitan a los ciudadanos actuales analizar las imágenes, a las cuales están constantemente expuestos.

Por lo tanto, el hecho de observar una imagen no significa que ya el lector tenga las competencias semióticas necesarias para comprender lo que se está expresando. Gavaldón, Gerbolés y Saez de Adana (2020), exponen que alcanzar la lectura de imágenes debe ser producto de procesos formativos. Hay que aprender a comunicarse multimodalmente, debido a que las TIC implican el uso de distintos códigos. Además, se resalta que los contenidos multimodales pueden contribuir al diseño universal del aprendizaje, ya que éste debe tener en cuenta la diversidad de individuos que integran los espacios escolares. Con esta investigación se buscaba desarrollar competencias multimodales y de lectura crítica por medio del cómic en estudiantes que se preparaban para ser maestros de infantes; se concluyó que además es necesaria la retroalimentación y el trabajo en equipo porque todos los individuos aportan desde sus fortalezas para profundizar en la comprensión de los temas.

Otra experiencia fundamentada en textos multimodales se desarrolla en colegios chilenos, en cuarto grado básico, Manghi et al. (2013) exploran las características de la lectura a partir del material de enseñanza en el área de ciencias sociales. Los autores indican que la lectura requiere ser abordada desde nuevos recursos semióticos, también desde una mirada multidireccional que se debe ver reflejada en el lector. Para los investigadores, el texto es dinámico y reiterativo, se mueve entre distintos recursos semióticos, los materiales de enseñanza y los diferentes recursos

interactúan para que haya significado. Entre los resultados sobresalen las formas semióticas prototípicas de pedir y dar información, así como la necesidad de que los profesores construyan lecturas multidireccionales de los textos.

A su vez Castillo y Suárez (2017) presentan un artículo en el cual buscan caracterizar los procesos de lectura de textos multimodales, desde su valor argumentativo. Expresan que la alfabetización del siglo XXI debe abordar la lectura de distintos artefactos culturales, para fortalecer el sentido crítico de los estudiantes de un curso de primer semestre de una universidad privada. La lectura de imágenes es una práctica social cotidiana y generalmente se da por sentado que leerlas es fácil; sin embargo, se muestra que a los jóvenes se les dificulta hacer un análisis crítico, en este caso de la caricatura política. La nueva concepción de la alfabetización, junto al hecho de que la lectura de imágenes es una práctica generalizada en la actualidad, implica una transformación del concepto de lectura, en la cual estaría el emisor como alguien que da un mensaje, cuyo significado es completado por un receptor que también incorpora su experiencia y su formación para la creación de sentidos.

Una prueba de lo anterior, la constituye el estudio realizado por Aguirre, Arce, González y Martínez (2018) en el grado noveno de una institución educativa de Colombia para analizar los niveles de desempeño de los estudiantes en cuanto a la lectura crítica, en donde se construye una propuesta de intervención titulada *Un libro para leer de otro modo*, en la cual se usa material didáctico digital a través de textos multimodales con una visión pedagógica sobre el desarrollo de la competencia de lectura crítica, entendida desde las directrices que al respecto maneja el MEN en cuanto a los Estándares Básicos, los Lineamientos Curriculares, los Derechos Básicos de Aprendizaje y del ICFES. Retomando, lo multimodal es visto como una herramienta dentro procesos de aprendizaje que tiene en cuenta el contexto sociocultural de las personas, permitiendo

construir interpretaciones y múltiples significados desde la semiótica, lo cual se refleja por ejemplo en las imágenes, sonidos, gestos, etc. En cuanto a la lectura crítica, es un proceso que debe seguir mejorando, el docente se puede apoyar en las TIC para capturar la atención y la motivación de los estudiantes, de modo que mejoren los procesos de reflexión que se llevan a cabo en cualquier contenido.

Ya en la educación primaria, Calle y Gómez (2018) realizan una investigación que se llevó a cabo con estudiantes del grado tercero del municipio de Yondó, Antioquia. Los investigadores se apoyaron en el uso de textos multimodales digitales para que los estudiantes tuvieran acceso a la información y a la construcción de conocimientos a través de una propuesta en la cual se construyó una secuencia didáctica titulada *Los textos multimodales digitales: otras maneras de familiarizarnos con la lectura*, esta propuesta vincula los temas sociales, el contexto y “la lectura de diversos tipos de textos multimodales digitales: narrativos, expositivos y argumentativos” (pág. 59). Identifican que la lectura es una práctica social que tiene presente los intereses, las necesidades, las experiencias y la cotidianidad; es un espacio que promueve el encuentro con el otro desde lo cognitivo y lo social, en ella sobresalen elementos como el diálogo, las posturas críticas y el aprendizaje colaborativo.

Retomando algunos aspectos sobresalientes de la relación entre multimodalidad y lectura crítica, puede decirse que, para la semiótica social, los mensajes y los signos que se usan para transmitirlos son construcciones culturales, en las cuales el lenguaje va más allá de lo lingüístico, a esto se le llama multimodalidad (Pérez, 2013). Sin embargo, para algunos autores apenas está en construcción una teoría para comprender la lectura de distintos recursos semióticos, cargados de intenciones, ideologías, reflexiones, etc. Pese a esto, atendiendo a algunas de las investigaciones citadas, se puede afirmar que la lectura multimodal tiene un fuerte carácter sociocultural, ya que,

para leer por ejemplo la imagen, también es necesario conocer el contexto en que aparece y relacionarla con las experiencias de los receptores y los emisores. Por lo mismo la lectura multimodal necesita procesos de formación que no se dan naturalmente y que deben darle mucho valor a la retroalimentación y al trabajo en equipo.

El hecho de que cotidianamente veamos imágenes no significa que las comprendamos; igual que pasa con los libros, para comprenderlos hay que conocer bien el código lingüístico; además hay que conocer elementos del contexto que complementan sus significados. En esta medida, los textos multimodales, siempre y cuando expongan temas de interés para los estudiantes, pueden servir como apoyo para desarrollar procesos de lectura crítica, motivando y generando discusiones, cuestionamientos, reflexiones, entre otros.

2.3 Educación, TIC y Multimodalidad

Los procesos educativos están atravesados por las necesidades del contexto en el que se desarrollan, desde su aparición las TIC proponen escenarios comunicativos con características específicas que implican el uso de distintos códigos comunicativos, lo cual se entiende como multimodalidad (Kress y Leeuwen, 2001). La comprensión de contenidos multimodales requiere habilidades específicas, la educación puede contribuir en esta dirección a través de la reflexión y la aplicación de estrategias que tengan en cuenta los intereses de los estudiantes en relación con su entorno.

Para alcanzar los intereses de los estudiantes y los fines educativos, la integración de las TIC en el aula debe hacerse a partir de una reflexión previa, como lo dice Herrera (2007), quien afirma que las tecnologías informáticas pueden servir como medio para desarrollar en los estudiantes lo que denomina “habilidades de orden superior” (p. 16), las cuales incluyen el desarrollo del pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento complejo, en función

de incentivar la construcción de conocimiento colaborativo y la participación en entornos sociales. Además de lo anterior, expone que integrar efectivamente las TIC a procesos educativos demanda conocer los aspectos técnicos de las tecnologías informáticas.

Sin embargo, Sánchez, Reyes, Ortiz y Olarte (2017) ponen de manifiesto que en Colombia las políticas públicas se fundamentan en mejorar la infraestructura tecnológica, tratando de reducir principalmente la brecha digital de acceso; aunque el hecho de usar las TIC no garantiza de por sí el mejoramiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje, ya que la infraestructura tecnológica es sólo un complemento al proceso formativo. Como consecuencia de esas políticas públicas, se resalta que las instituciones educativas no han generado ambientes reales donde los integrantes de la comunidad educativa se apropien de las TIC, lo cual impide alcanzar la meta de la alfabetización digital, que busca formar una postura crítica frente a las políticas públicas y los métodos tradicionales de la educación, para que las TIC se integren adecuadamente a los procesos formativos.

La relación entre educación y TIC se complementa con la reflexión sobre la multimodalidad, toda vez que las TIC permiten otros modos de leer; Martínez (2016) expone que aplicar una propuesta educativa basada en una metodología activa, utilizando material multimodal y TIC, implica cuestionar la educación tradicional, porque centra la formación en la responsabilidad compartida docente - estudiante. Para el autor, los estudiantes prefieren la enseñanza dinamizada con materiales multimodales, ya que las instituciones no sólo suministran información, deben ayudar a construir conocimientos de forma participativa.

La construcción colectiva del conocimiento puede apoyarse según González (2014) en la *interactividad* y la *multimodalidad* como dos propiedades fundamentales de la comunicación mediada por las TIC. La primera se apoya en el constructivismo, específicamente en el aprendizaje

colaborativo, donde emisores y receptores pueden aportar desde sus saberes previos; la segunda tiene que ver con entender que un mensaje se puede presentar usando diversos medios: imagen, sonido, escritura, entre otros. Así mismo expone que los procesos comunicativos y educativos hacen parte de la construcción de significados que realizan los seres humanos, de modo que la interactividad está implícita en el aprendizaje. Por lo tanto, el uso de las TIC permitiría enriquecer la formación, aprovechando la multimodalidad en la construcción colaborativa de significados para solucionar problemas de la realidad.

Apoyando la postura anterior, Bombini (2019) afirma que la multimodalidad sirve como bisagra entre la enseñanza escolar, fundamentada en la lectura y la escritura; y las TIC, más asociadas sólo a una cultura de la imagen. Si bien una de las posturas de la escuela frente a los contenidos multimodales ha sido de corte apocalíptico, afirmando que éstos acabarán con la “alta cultura”; realmente la multimodalidad ha hecho parte de la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que las imágenes han servido para comprender o bien ampliar un tema, al tiempo que una negrita, una cursiva, un tipo de letra específico en un texto cobran un significado dentro del proceso comunicativo lingüístico. En este sentido, cuando se habla de multimodalidad en los procesos educativos, no se hace referencia a cambiar el currículo de las escuelas, se trata de pensar cómo aprovechar las posibilidades que se abren con las TIC para utilizar contenidos multimodales. Por ejemplo, se puede hablar del origen del humano utilizando películas, narraciones, audios, fotografías, informes científicos, textos históricos, etc., posibilitando la ampliación del punto de vista sobre un tema, contrastando información, seleccionando páginas web con contenido bien elaborado, etc. Todo esto no puede encasillarse, por decirlo así, en un área del conocimiento, ya que se están teniendo en cuenta muchas aristas y se están desarrollando muchas capacidades en los estudiantes. Pero estas propuestas educativas deben ir, según el autor, de la escuela hacia las

tecnologías y no deben llegar las tecnologías a ser una imposición para las comunidades educativas.

En un breve recorrido histórico que hace Marín (2017) sobre los procesos de enseñanza de lectura y escritura, señala que se pasó de un enfoque estructuralista a una visión sociocultural denominada “literacidad”, en la cual se entienden los procesos de lectura y escritura como fenómenos socioculturales determinados por el contexto en que se producen y se reproducen (Marín, 2017). Así, la “enseñanza multimodal” responde a la necesidad de formar estudiantes en función de la realidad y a partir de los significados que contiene la misma; la educación debe considerar los distintos modos en que circula la información, cerrar la brecha generacional entre estudiantes y docentes adaptando su discurso a unos jóvenes con herramientas y habilidades para realizar fotografías, sonidos y videos. El lenguaje se expande y la escuela no debe darle la espalda a esa expansión.

Autores como Farías, Obilinovic & Orrego (2010) afirman que el material multimodal mejora el aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras. Exponen que las TIC les dan relevancia a los elementos no verbales, frente a los cuales el cerebro realiza procesos distintos para construir significados: los textos con imagen se leen distinto a los textos lineales. Pero a pesar de que para los jóvenes el lenguaje visual es importante, las instituciones educativas le dan protagonismo al texto escrito en las prácticas de enseñanza, ignorando las potencialidades de la imagen. Para los autores es necesario construir una teoría multimodal que permita integrar los procesos educativos y las TIC de forma significativa.

Para explicar la relación entre la multimodalidad y el discurso educativo, en ambientes mediados por cartografías multimodales, desarrolladas en Venezuela, y el cómo afectan éstas la praxis educativa. Santamaría (2015) desarrolla una investigación basada en el análisis mediato del

discurso creado por Scollon. La investigadora afirma que el conocimiento se construye por medio del diálogo que se establece con el otro, el cual tiene un conjunto de ideologías, saberes y experiencias frente a la vida; este diálogo presente en lo educativo, debe preparar a los docentes y estudiantes para la cultura virtual, en la cual la multimodalidad es vista como una práctica social y cultural que convierte lo educativo en interactivo, de modo que se pueda dar y recibir saberes; como un apoyo para la educación que incorpora tanto la cultura letrada como la nueva cibercultura.

En este sentido, Chaverra y Gil (2017) explican que el uso de las TIC en educación necesita de propuestas didácticas que estén permeadas por procesos de comprensión y reflexión cada vez más complejos, donde sea más visible el aprendizaje que los artefactos. Indagan por las maneras de potenciar las habilidades del pensamiento creativo a través de la escritura de textos multimodales desde una perspectiva semiótico social, empleando las TIC en la Educación Básica Primaria, con una didáctica que vincula los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el uso, necesidades y posibilidades de los estudiantes para disminuir la brecha digital. Por lo tanto, la escritura y la lectura de textos multimodales necesitan de la creatividad para articular los diferentes recursos semióticos que ofrecen y así poder comunicar lo que pretende cualquier tipo de texto.

Para profundizar en el uso de contenidos multimodales, puede tenerse en cuenta lo que explican Calle y Pérez (2018) a partir del desarrollo de una secuencia didáctica pensada para el quinto grado de primaria. Afirman que tales contenidos ayudan a incentivar el diálogo y la discusión entre los estudiantes, lo cual fomenta el aprendizaje colaborativo, que es fundamental a la hora de hacer un uso educativo de las TIC, porque permite trabajar en red. A su vez, el aprendizaje colaborativo se relaciona con el pensamiento crítico, el cual es una necesidad fundamental para los ciudadanos actuales. Al incentivar la producción de textos multimodales se

deben proponer temas que tengan conexión con la cotidianidad y los intereses de los estudiantes, de modo que sientan que están fortaleciendo sus habilidades comunicativas como capacidad de diálogo, de llegar a acuerdos, aprender con el otro y colaborar en la producción del conocimiento.

Se puede concluir que la relación entre educación, TIC y multimodalidad es estrecha dado que las TIC generan un contexto en el que emergen ciertas prácticas socioculturales que tienen que ver con la interactividad, el aprendizaje colaborativo, la participación, la construcción colectiva, donde el diálogo funciona como pilar fundamental de este proceso de intercambio del conocimiento (Calle y Pérez, 2018; Herrera, 2007). Además, las TIC permiten el uso de códigos distintos a la escritura como los que puede haber en la fotografía, el afiche, los videos, el grafiti, entre otros, que son muy usados por los jóvenes, lo cual configura un proceso de comunicación multimodal en la que los mensajes se presentan de muchas maneras.

Por otro lado, la educación tradicional ha desarrollado la enseñanza centrándose en la escritura y estableciendo una relación jerárquica en la cual los docentes son los que tienen el saber y lo dan a los estudiantes (Vives, 2016). Lo que muestran los antecedentes es que es necesario transformar este orden, generando prácticas educativas planeadas y con objetivos formativos claros, centradas en la participación del estudiante, teniendo en cuenta sus intereses, necesidades y habilidades. Las TIC entrarían a jugar el papel de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de modo que no serían un fin en sí, sino un medio para que los jóvenes sean autónomos, críticos y reflexivos, que asuman las oportunidades de acceso a la cultura de manera responsable (Herrera, 2007).

González (2014) afirma que con el uso de las TIC se enriquecen y complementan las prácticas socioculturales asociadas al uso de los lenguajes, por eso se le empieza a dar mayor valor a los contenidos multimodales, a esto responde la creación de una teoría multimodal desde una

perspectiva semiótico social (Farías, Obilinovic & Orrego, 2010), la cual entiende la importancia del contexto tanto para los que crean signos, como para los que los tienen que interpretar, de modo que, en palabras de Bombini (2019), las tecnologías se adapten a las necesidades de la escuela y no se conviertan en una imposición arbitraria.

Para desarrollar habilidades que permitan leer contenidos multimodales, es importante que el sistema educativo amplíe su forma de ver y comprender el lenguaje (Sánchez, Reyes, Ortiz y Olarte, 2017), asumiendo la importancia de enseñar a leer y a producir sentido desde distintos códigos, que ayuden a construir significados como lo afirma Martínez (2016), porque la sociedad ya no es la misma; por ello la lectura crítica, desde la perspectiva multimodal, sigue siendo una práctica sociocultural significativa, transformadora, formativa y de catarsis (Santamaría, 2015), que debe estar asociada a las reflexiones propias del desarrollo de prácticas socioculturales, así como al uso y apropiación de medios y TIC.

3. Referentes Teóricos

Este apartado del informe de investigación está construido a partir de una serie de conceptos y aportes teóricos de autores y corrientes epistemológicas propias de los estudios de la educación, la lectura crítica y las TIC. Dichos conceptos se vinculan directamente con los objetivos y la pregunta de investigación de este estudio y contribuyen a fundamentar teóricamente las principales categorías que lo componen.

3.1 Leer en Contexto y para el Contexto

3.1.1 *Lectura como Práctica Sociocultural*

Las ciencias que tienen el lenguaje y la comunicación como objetos de estudio, son relativamente nuevas y una de las situaciones que han logrado determinar es que a lo largo de la historia y debido a la diversidad cultural, no se puede identificar una única forma de leer o de escribir (Ferreiro, 2001). Es decir, el aspecto social ha tenido que integrarse al estudio del lenguaje, ya que éste se modifica según el contexto, como advierte Halliday (2001), “la estructura social no es simplemente un telón de fondo ornamental para la interacción lingüística, como tiende a serlo en las exposiciones sobre sociolingüística. Es un elemento esencial en la evolución de los sistemas y los procesos semánticos” (p. 149), esto hace evidente lo importante que es incluir en el lenguaje, lo social.

Cassany (2006) habla de tres concepciones de la lectura: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. La primera hace referencia a que el significado reside en las palabras como tal, independientemente de cómo lo perciba el lector; la segunda a que el lenguaje se construye a partir de las capacidades cognitivas del individuo, que es capaz de descifrar el significado porque sus habilidades se lo permiten; y la tercera hace referencia a que el significado es una construcción cultural, por lo que el sentido de un texto aparece cuando se relaciona con los sujetos.

La presente investigación se interesa principalmente en la perspectiva sociocultural, la cual comprende la lectura y la escritura como prácticas sociales, situadas e históricas. Éstas hacen parte de las otras prácticas que constituyen lo social y que son cotidianas, se repiten día a día, algunas veces de forma consciente, otras de forma inconsciente, como danzar, escuchar música, el comercio o en general lo que hacen a diario las personas, lo que disfrutan, lo que rechazan, lo que dicen y lo que piensan. Las prácticas socioculturales suceden en la cotidianidad y están determinadas en gran medida por las necesidades que ésta plantea (Bourdieu, 2007). Por lo mismo, se enmarcan en una cultura, constituyendo un tipo de sociedad específica en la cual suelen convertirse en algo “natural” o “normal”, en un hábito; aunque en realidad son históricas, están determinadas por los sucesos que las anteceden y por las proyecciones que se plantean hacia el futuro (Bourdieu, 2000, 2007).

Desde la infancia, el humano realiza lecturas del mundo: interpreta imágenes, señales y aprende a descifrar textos escritos, por ello la lectura se constituye como una práctica sociocultural con características específicas en cada contexto (Chartier, 2008), de tal manera que “en cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares” (Cassany, 2006, p.23). Esto permite comprender que la lectura es cotidiana, se realiza en el tiempo (histórico) y genera determinadas dinámicas sociales, igualmente esas dinámicas sociales (contexto) generan formas particulares de lectura (Bourdieu & Chartier, 2003; Chartier, 2006).

Al leer, los individuos participan en una forma determinada de organización social (Halliday, 2001), la comunidad a la que pertenecen les otorga unos valores y visiones del mundo construidos a lo largo de su desarrollo histórico, por lo que la lectura está estrechamente relacionada con las dinámicas sociales y no debe entenderse como un acto individual (Cassany, 2009), aun

cuando esté a solas, el lector es un ser que participa en lo social construyendo significados, que permiten las interacciones y los encuentros con la cultura y la historia (Chartier, 2008).

El ser humano actúa, en gran medida, según sus necesidades concretas y de acuerdo con una realidad específica, así mismo los usos sociales de la lectura son significativos debido a que se relacionan con las experiencias personales. Kalman (2003) señala que “acceder a las prácticas sociales depende, en gran medida, de la posibilidad de participar en su uso con personas que las conocen y utilizan” (p. 37), de esta manera se puede apropiarse del mundo social y cultural, gracias a que participa en diferentes contextos; igualmente la lectura y la escritura atraviesan todos los espacios de la comunidad, se entrelazan con las prácticas sociales, con la cotidianidad (Kalman, 2003). Teniendo en cuenta todo lo anterior, la lectura como práctica sociocultural, puede entenderse como “el cúmulo de experiencias culturales que tienen los sujetos y que en un momento determinado les sirve para comprender e interpretar la realidad” (Aguilar, 2008, p. 29), es decir, les permite situarse en su contexto y participar en la construcción del tejido social.

3.1.2 Enfoque Sociocultural de la Lectura Crítica

Al entender la lectura como una práctica sociocultural, la lectura crítica⁶ adquiere unos matices específicos que la diferencian de lo que sería la lectura crítica desde un punto de vista lingüístico o psicolingüístico, ya que estos se centran más en descubrir lo que las palabras quieren decir o en desarrollar habilidades en el sujeto para que interprete lo que se está diciendo en un texto; mientras que desde lo sociocultural, la lectura crítica implica conocer características propias del contexto, en el cual aparece un discurso, para poder comprender lo que está comunicando y

⁶ Para comprender el concepto de lectura crítica tendremos en cuenta algunos de los aportes de Cassany (2006) con respecto a la literacidad crítica, sin embargo, preferimos usar el término lectura crítica, dado que con ella nos referimos a una práctica sociocultural que se ha ido constituyendo de distintas formas según las épocas, las regiones y las necesidades de cada sociedad (Chartier 2008, Ferreiro 2001).

además tomar una postura frente a esa información (Cassany 2006). Ésta tiene efectos en ámbitos sociales como la política o la cultura, por ello es necesario preguntar por qué, para qué y cómo se lee (Álvarez, 2002).

Para comprender la lectura crítica desde un punto de vista sociocultural, es necesario reconocer que el lenguaje es una construcción cultural. Un buen ejemplo de esto lo constituye la explicación de Leroi (1971), según la cual, elementos como los grafismos prehistóricos necesitan de un aparato cultural que permita dar sentido a lo que se quiere comunicar, es decir, la función de una imagen, rupestre en este caso, no es ser un espejo de lo real, sino que se enmarca en una tradición cultural con una forma específica de entender el mundo, de modo que ese grafismo pierde sentido cuando desaparecen las culturas, por lo mismo resulta difícil comprender los mensajes que han dejado nuestros antepasados.

Desde un enfoque sociocultural, la lectura crítica tiene una relación directa con la identificación de los factores contextuales que rodean un texto y permiten su producción (Cassany 2006); es decir, un texto no puede surgir de la nada y por ello, cuando el lector logra identificar los elementos que lo rodean, alcanzará a reconocer aspectos como las posturas ideológicas de quienes los producen y de acuerdo a ello sus posibles intenciones al emitir un mensaje: convencer, manipular, explicar o aclarar. Por lo mismo, la lectura crítica se constituye como una tarea difícil porque implica una actitud atenta que va más allá de ser un lector alfabetizado, el individuo debe aprender a dudar de la información que a diario enfrenta, para encontrar criterios que le permitan cierta confianza y la construcción de posturas propias sobre un tema (Cassany 2006). Sin embargo, no puede establecerse un paso a paso acerca de cómo leer de forma crítica, dado que cada cultura produce distintos signos, que son comunicativos y que no se restringen a sistemas de escritura.

Halliday (2001) afirmaba que: “lo que importa es que todo el tiempo intercambiamos significados, y que el intercambio de significados es un proceso creador en que el lenguaje constituye un recurso simbólico, acaso el más importante que tengamos, sin dejar de ser uno entre tantos” (p. 13). Por lo mismo, desde el enfoque sociocultural, la lectura crítica se aplica a distintos signos: imágenes, sonidos, posturas, colores, etc. Leerlos de forma crítica implica realizar acciones generales, por ejemplo, identificar quién emite una caricatura, qué ideologías defiende su autor, en qué fecha la pública, qué debates están en boga en ese momento, entre otros aspectos que le ayudarían al lector a hacer una lectura que va más allá de sólo ver una escena literal en un dibujo (Cassany, 2006).

Otro aspecto importante en el desarrollo de la lectura crítica, tiene que ver con la “intertextualidad” (Jurado, 2014), la cual se ha entendido como la relación de un texto con otro, pero realmente ésta se relaciona con que en los textos que se leen aparecen las voces de otros textos, lo cual le genera al lector el reto de leer distintos discursos, al hacerlo podrá encontrar relaciones que le permitan despejar lo oculto, en donde el “diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica, que es en sí un juego en el asombro de identificar intencionalidades en lo leído” (p. 12), ya que cada texto, sin importar su tipología, oculta mensajes que el lector debe descifrar y comprender.

3.1.3 Prácticas de Lectura Crítica y TIC

Las prácticas de lectura crítica invitan a participar en la construcción de habilidades y conocimientos que son sociales y culturales porque “es evidente que leer y escribir nos conecta al mundo. A través de estas dos actividades nos relacionamos con los otros, participamos en el mundo social, y nos ubicamos en él de distintas maneras” (Kalman, 2002, p. 11), ya que no somos sujetos

aislados, estamos conectados, porque leer es una relación que no solo se da entre el lector y el texto, sino también con la sociedad.

En cada grupo social circulan diversos discursos, los cuales están cargados de ideologías que requieren que el lector reflexione y sea capaz de identificar el mensaje oculto que hay en cada uno, porque para leer es importante adquirir los conocimientos socioculturales que hay en los discursos de cada cultura (Cassany, 2006), implica tomar una posición activa en los asuntos que son de interés, y emplear el diálogo para intercambiar ideas de modo que se dé una interpretación más adecuada de los discursos.

Por lo tanto, como lo menciona Jurado (2008) hay que superar la etapa de la alfabetización para pasar a la interpretación crítica de los textos, de modo que el lector pueda estar en contacto con los demás para enriquecer sus conocimientos y generar otros discursos, ya sean escritos u orales, porque “una cosa es educar en la escuela para alfabetizar y otra orientar desde la escuela para saber leer críticamente los textos de la cultura” (Jurado, 2008, p. 90). Los lectores críticos que se formen en las escuelas podrán abarcar mejor la realidad en la que están, aprendiendo en función de lo que se vive fuera de la institución, para saber orientar la relación con los otros y su actuar cotidiano. Más concretamente, una práctica de lectura crítica tiene como intención que cada lector encuentre relaciones entre lo que lee, la sociedad y la cultura a la que pertenece.

Afirma, el ya citado Cassany (2006), que “leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra” (p. 10). En la actualidad resulta urgente formar ciudadanos autónomos, capaces de leer detrás de las líneas, contrastar la información y extraer sus propias conclusiones para enfrentar un mundo en que continuamente se dice una cosa y se hace otra (Cassany, 2003), en este sentido la lectura crítica implica un uso social de la lectura misma.

Las sociedades actuales podrían ser denominadas, según la UNESCO (2005), como sociedades del conocimiento, que se centran en la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (p. 29). Por lo mismo, las prácticas de lectura crítica juegan un papel fundamental para formar ciudadanos más selectivos y participativos tanto en el contexto escolar como social, permitiéndoles que sean más creativos e innovadores, dado que “ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento” (Cassany, 2003, p. 114); es decir, ciudadanos capaces de identificar su papel como parte de una cultura y su potencial de participación en ella.

Si bien en estas llamadas sociedades del conocimiento es común el uso de las TIC, para algunos autores, esto conlleva bondades y riesgos (Graham, 2001; Sibilia, 2005). Bauman (2013) agrega que con las tecnologías enfrentamos “un progreso cuya fuerza imparable y arrolladora demanda nuestra mansa sumisión según el principio si no puedes vencerlos, únete a ellos” (p. 27), de modo que el desarrollo digital configura a la sociedad, ante ese cambio surge la necesidad de que el hombre actúe de manera crítica, reflexiva, sabiendo leer su propio contexto y el de los demás.

Dice Chartier (2008) “la revolución digital de nuestro presente modifica todo a la vez, los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y diseminación, y las maneras de leer. Tal simultaneidad resulta inédita en la historia de la humanidad” (p. 34). Los tres cambios a los que se refiere (soportes, técnicas y modos) generan un contexto radicalmente distinto, que implica necesariamente nuevas prácticas en relación con el libro, con el acceso a la cultura y con la

publicación. El cambio del artefacto cambia la forma material en que aparecen los discursos, por eso la revolución digital obliga a repensar, a revisar los gestos y las nociones asociadas con lo escrito (Chartier, 2008), todo esto transforma los hábitos o prácticas que se consideran correctos a la hora de leer, por lo mismo se hace importante reflexionar acerca de cómo leer, qué formas de abordar la lectura deben ganar terreno en el contexto de las TIC.

De acuerdo con lo anterior, una de las prácticas de lectura crítica fundamental en el contexto de las TIC, es la selección de la información, que puede lograrse accediendo a la red con un objetivo más o menos claro. La lectura crítica no busca sólo la diversión o el crecimiento individual, antes bien es intencionada y en ese sentido puede transformar al individuo mismo y su contexto (Cassany, 2006), de modo que lo importante no sería leer demasiado, sino leer con detenimiento lo que pueda contribuir a desarrollar un objetivo específico.

Chartier (2008) afirma: “la lectura frente a la pantalla es una lectura discontinua, segmentada, atada al fragmento más que a la totalidad” (p. 35); si bien esto hace que se pierda la lectura de obras completas, es decir la unidad, el contexto al que pertenece el fragmento, y fortalece la tendencia hacia una lectura fragmentaria; también obedece a necesidades importantes, tanto con relación a restringir la selección de información, como en función de encontrar algún dato para un fin específico.

Además, para Chartier, (2008) “la textualidad electrónica permite desarrollar las argumentaciones o demostraciones según una lógica que ya no es necesariamente lineal ni deductiva, tal como lo implica la inscripción de un texto sobre una página, sino que puede ser abierta, expandida y relacional gracias a la multiplicación de los vínculos hipertextuales” (p. 36). Teniendo estas dos observaciones en cuenta, la lectura en el contexto de las TIC implica algunas pérdidas, y sobre todo muchos retos, pérdidas en cuanto a la incapacidad del lector de mantenerse

atento al desarrollo de obras extensas, pero retos en la medida en que implica generar relaciones entre muchos fragmentos distintos.

Será en esa red de relaciones que se construya, en la que resida una visión del mundo mucho más compleja, pero a la vez más acorde a las necesidades comunicativas actuales, donde todo va muy rápido y es importante elegir con precisión. En este sentido estaríamos recuperando una forma de leer que no sigue la secuencia lineal. Leroi (1971) afirma que cuando el pensamiento se empezó a dibujar, por decirlo así, de manera lineal, se perdió una forma de comprender un mundo en el cual los fenómenos suceden de manera sincrónica y no sólo en sucesión.

Al no seguir una lógica lineal y dado el carácter multimodal de los textos digitales, la forma de leerlos no es necesariamente secuencial: un afiche es una imagen compuesta por distintos elementos que aparecen de una sola vista, su interpretación escapa a la línea. La lectura digital ayuda a que se integren “otros sistemas de representación del conocimiento en un único formato. El discurso ya no sólo se compone de letras: también tiene foros, vídeo, audio, reproducción virtual, etc. El texto adquiere la condición de multimedia o multimodal” (Cassany, 2006, p. 178).

Siendo así, la lectura digital puede recuperar la capacidad de un pensamiento no lineal y facilitar el trabajo de la lectura crítica, dado que se puede consultar con mayor facilidad la proveniencia de los datos que se leen en un texto dado, esto permite hacer inferencias, identificar el contexto, la solidez de la información, etc. En contraste a la postura del autor como poseedor de la verdad y el texto como objeto inmodificable, está “el mundo digital que propone textos blandos, ubicuos, palimpsestos” (Chartier, 2005, p. 211), lo que conlleva a mayor responsabilidad por parte del lector, frente al uso de la información.

Chartier (2008) plantea que es necesario “leer para aprender, pero sabiendo que existen conocimientos que no se encuentran encerrados en las páginas de los libros; aprender a leer, pero

trazando el propio camino de uno en la selva o los jardines de los textos (p. 37)”. En este punto rescata la necesidad de un sujeto crítico, ya que si bien las TIC generan un ambiente pluricultural, en el cual aparecen distintas lenguas, contextos culturales, formas de comunicación, etc.; toda esa diversidad que reafirma la imposibilidad de homogeneización de la humanidad, debe ser tenida en cuenta por el lector crítico, de modo que pueda comprender los contenidos, asociarlos a su contexto y plantear una postura clara frente a ellos que le otorgue elementos para soportar y dar sentido a su propia existencia (Chartier, 2005; Ferreiro 2001).

3.2 Comunicación Multimodal: Otras Formas de Leer

3.2.1 Comunicación Multimodal

La comunicación es una combinación de distintos modos de expresión, sin embargo, la aparición de la escritura desplaza otros códigos y fragmenta el lenguaje (Leroi, 1971). En la tradición occidental se ha instaurado una monomodalidad, dando protagonismo al código lingüístico y eclipsando otros aspectos de la expresión. A este hecho se contrapone la multimodalidad, que trata de comprender y generar sentido incluyendo todos los modos del lenguaje (Kress y Leeuwen, 2001; Williamson, 2005; González, 2013; Jewitt, 2005).

Desde la antigüedad la oralidad ha sido un componente importante en la formación de sociedades, la cual ha estado cargada de tradiciones sociales y culturales llenas de imágenes, gestos, música, bailes, entre otros elementos que les aportan a los procesos de comunicación, en donde el interés estaba marcado en lo verbal, lo visual o lo auditivo (Leroi, 1971; Ong, 1987), por lo tanto se puede decir que desde la antigüedad han estado presentes los elementos multimodales.

Briggs y Burke (2002) hacen un recorrido histórico sobre los medios de comunicación, inician con la aparición de la imprenta como una tecnología Moderna, con ella se da un paso hacia lo monomodal porque con la evolución del libro van desapareciendo las imágenes y es el código

lingüístico el que empieza a dominar y a triunfar, con ella emergen cambios sociales y culturales, por ejemplo los escribas veían amenazado su trabajo con la nueva tecnología, que generó otras ocupaciones y oficios para la gente; el espacio para almacenar los libros que iban apareciendo en grandes cantidades implicaba tener lugares más amplios, crear catálogos para poder clasificarlos y administrar la información; la iglesia consideraba que perdería su dominación al no ser ella la única dueña del conocimiento y a los lectores ya no les alcanzaría la vida para poder leerlos todos.

A pesar de todo esto la oralidad no desaparece, empieza a convivir con la imprenta, lo oral se materializaba en el dialecto local a través del púlpito porque tanto para los gobiernos como para la iglesia eran la forma que tenían para informar y dominar a la gente del común, también en la academia la comunicación oral era un elemento clave que se daba por medio de conferencias, debates, entre otros (Briggs y Burke, 2002).

En cuanto a la lectura y la escritura en la antigüedad, éstas se enseñaban por separado y eran pocos los que sabían leer o escribir, quienes complementaban la comunicación con elementos visuales como el uso del cuerpo o de los rituales, para generar cambios en el comportamiento de los hombres y dar información “los rituales pueden describirse como expresión de la identidad colectiva” (Briggs y Burke, 2002, pág 55) por ser prácticas sociales. Aparecen también elementos como la censura de libros, por ejemplo, el Decameron de Boccacio, la escritura clandestina y el desarrollo de la historia en imágenes que tenían que ver con situaciones de la vida común.

Pero fue el comercio el que tuvo que ver con la aparición de ideas como la de propiedad intelectual por el consumo de libros, que nació con la expansión de la imprenta, la cual hizo que las prácticas de lectura estuvieran relacionadas con cinco tipos de lectura: la crítica, la peligrosa, la creativa, la extensiva y la privada, las cuales se daban según la clase social (Briggs y Burke, 2002). Sin embargo, en todas esas prácticas de lectura, se vuelve primordial la lectura en código

lingüístico y pierden importancia elementos como la imagen, la oralidad o el gesto; ya que el comercio y la imprenta permitieron la producción de libros a gran escala.

Ante esa dominación del código lingüístico que se fue estableciendo con la imprenta, desde la lingüística misma surge la preocupación por analizar el lenguaje en contexto y no como si fuese un sistema separado de lo social, Halliday (2001) explica que toda construcción de sentido sucede en el ámbito de la cultura “En términos resumidos, eso es lo que se quiere decir mediante la expresión "lenguaje como semiótica social"; significa interpretar el lenguaje dentro de un contexto sociocultural, en que la propia cultura se interpreta en términos semióticos, como un sistema de información, si se prefiere esa terminología” (p. 10).

Por lo mismo, la sociedad y su forma de organización se evidencian en el lenguaje, por ejemplo, el fenómeno llamado vulgarización del lenguaje muestra las tensiones de los sistemas sociales, tanto desde el texto o lo que la gente quiere decir, como desde el sistema semántico, es decir lo que puede decir, de acuerdo con su formación o sus experiencias. La sociedad es una construcción semiótica que se reafirma en las maneras cotidianas en que se comunican las personas, de modo que el lenguaje es un producto social, y no un ideal, que a la vez permite la construcción de esa sociedad (Halliday, 2001).

Además, Halliday (2001) reconoce que el código lingüístico constituye sólo uno de los sistemas de significación creados por las culturas: “por decirlo así, los códigos están por encima del sistema lingüístico; son tipos de semiótica social u órdenes simbólicos de significado generados por el sistema social” (p. 146), cada grupo genera sus códigos, según sus necesidades y sus posibilidades.

Cuando se estudia el lenguaje en el contexto, se puede comprender cuál es su función y por qué se constituye de una manera determinada. En el caso de esta investigación puede entenderse

que en las formas de comunicación de los estudiantes se perciben las tensiones de la sociedad colombiana, cómo leen su entorno, qué textos y qué sistemas semánticos son capaces de interpretar y producir para expresar aquello que los atraviesa cotidianamente.

Por otro lado, Umberto Eco, en el primer capítulo de su texto *La estructura ausente* (1986) reflexiona acerca de la semiótica como una disciplina en formación, tratando de fijar unos límites de lo que ésta podría estudiar; con base en la variedad de objetos de estudio que podría tener, se pregunta si puede establecerse un método único para comprender lo que es la comunicación, inclusive si la comunicación puede reducirse a una estructura generalizada. Es decir, se pregunta si una semiótica como disciplina puede ser tan siquiera posible, dada la variedad de signos que existen en las culturas.

Lo que descubre Eco (1986), es que la semiótica “Estudia todos los procesos culturales (es decir, aquellos en que entran en juego agentes humanos que se ponen en contacto sirviéndose de convenciones sociales) como *procesos de comunicación*” (p. 22) y esto es posible dado que “En la cultura cada entidad puede convertirse en un fenómeno semiótico. Las leyes de la comunicación son las leyes de la cultura. La cultura puede ser enteramente estudiada bajo un punto de vista semiótico. La semiótica es una disciplina que puede y debe ocuparse de toda la cultura” (p. 28). En últimas, la semiótica permite comprender los sistemas que subyacen a los procesos comunicativos y que a la vez son modificados por la comunicación misma.

Desde este punto de vista el estudio de la comunicación no se restringe al campo de la lingüística, antes bien, y como lo advierte también Halliday (2001), ésta es sólo una parte de la semiótica, que se encarga de estudiar uno de los sistemas de significación más complejos que es el que se desarrolla por medio de códigos lingüísticos. De tal manera, Eco (1986) muestra que la comunicación es un campo demasiado amplio y que es necesario, sin embargo, establecer unos

límites a la semiótica como tal, pero teniendo en cuenta que aún dentro de ella van a seguir estando una diversidad inmensa de fenómenos culturales.

Por otro lado, Castells (2012) afirma que la comunicación digital, por ejemplo, es multimodal, ya que genera cambios en la construcción de significados, formando redes entre los individuos que asumen un papel más participativo en el intercambio de información, de tal manera que “en nuestra época, la comunicación multimodal con redes digitales de comunicación horizontal es el medio de comunicación más rápido, autónomo, interactivo, reprogramable y autopropagable de la historia” (p. 32).

Teniendo en cuenta lo que se ha dicho hasta aquí en relación con la amplitud propia de los procesos comunicativos, hablar de comunicación multimodal, nos sitúa en el campo de la semiótica, la cual muestra que no hay una única forma de comunicarse, sino que la comunicación es múltiple, como lo recrea ampliamente la historia del ser humano. Esto permite también comprender la importancia que le dan Kress y Leeuwen (2001) al término multimodalidad y da pistas acerca de cómo lo entienden.

Para que el acto comunicativo transmita un mensaje, es necesaria la confluencia de varios elementos, uno de ellos es el “modo”. Kress (2001) lo define como un recurso semiótico, social y cultural, a partir del cual se construyen significados; en este concepto están recogidos la imagen, la escritura, el sonido, entre otros, y puede entenderse de manera cercana al código, tal y como lo concibe Halliday (2001), quien afirma que el código está por “encima del sistema lingüístico” (p. 146) y puede generar significados simbólicos según la sociedad que los produzca.

Pero los modos no pueden equipararse a simples medios, aunque se relacionen con ellos, Kress y Leeuwen (2001) explican que el sentido (de un modo) se constituye de varios “estratos”, a los cuales denominan: discurso, diseño, producción y distribución. El discurso es lo que se dice,

responde preguntas como “quién hace qué, cuándo y dónde” y agrega “evaluaciones, interpretaciones y argumentos” (p. 10). El diseño antecede al discurso, el cual a su vez es la materialización del diseño, por ejemplo, a los discursos machistas sobre la mujer los anteceden unos diseños ideológicos que determinan el deber ser del hombre y la mujer (Bourdieu, 2000). La producción se refiere a la realización material del diseño; y la distribución permite la preservación y reproducción de la información. Estos estratos funcionan simultáneamente, de manera que el sentido no reside únicamente en el discurso (Jewitt, 2005). Igualmente, estos estratos se pueden evidenciar en cualquier forma de comunicación, desde la oralidad hasta los nuevos medios digitales.

Por lo anterior se puede decir que los nuevos y los viejos medios conviven todavía, “Sin olvidar que los viejos y los nuevos medios pueden coexistir y de hecho coexisten, y que los diferentes medios pueden competir entre sí o complementarse unos a otros” (Briggs y Burke, 2002, p. 35), con la imprenta en su tiempo, como hoy con la internet se debe tener presente que su uso está marcado por los propósitos que tengan las personas, en donde son importantes los distintos contextos sociales y culturales en los que se dan.

3.2.2 Lectura Multimodal y TIC

La comunicación multimodal propone el discurso como algo que se transforma a lo largo de la historia, según el contexto geográfico y cultural en el que sucede (Williamson, 2005), desde este punto de vista se modifica lo que se entiende por lectura, referida no sólo al código lingüístico sino a la interpretación de distintas creaciones culturales: grafiti, teatro, tango, cine, fotografía, entre otros (Mangui, 2011); además incluyendo las prácticas de lectura que se dan en las distintas dinámicas sociales: lectura de publicidad, de recibos, del clima, de las situaciones, etc., que desde la tradición lingüística y psicolingüística tendrían poca importancia (Cassany, 2006).

Para Farías y Araya (2014):

Desde la perspectiva multimodal, cada discurso es concebido como un dispositivo comunicativo complejo y esta complejidad puede obedecer al tipo de lectura que nos propone: ya no podemos leer de izquierda a derecha, de forma más o menos convencional, sino que debemos efectuar lecturas un tanto caóticas, en las que integramos al proceso de lectura elementos que no necesariamente son contiguos o cercanos. El desafío de la lectura es, en consecuencia, vincular elementos lingüísticos con recursos no lingüísticos, pues en este vínculo se configura el diseño (p. 99).

Los textos multimodales, por la manera en que están constituidos, son importantes en la comprensión lectora, ya que los componentes, distintos al lingüístico, que contienen, complementan el mensaje que se desea transmitir, por lo tanto “se hace necesaria la reflexión sobre la participación de los códigos visuales en los procesos de comprensión lectora” (Farías, 2005, p. 26), esos códigos no son sólo visuales, también pueden ser kinésicos, sonoros, etc., es decir multimodales, todos ellos aportan a la comprensión del mensaje que se quiere transmitir. Con la llegada de los nuevos sistemas tecnológicos e informáticos los contenidos están cargados de muchos elementos de este tipo, lo que hace necesaria la habilidad de interpretarlos, para poder estar en comunidad.

Kress & Leeuwen (2001) explican que, si bien la aparición de la escritura produjo una ruptura entre el discurso y la producción, en la actualidad las TIC posibilitan la recuperación del lenguaje multimodal. Según estos autores (Kress & Leeuwen, 2001), la multimodalidad como teoría semiótica puede ayudar a comprender la comunicación actual porque incluye aspectos que escapan a lo lingüístico y analiza la forma en que están configurados los elementos de un diseño

para generar un sentido determinado (Williamson, 2005), igualmente para Jewitt (2005) la multimodalidad aporta significación a la comunicación y permite acentuar aspectos de la realidad, ampliando lo que quiere decirse.

Martín Barbero (1987) plantea que es necesario pensar el fenómeno de la comunicación no sólo en la dirección emisor - receptor y cómo el primero manipula al segundo, sino teniendo en cuenta que los receptores producen interpretaciones a partir de sus experiencias. Así mismo Eco (1984) expresa que el mensaje es aquello en lo que el lector o receptor lo convierte, adaptándolo a sus propios códigos “el medio no es el mensaje, porque para el jefe caníbal el reloj no es el principio de la especialización del tiempo, sino un adorno precioso que se mueve y que se puede colgar al cuello” (Eco, 1984, p. 400).

En el caso de Latinoamérica se da una diversidad cultural que enriquece la producción de códigos, un mestizaje que no es sólo genético, sino que es el cruce de muchos aspectos, la presencia de anacronismos, de formaciones sociales diversas, de maneras de sentir, imaginar, recordar, donde se dan encuentros de “lo indígena con lo rural, lo rural con lo urbano, el folklore con lo popular y lo popular con lo masivo” (Martin Barbero, 1987, p. 10). Tal diversidad se hace extensiva a la humanidad y frente a ésta, la lectura del código lingüístico no podría abarcar todos los aspectos que componen un contenido, con mayor razón en un contexto mediado por las TIC, en el cual debe haber elementos en común que permitan cierta homogeneidad o puntos de encuentro, pero donde a la vez participan y entran en diálogo las diferentes culturas del mundo y muchas formas de representación y significación (Ferreiro, 2001). Los textos multimodales abarcan un amplio conjunto de productos:

Desde esta perspectiva cualquier texto que incluya más de un recurso para significar puede ser definido como un texto multimodal (Kress & van Leeuwen, 2001),

independiente del soporte (papel o digital) en el cual se distribuya. Esto es importante, ya que leer y escribir textos multimodales incluye la interpretación de los significados a partir de todos los recursos que participan en este proceso (Mangui, 2011, p. 4).

Así las cosas, se hace necesario incentivar prácticas de lectura relacionadas con esa mezcla de aspectos culturales y teniendo en cuenta que los jóvenes no son receptores inactivos, antes bien interpretan su entorno, lo asumen modificando sus cuerpos, sus formas de hablar, de actuar, de relacionarse, etc. Estas lecturas se pueden entender teniendo en cuenta que el texto escrito en código lingüístico no es el único tipo de texto existente (Mangui, 2011).

Aceptar la posibilidad de leer códigos distintos al lingüístico, permite incluir formas de lectura que han existido a lo largo de la historia y formas de narrar que no obedecen sólo a necesidades comerciales, si no que expresan la necesidad de las personas de contar su interpretación de la existencia desde su contexto, ya que éstas también modifican los grandes relatos, generan otras narrativas, idealizan sus propios modos de vida (Martín Barbero, 1987; Eco, 1984, 1986).

Ese lenguaje nuevo se refleja en la emergencia de ciertos tipos de literatura, en el uso de las imágenes, del teatro y del cine. Por ejemplo dice Eco (1984) acerca de la lectura de un cómic, que éste constituye un género literario específico, con su propia estructura, su técnica de comunicación basada en la existencia de un código conocido por muchos lectores y que por eso puede ser usado por el autor para generar “un mensaje que se dirige simultáneamente a la inteligencia, la imaginación y el gusto de los propios lectores” (p. 176), para quienes el cómic se convierte en un producto cultural, frente al que se producen unas prácticas de lectura acordes a su lenguaje.

La lectura multimodal apunta a la comprensión de los distintos elementos que caracterizan una cultura y sus formas de expresión: un meme, una fotografía, los santos de la abuela, los murales, la distribución del tiempo, la organización espacial y lo que se hace en los espacios: por ejemplo el parque del pueblo un domingo en contraste con un parque de la ciudad un domingo, todas esas dinámicas que expresan ciertos modos de ver la vida (Mangui, 2011); pensar estos códigos sólo como adornos o cosas triviales “deja de manifiesto el escaso provecho que se obtiene de una lectura que debiera ser integrada. Al parecer –se concluye– es más importante el aporte estético de las imágenes y no el análisis comprensivo de los distintos modos semióticos” (Farías y Araya, 2015, p. 289).

Eco (1984) expone que si bien para muchas personas es innecesario estudiar esas producciones culturales desde el punto de vista de las ciencias humanas, ya que por ser tan pequeñas no valen la pena - por ejemplo para qué analizar un cómic de Superman o bien una canción popular -, es justamente la suma de todos esos pequeños mensajes que aparecen en nuestra cotidianidad lo que configura una de las características más importantes de nuestra cultura y por eso “desde el momento en que se acepta hacer objeto de crítica a estos mensajes, no existe instrumento inadecuado, y deben manipularse como objetos dignos de la máxima consideración” (Eco, 1984, p. 35).

Si bien algunas veces se considera que la forma en que las personas usan los medios genera una vulgarización de la cultura, para autores como Martín Barbero (1987) todos esos detalles expresan la identidad de los excluidos y muestran que no hay una cultura, sino muchas; por lo mismo las personas se apropian de los medios y generan unos códigos propios, rescatando sus gustos, sus valores, sus matices culturales y sus estéticas; de modo que “la investigación de los usos nos obliga entonces a desplazarnos del espacio de los medios al lugar en que se produce su

sentido, a los movimientos sociales y de un modo especial a aquellos que parten del barrio” (p. 212 - 213), es decir que es fundamental pensar la construcción de sentidos desde la cotidianidad: la escuela, el barrio, la plaza, etc.

Por otro lado, la lectura multimodal se relaciona con las prácticas de lectura crítica, teniendo en cuenta que, al consumir determinados productos, las personas no sólo asimilan puntos de vista, sino que producen sentidos, en una lucha que pasa por los “usos que les dan forma social y en los que se inscriben demandas y dispositivos de acción que provienen de diferentes competencias culturales” (Martin Barbero, 1987, p. 231). Al reconocer las características propias del contexto mediante una lectura multimodal, las personas pueden valorar la diversidad y hacer frente a los procesos de homogeneización del pensamiento. Desde esta perspectiva, desconocer por ejemplo qué es la publicidad y cuál es su función en la sociedad:

revela una visión alterada respecto de la comprensión del fenómeno publicitario y sus finalidades persuasivas que buscan modificar comportamientos en los eventuales consumidores. Con esto se desconocen algunos planteamientos relevantes ofrecidos por la semiótica social como, por ejemplo, el hecho de que la relación entre significado y significante en el discurso mediático es absolutamente motivada por los intereses ideológicos de quienes producen y difunden esos discursos (Kress, Leite García, van Leeuwen, 2001). Esto demuestra la necesidad no sólo de incorporar el concepto de lectura crítica de medios, sino derechamente el de alfabetización visual crítica (Farias y Araya, 2015, p. 288).

Sin embargo, la lectura multimodal no es privativa del contexto actual de las TIC, por ejemplo, la aparición del espectáculo popular ilustra la necesidad de otras lecturas, en éste “las palabras importan menos que los juegos de mecánica y de óptica. Una economía del lenguaje

verbal se pone al servicio de un espectáculo visual y sonoro donde priman la pantomima y la danza” (Martin Barbero, 1987, p. 126). Frente a tal espectáculo, se requiere una práctica de lectura muy distinta a la del lector solitario de libros; aquí entran en juego códigos culturales como el baile, la música o el cuerpo, éste último genera una relación entre la fisonomía del actor y su tipo moral, que carga la apariencia de ciertos valores sociales.

Frente a un contenido teatral, musical, de cine o de dibujo, cada lector hará su propia lectura, de modo que la diversidad interpretativa estará siempre presente (Kalman, 2003), sin embargo, al mezclar lectura multimodal con prácticas de lectura crítica, las personas pueden apropiarse de los mensajes que reciben y generar una interpretación cercana a su contexto, tomando postura y generando nuevas dinámicas sociales (Farías y Araya, 2015). Todo esto obliga a tener en cuenta que lo “popular” es cultura, una cultura múltiple y en actividad constante, que se actualiza día a día de forma creativa. Los procesos de comunicación se enmarcan en esa cotidianidad que constituye lo “popular”, por eso no son sólo una cuestión de medios (tecnológicos), sino sobre todo de relaciones sociales (Martin Barbero, 1987).

Por lo mismo, las transformaciones culturales no vendrán de las TIC en sí mismas, sino de las personas que, al usar los medios, les imprimen un uso cultural específico, que no está supeditado a pasar el tiempo, y si ese fuera el caso, hay que tener en cuenta que:

No obstante, si la diversión se viera transformada y los ámbitos de la política, la religión, la ciencia, la medicina y la familia permanecieran inalterados, la transformación de los modos de diversión apenas contaría como un hecho importante en la historia de la humanidad. Y eso se debe a que la diversión, lo afirmaré por el momento, es un aspecto periférico de la existencia. Hay más cosas que decir sobre esto pero, si es verdadera, una transformación profunda atañe a

varios aspectos específicos de la existencia (Graham, 2001, p. 28).

En un rango más amplio que el de la pura diversión, las comunicaciones de masa son nuestro universo cultural, donde se erigen los valores que conservamos o destruimos, medios como el periódico, la radio, la televisión, la internet, etc., nos muestran mundos posibles y cada uno los asume según sus experiencias y alcances, “nadie escapa a estas condiciones, ni siquiera el virtuoso que, indignado por la naturaleza inhumana de este universo de la información, transmite su propia protesta a través de los canales de la comunicación de masa” (Eco, 1984, p. 15 - 16).

Las redes sociales y demás medios, fomentan prácticas de lectura que implican la interpretación de códigos diversos, los cuales circulan de forma asidua a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; las modificaciones culturales ponen en crisis el modelo cultural anterior y esa es la sensación de las familias y de algunas instituciones frente al uso de las TIC por parte de los jóvenes, al parecer las TIC han puesto en crisis el modelo de comunicación unidireccional, las personas se apropian de los medios, generando unas dinámicas específicas, que no juzgaremos aquí como buenas o malas, sino como diferentes, en algunos aspectos, a las anteriores (Eco, 1984).

Por lo mismo, también hay que preguntarse qué se pierde en esta nueva forma de la cultura “en este aspecto McLuhan tiene razón: el hombre gutenbergiano ha muerto, y el lector busca en el libro un mensaje poco definido, en que puede sumergirse alucinatoriamente. Pero entonces, ¿no es mejor ver la televisión?” (Eco, 1984, p. 402 - 403). La lectura fragmentaria de la que habla Chartier (2008) y la búsqueda de un mensaje poco definido, pueden conducir a una alucinación constante que suprima la capacidad crítica del individuo y lo convierta en un ser que se mueve según cada viento que sopla; por otro lado, eso también le puede permitir explorar con ahínco

distintas posibilidades y asumir un rol activo en su contexto. Para Eco (1984) es más fácil alucinar que construir pensamientos sólidos y en ese sentido queda abierta la necesidad de una defensa del pensamiento crítico, que tenga en cuenta los hechos y genere interpretaciones y transformaciones sociales sin borrar la realidad, dado que:

Vivimos en una época en la cual la información no es precisamente conocimiento, a la persona que lee le corresponde construir el significado; así por ejemplo, al rastrear una información en Internet encontraremos unos datos lo que significa algo externo mientras que el conocimiento es apropiarnos de algo lo cual origina un cambio interno (Rojas, 2013, p. 96).

Hasta aquí se ha intentado construir un panorama acerca de las implicaciones y la necesidad de la lectura multimodal, si bien hay que tener presente que los procesos sociales son lentos y que no se gestan en el vacío:

Apelando a la metáfora de “el mapa y el territorio”, vemos que las comunidades discursivas de hoy constituyen un territorio de cambiante topografía y morfología donde la multimodalidad forma parte importante del paisaje; en tanto, la formación inicial docente y el tratamiento pedagógico de la lectura se guían por mapas que no dan cuenta del tal territorio (Farías y Araya, 2015, p. 300).

Según lo que enuncian los autores presentados en este capítulo, puede decirse que es necesario que el sistema educativo responda a las necesidades de una cultura cambiante, reconozca la diversidad cultural y valore el trabajo con los otros, de modo que los estudiantes puedan verse a sí mismos como agentes de las transformaciones sociales.

3.3 Aprendizaje Colaborativo y TIC

Teniendo en cuenta la necesidad de valorar el trabajo grupal y de pensar la comunicación como un proceso cultural en el que los seres humanos crean distintos signos y símbolos, para desarrollar la propuesta de formación apoyada en contenidos multimodales, se tuvo en cuenta el aprendizaje colaborativo como fundamento pedagógico.

3.3.1 Enfoque Sociocultural del Aprendizaje Colaborativo

El lenguaje como mediador ocupa un papel importante en la comunicación que se establece entre el docente y el estudiante, ya que es un elemento semiótico que permite comunicar y representar significados con alguna intención, por ejemplo, para negociar o ponerse de acuerdo, teniendo en cuenta los conocimientos y experiencias previas de ambos, ya que no es sólo una relación cognitiva, si no también afectiva, donde el estado emocional y las relaciones con los otros son muy importantes. Coll y Onrubia (2001) dicen que:

Mediante el uso del lenguaje las personas podemos representarnos nuestros propios conocimientos y dar sentido a nuestra experiencia y nuestra actividad, y al mismo tiempo compartir esos conocimientos y experiencias con otros. Esta doble función, representativa y comunicativa, del lenguaje, es la que transforma este en un instrumento privilegiado para pensar y aprender de los otros y con los otros, para presentar a otros nuestros conocimientos, experiencias, deseos, expectativas (p. 22).

Para estos autores, desde la corriente sociocultural de Vygotsky, se puede hablar de la herramienta y los signos y símbolos como mediadores de la cultura. La primera modifica el entorno físico, mientras que los signos y símbolos son propios de la sociedad humana y actúan sobre sus comportamientos, los cuales transforman la realidad.

El uso de las herramientas por parte de los humanos está determinado por el conjunto de

signos y símbolos que adquieren de su cultura, de modo que estos no modifican el entorno físico, si no la interacción de las personas con el mismo, el lenguaje “gracias a su enorme potencial como instrumento semiótico, a su capacidad para crear, transformar y comunicar significados” (Coll & Onrubia, p. 22), es un instrumento mediador muy importante para la construcción de los elementos socioculturales que definen al ser humano.

En el contexto de la educación ha venido ganando terreno una perspectiva social, de interdependencia y participación entre las personas, ésta se desprende del constructivismo, una teoría que fue desarrollada por cuatro autores principalmente: Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner; desde Vygotsky se puede nombrar constructivismo sociocultural, socioconstructivismo o constructivismo social. En el caso de este informe, lo nombraremos teoría sociocultural del proceso enseñanza - aprendizaje.

La teoría sociocultural de Vygotsky “encuentra su principal influencia en los escritos del materialismo dialéctico e histórico de Marx y Engels” (Galindo et al., 2012, p.8), los cuales tienen una visión particular del fenómeno social. Ésta hace énfasis en el concepto de “interacción social”, como mecanismo que potencia el desarrollo del aprendizaje a nivel del individuo y de la comunidad.

Desde esta teoría la educación se entiende como un proceso de socio-construcción, que hace accesibles a los estudiantes los distintos aspectos de la cultura, para su desarrollo personal y para integrarse de forma participativa a la sociedad (Galindo et al. 2012), ya que “la relación con los otros no implica sólo la confrontación de puntos de vista distintos, sino la posibilidad de construir una real intersubjetividad a partir de la convergencia de individualidades, donde lo colectivo es irreductible a lo individual” (Roselli, 2007, p. 4), de modo que la importancia de la

comunicación no radica en acceder a distintas perspectivas, sino en las relaciones que se tejen entre los individuos y su papel activo en los procesos sociales.

Desde esta perspectiva surge el concepto de “aprendizaje colaborativo”, que ha sido nutrido por distintas corrientes de la psicología. Para Vygotsky el aprendizaje es más cultural que genético, esto hace que lo más importante del desarrollo del individuo sea su ser social y su papel en la comunidad. Por esto es importante que la educación promueva la capacidad comunicativa, el intercambio de dudas, problemas y saberes que contribuyan a formular soluciones a problemas reales, de tal manera la formación del estudiante lo convierte en parte de su cultura, con capacidad para incidir en ella (Galindo et al., 2012).

Para Vygotsky (1979; 1995) el lenguaje y el pensamiento sólo pueden comprenderse como unidad, es decir en relación; si se separan, se caerá en un error metodológico que tendrá como consecuencia un análisis sesgado sea del lenguaje o bien del pensamiento. Además, tanto uno como el otro se desarrollan en relación con lo social y surgen como respuesta a necesidades que le impone la realidad al individuo, por eso es fundamental el entorno social y cultural y el modo en que el humano interactúa con él, porque no sólo inciden en el desarrollo del conocimiento, sino que determinan su modo de pensar y actuar.

Es por eso por lo que las comunidades “constituyen el contexto para desarrollar una práctica como un proceso activo, dinámico e histórico de participación en la negociación de significado en el que paralelamente se construyen las identidades de los participantes y su aprendizaje” (Galindo et al. 2012, p.8). De tal manera el aprendizaje se entiende como una práctica sociocultural, que acontece en las comunidades desde el nacimiento, hasta la muerte y no sólo dentro de la escuela, sino también fuera de ella.

Desde la teoría sociocultural también se explica que los individuos no aprenden a trabajar de forma colaborativa espontáneamente, sino que la sociedad, la cultura, deben enseñarle al individuo a hacerlo. Por otro lado, Ruiz, Martínez y Galindo (2012) definen el aprendizaje colaborativo, desde el constructivismo, como un proceso de construcción social del conocimiento, en donde es importante abrirse a la multiplicidad y ser tolerante, porque trabajar en grupo permite construir en conjunto.

Para Roselli (2007) la teoría del aprendizaje colaborativo se constituye como un conjunto de líneas teóricas que se desprenden de varias teorías de las cuales resalta tres: “el socioconstructivismo neo-piagetiano o teoría del conflicto sociocognitivo, el enfoque neo-vygotskiano de la intersubjetividad y el modelo de la cognición distribuida” (p. 2).

La primera explica que el conflicto sociocognitivo es fundamental en el desarrollo intelectual porque al aparecer multiplicidad de puntos de vista también se generan desacuerdos que hacen que el sujeto se desprenda de sus estructuras mentales y alcance nuevos aprendizajes, desarrollando elementos para responder a diversas situaciones. De este modo el conflicto, la contradicción, obligan al sujeto a pensar más allá de sí mismo y a desarrollar o idear soluciones que le permitan superar esos conflictos, los cuales son esencialmente sociales porque sólo se presentan cuando el individuo se relaciona con los otros.

Por otro lado, la teoría de la intersubjetividad de Vygotsky explica que la conciencia individual sólo emerge en la relación con los otros, la cual permite la apropiación de los instrumentos y signos usados por la cultura:

La mediación semiótica o cultural es fundamental en toda actividad humana, ya sea dirigida al mundo físico o al mundo social. Se entiende entonces por qué para esta corriente la interacción con los demás (y la interacción del sujeto consigo mismo)

es básicamente dialógica, ya que se trata de una interactividad mediada por el lenguaje y otros sistemas simbólicos (Roselli, 2007, p. 4).

Y la teoría de la cognición distribuida, se entiende como un enfoque descriptivo y pragmático más que como una construcción teórica o explicativa, ya que muchos autores la tienen en cuenta, pero no ha habido una construcción sistemática sobre ella. Ésta defiende que el conocimiento se distribuye en una especie de red, en la cual cada individuo hace parte de un sistema en el que nada funciona de forma aislada (Roselli, 2007).

Hasta aquí puede observarse que la construcción del concepto de aprendizaje colaborativo ha estado atravesada por la exposición a diversos puntos de vista sobre el tema, si bien en este trabajo se hace énfasis en la teoría de Vygotsky (1995), según la cual el individuo desarrolla el pensamiento (y por ende el lenguaje) porque al relacionarse con la realidad, identifica necesidades que puede solucionar mejor cuando las comprende; al discutir con otros puede contrastar sus aprendizajes, consolidar un conocimiento más amplio del mundo, porque incluye distintos puntos de vista y más preciso porque el debate implica la crítica, la argumentación y el aporte de pruebas.

En este sentido el aprendizaje es un proceso individual y social, donde la interacción con los otros se convierte en motivación y actúa en lo que él llama la zona de desarrollo próximo, la cual es explicada por Galindo et al. (2012) como:

la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del niño expresada en forma espontánea y autónoma y el nivel de desarrollo potencial manifestada gracias al apoyo de otra persona, este concepto es definitivo para explicar de qué manera se entremezclan el desarrollo cognitivo y la cultura, de esta manera al mismo tiempo que se producen conocimientos y formas sobre cómo enseñarlos, se construye el saber sociocultural (p. 9).

Pero no se trata de simplificar el aprendizaje a un proceso en el que un individuo acumula y comparte información con otros, la interacción es un elemento clave que hace que el estudiante aprenda más que por sí solo pero el aprendizaje colaborativo es un proceso activo, en el que no hay competencia entre los integrantes del grupo y todos aportan al proceso.

Sin embargo, la capacidad de colaboración no siempre es espontánea, es algo que se aprende, y por eso es necesario promover la participación de todos los estudiantes en los procesos de formación, tener en cuenta sus saberes previos y mostrar que todos somos influenciados por las personas con que nos relacionamos, las experiencias que tenemos, etc., lo cual no debe entenderse necesariamente como algo negativo, ya que de hecho la influencia de otros es lo que nos humaniza desde que nacemos (Galindo et al., 2012; Roselli, 2007).

Los postulados del aprendizaje colaborativo explican que el conocimiento es un proceso dialéctico de construcción continua (Vygotsky, 1995; Pérez, 2007), en el cual varios integrantes de un grupo interactúan en torno a temas determinados o problemas que requieran solución (Galindo, 2012), lo que implica la relación con otras personas y con la realidad. Pero no se trata de una concertación caprichosa entre los individuos, sino de una construcción en la que todos aportan con sus argumentos y experiencias de modo que transforman sus puntos de vista cuando discuten en conjunto “en rigor, como ya se dijo, el aprendizaje colaborativo es más bien un paradigma – socioconstructivismo pedagógico- que una mera técnica o modalidad didáctica” (Roselli, 2007, p.13).

En relación con esto puede decirse que en una auténtica comunidad de aprendizaje el protagonismo lo deben tomar los estudiantes, aunque no necesariamente desaparece la figura de los mediadores, que en este caso serían los docentes (Roselli, 2007). Aquí las individualidades se pueden expresar, pero se busca que el grupo se identifique como comunidad, que todos se sientan

involucrados en la consecución de una meta común, con una participación simétrica que ayude a mejorar las relaciones socioafectivas y fortalecer los vínculos grupales. Tampoco se trata de que los integrantes del grupo tengan que ser amigos, sino que aporten a la solución del conflicto sociocognitivo, sin caer en actitudes de complacencia, oposicionismo irrelevante, etc.

Los grupos siempre son heterogéneos y eso puede enriquecer mucho el desarrollo de una tarea determinada, sin embargo la diferencia entre los individuos no debe ser muy grande, a menos que los más avanzados jalonen y ayuden a sus compañeros sin sentirse por encima de ellos; tampoco se recomienda sacrificar el avance de algunos porque estos también se podrían desmotivar; se trata de fomentar la participación simétrica y hacer énfasis en el sentido de comunidad (Roselli, 2007; Díaz & Morales, 2009).

Esta dinámica puede generar interdependencia entre los sujetos, pero no en una relación competitiva, si no de apoyo mutuo y responsabilidades compartidas, en la cual hay una autoridad distribuida; todo esto se aprende a lo largo del proceso, no es algo que se dé de forma espontánea (Galindo et al., 2012). La interacción entre pares genera mayor riqueza en el proceso de aprendizaje, lo potencia, con resultados superiores a los procesos centrados en el individuo. Es por eso por lo que en el aprendizaje colaborativo funcionan mejor las tareas abiertas, que admiten diversas formas de realización o respuesta, porque también permiten distintos roles y una actividad no lineal (Díaz & Morales, 2009; Roselli, 2007).

De tal manera, desde la teoría sociocultural se entiende el proceso enseñanza - aprendizaje como una construcción colectiva de significados compartidos, como una “negociación de significados que da lugar a un consenso simbólico” (Roselli, 2007, p. 8). Y es que al escuchar las preguntas y reflexiones de otros se aprende; al tratar de expresar con claridad a otros lo que se piensa, se deben elegir bien las palabras; al discutir se aprende a defender puntos de vista, a ceder

cuando no se tiene la razón y a tolerar otras formas de pensar. Además, permite el desarrollo de habilidades que son transversales al aprendizaje de conocimiento específico: llegar a acuerdos, planificar, responsabilizarse, entre otras (Galindo et al. 2012).

El conocimiento nace en el interior de los individuos y de las relaciones e intercambios que tienen con su entorno, se construye a través de un sujeto activo, la construcción de esquemas se da a partir de lo que sabemos hacer y lo que sabemos, se elaboran redes conceptuales que van aumentando a medida que se crean nexos, para Vygotsky esto es lo que permite la apropiación del conocimiento, este “proceso que es denominado ley de la doble formación del desarrollo, porque primero lo reconstruye con sus compañeros y después en sí mismo” (Galindo et al., 2012, p. 11).

En esa medida el aprendizaje y el conocimiento que se construye, son el resultado de una coautoría, en la que la presencia de los expertos es importante para la corrección y para el avance hacia zonas de desarrollo próximo, de manera que la apropiación debe verse como algo natural, no como una imposición del docente, es preferible que el estudiante llegue, por decirlo así, a sus propias conclusiones (Galindo et al., 2012).

Desde la teoría sociocultural la educación formal se entiende como una práctica social institucionalizada e intencionada, que debe dar importancia a los contextos sociales y tratar de generar una relación horizontal entre los estudiantes, de modo que el trabajo y las interacciones se den entre pares, fortaleciendo los procesos de socialización y coevaluación, formando estudiantes más activos frente a su proceso de aprendizaje y que aporten al proyecto colectivo (Roselli, 2007; Ruiz, Martínez y Galindo, 2012).

Entre docente y estudiante es necesario establecer un mínimo de significados compartidos como base para conectar las representaciones que tienen del mundo y de modo que en el siguiente momento se pueda llegar a compartir significados más complejos, haciendo progresar esas

representaciones, en donde se puedan ampliar y enriquecer. Es decir que tanto el docente como el estudiante deben entrar en una negociación de significados para no poner en riesgo la comunicación, crear un “sistema de comunicación compartido” que facilite la construcción compartida del conocimiento (Coll & Onrubia, 2001).

Algunas tareas fundamentales del docente que utilice el aprendizaje colaborativo son: dar instrucciones muy claras, planificar con rigurosidad, monitorear y hacer devoluciones con constancia (Roselli, 2007). Tratar de que los estudiantes alcancen la zona de desarrollo próximo, de modo que vaya desapareciendo paulatinamente al nivel de simple espectador; entre más clara sea su dirección, más libertad irán teniendo los estudiantes, ya que el trabajo inicial debe brindar un alto grado de apropiación de los contenidos.

Por otro lado, también debe llamar la atención sobre la importancia de la participación individual en el grupo y dar explicaciones cuando sea necesario. Ser experto en lo que se quiere alcanzar, tanto al nivel del aprendizaje como en relación con el desarrollo de una tarea como tal, eso le permitirá captar cuándo los estudiantes ya no necesitan su dirección. Explorar y conocer las representaciones de sus estudiantes, ayudar a activarlas y ponerlas al servicio de otros, de modo que éstos puedan vivir en sociedad. La evaluación que haga debe consistir en un proceso formativo que genere una comprensión profunda relacionada con las metas y la motivación del estudiante para aprender (Galindo et al., 2012; Roselli, 2007).

García, Hernández y Recamán (2012) muestran las ventajas y desventajas del aprendizaje colaborativo tanto para los docentes como para los estudiantes. En cuanto a las ventajas de los docentes se mejora en temas como el rendimiento, el aprendizaje, la convivencia, la tolerancia y la atención sostenida, además al trabajar en grupo hay una participación activa porque se comparte con el otro y así se genera conocimiento. Y como retos implica un mayor tiempo de preparación y

de seguimiento, sobre todo cuando son grupos grandes por el tema de la evaluación, además se debe coordinar con otros docentes y dominar muy bien la metodología.

En cuanto a los estudiantes las ventajas son que muestran mayor interés y motivación por el aprendizaje, se desarrollan competencias sociales a la hora de trabajar en grupo, se presenta una participación activa y creativa siendo autónomos y críticos, mejoran el rendimiento no sólo los mejores, si no la totalidad del grupo, porque aprenden de los demás al compartir sus experiencias y puntos de vista, se entrenan en el consenso y la negociación. Dentro de los retos está el romper con el individualismo, se debe ser muy responsable y tolerante, implica más tiempo en la realización de las actividades, no siempre se está dispuesto a seguir las críticas y cuando el trabajo no es equitativo se convierte en una carga para los otros (García, Hernández y Recamán, 2012).

3.3.2 Relaciones entre TIC y Aprendizaje Colaborativo

Como se ha dicho anteriormente, en los procesos de aprendizaje colaborativo es fundamental tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y su contexto. En la actualidad la integración de las TIC en el sistema educativo ha supuesto un reto para las sociedades, ya que el desarrollo de éstas y su dimensión social permite y genera procesos en los que se comparte y construye información de forma continua. En Latinoamérica los usos de las TIC en el marco educativo están más centrados en procesos de consulta de información, que en generar procesos de construcción activa del conocimiento o bien de contraste entre diferentes fuentes, y aunque muchos estudiantes muestran más competencias que los docentes para utilizar las TIC, muy pocos las aplican a su proceso de aprendizaje (Díaz & Morales, 2009).

Teniendo en cuenta que el trabajo colaborativo no es sólo formar grupos, se puede decir que para acercar a los estudiantes a experiencias de construcción colaborativa del conocimiento en contextos en los que hay poco acceso a la internet o a dispositivos tecnológicos como el celular, el

computador, entre otros, es fundamental tener en cuenta que el aprendizaje colaborativo pone los logros grupales por encima de los individuales, dándole importancia al hecho de que el humano vive en comunidad y debe aprender a trabajar en grupo, a utilizar las herramientas que le ofrece su cultura, pensando en cómo y para qué las usa, a generar con los otros formas de comunicación claras y respetuosas, abiertas al debate y a la colaboración (Díaz & Morales, 2009).

Al trabajar en el aula teniendo en cuenta estos factores, aun cuando no haya manipulación directa de las TIC por parte de los estudiantes, se fortalecen las dinámicas de aprendizaje colaborativo y se desarrollan competencias para el mismo, desde la reflexión individual, la escucha, la socialización, la crítica, la tolerancia y el debate. El uso de las TIC por sí solo no tiene como consecuencia necesaria el desarrollo de estas habilidades, sino que deben fomentarse desde distintos espacios sociales, entre ellos la escuela; por tanto la falta de acceso a las TIC desde la escuela no excluye la posibilidad de desarrollar habilidades para enfrentar todos los retos que esto supone en términos de interactividad, valoración crítica de la información, entre otros, de modo que cuando un estudiante deba enfrentar estos espacios, haya desarrollado las habilidades para hacerlo (Díaz & Morales, 2009).

A esto se suma que en el marco de las TIC también se le ha dado importancia a posturas socioculturales que promueven la constitución de redes y comunidades de práctica para el trabajo colaborativo, toda vez que desde el enfoque sociocultural se entiende que las prácticas o hábitos humanos se repiten en sus espacios de acción (Díaz & Morales, 2009).

Con la llegada de las TIC los jóvenes están expuestos a una variada y rica información al vencerse las barreras del espacio y el tiempo en donde incluso pueden ser los protagonistas de su propio aprendizaje, es acá donde el constructivismo sociocultural de Vygotsky juega un papel importante como apoyo en estos nuevos contextos que van apareciendo en la construcción del

conocimiento, porque se proponen tareas que parten de la vida real con actividades de tipo colaborativo y que buscan explorar la creatividad gracias a que el ser humano es un ser social, Ruiz, Martínez y Galindo (2012) afirma que éste:

vive en relación con otros, aprende y se desarrolla en un proceso de interacción, intercambio, socialización, producción y construcción, en el cual la actividad grupal es la forma de expresión de los vínculos que se establecen entre ellos, así como la percepción de la realidad (p. 5).

Desde siempre la tecnología ha estado presente en la educación, desde la aparición de la tiza y ya ahora con el uso del marcador y la computadora, todo con el fin de ser mediadores en los procesos de formación de los estudiantes que han permitido el diseño de condiciones y espacios adecuados para el proceso de aprendizaje.

Las TIC generan un contexto social en el cual se pueden formar redes de aprendizaje (Gros, 2015; Guillén, Ascensio & Tarango, 2016), sin embargo, esto implica que el estudiante asuma de forma activa su papel en la construcción del conocimiento, reconociendo la necesidad de la participación social, dado que el significado y las identidades emergen de las interacciones sociales y el individuo debe desarrollar criterios para tomar decisiones en función de poder refutar ideas y sustentar lo que piensa, lo que no sucede cuando se impide cualquier intento de discusión (Roselli, 2007).

Teniendo en cuenta lo anterior, el aprendizaje colaborativo constituye un punto de apoyo para la integración de las TIC en el ámbito educativo, de modo que contribuya a la creación de redes de aprendizaje (Gros, 2015) en las que los jóvenes puedan compartir videos, audios, imágenes y/o textos en función de la comprensión de su entorno.

4. Diseño Metodológico

4.1 Metodología de la Investigación

Este trabajo de investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, dado que se buscó analizar si una propuesta de formación apoyada en contenidos multimodales puede incidir en el desarrollo de prácticas de lectura crítica en estudiantes de la básica secundaria. La investigación cualitativa es un procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos y/o imágenes para comprender la vida social desde una perspectiva holística, analizando los significados. Como expone Galeano (2004), en la investigación cualitativa social, tanto el investigador como el investigado son agentes activos, por lo mismo juegan un papel importante sus criterios, haciendo del proceso investigativo una construcción permanente.

La investigación cualitativa posibilita acercarse a distintos fenómenos de la realidad social, tratando de solucionar problemas focalizados a través de la exploración exhaustiva y la profundización conceptual sobre los mismos; en este tipo de investigación el contexto es muy relevante, porque en él se desarrollan los fenómenos y de acuerdo a él se construye el objeto de investigación en pro, no de encontrar respuestas correctas o incorrectas, ni un parámetro único de actuación, sino de analizar distintos modos de actuar (Alvarado, 2013).

El alcance de la investigación fue exploratorio, debido a que cuando se realizó la búsqueda de literatura, lo que reveló fue “que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 91). La literatura revisada, evidencia que los estudios sobre multimodalidad y lectura crítica se han centrado principalmente en indagar por el aporte al desarrollo de competencias y habilidades asociadas a enfoques lingüísticos y psicolingüísticos.

Los estudios de alcance exploratorio buscan determinar tendencias, contextos o relaciones entre variables. Son flexibles y amplios, pero requieren paciencia y receptividad del investigador al ser estudios poco conocidos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Su valor radica entonces en que acerca al investigador a “fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados” (p. 91).

De acuerdo con la pregunta de investigación de este proyecto: ¿De qué manera una propuesta de formación apoyada en contenidos multimodales incide en el desarrollo de prácticas de lectura crítica? se decidió optar por técnicas, instrumentos y estrategias propias de la Investigación Acción Participativa⁷, buscando contribuir a la transformación de la realidad desde una postura crítica y creativa, en donde se les dio el protagonismo a los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa.

La IAP nace como una metodología inspirada en la sociología, pero actualmente toma fuerza también en lo educativo. El sociólogo colombiano Fals Borda fue el pionero en los años 60, para éste la relación entre la teoría y la práctica es una cuestión fundamental que enfrenta el investigador:

Cómo combinar precisamente lo vivencial con lo racional en estos procesos de cambio radical, constituye la esencia del problema que tenemos entre manos. Y éste, en el fondo, es un problema ontológico y de concepciones generales del que no podemos excusarnos. En especial, ¿qué exigencias nos ha hecho y nos hace la realidad del cambio en cuanto a nuestro papel como científicos y en cuanto a nuestra

⁷ En adelante IAP.

concepción y utilización de la ciencia? Porque, al vivir, no lo hacemos sólo como hombres, sino como seres preparados para el estudio y la crítica de la sociedad y el mundo (Fals Borda, 2015, p. 253).

La IAP funciona como una metodología de participación de las comunidades que busca mejorar la calidad de vida de sus miembros, ya que se apoya “en la noción de participación real, entendida como la incidencia de la mayoría de la población en las decisiones que afectan su vida cotidiana” (Sirvent y Rigai, 2012, p. 15). Cada integrante es protagonista en la investigación aprovechando el conocimiento y el rol activo de cada uno, lo que se relaciona con la acción, la reflexión y la autorreflexión (Pereda, Prada y Actis, 2003; Colmenares 2012). Pereda, Prada y Actis (2003) construyen unas líneas básicas de la IAP, las cuales tienen que: ver con la relación sujeto a sujeto, responder a las necesidades de los investigados, unir la reflexión y la acción, comprender una realidad que es concreta y compleja, y, por último, ser un mecanismo de emancipación ante una situación de sometimiento. Por lo tanto, es importante que los sujetos sepan que es un proceso inacabado que todo el tiempo se elabora, se replantea y se retroalimenta a partir de las experiencias.

Para Sirvent y Rigai (2012) la IAP es una ciencia social que tiene como objetivos “generar conocimiento colectivo, crítico, sobre dicha realidad, fortalecer la organización social y la capacidad de participación de los sectores populares y promover la modificación de las condiciones que afectan su vida cotidiana” (p. 15), en donde juega un papel importante la participación de cada miembro involucrado en la investigación.

Para algunos autores la IAP se construye a partir del uso de métodos propios de distintas líneas teóricas que dan lugar a una metodología de investigación social particular, cuyo principal punto de distanciamiento con otros métodos científicos es la forma en que se concibe al

investigado, ya que lo ve como un sujeto activo dentro del proceso de construcción del conocimiento y no como un objeto pasivo de estudio (Guadamuz, 1991; Leal, 2009; Balcazar, 2003). Por lo mismo tendrá en cuenta sus puntos de vista, sus construcciones simbólicas, etc., “porque al no mantener en la IAP, la separación tradicional de sujeto – objeto, tanto el investigador como los grupos de base se comprometen en la tarea de develar la realidad, conociendo su propia realidad” (Leal, 2009, p. 24). Guadamuz (1991) explica al respecto:

En la medida en que estas lecturas capturan los rasgos esenciales de aquellos procesos, la IAP posee características que la hermanan con las diversas familias de la investigación científica; pero, en tanto los aprehende, expresa y socializa, mediante procedimientos vividos y empíricos, ella tiende a conformar un nuevo paradigma que sintetiza lógicas afectivas y racionales. Y es en este punto, cardinalmente, donde las aproximaciones metodológicas de la IAP encuentran su «estatuto» particular (p. 34 - 35).

Al ser así, la principal preocupación de la IAP son las comunidades y en especial sus situaciones problemáticas más urgentes; éstas se convierten en la finalidad de la investigación, toda vez que el conocimiento que se produce no sólo aporta un grano de arena a la comprensión del complejo fenómeno social; sino que también al alcanzar ciertos niveles de conciencia sobre su propia situación en el mundo, las personas pueden proponer otras formas de organización social y comprender que todo individuo puede participar en el devenir histórico (Fals Borda, 2015; Guadamuz, 1991; Leal, 2009; Balcazar, 2003).

Se conecta entonces con el aprendizaje colaborativo porque las acciones de la IAP vinculan la enseñanza y el aprendizaje con actividades grupales, ya que “se buscaba la vivencia directa de los participantes de un proceso de participación real, en la construcción del conocimiento” (Sirvent

y Rigai, 2012, p. 82), como se ha trabajado durante la propuesta de formación de esta investigación, en la cual se partió de que todos tenemos ideas o conocimientos previos y con ellos se crean redes para apropiarse de nuevos conocimientos al estar con los otros, aprovechando los recursos que tiene la comunidad, ya que nadie llega a estos procesos con la mente en blanco (Sirvent y Rigai 2012).

La comunicación es fundamental en la IAP, ya que no sólo se propone conocer, sino promover formas de participación de las comunidades en el ámbito político, para menguar las relaciones asimétricas a partir de la crítica y la reforma de la cultura (Fals Borda, 2015). Es por eso por lo que no tiene una estructura rígida, sino que se va construyendo a partir de la observación de la vida cotidiana, identificando las prácticas positivas en relación a la supervivencia y la significación o el valor que les dan las personas; las cuales pueden servir como criterio para fomentar estrategias de participación. Si bien cada comunidad tiene dinámicas muy particulares, lo que se busca es que puedan moverse desde una visión a corto plazo de la experiencia cotidiana, hacia la formulación de perspectivas más amplias que les permitan superar problemáticas locales y proponer estructuras sociales más organizadas en pro de la prosperidad, vista desde sus valores culturales (Fals Borda, 2015; Guadamuz, 1991; Leal, 2009). En este sentido Balcazar (2003) resalta la importancia del diálogo para que los participantes identifiquen las causas de sus problemas y reflexionen sobre soluciones posibles.

Para comprender ese tránsito desde la vida cotidiana hacia nuevas formaciones sociales potenciando las identidades y la autogestión, se debe tener en cuenta que la IAP reformula el concepto de saber, entendiéndolo como una relación entre la teoría y la práctica, en la cual la teoría no es ajena a la realidad, ni se desarrolla al margen de ella por élites de pensadores; y la práctica no es un proceso que borra la posibilidad de pensar, antes bien es el ámbito en el cual la teoría se

pone en juego, por decirlo así, para medir sus posibilidades reales en las formaciones sociales (Fals Borda, 2015). En este sentido el conocimiento tiene una carga emocional porque es cercano a las experiencias de vida y al significado que le otorgan las personas a las mismas (Guadamuz, 1991; Leal, 2009; Balcazar, 2003).

De tal manera, la IAP rompe con la disyunción entre ciencia o vida cotidiana, no se trata de esto o lo otro, más bien se busca acercar a las comunidades al método científico, ya que “éste aporta la sistematicidad y gradualidad metódicas necesarias para acceder a un conocimiento en el cual, al tiempo que perviven rasgos del entorno social inmediato de los participantes, se expresan los diversos grados de generalización propios de las disciplinas científicas” (Guadamuz, 1991, p. 13). Ya como investigación científica, Sirvent y Rigai (2012) la reconocen como tal en la medida que sea una práctica que genere conocimientos sobre la realidad, ya que “la IAP, como toda investigación científica, tiene su génesis en la problematización de la realidad, en la problematización de un contexto resultante de descubrimiento; sólo que esta problematización es una producción colectiva con la comunidad participante” (Sirvent y Rigai, 2012, p. 60). Es fundamental hacer énfasis en esa necesidad de problematizar la realidad sin caer en una teorización exagerada de la misma, toda vez que “con frecuencia tendemos a absolutizar las leyes y los conceptos, y a convertir las definiciones en dogmas, esto es, a hacer de la teoría un “fetiche” como objeto de culto supersticioso y excesivo” (Fals Borda, 2015, p. 266).

La IAP como investigación científica no busca borrar las identidades características de los distintos fenómenos sociales, antes bien las reconoce y las estudia justamente como una particularidad, por eso es por lo que puede aplicarse una misma línea de investigación a distintos contextos, y en cada uno se obtendrán puntos en común, pero también - y probablemente más - puntos de diferenciación. Son este tipo de trabajos los que permiten recuperar los saberes que las

personas desarrollan en su experiencia vital, los cuales tienen un valor innegable en la medida en que son los que fundamentan los comportamientos individuales. Guadamuz (1991) explica:

de tal modo, que en definitiva, la mejor forma de caracterizar los procedimientos metodológicos de la IAP sea diciendo que éstos se llevan a cabo por medio de un doble movimiento: «cotidianizar» el examen y la asunción de los complejos problemas de la realidad histórica-social (distribución de la riqueza, gestación y usufructo diferenciado del poder socio-político, desarrollo y socialización de los productos culturales, etc.); y, a la vez, desentrañar en todas sus implicaciones públicas (sociales y políticas) en apariencia, triviales e intrascendentes, componentes de la vida cotidiana de los grupos de base (p. 16).

Esta forma de proceder distancia la IAP de otras metodologías, porque no busca acomodar lo cotidiano a una estructura ya desarrollada académicamente, sino que la sistematización de lo cotidiano le permite una reflexión sobre las experiencias inmediatas, que disminuye la improvisación en la acción y acerca la posibilidad de generar estrategias de transformación a largo plazo, los “participantes pueden desarrollar su capacidad de descubrir su mundo con una óptica crítica, que les permita desarrollar habilidades de análisis que pueden aplicar posteriormente a cualquier situación” (Balcazar, 2003, p. 62). En este proceso no sólo participan los científicos sociales, sino que las comunidades se deben interesar por sus realidades, de manera que lo que parece privado: la familia, los amigos, entre otros., se hace público, porque les da existencia a ciertos tipos de relaciones sociales y porque responde también a determinaciones dadas por las políticas de Estado (Guadamuz, 1991).

Es muy importante reflexionar sobre la experiencia cotidiana ya que “en pocas palabras, la sistematización es el medio para construir el puente entre lo individual y lo colectivo, así como el

punto de partida para la reflexión desde nuestros propios contextos y para darle respuesta desde nuestra cotidianidad” (Leal, 2009, p. 30). El investigador no busca sólo saber más sobre algo, sino formar rutas de mejoramiento para sí mismo y para la comunidad en la que está investigando “es decir, se trata de que quien sistematiza haga explícito y se cuestione el sentido de su acción, la coherencia entre ésta y sus intenciones, que se pregunte sobre la direccionalidad de su actuar” (Leal, 2009, p. 23).

La IAP es una forma de investigación a medio camino entre recoger y tener en cuenta los saberes populares y las relaciones que se tejen en el barrio, la casa o entre los amigos; y acercar el conocimiento científico al individuo, de modo que “esté en capacidad de construir los conceptos necesarios para desentrañar la opacidad y mediatez de las relaciones sociales consideradas estructuralmente” (Guadamuz, 1991, p. 19). Por lo mismo rescata la actividad de movimientos sociales que han cuestionado políticas de Estado que proponen modelos económicos de monocultivo, consumo desmedido, etc., que benefician a unas minorías con acceso a esos lujos y dejan a la mayor parte de la población con un enorme daño ecológico y social.

La IAP, al valorar las construcciones de las culturas, puede contribuir a la formación de una nueva racionalidad, fundamentada en la austeridad, en el equilibrio, en la solidaridad (Guadamuz, 1991). Pero no se trata de cerrarse a la entrada de otras culturas, de otro pensamiento, de otra forma de ver la vida, “al contrario, se está abierto a la búsqueda de formas de articulación con otras experiencias del exterior. Siempre y cuando se respeten las estrategias nacionales o regionales y que no se afecte el crecimiento con justicia social y con alta participación popular” (Leal, 2009, p. 20); es decir que se trata de buscar un punto medio, en el cual los pueblos sean reconocidos y tenidos en cuenta para el desarrollo comunitario. La necesidad de promover la

participación social radica en que es por medio de ésta que se pueden empezar a cerrar las brechas sociales:

las potencialidades de transformación presentes en la participación están dadas por el desenvolvimiento de un conjunto complejo de factores, dentro de los cuales la IAP privilegia metodológicamente la producción, apropiación y socialización de conocimientos orientados hacia la creación de comunidad (Guadamuz, 1991, p. 24).

Es decir que es una forma de las personas de incidir en la construcción de la sociedad, en la vida política. Sin embargo, puede hablarse de niveles de participación, el punto más alto sería el de la generación de propuestas alternativas de organización social, el más básico sería el reconocimiento de las dinámicas propias de una comunidad, sus posibilidades de mejoramiento y superación de problemas específicos “los procesos de IAP a niveles bajo y medio son más comunes, mientras que los procesos a nivel alto son más raros” (Balcazar, 2003, p. 66).

Por eso es fundamental que el proceso de investigación sea lo más transparente posible en relación a la comunidad, dando a conocer desde el inicio los intereses, las entidades y personas que participan; así mismo es vital hacer devolución de los conocimientos que se construyan durante el proceso (Guadamuz, 1991; Leal, 2009), ya que esto contribuye a “comprender y recuperar la historia propia - para poder construir la de todos - y convertir en fuerzas materiales (técnicas, sociales, productivas) estos aprendizajes: quizás éste podría ser el lema compendiado de las metodologías de la IAP” (Guadamuz, 1991, p. 35). Es la conciencia sobre la propia experiencia lo que les permitirá a las comunidades la posibilidad de liberarse de situaciones de opresión (Balcazar, 2003), es por eso que la educación es uno de los ejes centrales de esta metodología, ya que:

Los participantes aprenden a desarrollar una conciencia crítica que les permite identificar las causas de sus problemas (alejándolos de posiciones victimizantes como la superstición y la desesperanza aprendida) e identificar posibles soluciones. El propósito es enseñar a la gente a descubrir su propio potencial para actuar, liberándoles de estados de dependencia y pasividad previos, y llevarlos a comprender que la solución está en el esfuerzo que ellos mismos puedan tomar para cambiar el estado de cosas (Balcazar, 2003, p. 62 - 63).

Esa poca credibilidad de las personas en sí mismas, en sus cualidades y en su posibilidad de transformación, las inhibe de participar en los procesos, pero esto se debe a que han estado sometidas por mucho tiempo a relaciones sociales asimétricas; se hace muy importante que el investigador ayude a superarlo, ya que “hay que vencer el miedo, la inseguridad, la ignorancia y la falta de confianza en uno mismo, además de enfrentar las consecuencias negativas que el esfuerzo comunitario de cambio pueda generar de parte de las estructuras de poder amenazadas por el proceso” (Balcazar, 2003, p. 71).

Como se viene mostrando hasta aquí, la IAP se propone como estrategia metodológica para investigaciones que intentan dar solución a graves problemas sociales que generan desigualdad u opresión, tiene un fuerte carácter social, además busca transformar prácticas cotidianas de las comunidades, para que éstas puedan ser conscientes de las situaciones que viven en sus contextos y a partir de esa conciencia generen estrategias de transformación.

4.2 Caracterización de la Población que Participó en la Investigación

Para desarrollar esta investigación se vincularon los estudiantes del grupo noveno tres, de la Institución Educativa San Antonio, de Jardín - Antioquia, ésta cuenta con aproximadamente

1.500 estudiantes que se distribuyen en cuatro sedes según los grados, el grupo en cuestión asiste a la sede principal, en la cual están los estudiantes desde el grado 7° hasta 11°.

La institución está ubicada en el casco urbano del municipio de Jardín – Antioquia, el cual presenta como principales actividades económicas la agricultura y el turismo. Este municipio presenta una organización espacial del casco urbano que refuerza la diferenciación entre los estratos bajos y altos, del parque hacia abajo están de manera general los estratos bajos, y del parque hacia arriba se ubican los estratos altos, lo cual es significativo culturalmente y se refleja constantemente en las relaciones cotidianas de los estudiantes. Por otro lado, algunos estudiantes habitan en la zona rural, ubicada alrededor del casco urbano. Estos aspectos sociales inciden en los imaginarios de los estudiantes y en su forma de interpretar el entorno.

El grupo noveno tres, estaba integrado por treinta y dos estudiantes, de los cuales catorce eran mujeres y dieciocho eran hombres; veinticuatro de ellos vivían en zona urbana y ocho en zona rural; sus edades estaban entre los trece a los dieciocho años. Dos estudiantes del grupo presentaban barreras para el aprendizaje diagnosticadas, en especial para el desarrollo del lenguaje y la lógica matemática. Dos estudiantes provenían de Venezuela, llegados al grupo al inicio del año 2019, producto de la crisis que vive ese país. Algunos estudiantes tenían marcadas dificultades socioafectivas: depresión, intento de suicidio, episodios de crisis nerviosas, aceptación de su sexualidad, situaciones familiares conflictivas, entre otras.

A nivel grupal había una dinámica de constante discusión, hacían preguntas continuamente, les gustaba expresar sus opiniones y construir posturas propias frente a los temas que se trataban en clase. Por lo mismo era un grupo propicio para identificar las prácticas de lectura crítica desde sus propias vivencias y para potenciar el desarrollo de estas a partir del análisis de ciertas

situaciones sociales por medio del desarrollo de conversatorios y actividades que fomentaran el diálogo, el análisis y el debate.

4.3 Consideraciones Éticas

Para recopilar la información necesaria para el desarrollo de la investigación, se construyó un consentimiento informado (Ver anexo 11), con el cual se dio a conocer a los padres de familia que se iba a iniciar el trabajo de investigación, este no tendría repercusión en las actividades evaluativas escolares y la participación de los estudiantes no tendría gastos ni remuneración económica alguna. Así mismo se les dejó claro que las imágenes, sonidos registrados y producción escrita de los estudiantes, serían tratados de manera responsable y solo para los fines propios de esta investigación, de acuerdo con la normativa vigente, durante y posteriormente al proceso de investigación.

4.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Según Bertoldi, Fiorito y Álvarez (2006), las técnicas de recolección no son recetas establecidas para aplicar a los procesos de investigación, son mecanismos para recolectar información de forma controlada y que pueda ser útil para la comunidad. En este trabajo de investigación se utilizaron las siguientes técnicas: los grupos focales, la observación participante y el análisis de contenido, para las que se diseñaron instrumentos como guías de trabajo y fichas de observación y análisis, los cuales se estructuraron atendiendo a los objetivos de este estudio.

4.4.1 Grupo Focal

Para Korman (1986), los grupos focales consisten en reunir un grupo de individuos seleccionados por el investigador, con el fin de problematizar un tema o una situación a investigar. Para esto, se acude a itinerarios de preguntas que tienen como propósito registrar cómo los

participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia. Por lo mismo, se sitúa en un contexto cultural y social, al cual se le debe dar mucha importancia.

Generalmente, los grupos focales toman la forma de una conversación grupal. El investigador debe propiciarla, planteando temas o preguntas relacionados con la investigación, no puede dejarse a la deriva. Lo importante es poder generar interés en las personas entrevistadas, por eso el investigador debe tener un papel activo, estar alerta y ser sensible a las actitudes y comportamientos sociales del grupo.

Para Bonilla - Castro y Rodríguez (2005) son “un espacio público ideal para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga” (p. 191). Las autoras también mencionan que esta técnica es “un instrumento adecuado para obtener información cualitativa rápida, oportuna, válida y poco costosa, que permita entender los procesos de construcción de sentido de la realidad cultural compartida por los miembros de un grupo específico” (p. 212).

Bertoldi, Fiorito y Álvarez (2006) resaltan la importancia del diseño, la relación investigador - investigado y el proceso de análisis en los grupos focales y dicen que son “una técnica específica de la investigación-acción participativa orientada a la obtención de información cualitativa, dentro de la categoría más amplia de entrevistas grupales” (p. 115). Ya que es una técnica que permite la interacción y el encuentro con el otro de forma activa. También consideran importante reflexionar acerca de cómo elegir a los participantes del grupo focal.

En esta investigación se desarrollaron dos grupos focales, uno al comienzo del desarrollo de la propuesta de formación y otro de cierre para recoger las apreciaciones de los estudiantes sobre la misma. El instrumento para ambos grupos focales se realizó con dos semanas de

anticipación, se revisó y se validó con el asesor de esta investigación y un grupo de profesores de la institución educativa (Ver anexo 1).

El primer grupo focal tuvo como objetivo identificar características de las prácticas de lectura crítica de los estudiantes del grado noveno y hacer un diagnóstico de intereses y prácticas de consumo alrededor de ciertos contenidos multimodales, con el propósito de contar con insumos para iniciar el diseño de la propuesta de formación.

Se eligieron ocho estudiantes del grupo 9 03, cuatro mujeres y cuatro hombres, se buscó formar un grupo heterogéneo, por ejemplo algunos estudiantes eran de un estrato económico alto, otros medio, otros bajo; las condiciones familiares de cada uno eran diferentes: unos vivían con ambos padres, otros sólo con uno de ellos, otros con abuelos, tíos y demás; algunos vivían en el casco urbano y otros en la zona rural; las edades oscilaron entre los 14 y 18 años; una estudiante había llegado hacía poco de otro país por problemáticas económicas y sociales; una estudiante presentaba diagnóstico de barreras para el aprendizaje. Estos estudiantes fueron convocados de forma oral, dos días antes de la realización del grupo focal.

La sesión se diseñó para dos horas en cuatro momentos, en el primero se hizo un encuadre entablando un diálogo con los estudiantes exponiendo de forma general lo que se iba a desarrollar en la sesión, animándolos para que participaran y su presencia fuera plena. Se indicó que todas las ideas y opiniones eran válidas, que todo aporte sería importante y se explicó que lo conversado en el grupo focal sería utilizado con fines investigativos, respetando la identidad de los participantes y sus ideas.

En el segundo momento se hizo una activación por medio de un carrusel, invitando a los participantes a rotar en parejas por distintos contenidos en diferentes formatos. Pidiéndoles que respondieran las siguientes preguntas: ¿qué veo? ¿qué pienso sobre lo que veo? ¿qué me pregunto?

En total eran cuatro bases, en las que analizaron los siguientes contenidos multimodales: un cortometraje, un grafiti, una caricatura y un meme.

El tercer momento se abrió una discusión a partir de la observación de dos videos publicitarios con temáticas que aludían a la cotidianidad de los estudiantes y lanzando luego las siguientes preguntas: ¿Cómo me veo? ¿cómo veo a los demás? ¿cómo veo mi comunidad?

En el cuarto momento se cerró la discusión, se hicieron algunas observaciones generales sobre la actividad, se agradeció la participación de los estudiantes y se finalizó (Ver anexo 7).

El segundo grupo focal (Ver anexo 5) se hizo al finalizar el desarrollo de la propuesta formativa, el objetivo de éste fue recoger información sobre las percepciones de los estudiantes acerca de la propuesta de formación desarrollada,

Para este grupo focal se eligieron ocho estudiantes, algunos habían participado en el primer grupo focal, pero otros no y como no se tenía un grupo control, se optó por una participación basada en el interés de los participantes.

La sesión se diseñó para dos horas, en cuatro momentos organizados así: En el momento uno o de encuadre se saludó, se agradeció a los estudiantes su participación y presencia durante el desarrollo de las distintas sesiones de trabajo, se explicó la importancia de esta información para el desarrollo del trabajo de investigación que se estaba haciendo.

En el momento dos o de activación se proyectó un video y se abrió una discusión con base en las siguientes preguntas:

- ¿Qué pasaría si a una película de acción, terror o drama, se le quitara la música? ¿Cuál sería la respuesta sensorial?
- Lluvia de ideas: A parte de la narración, ¿qué otros elementos crees que le dan mayor sentido al video? Explica.

- ¿Qué información del video conectas con el proceso que se hizo en las clases? ¿Qué crees que le aportan ambos contenidos a tu vida?

En el tercer momento se mostraron a los estudiantes los contenidos producidos por ellos mismos durante las distintas sesiones de la propuesta formativa, luego se hizo una discusión con base en las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles actividades les llamaron más la atención y por qué?
- ¿Durante el proceso qué cosas nuevas crees que aprendiste?
- ¿Durante el proceso qué cosas de las que ya sabías crees que mejoraron?
- ¿Por qué crees que es importante observar bien el contexto?
- Escribe cinco cosas que te hayan gustado mucho.
- Escribe cinco cosas que crees que faltaron en el proceso.
- Fuera de la escritura ¿qué otras cosas crees que inciden en el proceso comunicativo?
- ¿Qué recuerdan de la actividad? ¿A qué conclusiones llegaron? ¿qué están viendo? ¿cómo valoran esas producciones? ¿Qué críticas tienen? ¿en qué creen que pueden mejorar?
- ¿cómo viste el manejo del tiempo durante las actividades?

En el cuarto momento, para despedir la sesión se les propuso a los estudiantes la siguiente actividad: dibujar o escribir acerca de la importancia que para ellos tenían en un mensaje elementos como el color, las formas, los tamaños, la música, la letra, entre otros. La sesión cerró socializando el trabajo y agradeciendo a los estudiantes su participación en el proceso (Ver anexo 10)

Ambos grupos focales se grabaron en forma de audio y se transcribieron, esto fue muy importante porque nos permitió obtener datos a partir de un tema de interés para la comunidad, en donde la discusión y el conocimiento que tenían los participantes fueron importantes para su desarrollo.

4.4.2 Observación Participante

Aunque esta técnica no es fácil de definir, presenta unos rasgos que la hacen particular y de mucha utilidad. En principio puede decirse que se utiliza para analizar distintos aspectos culturales en su complejidad, así mismo da seguridad sobre los datos porque el investigador se apropia del contexto. Por un lado, hay que observar, lo cual marca cierta distancia y por otro lado hay que participar, lo cual genera cercanía con la cotidianidad de las personas a investigar (Guber, 2001). Esa cercanía le permite al investigador obtener información más real y tomar nota detallada de los aspectos observados, en especial los relacionados con lo que se está investigando, de modo que se pueda sistematizar lo cotidiano, para poder hacer luego reflexiones sobre lo vivido (Kawulich, 2005).

Como investigador se puede tener el interés de dar a conocer hallazgos muy significativos, pero que las personas, aunque saben que están haciendo parte de un proceso de investigación, no quieren que se hagan públicos, por lo que el informe final debe tratar de respetar esos límites (Kawulich, 2005). Se pone el énfasis en el término participante, ya que el investigador debe lograr un alto grado de integración con la comunidad, pero a la vez distanciarse y ser muy respetuoso con lo que se publica.

La observación participante permite identificar el tipo de relaciones que se establecen entre los subgrupos y el grupo en general, en sus gestos, sus silencios y expresiones, durante el proceso de comunicación entre ellos (Kawulich, 2005). También posibilita ver el significado que le dan a ciertos temas desde la formación cultural que tienen.

Uno de los retos de la observación participante es encontrar un balance entre lo objetivo y lo subjetivo, esto se puede hacer utilizando distintas técnicas, también se puede hacer por medio

de dos observadores diferentes y contrastar sus apreciaciones o bien haciendo que el mismo grupo haga sus observaciones de acuerdo con lo que le llame más la atención (Kawulich, 2005).

En la observación participante se deben determinar los aspectos a observar según la pregunta de investigación, tener en cuenta qué observar, por qué, para qué, tratando de profundizar en lo que se está investigando.

En este estudio la observación participante fue muy útil por dos aspectos: como docentes, ambas investigadoras hacen parte de las dinámicas del contexto educativo y de las prácticas de lectura crítica de los estudiantes. Por otro lado, como investigadoras se distanciaron de su práctica cotidiana y de su relación tan cercana con los estudiantes, para anotar los aspectos relacionados con las prácticas de lectura crítica.

Para hacer la observación se diseñó una ficha (Ver anexo 2), cuyo objetivo fue recoger información y datos sobre las prácticas de lectura crítica apoyadas en contenidos multimodales que realizaban los estudiantes. Este instrumento dio soporte a la observación participante que se hizo durante las ocho sesiones de la propuesta formativa, por eso aportó información para desarrollar el siguiente objetivo específico de esta investigación: caracterizar el proceso de formación apoyado en contenidos multimodales en función del desarrollo de prácticas de lectura crítica.

Para el diseño de la ficha se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Contenido utilizado: aquí se identificaba el tipo de contenido multimodal a trabajar: video, caricatura, grafiti, entre otros.
- Prácticas de lectura: la lectura literal, inferencial y/o crítica que realizaban los estudiantes de un determinado contenido multimodal.

- Contenidos multimodales: si los estudiantes identificaban elementos de un contenido multimodal como el discurso, el diseño, la producción y la distribución.
- Trabajo colaborativo: se buscaba identificar las relaciones entre los estudiantes frente al desarrollo del trabajo, si observaban los problemas de su entorno; también la creación de contenidos multimodales para expresar sus ideas y opiniones.
- Observaciones adicionales: para situaciones excepcionales dentro de las sesiones.

Para validar esta ficha antes de utilizarla, se compartió con varios docentes de la Institución Educativa San Antonio y otros docentes del municipio de Jardín, quienes ayudaron a aclarar los conceptos y a ajustarla en algunas ideas.

Los estudiantes fueron partícipes del proceso de observación al grabar con cámara o con audios algunos momentos de las sesiones elegidos por ellos. El papel del docente como observador, se asumió de manera tal que la participación de los estudiantes se hiciera fundamental en el desarrollo de las sesiones, cuestionando repetidamente al grupo para que ellos llevaran la reflexión a discusiones más detalladas sobre la forma en que conciben la realidad. En la IAP, una de las formas que se establecen para alentar la participación de las comunidades es preguntar muchas veces ¿por qué? de modo que las personas por sí mismas identifiquen las causas de lo que les sucede (Leal, 2009).

Así mismo, la mayoría de las discusiones se grabaron en audio, esto nos sirvió para contrastar la información que aparece en las fichas de observación y darle más validez al proceso investigativo. Durante las sesiones se tomaba nota de las situaciones importantes y al finalizar cada sesión se llenaba la ficha a partir de lo observado, luego se contrastaba con el audio, se ponía en discusión y servía como insumo para crear las siguientes sesiones de la propuesta de formación teniendo así en cuenta los intereses y gustos de los estudiantes (Ver anexo 8).

4.4.3 Análisis de Contenido

Para Bardin (2002) el análisis de contenido es una técnica que se ha ido construyendo a partir de distintos instrumentos metodológicos que tratan de analizar con detalle diversos discursos. Pero no se trata sólo de identificar lo explícito, por ejemplo, su estructura, sus códigos, sus signos y símbolos, sino que busca ir más allá. Para el autor esta técnica es esencialmente un proceso inferencial que permite deducir a partir de elementos explícitos, características más complejas de la forma de pensar de un individuo o bien del funcionamiento de una sociedad.

Según Kerlinger (1988), el análisis de contenido es un método que permite la observación y la medición sobre lo que comunican las personas haciendo preguntas al respecto. Adicionalmente, Krippendorff (1990) afirma que esta técnica “ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos. Más allá de su continuo compromiso con cuestiones psicológicas, sociológicas y políticas sustanciales” (p. 27). Es decir que el análisis de contenido aporta para la interpretación de características de la realidad, teniendo presente la formulación de inferencias e ideas objetivas sobre un tema.

Aigner (2002) expone que ésta “es la técnica que permite investigar el contenido de las "comunicaciones" mediante la clasificación en "categorías" de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje” (p. 4), se apoya en la descripción sistemática de la comunicación, en la creación de inferencias sobre aspectos que no están en el mensaje que se analiza y en la comprobación de las hipótesis mediante el contraste con datos de otras técnicas (Aigner, 2002). Por eso se dice que permite una ruptura con las primeras intuiciones, obliga a leer con detalle los mensajes, a mirar con detenimiento y reflexión lo que se está comunicando (Bardin, 2002).

En sus orígenes fue una técnica enfocada en el análisis objetivo de los discursos, con el tiempo se fue viendo que ese análisis siempre va a estar influenciado por las características del sujeto que lo realiza, el cual hace parte de una cultura y analiza los datos a partir de su formación y experiencias. Sin embargo para Bardin (2002) esa pretensión inicial de objetividad permitió perfeccionar la técnica para que la interpretación se incline más a mostrar lo que está dado y no lo que al investigador le gustaría que sucediera, ya que los datos se pueden manipular para dar una visión distorsionada de los fenómenos sociales, de modo que la lectura sea menos espontánea y más reflexiva “rechazar la tentación de la sociología ingenua que cree poder asir intuitivamente las significaciones de los actores sociales, pero que solo consigue la proyección de su propia subjetividad” (Bardin, 2002, p. 21).

En relación a las investigación cualitativa esta técnica se preocupa por determinar la “*presencia o ausencia* de una característica de contenido dada, o de un conjunto de características, en un cierto fragmento de mensaje que es tomado en consideración” (Bardin, 2002, p. 15), le da mucho peso a la inferencia, al preguntar qué se puede deducir a partir de esas presencias o ausencias, es por eso que con ella “se toma conciencia de que a partir de los resultados del análisis se puede remontar hasta las causas, léase descender hasta los efectos, de las características de las comunicaciones” (Bardin, 2002, p. 16).

En esta investigación se aplicó la técnica de análisis de contenido a las cartografías que crearon los estudiantes del grado noveno durante el desarrollo de la propuesta de formación apoyada en contenidos multimodales. Para la creación de las cartografías se dieron las siguientes indicaciones:

- Representar a su municipio con una figura humana de acuerdo con cómo ellos lo vieran: anciano, joven, mujer, hombre, etc.
- Identificar cinco debilidades o enfermedades, cinco valores y cinco fortalezas físicas.

- Dibujarlo en un pliego de cartulina.
- Crear convenciones o imágenes para representar cada aspecto solicitado.
- Ubicar cada aspecto en una parte de la figura que dibujaron.

El trabajo se realizó en grupos y se hizo una exposición a la comunidad estudiantil.

A estas cartografías se les aplicó la técnica de análisis de contenido para identificar qué hay en ellas que incida en el desarrollo de prácticas de lectura crítica. Para lo cual se creó una ficha de análisis de contenido a partir de las categorías principales de la investigación que fueron prácticas de lectura crítica y contenidos multimodales (Ver anexo 3). El objetivo del instrumento fue identificar los elementos de los contenidos multimodales creados por los estudiantes, que dan cuenta de las prácticas de lectura crítica; éste se relacionaba a su vez con el siguiente objetivo específico de la investigación: establecer aspectos que permitan el abordaje de contenidos multimodales para el desarrollo de prácticas de lectura crítica en estudiantes de educación básica secundaria.

En la ficha se definieron las dos categorías nombradas anteriormente con base en la información del marco teórico y se generaron cuatro preguntas sobre cada una, esas preguntas estaban relacionadas con los temas que identificaban en su municipio, la forma en que los representaron, en dónde los ubicaron y las ideologías de ellos expresadas en la creación de la cartografía. Todos estos elementos nos aportaron elementos para identificar cuáles eran las prácticas de lectura crítica que alcanzaron con la propuesta de formación y su capacidad de utilizar elementos de la comunicación multimodal para expresar su pensamiento.

También permitió hacer deducciones más allá de la cartografía misma, acerca de cómo entienden la distribución espacial de su municipio, el uso y la significación que le daban al color, las formas, la ubicación entre otros; el trabajo en equipo, la dificultad de usar códigos distintos al

lingüístico para expresar lo que piensan, entre otros asuntos que no se observan de forma explícita en las cartografías (Ver anexo 9).

4.5 Fases de la Investigación

Colmenares (2012) reconoce en la IAP dos procesos importantes: el primero es el conocer, que tiene que ver con la comprensión de la realidad teniendo presente por ejemplos sus capacidades y limitaciones; y el segundo es el actuar, que implica tomar acciones para transformar significativamente la realidad. Por lo tanto, en esta investigación se llevaron a cabo cuatro fases, vinculando a los estudiantes en todas ellas:

Primera fase - Diagnóstico: Este proceso se realizó en varias etapas: primero se informó en la institución que se iniciaría el desarrollo de una propuesta formativa en el marco de la maestría en educación y TIC, línea virtual, de la Universidad de Antioquia, que venimos desarrollando una docente de Jericó y otra de la Institución Educativa San Antonio, esta institución se eligió principalmente por dos razones: por la intensidad horaria en el área de lenguaje, que es de cinco horas semanales y porque está prohibido el ingreso y uso de celulares por parte de los estudiantes. Los directivos aprobaron la ejecución de la propuesta a partir de octubre de 2019.

Luego se eligió el grupo de estudiantes que iba a participar en el desarrollo del proyecto, que fue 9 03, para lo cual se tuvieron en cuenta algunos factores característicos como la cantidad de estudiantes, su heterogeneidad en cuanto al estrato social, el tipo de familia, residencia urbana o rural, edades, país de origen, barreras del aprendizaje, entre otros. La pregunta de investigación surgió del trabajo de campo que realizaron las investigadoras, ya que, al hacer parte, una de ellas, del contexto cotidiano de esta institución particular y la otra al ser docente en un municipio cercano, identificaron como necesidad de los estudiantes el desarrollo de prácticas de lectura crítica. Si bien desde la IAP las preguntas de investigación deben surgir de los grupos que se van

a intervenir y no fueron los estudiantes los que plantearon la pregunta, las investigadoras a cargo reconocemos, como parte del contexto educativo, que las prácticas de lectura crítica son muy importantes, tanto en la formación como estudiantes, así como al hacer parte de una sociedad, además se conectan con los contenidos multimodales porque son cercanos a los estudiantes en la vida cotidiana.

Luego de elegir el grupo se presentó un consentimiento informado (Ver anexo 11) para que los acudientes o cuidadores de los estudiantes lo firmaran y la participación se hiciera voluntaria.

Como última etapa del diagnóstico se desarrolló un grupo focal con ocho estudiantes del grado noveno, con el objetivo de identificar características de las prácticas de lectura crítica de los estudiantes, antes de la aplicación de la propuesta de formación apoyada en contenidos multimodales.

Segunda fase - Co-creación: Con base en la información que se recogió durante el primer grupo focal, se planificaron las dos primeras sesiones de la propuesta formativa, ésta se desarrolló mediante una secuencia didáctica de ocho sesiones en total, para la cual decidimos ir construyendo las sesiones de acuerdo a los intereses que los estudiantes iban mostrando, de modo que las dos primeras sesiones se hicieron de acuerdo a lo que mostró el grupo focal uno, las sesiones tres y cuatro se planificaron de acuerdo a lo observado en las sesiones uno y dos y así sucesivamente, el interés de este mecanismo era incluir todo el tiempo a los estudiantes de modo que el proceso se hiciera más participativo. Todas las sesiones se desarrollaron en la jornada escolar, ya que, dadas las diferencias sociales entre los estudiantes, resultaba difícil hacer convocatoria en horario extra. Así mismo se desarrollaron en el aula de clase habitual, con la excepción de una sesión que se hizo fuera de la institución, para ir a observar un grafiti y de la última sesión en que se crearon las cartografías, las cuales se hicieron fuera del aula de clase.

Antes de aplicar las distintas técnicas de recolección de información, varios docentes las leyeron e hicieron algunas observaciones mínimas, validándolas como funcionales para el objetivo de la investigación.

Tercera fase - Observación: Se desarrolló durante las ocho sesiones que se hicieron a lo largo de la secuencia didáctica, en éstas la docente asumió el papel del mediador en los procesos de diálogo entre los estudiantes, los cuales se incentivaron a partir de contenidos multimodales digitales y análogos, por ejemplo, los cortos, las canciones, el grafiti, el dibujo, la caricatura, entre otros. Para ésta se tuvo en cuenta una ficha de observación (Ver anexo 8), además se grabaron los audios de algunas conversaciones elegidas por los estudiantes, de las cuales se hicieron transcripciones con el fin de tener dos observadores en el proceso. A modo de cierre de la propuesta formativa se realizó una sesión en la cual los estudiantes crearon unas cartografías en las que ellos reflejaron la lectura que hicieron de su municipio, estas cartografías se analizaron mediante la técnica de análisis de contenido.

Cuarta fase - Reflexión: esta se desarrolló mediante un grupo focal de cierre, para recoger la percepción de los estudiantes sobre las actividades en el marco de la propuesta de formación.

Quinta fase - Sistematización y análisis de los datos recolectados: De acuerdo con lo que nos enseña la IAP el análisis se puede hacer con base en categorías de diferentes niveles. En esta investigación se tuvo en cuenta la pregunta de investigación de la cual se derivaron los objetivos y las categorías que se crearon para analizar la información. Para ello se diseñó una matriz (Ver anexo 6) en la cual se definieron las categorías de primer, segundo y tercer nivel, así mismo se le asignó a cada una un código y se hicieron definiciones cortas de modo que ambas investigadoras pudiéramos tener un referente claro sobre lo que se quería observar con cada una.

Categoría de primer orden	Categoría de segundo orden	Categoría de tercer orden	Código
Prácticas de lectura	Literal	No aplica	PL_Literal
	Inferencial	No aplica	PL_Inferencial
	Crítica	Aspectos socioculturales	PL_Cr_Sociocultural
		Postura Personal	PL_Cr_Personal
		Intención	PL_Cr_Intención
Contenidos multimodales	Discurso	Ideología	CM_Dis_Ideologías
	Diseño	Color	CM_Dñ_Color
		Código lingüístico	CM_Dñ_Lingüístico
		Formas	CM_Dñ_Formas
		Proporciones	CM_Dñ_Proporciones
		Sonidos	CM_Dñ_Sonidos
	Producción	Canal	CM_P_Canal
		Uso del espacio	CM_P_Espacio
	Distribución	Público al que se dirige	CM_Dtr_Público
	Educación y TIC	Aprendizaje colaborativo	Construcción grupal
Socialización			E_TIC_AC_Socialización
TIC		Apropiación	E_TIC_TIC_Apropiación
		Percepción	E_TIC_TIC_Percepción

Los códigos creados se ingresaron al programa ATLAS TI, con el cual se crearon redes de datos asociados a cada código, luego sobre cada código se hizo un memo en donde se identificaron los hallazgos centrales en ese sentido. Finalmente se analizaron los datos que había arrojado el grupo focal uno (Ver anexo 7), la ficha de observación (Ver anexo 8) y el grupo focal dos (Ver anexo 10).

El análisis de contenido se hizo con base en la ficha que se diseñó para el análisis de contenido (Ver anexo 3), en la cual se definieron solo dos categorías de análisis y se plantearon cuatro preguntas sobre cada una, con base en esos datos se construyó una interpretación de lo que elaboraron los estudiantes y para ello se dedicó el último apartado del capítulo seis del presente informe.

Hasta el momento se ha hecho una devolución a la comunidad de forma indirecta, en términos de la planeación de clases que impliquen el desarrollo de prácticas de lectura crítica apoyadas en contenidos multimodales. Se espera que, al finalizar el proceso de socialización y aprobación de esta investigación, se puedan compartir con la comunidad educativa las reflexiones a que ha dado lugar este proceso de sistematización de las prácticas de lectura de los estudiantes del grado noveno.

Luego se escribió el informe final, las conclusiones y las recomendaciones.

5. Descripción de la Estrategia de Formación y Análisis

5.1 Caracterización de la Propuesta de Formación Apoyada en Contenidos Multimodales

Esta investigación se desarrolló atendiendo a la pregunta ¿De qué manera una propuesta de formación apoyada en contenidos multimodales incide en el desarrollo de prácticas de lectura crítica? La propuesta formativa planificada para dar respuesta se tituló *Colores que gritan, sonidos que pintan, formas que hablan, lugares que pasan y nos convocan para construir mundos posibles con los otros*. Se acudió a una planificación que atendía a los principios de una secuencia didáctica, con la finalidad de generar prácticas de lectura crítica en los estudiantes del grado noveno, por medio del abordaje de contenidos multimodales, aportando a la construcción de criterios y posturas argumentadas frente a diversos temas (Ver anexo 4).

En el marco de esta investigación se entiende la secuencia didáctica como un modo de diseñar el trabajo en el aula (Pérez, Roa, Villegas & Vargas, 2013), ésta aparece en el contexto de la educación por competencias (Tobón, Pimienta & García, 2010) y busca desarrollar el conocimiento partiendo de situaciones que problematicen la realidad y generen procesos de aprendizaje en los que el estudiante tenga un rol activo, desarrollando habilidades que le permitan comprender y transformar la realidad que habita (Díaz-Barriga, 2013).

Las secuencias didácticas permiten explorar un conjunto de saberes específicos de forma relativamente profunda (Pérez, Roa, Villegas, & Vargas, 2013), a partir de preguntas o situaciones cercanas al contexto de los estudiantes, que se conviertan en una motivación en la medida en que el proceso formativo indague sobre necesidades personales, tenga en cuenta los saberes previos y constituya un aprendizaje significativo (Díaz-Barriga, 2013; Tobón, Pimienta, & García, 2010).

Por otro lado, al elaborar la secuencia se tuvo en cuenta la teoría sociocultural del proceso enseñanza - aprendizaje (Vygotsky, 1995), la cual enfatiza en la necesidad de fomentar el

aprendizaje colaborativo, para ello se diseñaron talleres que implicaran el diálogo, toda vez que éste fomentaba el intercambio y la discusión crítica de ideas, abriendo la posibilidad para que los estudiantes tomaran posturas argumentadas frente a distintas situaciones sociales; también se generaron actividades que motivaran la construcción conjunta de respuestas, la socialización de las distintas creaciones de los estudiantes, los debates y otras dinámicas que les permitieran jugar un papel activo en su proceso de aprendizaje.

Pérez, Roa, Villegas, & Vargas (2013) definen el taller como una actividad o conjunto de acciones que se articulan para conseguir un propósito específico, en éste “se abre como un espacio de experimentación, de puesta en práctica y de producción de soluciones a partir de aprendizajes puntuales o hipótesis fundamentadas en aprendizajes generales. Esta modalidad se caracteriza, fundamentalmente, por tratarse de un aprender haciendo" (p. 16).

Dado lo anterior, para diseñar el primer taller de la secuencia didáctica, se tuvo en cuenta lo que se observó durante el grupo focal uno (Ver anexo 7) en cuanto a las prácticas de lectura y la familiaridad de los jóvenes con los contenidos multimodales; los demás talleres se fueron diseñando a medida que avanzaba la formación, con la finalidad de incluir temas y prácticas del interés de los estudiantes.

La secuencia didáctica estuvo compuesta por ocho talleres organizados según la siguiente estructura:

- a. **Identificación:** que constaba del número de la sesión, a qué fase pertenecía (apertura, desarrollo o cierre) y la fecha de realización.
- b. **Propósito u objetivo del encuentro:** se definieron tres objetivos a desarrollar durante toda la secuencia didáctica, cada uno hacía referencia a una fase específica del proceso

formativo, por lo mismo, estos objetivos se compartieron en varios talleres, según la fase a la que pertenecieran:

- **Apertura:** esta fase tenía como objetivo observar las prácticas de lectura crítica que llevan a cabo los estudiantes a través de contenidos multimodales por medio de la discusión y construcción grupal. Estuvo conformada por dos talleres, en los cuales se plantearon actividades que motivaron, indagaron y activaron conocimientos de los estudiantes con respecto a las prácticas de lectura crítica, permitiendo hacer un diagnóstico para enfocar el trabajo según lo observado y la información obtenida a través de las diferentes actividades (diálogo, escritura, lectura).
- **Desarrollo:** en esta segunda fase la finalidad era comprender diferentes contenidos multimodales, generando posturas críticas a partir del diálogo con los otros. Para ello se realizaron cinco talleres con actividades que permitieron a los estudiantes relacionar información nueva con la que ya traían y construir posturas sobre cada tema trabajado.
- **Cierre:** en esta fase la meta era construir de forma colaborativa una cartografía, usando contenidos multimodales, que evidenciaran el uso de prácticas de lectura crítica. Se llevó a cabo en un taller, que fue una síntesis de lo trabajado durante toda la secuencia, ya que los estudiantes construyeron un contenido multimodal a partir de una lectura de su contexto, que a la vez les permitió reconocer los aprendizajes obtenidos y expresarse utilizando códigos como el color, las formas, los lugares, entre otros.

- c. **Momento 1:** al inicio de cada taller, se buscaba activar los conocimientos previos de los estudiantes, luego se explicaba la actividad a desarrollar y se organizaban los grupos de trabajo en los casos en que fuera necesario.
- d. **Momento 2:** en este se desarrollaban las actividades centrales de cada encuentro compartiendo contenidos multimodales y poniéndolos en discusión con preguntas que permitieron el debate y la creación de estos, asociados a lo que se discutía en la clase.
- e. **Momento 3:** generalmente constituía un proceso de socialización que daba lugar a la aclaración de posibles dudas, la exposición de trabajos y la valoración del taller, dentro de esta última actividad se preguntaba acerca de los aspectos positivos y a mejorar, lo cual sirvió como insumo para la creación de los siguientes talleres.
- f. **Materiales y recursos:** en este apartado aparecían las herramientas que se iban a usar en el desarrollo de cada taller, para recogerlas previamente.
- g. **Tiempo:** aquí se escribía el número de horas necesario para el desarrollo del taller.

Esta estructura fue una creación propia de las investigadoras a cargo del proyecto, de acuerdo con la necesidad de lo que se quería observar en el desarrollo de la propuesta formativa apoyada en contenidos multimodales.

Para la descripción y análisis de la propuesta de formación, se acudió a diferentes técnicas de investigación, como lo fueron la observación participante, el grupo focal y el análisis de contenido, a partir de las cuales se encontró información relacionada con la práctica educativa que se recogió según los siguientes aspectos:

5.1.1 Planificación del Trabajo en el Aula

Se observó que, en la fase inicial de un proceso formativo sobre prácticas de lectura crítica, fue útil hacer preguntas generales sobre distintos contenidos para identificar en qué nivel de lectura

estaban los estudiantes, ya que éstas expresaban lo que entendían o qué necesitaban para alcanzar la comprensión. Por ejemplo, en el primer grupo focal (Ver anexo 7) se les pidió escribir las preguntas que les suscitaban los contenidos multimodales y se pudo determinar que unas se inclinaban más a la lectura literal, porque eran sobre elementos explícitos de éstos; mientras que otras eran de un corte crítico, porque se preguntaban por las causas y las consecuencias de ciertos comportamientos sociales (Ver anexo 7).

Teniendo un diagnóstico general de las prácticas de lectura de los estudiantes, también se notó que era fundamental que los temas y los tipos de contenidos multimodales que se eligieran para desarrollar la propuesta formativa fueran de interés para ellos (Ver anexos 4, 7 y 8).

Por otro lado, la elección de los recursos a utilizar se realizó atendiendo a las posibilidades reales del contexto, en el caso de esta investigación el uso de los recursos tecnológicos con los que contaba la institución eran limitados y además, estaba prohibido el uso del celular al interior de las clases. Ambas situaciones evidenciaron la existencia de una brecha de acceso que dificultó la lectura, manipulación y creación de contenidos multimodales digitales por parte de los estudiantes. Estas características del contexto hicieron que se tomara la decisión de que los contenidos multimodales creados por los estudiantes fueran análogos, como el dibujo, la historieta, la cartografía, el grafiti y el conversatorio, y los contenidos digitales fueran usados como referente para ser leídos y analizados de manera colectiva con el apoyo de pantallas y recursos multimedia.

Así mismo, el diseño de la clase implicó pensar en qué tipo de relaciones se querían fomentar entre los estudiantes. Durante el desarrollo de la propuesta formativa se buscaba incentivar el trabajo colaborativo, por eso la mayoría de las actividades se propusieron en parejas, en subgrupos y en conversatorios, de modo que todas implicaran la construcción grupal.

Algunas actividades que se propusieron permitieron que surgieran otras dinámicas en las que los estudiantes no hicieron el trabajo que se pedía, pero hablaron de lo que había en el contenido multimodal y lo relacionaron con su vida, lo cual dio cuenta de un proceso de aprendizaje. Este tipo de situaciones se deben tener presentes en los procesos de enseñanza - aprendizaje y muestran la complejidad de la evaluación, que tradicionalmente se centra en el cumplimiento de deberes y deja por fuera otras dinámicas que se dan en las clases. Esto se puede contrastar con lo que expresan Roselli (2007) y Ruiz, Martínez y Galindo (2012), cuando plantean que desde la teoría sociocultural, la educación formal es una práctica social intencionada, que debe partir de las necesidades del contexto y generar procesos de socialización y coevaluación entre pares.

Además, la socialización fortaleció el aprendizaje, ya que permitió la formación de criterios propios por parte de los individuos al tener que confrontar posturas distintas. Pero para que esto sucediera, fue necesario establecer conexión entre el tema que se estaba socializando, la inteligencia emocional y el ambiente que se creaba durante el taller (Ver anexos 8 y 10). Coll y Onrubia (2001) apuntaban a que el conocimiento y las experiencias que tiene cada ser humano sirven para transformar el pensamiento, ya que se aprende del otro y con los otros.

Con relación al uso del tiempo se notó, tanto en el grupo focal uno (Ver anexo 7) como en la ficha de observación (Ver anexo 8), que cuando no se hacía tanta presión para terminar las actividades, se podían dar procesos de comprensión, reflexión y creación más amplios, que les permitieron hacer una lectura más detallada de los contenidos multimodales y construir creaciones con más sentido o más significativas.

5.1.2 Intereses de los Estudiantes

Desde el punto de vista del aprendizaje colaborativo, el proceso de enseñanza - aprendizaje debe centrarse en los estudiantes, por lo mismo es fundamental analizar cuáles pueden ser sus intereses. En esta investigación se hicieron algunas observaciones al respecto.

Los estudiantes mostraron más concentración cuando los contenidos multimodales tenían temas llamativos para ellos, así mismo cuando presentaban géneros musicales, formatos o colores que les gustaban; de hecho, en algunos momentos se observó entusiasmo por los temas, aunque no realizaran las tareas propuestas (Ver anexos 7 y 8).

La dificultad de interpretar elementos como el tamaño, la posición y los significados en algunos contenidos multimodales, les generó distracción y les impidió establecer relaciones, preguntas y opiniones sobre los contenidos que se estaban abordando (Ver anexo 10).

Para desarrollar actividades grupales se unían según sus gustos y era importante que todos contribuyeran en la realización, de lo contrario se generaban conflictos, no había procesos reflexivos, ni diálogo y se centraban en la discusión de funciones (Ver anexo 8).

En el grupo focal dos (Ver anexo 10) opinaron que el interés se vio afectado por la falta de empatía, era más difícil desarrollar las actividades cuando no había cercanía entre los integrantes del grupo, cuando una persona quería sobresalir subestimando a los otros o se creía superior porque conocía más de un tema y no le daba importancia a los aportes de los compañeros. También se observó que les costaba confrontar a sus compañeros para que se comprometieran con las actividades grupales, algunos preferían no decir nada y asumir todo el trabajo; otros buscaban ayuda del docente para solucionar la situación (Ver anexo 8). Desde el aprendizaje colaborativo generar dinámicas de trabajo grupal se entiende como un gran reto en la formación del ser humano

porque se debe ser responsable y tolerante, ya que no siempre se va a estar de acuerdo con las decisiones que se tomen (García, Hernández y Recamán, 2012).

Se notó que la socialización ayudaba a generar expectativa y emoción, porque era hacer la actividad sabiendo que otros iban a verla. Si bien en algunos casos se autocensuraban en cuanto a qué mostrar, limitando su libertad de opinión (Ver anexo 8).

En el cierre de algunos talleres reconocieron que la escucha era fundamental para generar una comunicación clara y un ambiente en el que no sintieran que iban a ser atacados o ridiculizados por los demás cuando iban a participar (Ver anexo 8).

En el grupo focal dos (Ver anexo 10) expresaron que el acompañamiento activo del docente fue importante durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, su actitud era crucial para tenerlos motivados en el desarrollo de las actividades.

Así mismo reconocieron que no lo sabían todo y que las experiencias que tenían en la vida les permitían formarse para enfrentarla, en ese proceso valoraron al docente como alguien que les podía ayudar a conocerse a sí mismos.

Expresaron que para que pudiera haber procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, el estudiante debía ser comprometido.

5.1.3 La Pregunta como Detonante

Al analizar dos de las técnicas de recolección (Ver anexo 7 y anexo 8), la pregunta apareció como elemento central en las actividades, en algunos casos las que hacían los estudiantes y en otros, el docente era el que la debía utilizar para motivar constantemente la participación, tanto de aquellos que lo hacían de manera constante, como de quienes casi no participaban.

El docente posibilitó la exploración de lo que conocían y desconocían los estudiantes, guiando los procesos de interpretación a través de la pregunta, ya que se pudo ver que les costaba

generar procesos de lectura inferencial por sí solos. Las preguntas que se utilizaron generalmente fueron abiertas, implicaban un análisis reflexivo de los contenidos multimodales que se estaban abordando; de tal manera el estudiante se veía impulsado a plantear nuevos interrogantes, lo cual invertía un poco el rol del docente que es el que generalmente pregunta.

5.1.4 Diálogo como Forma de Participación

Durante el desarrollo de la propuesta formativa fue fundamental la participación de los estudiantes. Roselli (2007) menciona que esta es necesaria para la formación porque con ella se evidencia los conocimientos previos y las experiencias que tiene el ser humano con el mundo, lo cual evidenció la necesidad de integrar a la práctica educativa, las reflexiones pedagógicas que proponen que el centro de las actividades sean los estudiantes y no el docente. Los datos recopilados con las técnicas grupo focal (Ver anexo 7 y 10) y observación participante (Ver anexo 8), mostraron que la mayoría de los estudiantes participaron en los diálogos, se apoyaron en la interpretación, en la escritura, asumieron e intercambiaron roles, escucharon de forma respetuosa las opiniones de los demás y debatieron posturas políticas.

Para discutir sobre contenidos como caricaturas y videos, los estudiantes relacionaron sus percepciones con las de los compañeros, hicieron aclaraciones entre ellos para comprender mejor lo sucedido en el relato y contaron anécdotas para ejemplificar los temas tratados en el contenido multimodal (Ver anexos 7, 8 y 10).

A pesar de que algunas veces se apasionaban y se exaltaban, trataban de discutir desde la argumentación y no desde el insulto. Es de notar que no hubo censura frente a puntos de vista distintos, lo cual generó un ambiente de confianza, que hizo posible compartir experiencias muy personales, además hubo estudiantes que se arriesgaron a expresar su punto de vista, aunque iba en contra de lo que decía la mayoría (Ver anexo 8).

Al escucharse entre sí pudieron ponerse en los zapatos del otro y reconocerlo como su igual en ciertas experiencias; también se hicieron preguntas y se ayudaron en el proceso de comprensión sobre problemáticas de su entorno y otros temas. Desde el aprendizaje colaborativo se llama la atención sobre la importancia de que la participación sea simétrica y por parte de la mayor cantidad de integrantes del grupo, en ese sentido el diálogo contribuyó a recuperar saberes previos y desarrollar nuevos aprendizajes con el otro (Roselli, 2007).

Cuando hubo comunicación clara, empatía y respeto por el otro, se presentó una mejor apropiación de las actividades. De modo que este proceso les ayudó a reflexionar sobre sí mismos, acercarse al otro, hablar sobre lo que sentían, lo que pensaban y lo que vivían a diario (Ver anexo 8). Valoraron el trabajo de comunicación entre ellos, expresaron que saber del otro o las situaciones por las que pasaba, estimulaba la imaginación, dijeron que la propuesta de formación y los distintos espacios para la reflexión y el diálogo, fueron una oportunidad para explorarse a sí mismos, valorar al otro y discutir ideas (Ver anexo 10). Para Roselli (2007), el conflicto sociocognitivo ayuda a que las personas modifiquen sus ideas y permitan que lleguen otras nuevas a partir del contacto con los otros.

La participación tendió a ser heterogénea dada la diversidad de estudiantes que conformaban el grado noveno. En la ficha de observación (Ver anexo 8) y en el grupo focal dos (Ver anexo 10) hubo ocasiones en que algunos estudiantes fueron reacios a decir lo que pensaban o simplemente estaban de acuerdo con lo que los demás decían, lo cual impidió un intercambio dinámico de opiniones y puntos de vista con ellos, de haber sido generalizada esta actitud, el desarrollo de la propuesta de formación se hubiese dificultado. Roselli (2007) menciona que con la participación se refuta las ideas y se sustenta lo que uno piensa, lo cual es importante cuando se convive en sociedad.

En contraste con lo anterior, los estudiantes que participaban continuamente en los conversatorios generalmente eran los que se esforzaban por construir su opinión de forma argumentada, esto se asoció con diferentes situaciones: conocían el tema, les interesaba, se concentraban con facilidad o eran responsables. Cuando éstos iban a socializar, los demás les prestaban mucha atención; mientras que cuando iban a hablar estudiantes con poco reconocimiento, los demás se reían, aunque lo que dijeran fuera importante o serio; esta situación les generaba frustración, la cual se evidenció en actitudes de apatía (Ver anexo 8).

El silencio fue una forma de participación observada en las distintas sesiones, que a la vez ayudó a evaluar la pertinencia de las actividades propuestas desde la investigación (Ver anexo 8). Algunos estudiantes no aportaron, se negaron a participar de forma plena en el proceso del grupo focal dos, en especial en el diálogo (Ver anexo 10).

5.2 Elementos de los Contenidos Multimodales que Incidieron en el Desarrollo de Prácticas de Lectura Crítica

Eco (1986) muestra la comunicación como un campo demasiado amplio, advirtiendo que es necesario establecer límites a la semiótica teniendo en cuenta que aún dentro de ella van a seguir estando una diversidad inmensa de fenómenos culturales. Un contenido multimodal se define como un contenido semiótico que se constituye de varios modos (Kress, 2005), éstos se componen de cuatro estratos el discurso, el diseño, la producción y la distribución (Kress y Leeuwen, 2001); los cuales funcionan simultáneamente y se pueden evidenciar en cualquier forma de comunicación, desde la oralidad hasta los nuevos medios digitales.

En la siguiente tabla están referenciados los contenidos multimodales que fueron utilizados durante la investigación

Tabla 1

Lista de contenidos multimodales abordados en los grupos focales y en la secuencia didáctica

N°	Autor	Fecha	Título	Nombre dado por las investigadoras ⁸		Fuente
1.	The CG Bros	2016, 03 de agosto	SpellBound	Video SpellBound.	Video	https://url2.cl/Cwdeu
2.	Daniel A.	(S.F) Consultado el 20 de septiembre de 2019	Polémica	Grafiti Banksy Polémica	Foto	https://url2.cl/Yz4yd
3.	Sin autor	(S.F) Consultado el 20 de septiembre 2019	Sin título	Caricatura contaminación del agua	Caricatura	https://url2.cl/hBi3V
4.	Sin autor	(S.F) Consultado el 20 de septiembre 2019	Sin título	Meme no se puede reproducir.	Meme	https://url2.cl/vc8sh
5.	Red Latino	2016, 11 de septiembre	Canción de cuna. Gobernación del Meta	Video Canción de cuna. Gobernación del Meta	Video	https://url2.cl/2QIyT
6.	Movistar	2017, 14 de septiembre	Movistar - Love Story	Video Movistar - Love Story	Video	https://url2.cl/MXc3u
7.	Julian West	2016, 22 de noviembre	Mad World Remix of Moby Video	Video Mad world.	Video	https://url2.cl/gaQ7A

⁸ Es de anotar que en algunos contenidos se conserva el título original, pero en otros no, así mismo decidimos agregar a cada título el formato para facilitar la interpretación del análisis.

8.	Suro este Agr este	2018, 08 de febrero	de	Tres Mosqueteros	Rap Tres mosqueteros	Video	https://url2.cl/vKNJT
9.	Sin autor	(S.F)		Soldado y chica	Grafiti Banksy Soldado y chica.	Fotografía	https://url2.cl/dEMGB
10.	Manago Rol o	2019, 01 de enero	de	Soledad	Video Soledad.	Video	https://url2.cl/vxyKf
11.	Matador	19 de octubre 2019	de	Primera caminata espacial de mujeres	Caricatura Matador #1.	Caricatura	https://url2.cl/PdqPA
12.	Matador	21 de octubre 2019	de	Gravedad... de cero	Caricatura Matador #2.	Caricatura	https://url2.cl/XFuUK
13.	Matador	22 de octubre 2019	de	Inquisición digital 2.0	Caricatura Matador #3.	Caricatura	https://url2.cl/EPsi6
14.	Carla Jimenez.	2011, 25 de enero	de	El pintor y la sombra	Video El pintor y la sombra.	Video	https://url2.cl/N9sEF
15.	Foto por Deis y Omaira Pérez Cardona	02 de diciembre de 2019		Sin título	Grafiti del municipio.	Grafiti	https://url2.cl/8ZMKx

Nota. Esta tabla se usará como referencia para la lectura del análisis y la manera de ser nombrado cada contenido multimodal usado.

En la propuesta formativa los contenidos multimodales fueron fundamentales para incentivar la participación de los estudiantes, con base en las técnicas de recolección de información utilizadas en el desarrollo del proyecto, se hicieron los siguientes hallazgos con relación a cuatro subcategorías que se derivaron de la categoría “contenidos multimodales” y que surgen de los cuatro estratos o modos que exponen Kress y Leeuwen (2001):

5. 2. 1 Discurso

Con esta categoría se buscó identificar si los estudiantes captaban las ideas de base o ideologías que se querían expresar en los contenidos multimodales utilizados. Desde Cassany (2006) se reconoce la identificación de la ideología como una acción propia de la lectura crítica, toda vez que esto la acerca a elementos del contexto en el que surge el contenido y le ayuda a comprender la intención de este.

En el grupo focal uno se evidenció que los estudiantes captaron la ideología fundamental de cada contenido fundamental de la siguiente manera:

En el Meme “No se puede reproducir” (Ver tabla 1), había discriminación hacia la población LGTBI (Lesbianas, Gais, Transexuales o Transgénero, Bisexuales, Intersexuales) porque no se podían reproducir de forma natural.

En el Video Movistar - “Love Story” (Ver tabla 1) observaron que se quería mostrar que la gente se dejaba engañar y no aprendía de sus errores.

En el Video “Canción de cuna. Gobernación del Meta” (Ver tabla 1) se buscaba promocionar una gobernación específica.

En relación con el Grafiti Banksy “Polémica” (Ver tabla 1) no identificaron la ideología directa del artista, ya que les faltaba información sobre los personajes y el contexto de la obra; sin

embargo, lo interpretaron como una crítica a las empresas que representaban personajes como Mickey Mouse y Macdonald.

En la Caricatura “Contaminación del agua” (Ver tabla 1) algunos grupos reconocieron que se expresaba la idea de que estaba mal arrojar los desechos a las fuentes hídricas porque esto deterioraba los recursos naturales.

El Video “SpellBound” (Ver tabla 1) quería fomentar el amor entre los hermanos.

Con relación a los contenidos multimodales utilizados en la secuencia didáctica (Ver anexos 4 y 8) se notó que los estudiantes no lograron identificar en todos la ideología o postura que defendía el emisor.

En el Video “Mad world” (Ver tabla 1) reconocieron una crítica a la adicción que producen los celulares.

En las caricaturas #1, #2 y #3 de Matador (Ver tabla 1) identificaron la ideología del machismo, y también una crítica a la indiferencia de las personas frente al feminicidio y a la violencia contra la libertad de opinión.

En la creación de cartografías (Ver anexo 10) reconocieron que dentro de su municipio había ciertas ideologías de base que hacían que las personas se comportaran de ciertas maneras, por ejemplo, el que era corrupto tenía un punto de vista específico sobre la vida y la relación con los otros; además lo conectaron con el país, mostrando que algunas formas de pensar permeaban a toda la sociedad.

En el grupo focal dos (Ver anexo 10), expresaron que las clases sociales que tenían el poder se apoyaban en los medios de comunicación para difundir ideas que les convenían y para censurar los mensajes que no compartían su punto de vista. Como ejemplo, dijeron que las telenovelas

distorsionaban la realidad para hacer ver ciertos comportamientos, que socialmente eran negativos (prostitución, robo, narcotráfico), como si fuesen positivos.

5. 2. 2 Diseño

Este estrato de los contenidos multimodales se entiende desde Kress y Leeuwen (2001), como la forma en que se presentan los discursos o ideologías. Para estos autores todos los elementos que usa una cultura para expresarse y la forma en que los utiliza, están asociados a su forma de ver el mundo. El diseño se compone de varios elementos, en esta investigación se analizó la interpretación y el uso que hicieron los estudiantes de algunos de ellos, a partir de su experiencia.

5.2.2.1 Color. Es de aclarar que para analizar este elemento se recogieron las observaciones generales de los jóvenes, ya que, a lo largo del desarrollo de la propuesta formativa, solo hubo un taller en el que se abordó de forma directa, proyectando distintos colores en diapositivas y se iban haciendo preguntas acerca del con qué situaciones o sentimientos los relacionaban, en esa ocasión asociaron algunos colores con sensaciones como náuseas y dolor de cabeza. (Ver anexo 8).

En el grupo focal uno (Ver anexo 7) resaltó la interpretación del color solo en el caso del reconocimiento de la bandera de la población LGTBI en el Meme “No se puede reproducir”, para ellos era un símbolo cotidiano porque muchos de sus compañeros la dibujaban.

En los talleres de la secuencia didáctica, relacionaron los colores con ciertos aspectos de algunos contextos, por ejemplo, el azul con el cielo, el mar, la lluvia, entre otros. También los compararon con elementos de la realidad que no aparecían en el contenido multimodal utilizado, por ejemplo: morado con la muerte, el negro con la tristeza, el rojo con la pasión y el anaranjado con algo saturado (Ver anexo 8).

Esto generó reflexiones que permitieron observar una predisposición de acuerdo con el proceso de formación cultural, según el cual cada cosa tiene un color determinado, ya que vieron

cómo los significados que les daban a los colores correspondían con lo que les habían enseñado desde niños. De tal manera hicieron análisis sobre sus códigos culturales y tomaron conciencia sobre la influencia del entorno en la construcción del significado (Ver anexo 8).

A continuación, se muestran algunas observaciones en cuanto a la interpretación y uso del color que hicieron los estudiantes en contenidos multimodales específicos:

En el Video “Mad world” (Ver tabla 1) determinaron que los colores se asociaban con la vida en las redes sociales, mientras que el mundo real aparecía en escala de grises.

En los grafitis (Ver tabla 1) le dieron importancia al uso de los colores y a qué hacían referencia, pero en algunos casos les costó interpretarlos.

En el Video “Soledad” (Ver tabla 1), establecieron que al ser blanca la mujer en la escena en que enfrenta su soledad, el color negro del fondo quedaba bien, mientras que, si hubiese sido una mujer negra, el color de la soledad habría tenido que cambiar para poder hacerse visible la mujer, en este punto se dieron cuenta que al diseñar una creación multimodal, el uso de los colores servía para que el mensaje llegara de forma clara al público.

Al diseñar sus creaciones, predominó el uso del blanco y el negro.

En el grupo focal dos (Ver anexo 10) se proyectó el video “El pintor y la sombra” (Ver tabla 1), frente al cual los estudiantes expresaron que resaltaban el negro, el naranja, el gris y el blanco; y que había vínculos entre los colores y las emociones, por ejemplo, el negro se usó para representar la soledad; mientras que los colores iban dando formas, generando vida, rostros, por lo mismo muchos colores eran felicidad. Tal vez por eso el pintor, al caer en el mundo de las sombras, sintió la necesidad de usar más colores, porque su cuerpo le pedía algo diferente a lo que estaba acostumbrado a pintar.

Un estudiante explicó el contenido multimodal que se les pidió que hicieran para valorar el proceso formativo, de la siguiente manera:

El dibujo está relacionado en tres partes: el negro, los colores y la forma. Entonces acá el negro está representando el inicio como un comienzo donde no hay nada, como donde no hay tiempo, no hay espacio. Cuando vemos alrededor del negro, hay como una figura deforme con colores ¿cierto? y vemos que cada que va saliendo una gótica, va cambiando de forma y se va organizando ¿no ve que todas empiezan así y terminan en una gótica bonita? bueno. Y ese es el significado: uno empieza en nada y termina haciendo muchas cosas bien hechas, entonces uno no sabe nada y cuando empieza un tema y lo entiende, aprende mucho de eso (Ver anexo 10).

Figura 1

Creación



Nota. Contenido multimodal creado por un estudiante del grado noveno durante el grupo focal dos (Ver anexo 10)

La forma en que el estudiante le dio sentido al color, evidencia en este contenido multimodal que éste hizo un uso consciente del mismo, para expresar lo que pensaba.

5.2.2.2 Código Lingüístico. En las técnicas grupo focal (Ver anexo 7 y 10) y observación participante (Ver anexo 8), fue notable el predominio del código lingüístico, se usó desde la

oralidad y la escritura, para explicar los contenidos multimodales y para generar las discusiones. Para muchos era más fácil expresarse oralmente que por medio de la escritura (Leroi, 1971; Ong, 1987; Kress y Leeuwen, 2001; Briggs y Burke, 2002).

En lo observado durante la propuesta formativa (Ver anexo 8) se notó que cuando se usaba el código lingüístico en los contenidos multimodales, los estudiantes entendían con más facilidad lo que se les estaba comunicando, excepto en casos en que no sabían el significado de algunas palabras o el nombre de elementos como el color o ciertas imágenes.

Lo anterior mostró que estaban poco familiarizados con el análisis de contenidos multimodales. De hecho, en una de las actividades se apresuraron a darle nombre a los colores para poder interpretar o hablar de lo que les producían (Ver anexo 8 y anexo 9).

En el grupo focal uno (Ver anexo 7), no se realizaron actividades que implicaran la creación de contenidos multimodales, por lo que no se pudo evidenciar allí la dificultad de expresarse usando otros códigos.

En el primer taller de la propuesta formativa (Ver anexo 8), cuando se les pidió relatar una anécdota por medio de un dibujo, expresaron que les parecía muy divertido y que además les dejaba mostrar detalles que tal vez en la escritura se perdían. Sin embargo, les costó expresarse con códigos distintos al lingüístico, por ejemplo, no emplearon de forma consciente el tamaño o las formas para caracterizar un tema; en algunos casos le dieron importancia al color, pero en otros no tanto, hubo dificultad para crear convenciones que representaran fortalezas, debilidades y virtudes (Ver anexo 8).

Sin embargo, como se evidenció en la parte final del apartado anterior (color), durante el grupo focal dos (Ver anexo 10), se observó mayor capacidad de interpretación y uso de elementos multimodales.

5.2.2.3 Formas. El análisis de la interpretación de las formas que hicieron los estudiantes en el grupo focal uno se hizo de manera discriminada, ya que cada contenido mostró datos específicos.

En el Video “SpellBound” (Ver tabla 1), los estudiantes identificaron que a partir del diario en el cual una niña escribía todo el odio que sentía hacia su hermana, las palabras fueron formando un monstruo, cuya creación y destrucción se relacionaban con los sentimientos de odio y de amor de la niña. Cuando el diario se fragmentó en pequeños trozos, se presentó un momento de catarsis, donde el odio se destruyó e impidió que el monstruo le hiciera daño a la hermana. Los jóvenes relacionaron las formas con las emociones humanas, con sus experiencias familiares y sociales.

Frente a la Caricatura “Contaminación del agua” (Ver tabla 1) solo se hizo un comentario jocoso acerca de la nariz del personaje principal, sin embargo, esta no era determinante en cuanto a lo que se quería transmitir.

Al interpretar el Grafiti Banksy “Polémica” (Ver tabla 1) reconocieron las figuras de Mickey Mouse y Macdonald, pero no sabían quién era la niña del centro, por eso no supieron explicar por qué el artista eligió esas formas para su grafiti. Tampoco lograron deducir por qué Macdonald hacía el gesto de saludar con la mano. De esto se dedujo que, para leer estas formas de manera más precisa, era necesario indagar por el contexto de cada una, de modo que se pueda comprender la intencionalidad del artista.

Acerca del Video Movistar - “Love Story” (Ver tabla 1), que cuestionaba el engaño en las redes sociales, los estudiantes no hicieron comentarios directos sobre la fisonomía de los protagonistas del video, aunque ésta era fundamental en la medida en que uno simulaba ser una niña y el otro un niño, pero ambos eran hombres ancianos.

En el Meme “No se puede reproducir” (Ver tabla 1), reconocieron la ventana del reproductor de Windows con el mensaje “no se puede reproducir” e interpretaron su significado dentro de la imagen.

Por otro lado, en el proceso formativo le dieron poca importancia a las formas y su ubicación o no se habló de ello explícitamente. En la ficha de observación (Ver anexo 8) se registraron situaciones muy puntuales en las que se hizo visible este elemento: al hacer la lectura del grafiti del municipio (Ver tabla 1) captaron formas comunes, pero en muchos casos no les encontraron significado, pudo ser porque las imágenes no tenían un orden secuencial y ellos lo estaban buscando. En la Caricatura Matador #1 (Ver tabla 1) identificaron el significado de los trajes de astronauta que llevaban las mujeres.

Hubo dificultad para utilizar las formas de manera significativa, sin embargo, se logró reflexionar acerca de la imagen como medio de comunicación.

En el grupo focal dos (Ver anexo 10) se evidenció un análisis más detallado de los estudiantes en cuanto al uso e interpretación de las formas:

Notaron que en el video “El pintor y la sombra” (Ver tabla 1), la lluvia y lugares como la calle, el campo, un árbol, un café, la casa o el estudio del pintor, representaban la tristeza y la soledad. Cuando el pintor y la mujer estuvieron reunidos en la cafetería, sólo había una taza de café, eso les permitió inferir que ella solo estaba en la imaginación del pintor, representaba su necesidad de compañía; era una sombra que empezó a tener rostro a medida que el pintor iba teniendo experiencias sensoriales que hacían que la fuera coloreando.

Cuando se les mostraron a los estudiantes las creaciones realizadas durante los talleres de la propuesta formativa, explicaron el porqué de las formas que usaron para expresar lo que pensaban. Por ejemplo, en el caso de las cartografías una estudiante expresó:

entonces hicimos el cuerpo de una mujer muy bonito, pero en el cuerpo por ejemplo la parte de abajo en vez de piernas tenía como ramas, como espinas que hacen referencia como que el pueblo está enredado en un poco de cosas y de costumbres y que como que no eran capaces de salir de ahí. Tenía enfermedades sexuales porque tristemente se ve mucho acá en Jardín porque quisimos una mujer es como más representativo y muy vulnerable en la sociedad de acá más que todo (Ver anexo 10).

También notaron que las formas que utilizaban para expresarse representaban su personalidad, ya que por ejemplo los dibujos en los que aparecía el órgano sexual masculino, los relacionaron con un mismo compañero (Ver anexo 10).

Sobre la valoración que hicieron de la experiencia de la propuesta formativa, un estudiante explicó que usó muchas formas, para representar el aprendizaje, expresando que:

Cuando vemos alrededor del negro, hay como una figura deforme con colores ¿cierto? y vemos que cada que va saliendo una gótica, va cambiando de forma y se va organizando ¿no ve que todas empiezan así y terminan en una gótica bonita? bueno. Y ese es el significado: uno empieza en nada y termina haciendo muchas cosas bien hechas, entonces uno no sabe nada y cuando empieza un tema y lo entiende, aprende mucho de eso (Ver anexo 10 y figura 1).

5.2.2.4 Proporciones. Con referencia a la interpretación de contenidos multimodales, en el grupo focal uno (Ver anexo 7), se evidenciaron dificultades para establecer relación entre las proporciones y los significados, por ejemplo, con respecto al monstruo que aparece en el video “SpellBound”, no dijeron nada sobre su tamaño.

En la ficha de observación (Ver anexo 8) se mostró que al hacer la lectura de imágenes fueron casi ausentes los comentarios acerca de las proporciones de las figuras. Cuando debían crear un contenido multimodal algunos usaron todo el espacio de la hoja, otros solo una parte; pero en general no veían las proporciones como un elemento para complementar los mensajes.

Desde un punto de vista semiótico, Eco (1984) plantea que en los elementos visuales las proporciones pueden estar cargadas de mucho significado, pero su uso e interpretación dependen de la intención comunicativa de los emisores y de las habilidades de los receptores. Lo cual refuerza la idea de la lectura como una práctica sociocultural, en este caso el valor que se le da a las proporciones está mediado por los valores culturales y por el nivel de alfabetización de los estudiantes para interpretar estos elementos (Farías y Araya, 2015; Mangui, 2011).

5.2.2.5 Sonidos. En el grupo focal uno (Ver anexo 7), no se hicieron comentarios en relación con el uso de los sonidos. Así mismo durante el desarrollo de la propuesta formativa (Ver anexo 8) no siempre se percataron del papel de estos dentro del contenido multimodal, solo en relación con el rap “Tres mosqueteros” (Ver tabla 1) expresaron que el ritmo era repetitivo y que eso lo hacía a la vez pegajoso y aburrido; y frente al video “Mad world” (Ver tabla 1) dijeron que la canción de fondo completaba o daba más peso al estado de tristeza.

Sin embargo, en el grupo focal dos (Ver anexo 10) los estudiantes se percataron en el video “El pintor y la sombra” (Ver tabla 1) de la importancia de la música, en especial en los momentos en que los personajes se encontraban. Luego conversaron sobre lo fundamental del sonido en las películas para generar concentración y poder adivinar o estar preparados ante qué iba a pasar, ya que producían distintos sentimientos o emociones, como la alegría, la tristeza y el suspenso. Por lo mismo, una película sin música, no les generaría las mismas sensaciones, sería algo aburrido.

También relacionaron los gustos musicales con aspectos culturales. Para ellos, los géneros musicales se suelen restringir a determinados grupos sociales o a las dinámicas del mercado, de manera que un artista será más escuchado si tiene los medios para difundir su obra. Para los estudiantes la música representa estilos de vida, pero dicen que lo que escuchan está marcado por la moda y que pocas veces exploran géneros poco comerciales.

5. 2. 3 Producción

La producción se refiere a la realización material del diseño, es decir la forma en que se presenta el mensaje.

5.2.3.1 Canal. Tanto en la técnica grupo focal (Ver anexos 7 y 10) como en la observación participante (Ver anexo 8), en cuanto al canal sólo se hicieron comentarios con respecto a los medios electrónicos, pero no fueron determinantes para evaluar las prácticas de lectura.

5.2.3.2 Espacio. Durante el grupo focal uno no se hicieron observaciones acerca del uso del espacio en los contenidos multimodales compartidos. Tampoco se hicieron actividades en las que ellos tuviesen que utilizar el espacio para dar a entender algo.

En el desarrollo de la propuesta formativa, se observó que en algunos contenidos multimodales les dieron importancia a los lugares, a la ubicación y a la disposición de las figuras, en especial cuando esos contenidos multimodales trataban temas relacionados con su cotidianidad (Ver anexo 8).

En el video “El pintor y la sombra” (Ver tabla 1) proyectado durante el grupo focal dos (Ver anexo 10), interpretaron de forma literal espacios como la calle, el campo, un café, la casa y el estudio del pintor e hicieron inferencias con base en ella. Solo comentaron que, aunque en el espacio de la cafetería había dos personajes, en el espacio de la mesa solo había una taza de café,

esto último les permitió inferir que realmente en él solo había un personaje y que probablemente el otro era producto de la imaginación.

5. 2. 4 Distribución

Según Kress y Leuween (2001), la distribución permite la preservación de la información, que tiene que ver con los lugares en que ésta se guarda (bibliotecas, bases de datos, etc); y la reproducción de la información, que son las formas en que ésta se difunde (televisión, radio, internet, etc), las cuales dan cuenta de a qué personas se dirige un mensaje, por ejemplo si se emite en un congreso, en un comercial, a una u otra hora, entre otros. En este trabajo sólo se analizó la reproducción con la categoría:

- Público al que se dirige

En las técnicas grupo focal (Ver anexo 7 y 10) y observación participante (Ver anexo 8), los estudiantes expresaron que los programas de entretenimiento estaban dirigidos a una población general. Argumentaron que en la televisión el tipo de contenido y la hora en que se emitía dependía del público al que se quería llegar y estaba relacionado con la intención del emisor, que en unos casos era manipular, en otros persuadir, en otros enseñar y en otros informar.

El video “Canción de cuna. Gobernación del Meta” (Ver tabla 1) generó una amplia conversación en la cual se reflexionó, entre otras cosas, acerca de a quién o quiénes iba dirigido el mensaje. Para los estudiantes, este quería llegar a cualquier tipo de público y por eso buscaba generar ciertos sentimientos con los que las personas se sintieran identificadas. Agregaron que, para abarcar un público amplio, el video debía ser sencillo y manejar un lenguaje cotidiano (Ver anexo 7).

En relación con el análisis de otros contenidos multimodales usados en la propuesta de formación (Ver anexo 8), los estudiantes hicieron pocos comentarios al respecto:

Cuando observaron el Grafiti del municipio (Ver tabla 1), que se ubicaba en un muro cerca del colegio, se dieron cuenta que estaba dirigido a un público general y que el lugar también influía en la construcción del significado (Ver anexo 8).

En cuanto a los videos y caricaturas proyectados, lograron ver que la intención del emisor era llegar a un público general con acceso a internet y consideraron que cuando se quería llevar un mensaje educativo a muchas personas, se hacía buen uso de la tecnología (Ver anexo 8).

Expresaron la posibilidad de relación entre el tema del contenido multimodal y el público al que podía estar dirigido, por ejemplo, el tema del video Soledad (Ver tabla 1) lo relacionaron con un público joven. A la vez dijeron que el emisor utilizaba elementos que captaran la atención del tipo de público al que quería llegar (Ver anexo 10).

Durante la creación de las cartografías, asumieron que el público al que se dirigían eran las docentes a cargo de la propuesta formativa, pero no hubo reflexión en ese sentido al momento de diseñar el contenido (Ver anexo 8).

Muchas de las creaciones del proceso de la propuesta formativa apoyada en contenidos multimodales, se expusieron en un evento propuesto por varios docentes de la institución para mostrar a la comunidad educativa los trabajos de los estudiantes en distintas áreas. Los jóvenes del grado noveno le dieron valor a la presentación de sus trabajos, expresaron que cuando vieron las cartografías expuestas ante un público amplio, se sintieron muy bien y que se hubieran esmerado más en su proceso de creación si antes de realizarlo, les hubiesen dicho que se iba a exponer allí. Con respecto a algunos trabajos individuales expresaron inconformidad, ya que pensaban que sería algo del ámbito del salón de clase y sintieron como que se había expuesto algo íntimo, aunque luego reconocieron que fue una buena experiencia, porque se sentían importantes (Ver anexo 10).

5.3 Aspectos que Permitieron el Abordaje de Contenidos Multimodales para el Desarrollo de Prácticas de Lectura Crítica en Estudiantes de Educación Básica Secundaria

En este apartado se presentarán aspectos que, sin ser inherentes a los contenidos multimodales, facilitaron el abordaje de estos en función de desarrollar prácticas de lectura crítica. Como primera medida es necesario tener en cuenta que la lectura de contenidos multimodales necesita un proceso de formación que enseñe a hacerlo de forma más analítica, es decir que la presentación de estos contenidos, por sí sola y sin una intención clara, no implica que los estudiantes hagan lectura crítica (Farías, 2005; Farías y Araya, 2015; 2014); por eso es importante hacer una planeación de la propuesta formativa pensada desde los intereses y gustos de los estudiantes (Chartier, 2005; Ferreiro 2001), de modo que el proceso sea significativo para ellos.

En el desarrollo de esta investigación se identificó que los siguientes aspectos facilitaron la aproximación de los estudiantes a los contenidos multimodales, para desarrollar prácticas de lectura crítica.

5.3.1 Percepción

La forma en que los estudiantes captan el sentido de los contenidos multimodales se asocia a sus intereses y a sus experiencias, como se ha advertido en apartados anteriores, así mismo la forma de percibirlos influye en el significado que les otorgan. Ruiz, Martínez y Galindo (2012) mencionan que al relacionarnos con los otros se establece un proceso que es recíproco en donde se construyen vínculos que tienen que ver con esa percepción que se tiene de la realidad.

En el grupo focal uno (Ver anexo 7) los estudiantes expresaron que el Video “Canción de cuna. Gobernación del Meta” (Ver tabla 1) al inicio les produjo un sentimiento grato, pero al final les generó desconfianza. Para ellos el video era una propaganda engañosa muy bien pensada y ejemplificaba la visión de los medios de comunicación como mecanismo para persuadir a las

personas a través de ciertos sentimientos y realidades sociales, frente a esto último sintieron que eran impotentes. También en el grupo focal dos (Ver anexo 10) la percepción general en cuanto a los medios de comunicación fue que sólo les interesaba ganar dinero, independientemente del tipo de contenidos que publicaran. Sin embargo, esto entró en contradicción con otras percepciones en las que expresaron que confiaban en los medios de comunicación y no esperaban que los engañaran.

Precisaron que los medios de comunicación podían ser peligrosos y por eso había que tener cuidado, además que a pesar de que circulaban muchos videos como el de Movistar - “Love Story” (Ver tabla 1), las personas seguían cometiendo los mismos errores. Éste los sorprendió mucho, fue impactante porque no esperaban lo que sucedía al final, lo relacionaron con su experiencia personal y los llevó a conversar sobre situaciones similares, para ellos era un video educativo que hacía reflexionar sobre el uso de las redes sociales y de los celulares en general (Ver anexo 7).

Luego vincularon el uso de las tecnologías con las relaciones humanas, las prácticas sociales y la organización de las comunidades, diciendo que se usaban bien cuando llevaba mensajes críticos a muchas personas (Ver anexo 8). Según Castells (2012), por su capacidad de propagación, la comunicación digital permite que una mayor cantidad de individuos participen en la construcción de significados.

Por otro lado, en la ficha de observación (ver anexo 8) se notó que el nivel de apropiación de un contenido multimodal estaba asociado a la percepción que tenían los estudiantes de este, por ejemplo, si el formato y el tema les llamaban la atención, generalmente había más concentración y participación en las discusiones. Les gustó la actividad del grafiti del municipio (Ver tabla 1) porque pudieron salir y ver con más detenimiento esas imágenes que hacían parte de su día a día.

Del rap “Tres mosqueteros” (Ver tabla 1) les llamó la atención la postura crítica y que las problemáticas que se expresaban allí eran comunes a su municipio.

Los estudiantes criticaron aspectos de los contenidos multimodales presentados, a la mayoría no les gustó el género rap, pero si los temas que se trataban allí. Es de aclarar que el rap “Tres mosqueteros” (Ver tabla 1) se eligió por estar en formato video, por ser del contexto regional (municipio de Andes) y por tratar temáticas políticas y sociales propias de la región, que en el grupo focal uno (Ver anexo 7) despertaron mucho interés entre los estudiantes. También dijeron que la falta de secuencia del grafiti del municipio (Ver tabla 1) le quitaba significación (Ver anexo 8).

Al valorar, durante el grupo focal dos (Ver anexo 10), la percepción que tuvieron de los diferentes contenidos multimodales compartidos en los talleres, expresaron que eran diferentes a los que estaban acostumbrados a ver en la televisión y que les llamaron más la atención los que se conectaban con su realidad. Reconocieron que la lectura que hicieron de ellos estuvo mediada por su estado emocional, ya que según como se sentían, percibían lo que querían comunicar. Además, establecieron relación entre sus intereses y la atención que le prestaron a cada contenido, si éste hablaba de cosas que no les gustaban, se dispersaban con facilidad; si estaba en un formato que les gustaba, le daban más importancia; si el género musical era cercano a ellos, le prestaban más atención.

En cuanto a sus creaciones les pareció "chévere" poder expresar lo que sentían y pensaban acerca de sí mismos, de su municipio, porque les permitía hablar de muchas cosas: lo bueno, lo malo, lo que no comprendían o les llamaba la atención. Expresaron que con el dibujo sintieron liberación, posibilidad de reflexionar y explorar sus emociones, aunque en principio los asustó

mostrar algunos trabajos ante la comunidad educativa, opinaron que les gustó verlos expuestos y que esto les permitió autoevaluarse (Ver anexo 10).

Sobre la propuesta en general expresaron que les permitió explorarse a sí mismos, no en lo físico, si no en su personalidad y en lo que podían hacer con sus vidas. Solo dos estudiantes manifestaron que no les gustó nada, sin embargo, lo que se observó fue que en las sesiones de la propuesta de formación se integraron de forma participativa a todas las actividades, dando sus opiniones o construyendo el material, aunque no significa que el hecho de participar implique que les guste lo que se hace. Por otro lado, es importante aclarar que había factores externos que impulsaban a estas estudiantes a dar esta respuesta, ya que una tenía dolor de muela y la otra tenía afán de irse, entonces es probable que contestaran así para terminar rápido el taller (Ver anexo 10).

5. 3. 2 Emociones

Esta categoría emergió durante el análisis de los datos, se observó que era una constante en las técnicas grupo focal (Ver anexo 7 y 10) y observación participante (Ver anexo 8).

En el grupo focal uno (Ver anexo 7) las emociones fueron un factor central para que la interpretación de los contenidos multimodales se convirtiera en un aprendizaje valioso, los estudiantes las relacionaron constantemente con elementos como el color, las formas o el sonido, esto dejó ver que la capacidad comunicativa de los contenidos multimodales estaba vinculada con la capacidad de tocar lo emocional en los receptores (Kalman, 2003; Farías y Araya, 2015).

Al observar el Video “SpellBound” (Ver tabla 1) rescataron que el odio generó la forma de un monstruo, mientras que el amor lo destruía; así mismo vieron que el lenguaje y el pensamiento se podían materializar en acciones negativas o positivas. Además, establecieron enlace entre el contenido multimodal y la experiencia personal, lo cual hizo que la interpretación se convirtiera en un aprendizaje para su vida cotidiana (Ver anexo 7).

La proyección del Video “Canción de cuna. Gobernación del Meta” (Ver tabla 1), fue muy importante porque dio pie a que hablaran desde su situación social y económica, se dieron cuenta de la utilización de sentimientos como la ternura, el amor de madre, la fragilidad de los bebés y de los ancianos, para lograr intereses personales.

El Video Movistar - “Love Story” (Ver tabla 1), captó su atención porque generó un impacto fuerte, ya que para ellos siempre era uno el que engañaba y otro el engañado, pero en este caso ambos personajes cayeron en su trampa. Los estudiantes rescataron la honestidad como un rasgo valioso de las relaciones humanas, pero expresaron que, ante la soledad, las redes sociales generaban la sensación de compañía, se convertían en un refugio, un lugar de encuentro y por lo mismo manifestaron que entregaban su información en estos medios, sin pensar en las consecuencias (Ver anexo 7).

En la ficha de observación (Ver anexo 8), se notó que las emociones fueron importantes para interpretar y asimilar los contenidos multimodales trabajados, las asociaron principalmente con el sonido, las imágenes y los colores. En varios videos advirtieron que el sonido producía tristeza o sonidos repetidos representaban aburrimiento. Percibieron que por medio de la repetición de imágenes se expresaba la rutina en la vida de un personaje. Cuando el tema les resultó interesante, hubo un ambiente de concentración sostenido y muchos estudiantes participaron desde su experiencia.

Cuando se les pidió elaborar un grafiti sobre sus sentimientos, la mayoría de los estudiantes trató de reflexionar acerca de su situación emocional, pero en muchos casos se notó dificultad para definir cómo expresarla por medio de imágenes o colores, esto les representó un reto y suscitó conversaciones acerca lo que enfrentaban artistas como los grafiteros (Ver anexo 8).

Las actividades que tocaban lo emocional en ellos, los hacían sentir vulnerables, por lo que tendían a evadirlas; más aún si tenían que compartir sus experiencias con personas ajenas a su círculo social; esto se evidenció en que antes de realizar este tipo de trabajos preguntaban con quiénes tenían que compartir su creación; hubo una sensación de confianza al presuponer que sólo la docente iba a ver su trabajo, aunque a la vez esto expresaba el miedo de mostrarse ante un público más amplio.

Pese a lo anterior, algunos estudiantes hicieron referencia a situaciones emocionales muy fuertes, por ejemplo, uno de ellos habló de su intento de suicidio y de que a partir de esto aprendió a valorar más la soledad que la compañía en algunos momentos; otra estudiante habló de la muerte de su hermano, que para ella significó una profunda soledad; en estos momentos hubo un ambiente de respeto y escucha, de reconocimiento del otro (Ver anexo 8).

En el grupo focal dos (Ver anexo 10) se observó que el video “El pintor y la sombra” (Ver tabla 1) les generó tristeza y nostalgia, por el hecho de que el protagonista siempre estuvo solo, además relacionaron esa emoción con los lugares, el color, la música y la lluvia, diciendo que el trabajo del pintor era solitario.

Conectaron lo emocional con los sentidos, en relación con la escucha dijeron que la música podía generar miedo, terror, suspenso, etc. La visión la relacionaron con las imágenes, que les generaban o les hacían recordar ciertos sentimientos; por ejemplo, los cambios emocionales del pintor se representaban usando distintos colores o niveles de brillo, yendo de lo opaco a lo que tenía más luz, como los ojos de color azul aguamarina de la mujer de la pintura que resaltaban mucho y para los estudiantes representaban la felicidad (Ver anexo 10).

Ante la creación de la cartografía, una estudiante expresó que se sintió alegre por mostrar su trabajo a los demás, otra se sintió extraña, confundida. También expresaron tristeza frente a las

problemáticas sociales que identificaron en su municipio. En la creación del dibujo de sus emociones valoraron varios aspectos, exploraron su estado emocional y reflexionaron sobre él, hicieron catarsis, lo que les generó una sensación de libertad. Dijeron que las producciones también dependían del estado emocional en el que se encontraban (Ver anexo 10).

5.3.3 Apropiación

Las prácticas socioculturales son aquellas que suceden en la vida cotidiana y se van configurando con relación a las necesidades que va enfrentado el humano en su entorno (Bourdieu, 2007). Los procesos de aprendizaje permiten que las personas comprendan informaciones, conceptos, hábitos, entre otras cuestiones que les ayudan a reinterpretar el mundo y asumir un papel en éste, apropiarse de un conocimiento implica integrarlo al actuar cotidiano (Roselli, 2007). En este apartado se buscó explorar la cercanía de los jóvenes en relación con el formato en que aparece un contenido y su capacidad de construir con el otro con base en ese contenido.

En el desarrollo de la propuesta formativa se observó que el tema del contenido multimodal fue fundamental para despertar interés, entablar discusiones y generar mayor apropiación del formato; así mismo se notó que tenían una fuerte inclinación por el video, sin embargo, al inicio le dieron poca importancia al uso que se hacía en éste de elementos como el color, el volumen, el ritmo, entre otros (Ver anexo 7 y anexo 8).

Con el avance del proceso formativo se apropiaron más de estos elementos, por ejemplo, comprendieron que en uno de los videos se expresaban la rutina y el aburrimiento por medio de la repetición de imágenes. Reconocieron distintas calidades en el video, lograron criticar el uso que se hacía de él, estableciendo relación entre el artefacto (cámara) y la calidad del formato, esto se asoció a que tenían contacto cotidiano con las cámaras de sus celulares, además veían videos musicales, películas, cortos, comerciales, entre otros. Si bien tales conocimientos eran previos, fue

en el marco de la propuesta en el que se promovió la conversación consciente sobre los mismos (Ver anexo 8).

A la hora de crear contenidos multimodales se observó que entre mayor cercanía se tenía al código, mayor participación se generaba, ya que si lo sentían muy ajeno no sabían cómo expresarse. Por ejemplo, si el código que se pedía era el dibujo, los que sabían dibujar mejor se sentían más cómodos con la realización del trabajo; pero los que dibujaban poco, expresaban apatía o inconformidad con la actividad (Ver anexo 8).

En el grupo focal dos, se encontró que le dieron importancia a elementos como la música y las emociones, expresando que podían facilitar o limitar la interpretación del mensaje, por ejemplo, el rap casi no les gustaba y eso les dificultó concentrarse en las temáticas que se trataban en la canción “Tres mosqueteros” (Ver anexo 8).

En cuanto a la apropiación de contenidos multimodales análogos los estudiantes usaron el color, la forma, las proporciones, entre otros, para la creación de dibujos; aunque se sintieron un poco limitados, dijeron que les permitía expresar su pensamiento de forma libre, además socializaron sus trabajos con claridad.

En la exposición final de las cartografías hubo un sentimiento de satisfacción en cuanto a la forma en que representaron a su municipio, de modo que las personas que las observaron lo notaron y entendieron el mensaje que querían transmitir. Con esto mostraron que conocían el contexto, sus problemáticas, fortalezas y valores, ya que lo interpretaron desde lo que vivían en la cotidianidad.

Tanto en la ficha de observación como en el grupo focal dos (Ver anexo 8 y anexo 10), se notó que cuando no participaban en las actividades, sentían inseguridad al sustentar ante otros,

tanto dentro, como fuera del aula con públicos distintos a sus compañeros de clase. Expresaron que era importante hacer las cosas bien para poder aprender.

5.3.4 Construcción grupal

Desde la teoría sociocultural del proceso enseñanza - aprendizaje (Vygotsky, 1995; Galindo et al., 2012), se concibe el conocimiento como una construcción colectiva, de modo que el ser humano se humaniza en el contacto social (Bourdieu, 2000; 2007); por eso todo proceso formativo se concibe como un encuentro con los otros.

Durante el desarrollo de la propuesta formativa, se observó que a la hora de interpretar contenidos multimodales como el dibujo, el grafiti y la caricatura, el diálogo grupal que se promovió, facilitó la interpretación y la construcción de los significados e intenciones transmitidos por los creadores de estos contenidos. Para elaborar las cartografías, los grupos que más se concentraron, conversaron acerca del territorio y todo lo que en él acontecía, cómo los afectaba a ellos y a las demás personas (Ver anexo 8).

Valoraron el trabajo de comunicación entre ellos, expresaron que saber por lo que pasaba el compañero, estimulaba la imaginación. Reconocieron que uno nunca sabe lo que el otro puede pensar de lo que uno hace y le dieron importancia a lo que ellos hacían, sin estar supeditados al qué dirán (Ver anexo 8).

Algunas dificultades que se observaron en las actividades grupales fueron el desconocimiento de ciertos códigos, la presión grupal, la falta de empatía entre los integrantes del grupo, cuando un compañero quería sobresalir subestimando a los otros porque conocía mejor un tema y no les daba importancia a los aportes de los demás. Además, algunos estudiantes se negaron a participar de forma plena en el proceso, tanto en el diálogo como en la realización de las tareas (Ver anexo 8 y anexo 10).

Durante el conversatorio del grupo focal dos (Ver anexo 10), reconocieron que las cartografías se hicieron a partir de lo que sentían y pensaban todos los integrantes, por eso cada creación presentó unas particularidades según los estudiantes del grupo (Ver anexo 7).

5.3.5 Socialización

Los procesos de socialización constituyeron un espacio de conversación importante, mediante el cual los estudiantes exponían sus trabajos, analizaban lo que sus compañeros habían hecho, generando comparaciones, discusiones y acuerdos; además valoraban las actividades realizadas en cada taller (Ver anexo 8). Les resultaba más fácil expresarse por medio de la oralidad o la escritura, que de forma gráfica. Lo cual coincidió con el predominio que se observó de la apropiación del código lingüístico (Ver anexos 7, 8, 9 y 10).

Se evidenció que la socialización les aportaba valor a las creaciones de los estudiantes, de hecho, si sabían que las debían compartir se generaba mayor expectativa y emoción, aunque también podía generar cohibición en cuanto a qué mostrar, era como una restricción a la libertad de opinión, una censura, pero impuesta por ellos. Por ejemplo cuando se les pidió que hicieran un grafiti que reflejara su estado emocional, algunos preguntaron quiénes iban a verlo, cuando se les pidió que contaran una anécdota para que un compañero la dibujara, se observó que muchos prefirieron no hablar de experiencias personales y lo evadieron contando otro relatos como chistes; sin embargo se notó que con el avance del proceso formativo, los estudiantes se abrieron a contar experiencias más íntimas como la pérdida de seres queridos o el intento de suicidio (Ver anexos 7 y 8).

En la valoración que se hizo de la propuesta formativa (Ver anexo 10), explicaron el procedimiento que siguieron para realizar sus trabajos, les gustó hacer cosas diferentes, ser reconocidos por su particularidad, por tener puntos de vista distintos sobre las cosas. Dijeron que

al socializar sintieron que exhibían sus defectos, sus aciertos, sus miedos y gustos, lo cual los asustó un poco, pero que a la vez era emocionante mostrar a los demás lo que hacían y era una forma de expresar lo que veían en su cotidianidad. En algunos casos los estudiantes no exponían sus creaciones si consideraban que la calidad estética era deficiente al compararlas con las de otros compañeros, además aceptaron que, para sustentar el trabajo con seguridad, debían prepararse bien o ser más activos en la construcción del contenido.

Para los estudiantes los procesos de socialización los animaban a participar en las actividades, se volvían un factor que generaba motivación, de hecho, en casi todas las sesiones faltó tiempo para que todos se expresaran. Se sentían importantes cuando eran escuchados, reconocieron diferencias o marcas personales de los compañeros, comunicaron sus necesidades y preocupaciones, además rescataron el valor del docente para orientar los diálogos.

5.4 Prácticas de Lectura Crítica Observadas Durante el Desarrollo de la Propuesta Formativa Apoyada en Contenidos Multimodales

Cassany (2006) habla de tres concepciones de la lectura: la lingüística, que entiende el significado como algo que reside en las palabras como tal, sin importar cómo las interprete el lector. La concepción psicolingüística, según la cual un mensaje se interpreta a partir de las capacidades cognitivas del individuo, quien descifra el significado porque tiene habilidades para ello. Y la sociocultural donde el significado se configura como una construcción cultural, de modo que el sentido de un texto se relaciona con los sujetos y sus experiencias.

Desde el enfoque sociocultural toda práctica de lectura se enmarca en una realidad específica, en la cual los discursos tienen efectos en todos los ámbitos sociales, por eso para poder comprender lo que comunican y tomar postura frente a ellos, es necesario preguntar por qué, para qué y cómo se lee (Cassany 2006; Álvarez, 2002; Halliday, 2001; Bourdieu, 2000, 2007).

Por otro lado, Cassany (2006) habla de tres niveles de lectura: el literal, que consiste en leer las líneas, en este el lector decodifica las palabras y oraciones que componen el texto para hacerse una idea global del mismo. El inferencial, lo denomina leer entre líneas, aquí el lector puede establecer relaciones, anticiparse o inferir el contenido del texto. Y el nivel crítico o leer tras las líneas, donde el lector trae otros textos y los compara con el que tiene al frente, asumiendo una postura crítica, generando análisis, reflexiones y conclusiones.

En la presente investigación se analizaron las prácticas de lectura apoyada en contenidos multimodales, de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio, inicialmente se llevó a cabo un grupo focal que permitió realizar una especie de diagnóstico general. Luego por medio de una secuencia didáctica se hicieron actividades para desarrollar prácticas de lectura crítica apoyadas en contenidos multimodales y se recogieron los datos con la técnica de observación participante, además se utilizó una ficha de análisis de contenido para interpretar las cartografías realizadas por los estudiantes en la fase de cierre de la secuencia didáctica. Finalmente se formó un segundo grupo focal, para que los estudiantes hicieran una valoración del proceso y por medio de sus comentarios observar posibles cambios en sus prácticas lectoras. La información recopilada se analizó según los tres niveles de lectura definidos por Cassany (2006) con los cuales se definieron categorías de segundo orden, tal análisis se presenta a continuación.

5. 4. 1 Prácticas de Lectura Literal

Durante el grupo focal uno (Ver anexo 7) se les pidió a los estudiantes que observaran distintos contenidos multimodales y respondieran la pregunta ¿qué veo? Con base en esto se advirtió que interpretaban con más facilidad los elementos del contenido que se relacionaban con su cotidianidad. Igualmente se encontró que cuando el tema y el formato eran cercanos, lo leían

con más fluidez (Ver anexo 7). Esto concuerda con lo que afirma Kalman (2003) acerca de que la lectura atraviesa todos los espacios de la comunidad.

En algunos casos, como con el Grafiti Banksy “Polémica”, les costó hacer lectura literal de elementos ajenos a su contexto o carecían de conocimientos previos acerca de los personajes que aparecían en los contenidos multimodales, aunque hubiesen sido famosos, y ese desconocimiento les impidió hacer un análisis de tales personajes como signos culturales. Por lo mismo, algunos no lograron hacer una lectura literal del mensaje (Ver anexo 7). Esto se relaciona con lo que le puede pasar a alguien que no conoce el alfabeto y quiere leer un libro, o bien a la hora de interpretar el acervo cultural de una sociedad desconocida (Leroi, 1971; Halliday, 2001; Eco, 1984; Ferreiro, 2001; Farías y Araya, 2015; 2014).

Sin embargo, se percibieron prácticas de lectura literal frente a la mayoría de los contenidos multimodales presentados en la propuesta de formación, ya que identificaron elementos como personajes, acciones o tiempos. Reconocieron a los personajes principales e hicieron lectura de sus gestos, asociándolos con la alegría, el dolor, el grito, el odio o el saludo. Además, identificaron características de su entorno a partir de elementos visibles en él que luego plasmaron en las cartografías que crearon (Ver anexo 8). Cuando apareció el código lingüístico reconocieron el significado semántico de la mayoría de palabras en especial de las que usaban en su contexto; sin embargo, tuvieron dificultad para captar el sentido de palabras en inglés (Ver anexos 7 y 8).

Uno de los aspectos relevantes que arrojó el grupo focal dos (Ver anexo 10) con respecto a la lectura literal se dio en la interpretación del video “El pintor y la sombra” (Ver tabla 1), en el cual los estudiantes reconocieron tres formas del tiempo narrativo: lo cronológico (paso de las horas), lo climático (lluvia, frío) y los momentos del día (tarde, noche), además observaron que era constante la relación entre el tiempo y la sombra.

5. 4. 2 Prácticas de Lectura Inferencial

La lectura inferencial es aquella en la cual se hacen explícitas las presuposiciones o el doble sentido, como afirma Cassany (2006) es encontrar los mensajes ocultos, develar lo que no está dado en cualquier tipo de texto. Los datos recopilados en la presente investigación permitieron identificar las siguientes prácticas de lectura inferencial.

Inicialmente se notó que si no lograban una adecuada lectura literal, tampoco podían hacer inferencias; en contraste, cuando conocían a profundidad ciertos aspectos culturales de los contenidos multimodales, lograban deducir con facilidad los significados (Ver anexo 7). Esto evidenció que el sentido de tales contenidos se relaciona con los saberes previos de quien los lee, ya que se les dificultó deducir el sentido oculto de aquellos ajenos a su realidad. Así mismo les costó relacionar el significado con elementos como las proporciones, la ubicación en el espacio, las formas, entre otros; lo que a su vez limitó la creación de preguntas y opiniones sobre los contenidos multimodales analizados (Ver anexo 7). Se debe advertir que la lectura de estos contenidos requiere un proceso formativo, que profundice en la significación de los distintos elementos que los componen (Farías, 2005; Farías y Araya, 2014; Mangui, 2011)

Tampoco le dieron significación al uso de formatos distintos en una misma imagen, por ejemplo, en el Grafiti Banksy “Polémica” (Ver tabla 1), aparecían el grafiti que era la obra como tal, la caricatura y la fotografía que se usan dentro del grafiti, y la fotografía del grafiti mismo; todo lo cual tenía un valor semántico que los estudiantes no advirtieron, porque estaban poco formados en este sentido (Ver anexo 7).

Aunque los niveles de formación sean heterogéneos, los humanos no son seres aislados, todo el tiempo se conectan al mundo y lo hacen a través del lenguaje (Kalman, 2002). Los estudiantes tuvieron en cuenta sus saberes previos y códigos culturales para interpretar contenidos

como videos y caricaturas, con los cuales se hizo evidente una mejor apropiación, que les facilitó el proceso inferencial (Ver anexos 7 y 8).

Advirtieron la importancia de la secuencia lógica en ciertos contenidos multimodales, por ejemplo, con respecto al grafiti del municipio (Ver tabla 1) dijeron que a las imágenes les faltaba unidad y que esa dispersión les quitaba significado (Ver anexo 8). También al analizar las caricaturas #1, #2 y #3 de Matador (Ver tabla 1), tuvieron en cuenta las formas y las acciones para darle continuidad lógica a lo que se estaba presentando, además identificaron la intención del autor de acuerdo con el orden de aparición de la caricatura (Ver anexo 8). Durante la socialización del grupo focal dos expresaron que por medio del proceso formativo lograron captar que el orden en la publicación de contenidos multimodales como las caricaturas de Matador, tenía una intención (Ver anexo 10). Aunque algunos autores plantean que las prácticas de lectura que se dan en el contexto de las TIC tienden a ser fragmentarias o discontinuas (Chartier, 2008); lo que se nota en este caso es que los estudiantes le dieron importancia a la secuencialidad, si bien los contenidos analizados no eran extensos. Esto a su vez, refuerza la necesidad de procesos formativos para analizar de forma crítica este tipo de contenidos (Eco, 1984; Mangui, 2011; Farías y Araya, 2014)

En algunos momentos hicieron deducciones que no correspondían con lo que se estaba observando, por ejemplo, al proyectar el Video “Canción de cuna. Gobernación del Meta” (Ver tabla 1), un estudiante hizo el siguiente comentario: “Bueno, primero yo pensé que el esposo le pegaba a la mujer, no sé por qué, porque llegó así todo misterioso y ella cantando por allá sola. Después pensé que ella iba a matar al niño”. Sin embargo, el video no estaba mostrando esto y la situación inicial no permitía deducirlo (Ver anexo 7).

En cuanto a la creación de los contenidos multimodales, los dibujos que hicieron mostraron que hacían inferencias a partir de los relatos que escuchaban, para construir las cartografías

dedujeron situaciones específicas a partir de la observación de su entorno y utilizaron formas que daban pie a producir inferencias específicas, por ejemplo, relacionaron el cuerpo de la mujer con ciertas características del municipio como la vulnerabilidad, el machismo o la belleza (Ver anexo 8). Con respecto a las prácticas socioculturales Bourdieu (2000, 2007), explica que, aunque se suele creer que siempre han sido de cierta manera, en realidad se construyen a lo largo de la historia y de la vida en comunidad, en este caso la significación que le dan al cuerpo de la mujer tiene un fuerte arraigo en las prácticas cotidianas.

En el grupo focal dos, se detuvieron más en los pequeños detalles para completar la información. A partir de la música dedujeron el estado emocional de los personajes del video *El pintor y la sombra* (Ver tabla 1) y la relacionaron con sentimientos como la alegría, la tristeza y el suspenso, además les permitió predecir lo que iba a pasar en el relato (Ver anexo 10).

5. 4. 3 Prácticas de Lectura Crítica

Desde el enfoque sociocultural el lector y el autor construyen significados de acuerdo con el lugar que habitan y las experiencias que tengan en él, las cuales les permiten conocerlo y transformar sus prácticas cotidianas. Desde la semiótica social se afirma que “todo signo es motivado. Y esa motivación descansa en el interés –socialmente configurado y determinado– del rethor o autor” (Pérez 2013, p. 42). Para Cassany (2006), en las sociedades aparecen discursos con diversas ideologías, para tomar una postura crítica, el lector debe aprender a encontrar el mensaje oculto, lo cual implica desarrollar una actitud activa y de diálogo, intercambiando ideas que amplíen su interpretación y comprensión de lo que lee, la sociedad y la cultura a la que pertenece (Jurado, 2008).

Durante la propuesta de formación apoyada en contenidos multimodales se observaron las prácticas de lectura crítica de los estudiantes, para hacerlo se crearon tres subcategorías que se

consideraron relevantes: aspectos socioculturales, con la cual se intentó conocer si los estudiantes reconocían en los contenidos multimodales, características propias de un contexto, tales como relaciones, creencias, signos, entre otros. Intención, para observar si los estudiantes identificaban el propósito del autor. Personal, en la que se recogen datos sobre la capacidad argumentativa de los estudiantes.

5. 4. 3. 1 Aspectos socioculturales. Para explorar las prácticas de lectura crítica que tenían los estudiantes antes del desarrollo de la propuesta de formación, en el grupo focal uno (Ver anexo 7) se propuso a los estudiantes que formularan preguntas sobre los contenidos multimodales compartidos, algunas fueron:

- ¿Por qué somos tan ignorantes? ¿Por qué somos tan descuidados con el agua?
- ¿Por qué la joven sufre y los de los del lado no? ¿Por qué la llevan agarrada de la mano?
- ¿Por qué no acabamos con el poder de estas empresas manipuladoras?
- ¿Por qué sentimos odio y envidia? ¿Por qué nos fijamos en lo que tienen las demás personas y no en lo que podemos hacer nosotros? (Ver anexo 7)

Además, durante el diálogo se notó que se preocupaban por situaciones como la manipulación por parte de los medios de comunicación; la burla del otro como un comportamiento natural o que los sentimientos como el odio fueran más comunes (Ver anexo 7).

Como se puede ver, este grupo de preguntas planteadas por los estudiantes muestra interés por comprender cómo funcionaba su entorno y cómo podrían participar en él. Igualmente, durante el proceso de interpretación general de los contenidos multimodales se pudo observar que los estudiantes utilizaron aspectos del contexto para su comprensión. Por ejemplo, frente al Meme “No se puede reproducir” (Ver ficha 1) mencionaron que en la sociedad era común mofarse de las personas y que la intolerancia era dañina.

Sobre el video “SpellBound” (Ver ficha 1) opinaron que el odio y la envidia eran prácticas comunes.

A pesar de que no reconocieron lo literal e hicieron pocas inferencias sobre el Grafiti Banksy “Polémica” (Ver ficha 1), lo relacionaron con el secuestro, como práctica común en Colombia, porque los dos personajes de la imagen sujetaban de las manos a una niña.

El Video “Canción de cuna. Gobernación del Meta” (Ver ficha 1), les generó mucho de qué hablar, lo interpretaron desde sus experiencias y conocimientos previos sobre lo que sucedía durante las campañas políticas de su municipio. En él observaron que se utilizaban valores culturales para atraer más fácilmente a las personas. Así mismo se dieron cuenta de que utilizaban algunos problemas sociales como la pobreza o el desempleo para prometer soluciones a la gente y así ser elegidos para cargos públicos.

La participación de una estudiante proveniente de otro país, hizo que la conversación fuera más abierta al permitir un contraste con la realidad de Colombia; muchos opinaron que entre ambos países había algunos puntos en común como la utilización de espectáculos y gustos populares para ocultar decisiones políticas que afectaban a toda la sociedad, de esta forma la gente que tenía el poder desviaba la atención de las personas y decidía por ellos, de modo que cuando se dieran cuenta, sólo les quedaba aceptar y obedecer. Por otro lado, observaron que en Colombia había pérdida de los recursos naturales para favorecer entidades a las que no les interesaba subsanar los daños que hacían (Ver anexo 7).

Por otro lado, al interpretar el Video Movistar - “Love Story” (Ver tabla 1) dijeron que el uso de las redes sociales era común en su entorno y en ellas se utilizaba el engaño, la manipulación o el robo de información; además dieron ejemplos de personas cercanas a las que les había pasado esto y explicaron que a los seres humanos les costaba aprender de los errores (Ver anexo 7).

Chartier (2008) explica que la lectura presenta características específicas según el contexto en el que se realice, además es una práctica cotidiana que modifica las dinámicas sociales, al tiempo que éstas la transforman (Bourdieu & Chartier, 2003), la importancia de los aspectos socioculturales a la hora de interpretar los contenidos multimodales fue notable durante las distintas sesiones de la propuesta formativa (Ver anexo 8). Reconocieron que todo acto individual afectaba lo social, por ejemplo, veían como una consecuencia de la organización social, el hecho de que sus padres los dejaran solos para poder trabajar. Se visualizó que en ese sistema que constituía lo social, había personas que querían imponer ciertas ideologías, porque en ellas estaban marcados los valores y los intereses que querían sembrar; pero que también encontraban contrapoderes o posturas diferentes a ellas, es decir, no siempre los sujetos receptores eran pasivos (Castells, 2012; Graham, 2001; Martín Barbero, 1987).

Fue marcado el interés por los contenidos que mostraban prácticas sociales de su contexto, por ejemplo en relación a los hábitos alimenticios, los comportamientos o la forma de vestir, expresaron que se relacionaban con los estratos sociales de las personas; aunque la mayoría estuvo de acuerdo, una estudiante hizo la observación de que estos aspectos podían ser similares en personas de distintos estratos, es decir que para ella, los comportamientos culturales no estaban supeditados solo a lo económico (Ver anexo 8).

El papel de la mujer en la sociedad fue un tema polémico, al analizar las caricaturas #1, #2 y #3 de Matador (Ver ficha 1), opinaron que no todas las mujeres eran compradoras compulsivas, sino que también había científicas, escritoras y mujeres pobres. Advirtieron que en nuestra sociedad era común la violencia contra la mujer y la indiferencia frente a la misma, además la crianza y la formación en valores de los niños, se asumió como una responsabilidad de ellas. En la creación de las cartografías se notó que le dieron importancia al papel de la mujer en la sociedad,

ya que la dibujaron más que al hombre, relacionándola con la fortaleza frente a la vida, pero también con la vulnerabilidad (Ver anexos 8 y 9).

También con base en la caricatura #1 Matador, criticaron el gasto que hacía la humanidad en el desarrollo económico y tecnológico para viajar al espacio o en generar ciencia para explorar el universo; mientras que se preocupaba poco por solucionar la pobreza o la desigualdad que constituyen graves problemáticas sociales.

Para desarrollar las cartografías, los estudiantes leyeron y reflexionaron su territorio, encontrando situaciones que lo constituían y lo hacían ser complejo: violencia por plazas de droga, prostitución, cáncer, pobreza, entre otros. También reconocieron elementos positivos como la solidaridad, los recursos naturales y la alegría. Además, notaron que había características negativas y positivas al tiempo, por ejemplo, el turismo generaba desarrollo económico, pero a la vez intensificaba el conflicto por las plazas de drogas, la prostitución, encarecía los arriendos, los alimentos y demás elementos importantes para la vida, haciendo que muchas personas se tuvieran que ir a vivir a otros lugares. Todo esto les permitió comprender que en el municipio se cruzaban muchas realidades y que ellos podían contribuir a acrecentar las dificultades o a mejorar las fortalezas y virtudes (Ver anexo 8).

Algunos contenidos multimodales generaron el diálogo a partir de experiencias emotivas que permitieron reflexionar acerca de estados de ánimo como la soledad, el cual reconocieron como algo común entre los jóvenes de Jardín. La soledad, según ellos, los lanzaba a realizar acciones que atentaban contra su vida. En este tipo de diálogo se notó una actitud respetuosa ante el dolor ajeno.

En el grupo focal dos (Ver anexo 10) los estudiantes manifestaron que cada experiencia era como un trazo que le daba forma a la obra de arte que eran ellos, así mismo relacionaron la vida con una sombra que se va transformando.

Dijeron que en los grupos de amigos había presión para que actuaran de ciertas maneras y que esto los influía, es decir que la manipulación no venía sólo de espacios externos como los medios de comunicación, sino también de las personas cercanas (Ver anexo 10).

Para los estudiantes, muchos de los problemas sociales no cambiaban porque los medios de comunicación influenciaban a las personas desde la infancia mostrando contenidos que promocionaban un modelo de sociedad según su conveniencia, censurando noticieros o programas diferentes, generando desinformación y evitando que las personas del común fueran críticas frente a lo que sucedía en su entorno. Expresaron que ignorar lo que sucedía, agrandaba los problemas y las dificultades sociales, por lo mismo responsabilizaron a los medios de comunicación del caos social actual y futuro. Además, reconocieron que los problemas sociales los afectaban como jóvenes y les dieron mayor importancia cuando los involucraban directamente. También dijeron que la población joven era la más afectada por los problemas sociales y por eso dudaban de que ellos fueran la esperanza (Ver anexo 7).

Con respecto al municipio de Jardín, dijeron que era un lugar con muchas enfermedades de transmisión sexual, con campesinos que lo hacían productivo, con riqueza natural y cultural, también con costumbres que a veces no permitían la transformación o no dejaban entrar lo novedoso que proponían los jóvenes (Ver anexo 10).

Otras relaciones con aspectos socioculturales que relucieron durante el grupo focal dos fueron la expresión de que el grafiti se hacía de forma anónima porque socialmente era

discriminado y considerado ilegal y que en la sociedad algunos géneros musicales tenían mayor acogida y que por medio de ellos había manipulación (Ver anexo 10).

Identificaron al otro no solo por el nombre, sino por lo que hacía, el estilo de vida, personalidad y pensamiento, los cuales vieron reflejados en los trazos o marcas de sus trabajos.

5. 4. 3. 2 Intención. En el grupo focal uno (Ver anexo 7) se encontró que los estudiantes percibieron las siguientes intenciones en los contenidos multimodales analizados:

El Meme “No se puede reproducir” (Ver tabla 1) buscaba burlarse de la incapacidad de los LGTBI para reproducirse naturalmente.

Con relación al Video “Canción de cuna. Gobernación del Meta” (Ver tabla 1) reconocieron que la intención era incentivar a la gente para votar por un candidato en época de elecciones, manipulando los medios y prometiendo mejorar las condiciones sociales para convencer.

Al analizar el Video Movistar - “Love Story” (Ver tabla 1), observaron que buscaba educar y mostrar el riesgo que se puede correr en las redes sociales cuando se habla con desconocidos.

En la caricatura sobre la contaminación del agua dijeron que era un llamado de atención para que las personas la conservaran.

En el Video SpellBound (Ver tabla 1) se refirieron a que este buscaba mostrar la importancia de una buena convivencia.

En el Grafiti Banksy “Polémica” (Ver tabla 1) no lograron inferir la intención del autor, si bien reconocieron que se quería mostrar la imagen de una sociedad perfecta, desconocieron la crítica que se hacía a la cultura comercial de Estados Unidos (Ver anexo 7).

Por otro lado, en los contenidos compartidos en el proceso de formación, los estudiantes identificaron intenciones comunes como narrar, criticar, informar, ser reconocidos, valorar, opinar, transformar o polemizar sobre temas como la corrupción, la prostitución, las diferencias entre pandillas, la violencia y los malos gobernantes. Se pudo encontrar que los estudiantes asociaron la intención con el tema del contenido multimodal trabajado, por ejemplo, en los relatos anecdóticos extrajeron las acciones más importantes y las relacionaron con la intención del narrador, lo hicieron con facilidad, dado que la anécdota les fue más familiar. A continuación, se exponen de forma específica la intención que hallaron en los contenidos multimodales analizados durante la secuencia didáctica (Ver anexo 8):

En el Video Mad world (Ver tabla 1) dedujeron que se buscaba generar una reflexión sobre las dificultades sociales que se podían derivar del uso continuo de las TIC, hablaron de la manipulación que hacían los dueños de los medios sobre los receptores.

En el Video Soledad (Ver tabla 1) comprendieron que había una crítica al miedo que las personas mostraban por ésta y que la intención era reconocer que la soledad podía llegar a ser importante para los individuos y su formación como personas.

Frente al rap Tres mosqueteros (Ver tabla 1) notaron que la intención de los artistas era dar un mensaje a los otros para que cambiaran ciertas actitudes, y que a la vez buscaban ser reconocidos.

Acercas de la intención del grafitero, dijeron que el lugar donde hacía su obra podía influir en el significado de este.

Con relación a las caricaturas #1, #2 y #3 de Matador (Ver tabla 1), en un comienzo se desviaron de la intención del autor porque desconocían el contexto en que surgieron. Al observar la segunda imagen, intuyeron que el caricaturista buscaba polemizar con la primera imagen y al

tener la atención de muchas personas expuso los casos de feminicidio en Colombia, lo cual era una problemática social más grave, como diciendo que las personas se indignaron por un chiste machista, pero no por la violencia y el asesinato en contra de muchas mujeres en el país; además, esto le sirvió como excusa para mostrar la intolerancia de la sociedad frente a las personas que pensaban distinto o que se expresaban de forma crítica sobre problemáticas sociales que querían ser cubiertas por quienes manejaban el poder.

También en el grupo focal dos (Ver anexo 10) los estudiantes captaron la intención del video El pintor y la sombra, este quería mostrar la vida como una sombra, en donde otras personas ayudaban a encontrar sentido a lo que hacíamos, ya que inspiraban y generaban pasión.

Así mismo explicaron que el interés principal de los medios de comunicación era obtener ganancias y promover determinados comportamientos a través de personajes que se mostraban como ejemplo a seguir. Sin embargo, también reconocieron que algunos medios de comunicación tenían otra mirada y trataban de informar desde otros puntos de vista y de hacer seguimiento continuo a los sucesos sociales (Ver anexo 10).

Respecto a las creaciones que desarrollaron durante la propuesta de formación, un estudiante explicó que la intención de su grupo era mostrar las debilidades y fortalezas del municipio, y lo hicieron en especial mostrando la figura de la mujer (Ver anexo 10). Otro expresó que se centraron en mostrar lo negativo porque era lo que ellos más veían en su cotidianidad, de modo que se pudo observar que su intención como emisores estaba influenciada por su situación tanto individual como en el marco social y por el público al que iba dirigido (Ver anexo 10).

5.4.3.3 Postura Personal. Con esta categoría se buscó observar la capacidad argumentativa de los estudiantes con respecto a los contenidos multimodales trabajados, es de aclarar que cada contenido dio pie a discusiones diversas y que se interesaron más en unos temas que en otros.

En el grupo focal uno (Ver anexo 7) frente al Video Canción de cuna. Gobernación del Meta (Ver tabla 1), opinaron que este tipo de publicidad jugaba con las necesidades de las personas de distintas maneras, con el fin real de manipular y conservar el poder. En contraste con esto un estudiante argumentó que en el video había algo de realidad porque se mostraba la solidaridad de las personas, lo que hacía que no se perdiera la esperanza de que el mundo pudiera ser diferente.

Sin embargo, fue generalizada la postura de que los medios de comunicación se usaban para manipular a la sociedad en cuanto a decisiones políticas, argumentaron que los adultos eran los que generaban más control y manipulación, mostrando a las personas sólo lo que les gustaba o divertía, como espectáculos deportivos, reinados de belleza, entre otros. Por lo tanto, la política era un juego de manipulación, se refirieron a que las elecciones políticas las hacen ver como un proceso democrático, limpio, transparente, pero que en realidad pueden ser manipuladas para el beneficio particular de algunos. Además, afirmaron que la capacidad de gobernar implicaba usar la fuerza, el miedo, pasar por encima de los otros, aprovecharse de las necesidades de las personas y jugar con sus derechos fundamentales. Criticaron el hecho de que un país se pusiera en contra de otro por sus problemáticas, ocultando que tiene las mismas situaciones, para ello dieron ejemplos de su contexto, en donde hay pérdida de recursos naturales y abandono de las comunidades (Ver anexo 7).

Argumentaron que la persuasión que hacían los medios de comunicación era posible porque a las personas les faltaba formación para leer o interpretar este tipo de contenidos, de modo que pudieran tomar decisiones con criterio. Aunque opinaron que también era peligroso pensar, dado el fenómeno del asesinato de líderes sociales (Ver anexo 7). Sobresale que a pesar de que para los estudiantes la intención de la campaña política era engañar a las personas, ellos hicieron muchos comentarios en contra de la manipulación, mostrándose cansados de lo mismo, por lo que

escuchaban y veían a diario. Martin Barbero (1987) llama la atención sobre la importancia de pensar al receptor como un sujeto que no siempre es pasivo, sino que reinterpreta los discursos según sus intereses y experiencias.

Ya en una actitud más propositiva, explicaron que en ocasiones las personas se fijaban más en solucionar los problemas de otros y en criticar sus realidades, desconociendo, descuidando u ocultando lo que pasaba con ellas. Mientras que, si todas las personas actuaran bien, la sociedad funcionaría de otra manera, por lo tanto, la oportunidad de cambio social estaba en la voluntad y la conciencia individual (Ver anexo 7).

Por otro lado, al observar el Video Movistar - “Love Story” (Ver tabla 1), expresaron distintos puntos de vista acerca del uso de las redes sociales, hablaron de que en ellas era común el engaño y que cuando no sabían manejarlas era más fácil caer en esto. Además, expresaron que los adolescentes y los niños eran más vulnerables, porque se sentían solos, necesitaban reconocimiento y creían en ellas como algo seguro, de modo que no medían los peligros que podían significar el dar información personal en estos medios. Plantearon que se podía evitar esto teniendo precaución, sin hablar por redes sociales con desconocidos, dando pocos datos personales, informándose sobre los pros y los contras del manejo de las redes sociales y siendo conscientes de que había otra vida fuera de ellas (Ver anexo 7). Estas reflexiones sobre el uso de las TIC, muestran lo importante de generar procesos formativos para que las personas hagan un uso consciente de las mismas (Graham, 2001; Sibilia, 2005; Siemens, 2016; Farías y Araya, 2015)

Teniendo en cuenta lo anterior, los estudiantes no tuvieron una postura muy unilateral sobre la confianza en los medios de comunicación, ya que algunas veces dijeron que éstos manipulaban, persuadían y engañaban a las personas, haciendo que se comportaran de maneras determinadas; pero otras veces opinaron que cada individuo era el culpable de esa manipulación, porque aún,

sabiendo que lo estaban engañando, hacía lo que le decían y no aprendía de sus errores (Ver anexo 7). Para autores como Cassany (2003) y Jurado (2008), resulta urgente formar ciudadanos críticos, que sepan orientar sus relaciones con el entorno.

Sobre el Grafiti Banksy “Polémica” (Ver tabla 1) mencionaron que la publicidad era falsa, porque quería hacer ver la sociedad actual como si fuera perfecta, condicionando el comportamiento social e impidiendo la construcción de otras formas de vivir. Algunos estudiantes relacionaron el grafiti con el vandalismo, pero en el desarrollo de la sesión se inclinaron más hacia el punto de vista artístico y crítico del mismo. Hablaron de que en la actualidad había muy poca tolerancia y que se discutía más desde el grito o el insulto, que, desde la argumentación, añadiendo que era común la violencia frente al que era crítico, el cual solía ser exiliado o asesinado (Ver anexo 7).

En relación al Meme “No se puede reproducir” (Ver tabla 1), los estudiantes expresaron que era una forma de discriminación y violencia por la orientación sexual, consideraron que aunque era común burlarse del otro, esto no era adecuado y estuvieron en contra del rechazo a las personas de la comunidad LGTBI. Además, reconocieron y valoraron el hecho de que éstas han luchado por ser aceptadas y respetadas. Dijeron que, aunque la tolerancia muchas veces no existía y se tenían que conquistar los derechos por medio de luchas sociales, era fundamental en las relaciones humanas.

Con respecto al Video “SpellBound” (Ver tabla 1) se observó una postura generalizada frente al odio y la envidia como algo negativo para las relaciones humanas, aunque afirmaron que los conflictos familiares hacían parte del día a día. Le dieron importancia al amor, ya que éste podía generar cambios sociales, y propusieron que, en vez de envidiar a otros, las personas deberían tratar de actuar mejor para que el mundo se transformara en un lugar más acogedor.

En la caricatura sobre la contaminación del agua (Ver tabla 1) opinaron que los humanos eran ignorantes y no pensaban en las consecuencias de sus decisiones, ya que tenían consecuencias que podían afectarlos a nivel ecológico y social.

Frente a los contenidos multimodales, siempre habrá diversidad interpretativa, pero el aspecto crítico permite acercarlos al contexto, tomar posturas y cuestionar las dinámicas sociales, los procesos de comunicación son más una cuestión de relaciones sociales que una cuestión de medios tecnológicos. Por eso los usos de las TIC no se dan de forma mecánica, sino que pasan por procesos culturales específicos, en los que se puede reconocer como una característica general la crisis del modelo de comunicación unidireccional. Las personas se apropian de los medios y empiezan a participar en ellos, lo cual implica una profunda responsabilidad en cuanto a fomentar prácticas de lectura crítica (Kalman, 2003; Farías y Araya, 2015; Martín Barbero, 1987; Graham, 2001; Eco, 1984; Rojas, 2013).

Al desarrollar la secuencia didáctica también se evidenció que los estudiantes tomaron posturas personales al analizar los contenidos multimodales con base en sus saberes previos. En muchos casos el referente para argumentar fue solo su experiencia y carecían de datos para darle base a lo que decían (Ver anexo 8).

En la discusión sobre el Video “Mad world” (Ver tabla 1) apoyaron la idea de que los celulares generaban una especie de adicción y se convertían en cárcel para las personas. Hubo un sesgo muy similar en casi todas las opiniones, tendientes a ver la tecnología como algo negativo en las relaciones humanas, que generaba comportamientos de dependencia y distanciaba a las personas (Ver anexo 8). Esto hace surgir la pregunta ¿qué hubiese pasado si el video alentara el uso de las tecnologías y las viera como algo positivo? ¿hubiese cambiado su postura? Aunque los estudiantes hicieron comentarios acerca de que a través del video se puede manipular la opinión

de las personas, faltó más argumentación, pero ¿hasta qué punto fueron capaces de reflexionar sobre los pros y los contras de la tecnología? (Graham, 2001; Sibia, 2005)

Pese a esto, los jóvenes expresaron que los medios de comunicación manipulaban a las personas y que estaban inmersas en una dinámica social que los invitaba a escapar de los problemas y a no reflexionar por medio de ciertos contenidos.

Con el video “Soledad” (Ver tabla 1), sus posturas personales fueron emotivas y subjetivas, ya que a partir de su experiencia dijeron que todos los jóvenes se sentían solos y como no sabían enfrentar ese estado le daban importancia a lo que hacían, entonces se dedicaban a consumir drogas, pasaban muchas horas frente a las pantallas o se intentaban suicidar. Es decir que, para los estudiantes, la soledad generaba hábitos que hacían que su vida fuera poco alegre, lo cual mostró que relacionaron sus actos con la estructura social. Una estudiante expresó que la soledad podía ser adictiva e impedir aprender a relacionarse con otras personas, dado que los acostumbraba a no tener que llegar a acuerdos, a hacer sólo lo que les gustaba y con ello perdían la posibilidad de relacionarse con otras personas que podían enseñarles y alegrarles la existencia (Ver anexo 8).

Frente al rap “Tres mosqueteros” (Ver tabla 1) expresaron que las marcas de la ropa, los lugares que se visitaban o los alimentos que se consumían, indicaban un tipo de personas y mostraban un grado de cultura específico, esto se evidenció al usar de forma peyorativa la expresión “gente de la calle, gamines o ñeros” para referirse a la forma de vestir de los artistas y a que comieran sancocho en el río (Ver anexo 8). La idea que se tiene de cultura está mediada por la cultura misma a la que se pertenece y por procesos históricos de exclusión y/o inclusión, pero lo que caracteriza cada grupo social son los pequeños detalles cotidianos, los que nacen en el barrio, en la casa, en la calle y hablan de lo que las personas valoran (Eco, 1984; Martin Barbero, 1987).

Al evaluar la propuesta formativa (Ver anexo 10), los estudiantes aceptaron que no lo sabían todo y que las experiencias les permitían formarse para enfrentar la vida, en ese proceso valoraron al docente como alguien que les podía ayudar a conocerse a sí mismos (Ver anexo 10).

Hubo un momento en el que dieron a entender que la autonomía era hacer sólo lo que ellos pensaban y cerrarse ante otros puntos de vista que los podían ayudar a transformarse. No obstante, a partir de una pregunta guiada, se dieron cuenta de que no siempre pensaban de forma correcta y que había diversidad de pensamiento. Luego expresaron que, aunque una persona fuera muy autónoma, siempre iba a estar influenciada por lo que la rodeaba.

Enunciaron que, aunque ellos eran la esperanza, presentaban muchos conflictos por la influencia de las situaciones sociales, los medios de comunicación o los amigos y encontrar dificultades para evitar ser manipulados. A pesar de esto reconocieron que podían asumir el papel de líderes positivos o negativos en su municipio, contribuyendo a acrecentar las dificultades o a mejorar las fortalezas, lo cual es un reto fundamental en el desarrollo de prácticas de lectura crítica: que los individuos se hagan conscientes de su papel en las formaciones sociales (Martín Barbero, 1987; Cassany, 2003).

Expresaron que en las relaciones con los otros siempre había problemas y que no había que evadirlos para solucionarlos, sino enfrentarlos, hablar con el otro, llegar a acuerdos, de modo que cada uno tuviera sus criterios.

Con respecto a los medios de comunicación volvió a aparecer la postura de que solo les importaba generar ganancias, de modo que hacían sobresalir ciertos estilos de vida para influir en las personas, distorsionando la verdad. Y, según los estudiantes, si esto continuaba así, se iba a generar una descomposición social grave en unos veinte años. Pero los medios de comunicación estaban supeditados a los intereses de ciertas clases sociales que tenían el poder económico y

político y no les convenía que las personas conocieran la realidad porque se podrían rebelar. Como solución a esto propusieron que era importante estar informados, como ejemplo tomaron lo que le sucedió con un noticiero, que buscaba ser neutral y por eso fue censurado (Ver anexo 10). También un estudiante dijo, en tono jocoso, que se debía “Matar a los de la televisión” (Ver anexo 10), tal comentario refleja lo que sucede en su entorno, ya que luego conversaron acerca de que así se solucionaban muchas cosas en nuestra sociedad. Para Halliday (2001) y Eco (1986), la sociedad puede entenderse como una construcción semiótica y por ello sus tensiones se evidencian en el lenguaje y demás signos que se usen para la comunicación.

Los estudiantes se hicieron críticas constructivas entre ellos, tratando de apoyar al otro para que tomara sus decisiones o reflexionara sobre sus gustos, le dieron valor a la diferencia, dijeron que todos no tenían que pensar lo mismo. Ruiz, Martínez y Galindo (2012) reconoce que es importante dentro del aprendizaje colaborativo ser tolerante y abrir la mente a muchas posibilidades para poder construir socialmente el conocimiento.

Para ellos la vida podía compararse con una pintura que se iba modificando con el tiempo y el aprendizaje sobre cómo vivir, que se iba construyendo poco a poco, definiendo gustos o tomando decisiones; y aunque también debían aprender a hacer cosas que no eran afines a ellos, eran necesarias para sobrevivir. Un estudiante mostró su visión del aprendizaje con la imagen que aparece al final del *Color* (Ver figura 1) diciendo que se empieza en el negro que es nada y luego se va aprendiendo de todo, que son los colores. Kress y Leeuwen (2001) explican que el sentido de un *modo* se constituye de varios estratos, éstos se evidencian en creaciones de este tipo, en las cuales el estudiante, para expresar un *discurso* usó ciertos elementos del *diseño* (colores, formas), con los que realizó una *producción* específica y la compartió con otros (*distribución*).

5. 5 Análisis de las Cartografías Creadas por los Estudiantes al Finalizar la Propuesta de Formación

Al finalizar el proceso de la propuesta formativa apoyada en contenidos multimodales, se crearon cartografías⁹ sobre el municipio de Jardín, con el objetivo de identificar los elementos de los contenidos multimodales creados por los estudiantes que daban cuenta de las prácticas de lectura crítica desarrolladas en el proceso formativo. Para hacerlo se describieron y clasificaron los diferentes elementos que aparecían en los contenidos multimodales creados.

Para hacer el análisis (Ver anexo 9) se construyó una ficha de análisis de contenido (Ver anexo 3), en la cual se definieron dos categorías con base en la información del marco teórico: prácticas de lectura crítica y contenidos multimodales. Sobre cada categoría se construyeron cuatro preguntas conectadas con los temas trabajados durante el desarrollo de la propuesta formativa. Con éstas se buscaba facilitar las inferencias de los elementos implícitos y explícitos de las cartografías.

En la creación de las cartografías se pudieron observar varios procesos, por un lado hicieron lectura del contexto de Jardín, determinando cinco debilidades o enfermedades, cinco valores morales y cinco fortalezas físicas. Luego debían pensar cómo representar todos los aspectos; es decir, pasar por un proceso de diseño, en el cual eligieron formas, colores, tamaños, ubicaciones, entre otros elementos, para expresar lo que habían identificado. De tal manera, esa creación mostró tanto una práctica multimodal de lectura crítica del territorio, como una práctica de escritura, también multimodal porque los estudiantes construyeron el sentido con signos distintos al lingüístico.

Dentro de la cartografía las convenciones usadas funcionaron como un código, entendido como un conjunto de signos y símbolos que constituyen un mensaje. Desde el punto de vista de la

⁹ Es una construcción gráfica en la cual representaron su municipio a través de la figura de un cuerpo, de acuerdo a como lo veían, ésta tenía una tabla de convenciones creada por ellos.

multimodalidad los discursos son creaciones complejas, implican una lectura no lineal, más bien caótica, que integra elementos lingüísticos y no lingüísticos (Farías, 2005; Farías y Araya, 2014; Mangui, 2011). Abrir la posibilidad de leer y escribir usando otros códigos, es incluir y reconocer otras formas de interpretar y de narrar las experiencias, que caracterizan la diversidad cultural de las comunidades humanas (Martín Barbero, 1987; Eco, 1984, 1986).

En la técnica de análisis de contenido (Ver anexo 9) una de las formas de identificar aspectos importantes de la comunicación, es midiendo cuántas veces aparece una característica en un mensaje (Bardin, 2002), en este sentido en las cartografías de los estudiantes se encontraron ciertas constantes en cuanto a algunos fenómenos sociales:

- Con relación a las enfermedades que hallaron se encontró que la corrupción, la prostitución y la drogadicción aparecieron en cuatro cartografías de siete en total. Los chismes y la contaminación aparecieron en tres de ellas. La violencia y el hambre en dos. El alcoholismo, la anorexia, la delincuencia, el gobierno que nos tiene presos, la pobreza, el abandono, la minería, la falta de sentido de pertenencia, el asesinato, el embarazo, la discapacidad, la baja autoestima, el cáncer de seno, los amigos que influncian y el sufrimiento emocional, uno en cada una.
- Por otro lado, en las fortalezas físicas se observó que la agricultura y los cultivos aparecieron en las siete cartografías, la biodiversidad en cuatro, la hidrografía, lo colonial y la arquitectura en tres, la belleza urbana, la belleza natural y la religión en dos; la economía, el turismo, la fertilidad de la mujer, las riquezas del pueblo, la fuerza, la resistencia, la versatilidad y la agilidad, una en cada una.
- Por último, dentro de los valores se vio que fueron los que menos aparecieron en las cartografías, de hecho, no en todas aparecen valores. Se discriminan de la siguiente manera:

la solidaridad en cinco cartografías, la amabilidad en tres, el respeto y la humildad en dos; el autocontrol, la sinceridad, la hermandad, el trabajo y la higiene, uno en cada una.

Es de notar que los estudiantes le dieron más importancia a identificar las enfermedades, esto se puede asociar con sus preocupaciones cotidianas, como condiciones que les quitan la tranquilidad, los afectan y por eso las expresan con más insistencia.

Caracterización de las Cartografías

A continuación, se presenta el análisis que se hizo de cada una de las cartografías creadas por los estudiantes, para lo cual se utilizó la técnica de análisis de contenido (Ver anexo 9).

5. 5. 1 *Hombre Joven*

Figura 2

Hombre joven



Nota. Tomado de <https://url2.cl/MBp5D>

En cuanto al diseño identificaron el municipio de Jardín con la figura de un hombre joven, como una de las fortalezas mostraron la biodiversidad, la cual representaron con montañas de color verde que formaban los pies del hombre. Les dieron mucha importancia a las riquezas hídricas, ya que las representaron con la sangre como el principal fluido del cuerpo. Relacionaron la corrupción con el manejo del dinero y la delincuencia con armas. La religión apareció como un aspecto central de la cultura jardineña.

Identificaron tres valores, mientras que enfermedades y fortalezas físicas identificaron cinco de cada una. Para representar esos fenómenos sociales utilizaron signos cercanos a su contexto, llamaron la atención los siguientes elementos: el signo pesos para la corrupción de color negro y se ubicaba en la mano izquierda del individuo; en contraste la economía la representaron con un signo pesos de color verde y dentro del bolsillo del pantalón en el lado derecho del individuo. Esto mostró el uso de una misma forma (signo pesos) pero cuyo significado se diferenciaba por el color y la ubicación.

La prostitución la representaron con un tacón de color rojo, ubicado en el órgano sexual.

En algunos casos, como en el de la arquitectura, no fue muy claro el significado que le dieron a la ubicación, en el muslo izquierdo, en la parte de arriba, lo cual puede indicar que no siempre hubo una intención en el uso que hicieron del espacio. En esta cartografía aparecieron, a los lados de la figura central, dos imágenes que representaban el embarazo y la contaminación de los ríos, pero no las explicaron dentro de las convenciones, ni las ubicaron dentro del cuerpo.

En general se notó un uso de las formas, colores y ubicaciones para expresar la lectura que hicieron de su contexto, la cual fue crítica en la medida en que reconocieron fenómenos sociales específicos y las consecuencias de estos. Además, hicieron cuestionamientos y contrastes que dieron cuenta de las ideologías de base que ellos tenían y que salieron a flote en su forma de ver el contexto social.

La mayoría de las formas que usaron se pudieron leer con claridad (menos el de la higiene) y se relacionaron con el aspecto que representaban. Algunos dibujos sólo aparecieron a lápiz.

Con relación a la producción de la cartografía no le pusieron nombre al trabajo, la persona que dibujaron sólo tenía boca en el rostro, pero no tenía orejas, ojos, cejas y demás rasgos diferenciales del rostro. Hubo un uso casi completo del espacio, realizando la figura en el centro y

El punto y línea ondulada representaban las fortalezas, cada una con un color diferente, estas aparecían en distintas partes del cuerpo, pero por ejemplo la biodiversidad y la hidrografía las dibujaron a ambos lados, mientras el cultivo del café y el plátano sólo al lado izquierdo, esto se asoció con que alrededor del cuerpo se ubicaron los ríos y por tanto la zona rural.

También se identificó que, para los estudiantes, algunas zonas del municipio se caracterizaban por ser más tranquilas y tener un ambiente más sano que otras, en las cuales había más pobreza, violencia y abandono. Compararon el cuerpo con el casco urbano del municipio, alrededor del cual ubicaron los ríos y los cultivos, es decir lo rural; a la vez que, en las salidas, donde hicieron lo rural, aparecieron muchas virtudes.

Hubo una relación entre los colores y las formas, que les permitió expresar fácilmente la lectura que hicieron del territorio, fue una cartografía muy práctica en el sentido de que las convenciones que crearon fueron fáciles de usar y de leer.

No vieron elementos de significación en aspectos como la definición del rostro, tampoco distinguieron su género sexual, ni rasgos físicos que denotaran cualidades como fuerza, juventud, ancianidad, entre otros. Fue muy significativa la ubicación de cada uno de los elementos dentro de la figura, ya que mostraron algunos sectores más deprimidos que otros. Aunque no fue una construcción estética muy elaborada, al evaluar la importancia de cada elemento se notó un trabajo de reflexión.

Al escribir las convenciones, hicieron una pequeña tabla en la cual los nombres de las enfermedades estaban escritos con color violeta oscuro, las virtudes con color rojo y las fortalezas con azul claro. De modo que el uso del código lingüístico también tuvo un significado asociado al color con que fueron escritos los grupos de palabras de enfermedades, fortalezas y valores.

Una curiosidad dentro de la cartografía fue que la sinceridad, expresada con un asterisco de color verde claro, sólo se repitió dos veces, mientras que los demás asteriscos aparecieron más.

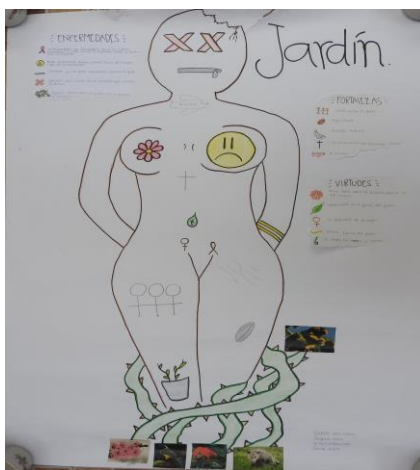
El abandono y la contaminación tenían un color muy similar, lo cual dificultó interpretar su ubicación en la figura. Así mismo la contaminación apareció rodeando el interior del tronco y con una cruz en el estómago.

No fue posible determinar por qué asociaron unos signos con determinados aspectos, por ejemplo, el asterisco con los valores, el guion con las enfermedades y las fortalezas con el punto y línea ondulada.

5. 5. 3 *Mujer con Espinas*

Figura 4

Mujer con espinas



Nota. Tomado de <https://url2.cl/MBp5D>

En esta cartografía representaron a Jardín con la figura de una mujer desnuda, pero sin vulva, armoniosa, muy asociada a los cánones de belleza actuales para la figura femenina, presentaba en el cráneo una deformación, como si hubiese perdido parte del hueso y tenía unas fisuras cercanas a la lesión. Esta no presentaba signos de mucho movimiento, además no tenía

cabello, no podía hablar, ver, oler, ni escuchar, lo cual expresaba una relación entre el dibujo y lo que puede significar esa postura: manos atrás, piernas juntas y enredadas en espinas.

Hay una relación entre la mujer y el territorio, que puede dar cuenta de una relación entre la opresión de la mujer y la opresión del municipio de Jardín en diferentes aspectos. El gobierno y la religión se identificaron con las espinas, como elementos que apresaban a las personas, no las dejaban moverse libremente. Con las equis rojas en los ojos, representaron los parches que se le imponían a las personas para manipularlas, lo cual generaba una ceguera de los habitantes frente a lo que acontecía en el municipio, de modo que relacionaron la capacidad de crítica y de transformación del entorno, con la capacidad de observar lo que sucedía a diario.

Es llamativo que la conservación del patrimonio cultural lo representaron con una cruz de color negro, dado que en la convención de las espinas escribieron que la religión era una atadura, suponiendo que sea la cruz de la religión.

No hubo una tendencia marcada a representar lo negativo en un lado del cuerpo y lo positivo en otro; antes bien parecía aleatorio. Si bien en el caso de los senos y el vientre las enfermedades se ubicaron en el lado izquierdo y las virtudes o fortalezas en el lado derecho. Se usó el código lingüístico para explicar el significado de cada convención y además se le dio un nombre a casi todas.

La función de los colores en esta cartografía fue primordialmente estética, ya que no tenían un significado en sí mismos; excepto en casos como el de la manilla cuyo color amarillo significó el oro. Hicieron buen uso del espacio, la figura estaba en el centro, las convenciones se ubicaron a los lados, en la parte superior. No utilizaron un nombre particular para la figura, sólo estaba el nombre de Jardín al lado izquierdo superior.

En la característica de los chismes, hubo una diferencia entre el dibujo de la convención y el que aparecía en la boca de la mujer, en la convención se asemejaba a un dedo con una uña larga, mientras que en el rostro de la mujer fue muy fácil reconocer un cierre.

En la base de la cartografía, pegaron imágenes de distintos seres vivos: flores rosadas, carriquí, gallito de roca, zarigüeya, y un poco más arriba estaba el loro orejiamarillo; cabe resaltar que tanto estas aves como la zarigüeya son comunes en el municipio de Jardín. Por otro lado, fue muy curioso que, aunque les dieron a las espinas una connotación cultural, debajo de ellas pegaron las figuras de los animales que se nombran anteriormente, entonces pareciera que quisieran establecer una relación entre las espinas y los animales como elementos propios de la naturaleza; pero en el grupo focal dos una de las integrantes dijo explícitamente que las espinas eran las costumbres y/o tradiciones que no dejaban avanzar al municipio.

En esta cartografía se les dio mucha importancia a las fortalezas, identificando siete; todas tenían el nombre y un signo que las representaba, llama la atención que las fuentes hídricas las representaran con el color negro. La amabilidad de las personas apareció como algo central en el municipio y la representaron con una hoja de color verde que reemplazaba el ombligo. En algunos casos parece que no tenían muy claro hasta qué punto eran positivas cuestiones como el turismo, que ubicaron en el cuello de la mujer.

5. 5. 4 Mujer con flechas

Figura 5

Mujer con flechas



Nota. Tomado de <https://url2.cl/MBp5D>

Representaron al municipio con una mujer rubia de cabello ondulado y adornado de flores, sus extremidades no estaban completas, los brazos llegaban hasta los codos y las piernas hasta las rodillas. El rostro de esta mujer era de rasgos endurecidos, en la mirada expresaba inconformidad o rabia; así mismo el cuerpo tenía un gesto que transmitía una especie de rudeza.

Ubicaron la figura en el centro del papel, dibujaron la cabeza, los senos y la vulva de gran tamaño, sin embargo, el tronco era muy corto. Las enfermedades, fortalezas y virtudes las ubicaron por fuera del cuerpo, dentro de él sólo estaba el seno extirpado que hacía referencia al cáncer. Así mismo sólo tres enfermedades tenían una flecha que llegaba hasta el interior del cuerpo: el gallinazo lo conectaron con la boca, el corazón partido con el pecho y una figura similar a un huevo o un aguacate partido, con una flecha que llegaba al estómago y podía representar el hambre.

En esta cartografía sobresalieron las enfermedades, por ejemplo, en la parte inferior izquierda estaba la imagen de una mujer en silla de ruedas con otra mujer que la empujaba, se pudo identificar una relación entre el cuidado por el otro y la figura femenina, la discapacidad la leyeron como una enfermedad y la relacionan con la soledad de quienes los tienen que cuidar, la discriminación social y el abandono del Estado. El embarazo y la adicción aparecieron como problemas y se ubicaron al lado derecho, pero por fuera del cuerpo de la mujer.

Como fortalezas identificaron la biodiversidad, la belleza natural y la agricultura, lo cual sugirió que para ellos lo más bonito de Jardín era lo natural, más aún que las relaciones humanas.

No usaron el código lingüístico, de lo cual se puede deducir que para estos estudiantes la imagen tenía sentido por sí misma y no era necesario explicarla a través de las palabras. Los dibujos e imágenes en general eran claros, pero fue difícil comprender el significado específico que tenían para el grupo, por ejemplo, en la silueta de la mujer embarazada, no era claro si se refería al embarazo adolescente o a la sobrepoblación.

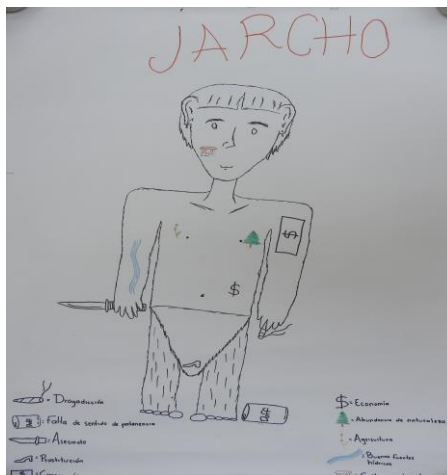
El color no tuvo mucha significación en esta cartografía, ya que casi todas las siluetas estaban dibujadas de color negro y no tenían rasgos muy específicos, sólo se usó color en el dibujo de la huerta, el río y el conjunto de árboles, así como en los bordes de la figura central. Para el cuerpo se usó morado y para el cabello amarillo; así mismo los labios estaban maquillados de rojo y el seno derecho presentaba un pezón rosado. Hubo detalles en los que faltó elaboración, al parecer por falta de tiempo.

En relación a lo que dijeron algunos estudiantes sobre esta cartografía en el grupo focal dos (Ver anexo 10), se notó que había una coherencia, dado que expresaron que se enfocaron en los aspectos negativos del municipio, ya que, según los estudiantes de este grupo de trabajo, lo que más veían o habían vivido era lo malo. Expresando inclusive que los jóvenes caían fácilmente en estas formas de vida porque no veían de qué otras formas sobrevivir.

5. 5. 5 Jarcho

Figura 6

Jarcho



Nota. Tomado de <https://url2.cl/MBp5D>

Fue la única cartografía que tuvo un nombre creado por ellos y tenía un tinte moderno: Jarcho. Representaba un hombre joven como de la época prehistórica o del inicio de las civilizaciones, llevaba el cabello un poco largo, lo dibujaron acuerpado y velludo en las piernas; en la forma de vestir no era moderno, estaba descalzo y solo tenía tapados sus genitales, pudieron estar comparando a Jardín con una civilización prehistórica, lo cual hace ver el uso del piercing en ambas orejas, como algo poco novedoso porque era usado por los hombres de las primeras civilizaciones.

La cultura colonial en el rostro fue el lugar donde se notó el pasar del tiempo y que fue visible para todos.

Fue muy curiosa la forma en que usaron el color, porque el negro lo asociaron con las enfermedades, sólo como delineado, y otros colores para las fortalezas, además utilizaron el código lingüístico solo para explicar cada convención. Este grupo no expresó valores. En las formas se vieron más grandes las enfermedades que las fortalezas. Hubo una buena distribución en la hoja.

Ubicaron el asesinato en una mano y la drogadicción en la otra. Usaron signos como el tación para representar la prostitución, lo cual es particular, ya que la mayoría de los elementos que aparecieron fueron masculinos, lo ubicaron en el órgano sexual. Relacionaron la abundancia de la

naturaleza con un pino que no es del territorio y que acaba con elementos como el suelo y el agua. Pusieron la economía, pero no fue claro si representaba una enfermedad o una fortaleza, porque apareció con el signo pesos negro, que es el color que usaron para las enfermedades, además lo ubicaron al lado izquierdo. Los estudiantes solo relacionaron la economía con la corrupción, aunque no necesariamente la economía se esto.

5. 5. 6 Mujer “Jardín”

Figura 7

Mujer “Jardín”



Nota. Tomado de <https://url2.cl/MBp5D>

Identificaron el municipio con el nombre de Jardín y lo representaron como una mujer desnuda, cuyo rostro no estaba maquillado, dibujaron los ojos a lápiz, los labios y las cejas los delinearon con marcador negro; la figura era esbelta, sus extremidades no estaban completas; pintaron su cuerpo de color piel, lo que no hicieron con el rostro; el cabello era de muchos colores, como una mujer muy moderna, lo cual puede representar la diversidad cultural del municipio.

Expresaron a través de los dibujos las fortalezas y virtudes generales que observaron en los habitantes de Jardín, por ejemplo, la fuerza, la resistencia, la versatilidad, la agilidad, la belleza, la

solidaridad, el respeto, la humildad, el autocontrol y la amabilidad, aunque se notó que les costaba diferenciar entre fortalezas físicas y valores morales.

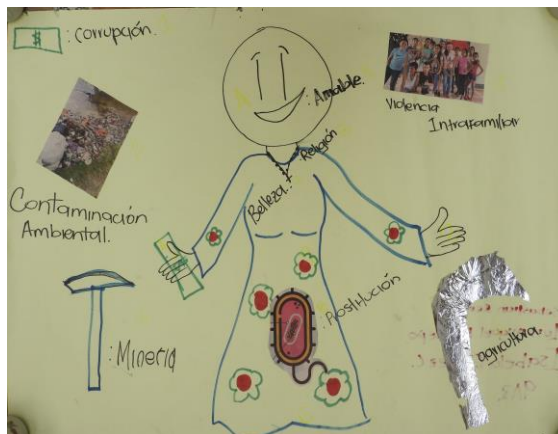
Las enfermedades tuvieron algo particular, por un lado las resaltaron con color amarillo y además les inventaron nombres creativos como "lenguititis" para el dibujo de la lengua, que significaba "demasiado chisme"; "ojicamerun", lo dibujaron como un par de ojos brotados y significaba "rendijear"; así lo hicieron con las otras tres enfermedades, sin embargo no le inventaron nombres a las virtudes ni a las fortalezas, lo cual puede mostrar que esto era lo que más los preocupaba y quisieron hacerlo de una forma diferente. Llamó la atención que el órgano de la lengua fue el que dibujaron con un tamaño más grande.

Ubicaron el cuadro de las convenciones al lado derecho, en este mostraron en qué parte del cuerpo ubicaban cada signo, los cuales dibujaron por fuera y utilizaron líneas para indicar dónde estaban. Algunos símbolos fueron cambiados cuando los ubicaron en la cartografía. La mayoría de las formas aparecieron en el lado izquierdo del dibujo de la mujer. El cuadro de convenciones de las virtudes lo ubicaron en la parte inferior del cuerpo, esto pudo significar que estaban pisoteados, que estaban por debajo o que esas eran las bases del ser humano. Aunque la amabilidad apareció en el cuadro de las convenciones, no estuvo dibujada en la cartografía. Hubo una distribución uniforme del espacio, fue ordenada y llena de color.

5. 5. 7 Mujer con Vestido

Figura 8

Mujer con vestido



Nota. Tomado de <https://url2.cl/MBp5D>

La cartografía presentaba el dibujo de una mujer calva, tenía un vestido de flores de manga larga, llevaba al cuello una camándula y no tenía piernas. El gesto de su rostro era alegre, similar a un emoticón, sus ojos tenían forma de líneas rectas, pero no tenía orejas, ni nariz.

Pegaron unas imágenes por fuera de la figura de la mujer, a cada una le pusieron un número, sin embargo, esto no lo hicieron con todas, por lo que no fue clara la significación que les dieron, por ejemplo el número ocho se repitió, al lado de la palabra "religión" que estaba en el cuello junto a la camándula y en la palabra "amable" que estaba en la mejilla izquierda. En la mejilla derecha pegaron la imagen de la violencia intrafamiliar, la cual era una foto de un grupo de niños que estaban en un espacio escolar, parecía una clase de geometría, los niños tenían un gesto de alegría, lo cual no concordaba con las palabras que pusieron.

Para la prostitución pegaron en el lugar del vientre, la imagen de una célula dentro de la cual se veía la estructura del ADN y ahí mismo le dibujaron el número, la idea del código genético dentro de una célula que se conectaba con una flor no quedó clara.

También había números sueltos, unos al lado de palabras y otros al lado de imágenes, lo cual mostraba un diseño poco ordenado e hizo difícil su lectura, porque no tenía patrones claros que permitieran interpretar el uso de cada signo. Las imágenes que usaron para la agricultura y la

minería fueron muy parecidas, la primera la ubicaron en la mano izquierda y la segunda en el borde de la falda. La contaminación la pusieron en una flor del vestido, a la altura de la cintura. Les dieron mayor fuerza a las enfermedades, pero no las identificaron dentro del cuerpo que dibujaron, de hecho, solo encontraron un valor, que fue el de ser amable.

Los dibujos no fueron muy elaborados y no realizaron la tabla para explicar las convenciones. Utilizaron el código lingüístico para nombrar las formas, algunas las crearon ellos mismos, por ejemplo, la de la minería, la corrupción, la religión y la agricultura; mientras las imágenes de la contaminación ambiental, la prostitución y la violencia intrafamiliar, las pegaron. Ubicaron la imagen de la mujer en el centro de la hoja, estéticamente faltó elaboración, y no siguieron todas las instrucciones que se les dieron para su construcción.

De las mujeres que dibujaron en las otras cartografías, esta fue la más conservadora, ya que tenía un vestido de manga larga y una camándula en el cuello.

Aunque se supone que la cartografía se debe defender o sustentar por sí sola, hubiese sido muy enriquecedor escuchar las razones de los estudiantes para la utilización de ciertas ubicaciones, colores, formas, etc., porque eso hubiese permitido ampliar la significación, lo cual se notó en el grupo focal dos en el que participaron estudiantes de algunas cartografías, en éste (Ver anexo 10) se notó un proceso de apropiación de las cartografías que crearon, los estudiantes expresaron que las personas que las observaron, aunque fueron externas al proceso formativo, entendieron claramente el mensaje que querían dar. Hubo un sentimiento de satisfacción en cuanto a la forma en que representaron a su municipio. Además, mostraron que algunas de esas problemáticas eran cercanas a su cotidianidad.

6. Conclusiones

Desde el enfoque sociocultural, la lectura se entiende como una práctica social, ya que se construye en medio de cada cultura, por lo mismo responde a situaciones particulares (Bourdieu, 2000; Chartier, 2005, 2008). Para desarrollar prácticas de lectura crítica se pueden transitar varios caminos, el que se ha recorrido aquí se fundamentó en la propuesta de formación titulada *Colores que gritan, sonidos que pintan, formas que hablan, lugares que pasan y nos convocan para construir mundos posibles con los otros*. Esta se apoyó en contenidos multimodales, dado que los jóvenes están expuestos en la actualidad a la recepción de distintos lenguajes, sin embargo, en la educación formal sigue prevaleciendo la lectura de textos en código lingüístico, desconociendo que las TIC proponen diversas formas de comunicación (Castells, 2012). Inclusive en algunas instituciones, entre ellas la Institución Educativa San Antonio, se prohíbe el uso del celular, por lo que aparecen dos mundos distintos: el de la escuela y el que está fuera de ella (Pérez, 2012).

Las instituciones como formadoras de ciudadanos deben preocuparse por orientar de manera reflexiva la enseñanza de los lenguajes comunes como lo son el sonido, el color, las formas, los tamaños entre otros que aparecen en los contenidos que frecuentan los estudiantes en su vida cotidiana. Lenguajes que realmente no son nuevos, pero que se han querido mostrar como poco importantes, aunque gran parte del tiempo las personas están expuestas a ellos y tienen pocos elementos para construir prácticas de lectura crítica acerca de los mismos (Kalman, 2003; Farías y Araya, 2014; 2015). Esta investigación tenía como objetivo general analizar la incidencia de una propuesta de formación apoyada en contenidos multimodales, en el desarrollo de prácticas de lectura crítica de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio. A continuación, se presentan una serie de conclusiones asociadas a este objetivo y derivadas de este estudio.

Cabe resaltar que fue difícil en algunos casos establecer límites entre prácticas de lectura literal, inferencial y crítica. En las técnicas grupo focal (Ver anexo 7 y 10) y observación participante (Ver anexo 8), se evidenció que cuando los estudiantes desconocen elementos de los contenidos multimodales analizados, se les dificulta hacer lectura literal y por tanto tampoco alcanzan los niveles inferencial, ni crítico, lo cual muestra que hay una relación de apoyo entre estas prácticas de lectura, es decir que no se excluyen, antes bien son complementarias y contextualizadas de acuerdo al interés del proceso educativo.

A lo largo del proceso también se observó que para construir una postura personal acerca de los temas y formatos abordados con base en los contenidos multimodales, los estudiantes utilizaron distintos tipos de argumentos, entre ellos las experiencias, los ejemplos, las analogías y establecieron relaciones de causa y efecto. Aunque es probable que no sean conscientes del tipo de argumento que están utilizando, los usan para defender o discutir sus ideas.

La actitud o concentración de los estudiantes frente al desarrollo de las clases, está relacionada con situaciones externas a la escuela, éstas pueden ser determinantes en la calidad de sus trabajos y en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, algunos estudiantes manifestaron en la construcción de las cartografías, que se enfocaron en aspectos negativos del municipio, porque era lo que más experimentaban en su cotidianidad. De tal manera se puede afirmar que las prácticas socioculturales modifican el comportamiento y la disposición para el aprendizaje en el marco de la educación formal (Vygotsky, 1995; Roselli, 2007; Pereda, Prada, & Actis, 2003).

Una de las dificultades para desarrollar prácticas de lectura crítica, estriba en que las instituciones se concentran más en entrenar para una lectura que responda a lo que se pide en pruebas externas o internas, lo cual no aporta aprendizajes para desenvolverse en la sociedad, que necesita personas críticas y participativas (Cassany, 2006; Vargas, 2015; Avendaño de Barón,

2016). Se observó que los estudiantes se inclinan hacia una concepción lingüística de la lectura, ya que esperan encontrar todas las respuestas en el texto y les cuesta explorar otro tipo de códigos que están cargados de significados, como los que tienen los contenidos multimodales, que se han hecho más comunes con la integración de las TIC en la vida escolar y cotidiana. Pérez (2012) muestra que entre la escuela y lo que el estudiante quiere aprender hay una distancia, lo cual se puede tener en cuenta para futuras investigaciones.

Desde el enfoque sociocultural se construye un concepto de lectura crítica en el cual es necesario que el lector identifique la mayor cantidad de elementos contextuales que permiten la aparición de un mensaje, ya que éste obedece al entrecruzamiento de procesos sociales, económicos, experiencias individuales, emociones y otros factores que redundan en la construcción de un tipo de texto específico, el cual representa la confluencia de todo eso y tiene también una intención en cuanto a los lectores (Kalman, 2003; Cassany, 2006; Chartier, 2008). De este modo el lector crítico debe usar la lectura para reconocer y transformar las necesidades sociales e individuales, comprendiendo el mundo que habita y el lugar que ocupa en él, siendo menos manipulable por quienes producen la información (Castells, 2012; Barbero, 1987).

Para Kress y Leeuwen (2001), el diseño es uno de los estratos de los contenidos multimodales, que se entiende como la forma en que se presentan los discursos o ideologías. Los elementos que usa una cultura para expresarse y la forma en que los utiliza, se asocian con su forma de ver el mundo. En esta investigación se notó que los elementos del diseño incidieron en el desarrollo de prácticas de lectura crítica porque las figuras, las secuencias, los colores o la música tuvieron un peso en la interpretación del mensaje, esto se evidenció con más fuerza en el grupo focal dos (Ver anexo 10).

Así mismo los estudiantes percibieron la intención de algunos contenidos multimodales, explicando que estos apelaban a la emocionalidad para convencer a los ciudadanos, de ciertas ideologías (Castells, 2012; Jewitt, 2005). Dentro de la lectura crítica es fundamental que los estudiantes perciban las ideologías que fundamentan un discurso para que puedan construir argumentos y tomar una postura (Kress, 2001; Cassany, 2006).

Se presentaron momentos en que se notó poca participación o dispersión por parte de algunos estudiantes, lo cual mostró que en muchos casos no asumen su rol de manera activa desde el inicio del proceso y esto les dificultó alcanzar los logros propuestos para la clase, la incapacidad de integrarse a las actividades que se iban desarrollando les generaba más desánimo, esto puede estar asociado a la visión tradicional de la educación, en la que el docente es el centro, es el que da la palabra, el único que sabe, el que dice qué hacer y los estudiantes tienen un papel pasivo (Sánchez, Reyes, Ortiz y Olarte, 2017; Martínez 2016; Vives, 2016).

De acuerdo con lo anterior, en algunas sesiones de la propuesta formativa se observó que a los estudiantes les cuesta activar procesos de pensamiento por sí solos, en parte se han habituado a que el docente pregunta y ellos responden, entonces se quedan esperando que les pregunten para poder opinar, en este sentido creemos que para que los estudiantes logren analizar los contenidos, es necesario rescatar el valor de la pregunta desde ellos y hacer preguntas abiertas que impliquen procesos de pensamiento y de argumentación, tratando de evitar que contesten con monosílabos o de forma mecánica.

La IAP se preocupa por estudiar las prácticas sociales, además promover la participación de los sujetos para transformarlas (Fals Borda, 2015; Sirvent y Rigai 2012). La lectura crítica es una de esas prácticas, en este estudio se pudo constatar la forma en que los estudiantes leen su vida emocional, la relación con los otros y los fenómenos sociales de su municipio. Se logró

sistematizar, mediante el análisis de contenido, su forma de leer el contexto a partir de experiencias y valoraciones personales, ya que no se les impuso una lectura previa, sino que ellos la hicieron desde lo que ven y escuchan a diario. Desarrollar estas prácticas es fundamental para que los estudiantes se vuelvan conscientes de que sus saberes y su participación son importantes en los procesos sociales.

Cuando las tareas se plantean a partir de situaciones o problemas reales, hay más motivación de los estudiantes, porque enlazan el proceso de aprendizaje con su vida. Así mismo, es importante que el nivel de las tareas y preguntas puedan dar cuenta de un progreso en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es decir que vayan avanzando hacia la resolución de problemas más complejos, ya que si las tareas son demasiado difíciles sentirán que no pueden hacerlas o si son demasiado fáciles, pueden generar aburrimiento. A esto se le suma que la motivación de los estudiantes, el grado de concentración y la participación en las discusiones, están asociadas al tema, al formato en que se presente y al uso del tiempo. De tal manera se puede afirmar que para el desarrollo de prácticas de lectura crítica se deben tener presentes estos elementos (Roselli, 2007; Galindo et al., 2012).

El formato que generó más participación fue el video, con relación a este se observaron prácticas de lectura en los tres niveles que menciona Cassany (2006) (literal, inferencial y crítico). La apropiación del video da cuenta de que éste es más cercano a la cotidianidad de los estudiantes, ya que en él identificaron más características de los contenidos multimodales y hubo mayor participación en los diferentes espacios, sin embargo, la propuesta formativa les permitió profundizar en la interpretación de elementos como el contraste entre los colores, las formas, el sonido, entre otros. Se puede concluir que con relación a contenidos audiovisuales los estudiantes realizan prácticas de lectura.

A pesar de la brecha de acceso que se da en el contexto en el que se desarrolló esta investigación, se pudo hacer reflexión acerca del uso de las TIC (redes sociales, televisión, publicidad) en la cultura, además se incentivaron prácticas de lectura de códigos como la imagen que son comunes en estos medios. Se notó que era importante hacer actividades que ayudaran al desarrollo de prácticas para la lectura de diversos sistemas de comunicación, tanto en los procesos de interpretación como en los procesos de creación (Farías y Araya, 2014, 2015).

Las TIC pueden favorecer el aprendizaje colaborativo, porque facilitan el acceso a la información, la evaluación entre pares, pero ellas por sí solas no generan otro tipo de dinámicas educativas en las instituciones (Barbero, 1987; Kalman, 2003; Graham, 2001; Sibilia, 2005; Farías y Araya 2014; Mangui, 2011). Por eso cabe resaltar la importancia de que se hagan procesos educativos intencionados que tengan en cuenta las realidades de los estudiantes, toda vez que el aprendizaje colaborativo no se adquiere de forma espontánea, de hecho, se constató en los antecedentes de este informe que por ejemplo en Colombia las prácticas educativas tienden a poner al docente en el centro del proceso enseñanza - aprendizaje y se tienen muy poco en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes. Es decir, estar en grupo no significa colaborar, por lo mismo es fundamental que las políticas públicas de la educación estén encaminadas a fortalecer procesos educativos fundamentados en la colaboración (Roselli, 2007; Galindo et al., 2012; Pérez, 2012; Spiegel, 2013; Díaz & Morales, 2009).

Cuando la cantidad de estudiantes que conforman los grupos es muy alta, se limita la posibilidad de generar dinámicas basadas en la colaboración, ya que muchas veces hay que restringir la participación, acortar los diálogos o presionar para terminar el taller (Roselli, 2007). En la ejecución de este proyecto se notó que casi siempre hizo falta tiempo para desarrollar las actividades, lo cual significa que cuando éstas conectan con la vida de los estudiantes se hacen

más interesantes y nutridas. Por eso el enfoque sociocultural de la lectura puede aportar una visión más amplia de las prácticas de lectura de los estudiantes, lo cual permitiría rescatar sus saberes previos, sus intereses y sus preocupaciones, para hacer significativos los procesos formativos (Vygotsky, 1995; Pérez, 2007).

Al desarrollar este tipo de propuesta formativa se recomienda dar tiempos amplios, que apoyen los procesos de reflexión y aprendizaje frente al uso de los elementos de los contenidos multimodales, ya que durante el desarrollo de esta investigación se pudo observar que las producciones de los estudiantes mejoraban en la medida en que contaban con mayor tiempo para ser escuchados, para aprender del otro y discutir ideas. Sin embargo, no se trata de alargar las actividades, sino de que el uso del tiempo tenga un significado y un sentido dentro del proceso formativo (Roselli, 2007).

Se sugiere no desarrollar estas propuestas al finalizar un año escolar, dado que hay demasiadas actividades institucionales que les generan cansancio y pueden causar desinterés, así mismo los tiempos de clase se acortan y se reduce el tiempo para las discusiones que se producen. Propuestas como esta, que buscan desarrollar prácticas de lectura crítica en los estudiantes son valiosas porque aportan a desarrollos curriculares transversales, que enriquecen la práctica docente y a su vez, dotan de herramientas comunicativas vigentes, contextualizadas, a los estudiantes, favoreciendo sus relaciones sociales y culturales en entornos presenciales y virtuales.

Es importante que dentro de la educación en Colombia se hagan proyectos que permitan transformar la visión de la práctica educativa al interior de las instituciones, de modo que los procesos formativos se orienten a las necesidades del contexto, tratando de integrar a la escuela los temas y los contenidos que les interesan a los estudiantes, de modo que la educación se haga

significativa en sus vidas, porque lo que se trata es de establecer encuentros, diálogos de saberes y experiencias entre la escuela, el barrio, la vereda, el hogar.

7. Referencias bibliográficas

- Agudelo Sánchez, E. (2014). Homo Googlens: diseminación del lenguaje y su influencia en la comunicación glocal. *Revista Lasallista de Investigación*, XI(2), 123-128. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492014000200014&script=sci_abstract&tlng=es
- Aguilar González, L. E. (2008). Lecturas transversales para formar receptores críticos. *Comunicar*, XVI(31), 27-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15803104>
- Aguirre, P., Arce, A., González, M., & Martínez, S. (2018). *LIBRO DIGITAL DE TEXTOS MULTIMODALES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA*. Montería: Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4778/Libro%20digital%20de%20textos%20multimodales%20para%20el%20fortalecimiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La sociología en sus escenarios, Universidad de Antioquia. Centro de estudios de opinión*(6). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>
- Alvarado, S. (2013). *La Investigación Cualitativa: Fundamentos e Implicaciones Metodológicas*. Manizales, Colombia.: Manizales: Módulo Maestría en Educación y desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad.
- Álvarez, D. (2002). Del modo de leer como modo de producción y consumo textual: ideas fundamentales de una categoría en construcción. *Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia*.

- Avendaño de Barón, G. S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(28), 207-232.
<http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.*, IV(7-8), 59-77.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (Tercera ed.). Madrid, España: Akal.
- Barragán, R., & Gómez, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Íkala, revista de lenguaje y cultura. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.*, XVII(1), 79-92.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bertoldi, S., Fiorito, M., & Álvarez, M. (2006). Grupo focal y desarrollo local: aportes para una articulación teórico- metodológica. *Ciencia Docencia y Tecnología*, XVII(33), 111-131.
<https://www.redalyc.org/pdf/145/14503304.pdf>
- Bombini, G. (2019). Didáctica de la lectura y la escritura y multimodalidad. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*(72), 71-79.
https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/712_libro.pdf
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes y Grupo Editorial Norma.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina. (J. Jordá, Trad.)*. Barcelona: ANAGRAMA.

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI editores. Traducción: Ariel Dilon.
- Bourdieu, P., & Chartier, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Sociedad y Economía*(4), 161-175.
- Briggs, A., & Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet: una historia social de los medios de comunicación*. Taurus historia.
- Calle Álvarez, G. Y., & Gómez-Sierra, M. I. (2018). Propuesta didáctica crítica para promover el comportamiento lector de textos multimodales digitales en la básica primaria. *RHS-Revista Humanismo Y Sociedad*, VI(2), 49-68.
<http://fer.uniremington.edu.co/ojs/index.php/RHS/article/view/319>
- Calle Álvarez, G. Y., & Pérez Guzmán, J. A. (2018). Incidencia de un ambiente de aprendizaje apoyado por TIC en las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la producción de textos multimodales. *Boletín Redipe*, VII(4), 76-88.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/484>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura. *TARYIBA* 32, 113-132.
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). Para seres letrados. Voces y miradas sobre la lectura. *Aula de innovación educativa*(162), 18-22. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/300-miradas-y-propuestas-sobre-la-lecturapdf-n4Q87-libro.pdf>

- Castañeda Naranjo, L. E., & Henao Salazar, J. I. (2014). La lectura crítica: un ejercicio aplicado a una columna de opinión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(43), 75-97.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/553/1099>
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Alianza.
- Castillo Morales, A., & Suárez, A. (2017). Más allá del consumo de imágenes: reflexión sobre la lectura crítica de textos visuales. *Enunciación*, XXII(1), 83-96.
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.
- Chartier, R. (2006). *Cultura Escrita, Literatura e historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2008). *Aprender a leer, leer para aprender*. En: AAVV. *La lectura en España. Informe 2008*. José Antonio Millán (coordinador). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Chaverra Fernández, D. I., & Gil Restrepo, C. d. (2017). Habilidades del pensamiento creativo asociada a la escritura de textos multimodales. Instrumento para su evaluación en la Educación Básica Primaria. *Revista de la faculta de Humanidades*(45), 3-15.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6041776>
- Coll, C., & Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela*(45), 21-31.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60469/Estrategias%20discursivas%20y%20recursos%20semi%20c3%b3ticos%20en%20la%20construcci%20de%20sistemas%2>

0de%20significados%20compartidos%20entre%20profesor%20y%20alumnos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana de Educación. Voces y silencios, III(1)*, 112-115. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>

Cordón, J. A. (2016). LA LECTURA EN EL ENTORNO DIGITAL: NUEVAS MATERIALIDADES Y PRÁCTICAS DISCURSIVAS. *Revista Chilena de Literatura(94)*, 15-38. <https://www.redalyc.org/pdf/3602/360249875002.pdf>

DANE - Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2017). *Encuesta de consumo cultural*. Bogotá: ECC. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/bole_ecc_2017.pdf

DANE - Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2017). *Encuesta Nacional de Lectura*. ENLEC. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/07/73_Encuesta_Nacional_Lectura_2017.pdf

Díaz, F., & Morales, L. (2009). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua. *Tecnología y Comunicación Educativa(47-48)*, 4-25. <http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/47-48/1-25.pdf>

Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados*. España: LUMEN.

Eco, U. (1986). *La estructura ausente*. España: LUMEN.

- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina / Orlando Fals Borda; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo*. México D. F, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>
- Fariás Fariás, M., & Araya Seguel, C. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, XVI(1), 93-104.
[doi:dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cali.2014.1.a08](https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cali.2014.1.a08)
- Fariás Fariás, M., & Araya Seguel, C. (2015). Hacia una caracterización de los textos multimodales usados en formación inicial docente en lenguaje y comunicación. *Literatura y lingüística*(32), 283-304. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000200015>
- Farias, M. (2005). Multimodalidad, lenguaje y aprendizajes. *Contribuciones Científicas y Tecnológicas*(133), 26-31.
<http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/contribuciones/article/view/851/803>
- Fariás, M., Obilinovic, K., & Orrego, R. (2010). Modelos de Aprendizaje Multimodal y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. UT. *Revista de Ciències de l'Educació*, 55-74.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de cultura económica.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.

- Galindo, R., Galindo, L., Martínez de la Cruz, N., Ley, M., Ruiz, E., & Valenzuela, E. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura*, IV(2). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290#regresa>
- Gamboa Suárez, A. A., Muñoz García, P. A., & Varga Minorta, L. (2016). Literacidad, nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53-70.
- García, A., Hernández, A., & Recamán, A. (2012). La metodología a metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, XXIII(1), 161-188. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/39108/37721>
- Gavaldón, G., Gerbolés, A. M., & Saez de Adana, F. (2020). Aprender a comunicar con imágenes. Uso del cómic en la educación superior como vehículo para el desarrollo de competencias multimodales. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*(89), 143-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7304215>
- González García, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto*, XXXII(1), 91-116.
- González García, J. (2014). Aprendizaje en red: criterios de análisis y diseño. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology Universidad de Guanajuato, México*, XLVIII(1), 42-52.
- Graham, G. (2001). *Internet. Una indagación filosófica*. Frónesis Universitat de Valencia.

- Gros Salvat, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society*, XVI(1), 58-68.
- Guadamuz López, E. (1991). La investigación-acción participativa: sus bases conceptuales y metodológicas. *ABRA*, XI(15-16), 9-46.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/4413>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guillén-Rascón, G., Ascensio-Baca, G., & Tarango, J. (2016). Alfabetización digital: Una perspectiva sociológica. *e-Ciencias de la Información*, VI(2), 1-21.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/23938>
- Halliday, M. A. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación del lenguaje y del significado*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: McGraw Hill.
- Herrera, Y. (2007). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza de la lengua. *FOLIOS*, 13-26.
- Instituto Colombiano para el Fomento de Educación Superior (ICFES). (2017). Reporte histórico de comparación entre los años 2015 - 2016 - 2017. ICFES mejor saber. Consultado 8 de marzo de 2019
[file:///C:/Users/Yelitza%20Tobon/Downloads/Resultado%20hist%C3%B3rico%20ICFES.%20Jard%C3%ADn%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Yelitza%20Tobon/Downloads/Resultado%20hist%C3%B3rico%20ICFES.%20Jard%C3%ADn%20(1).pdf)

- Jewitt, C. (2005). Multimodalidad, “lectura” y “escritura” para el siglo XXI. Universidad de Londres, Reino Unido. *En Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, XXVI(3), 315-331.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista iberoamericana de educación*(46), 89-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.pdf>
- Jurado, F. (2014). *La lectura crítica: el diálogo entre los textos* (Octava ed.). Bogotá D.C.: Santillana S.A. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/10/Ruta%20Maestra%208.pdf>
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*(3), 11-28.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación del conocimiento en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de investigación educativa*, XVII(8), 37-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. VI(43). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento* (Tercera ed.). México: Mc Graw Hill.
- Korman, H. (1986). *The Focus Group Sesign*. New York: Dept. Of Sociology, SUNY at Stony Brook.
- Kress, & Leeuwen, G. (2001). *Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea*. Londres: Arnold.

- Kress, G. (2001). *Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. En G. Kress, El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación.* Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica.* Barcelona: Paidós.
- Kriscautzky, M. & Ferreiro, E. (2018). Evaluar la confiabilidad de la información en internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. *Perfiles Educativos, XL(159)*, 16-34.
- Leal, E. (2009). La Investigación Acción Participación, un aporte al conocimiento y a la transformación de Latinoamérica, en permanente movimiento. *Revista de Investigación, XXXIII(67)*, 13-34.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *Capítulo VI: Los símbolos del lenguaje. El gesto y la palabra.* Caracas, Venezuela: Publicaciones de la Universidad Central de Venezuela.
- Manghi Haquin, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educativos(22)*, 3-14.
- Manghi Haquin, D., González Torres, D., Echeverría Urrutia, E., Marín Martínez, C., Rodríguez Vega, P., & Guajardo Morales, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *Revista de Estudios y Experiencias en educación*, 77-91.
- Marín Zavala, J. G. (2017). Enseñanza del lenguaje y nuevos alfabetismos; entre la tradición y la innovación. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 21-33.

Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Editorial Gustavo Gili S.A.

Martínez, L. M. (2016). Relaciones entre la enseñanza multimodal, las TICs y la adquisición de competencias sociales. *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*, 775-790.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/60222/1/Investigacion-e-Innovacion-Educativa-en-Docencia-Universitaria_045.pdf

Méndez Rendón, J. C., Espinal Patiño, C., Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A., & Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(41), 4-18.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/983>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Moya, C., & Gerber, M. M. (2016). La lectura en formatos digitales en el Chile actual: nuevas prácticas y viejas desigualdades. *Revista chilena de literatura*(94), 59-77.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300004>

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento (Informe publicado en el 2005)*. UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

- Pereda, C., Prada, M., & Actis, W. (2003). *Investigación acción participativa: Propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía*. Córdoba: Colectivo loé. Intervención sociológica. https://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_articulos/show/id/95
- Pérez - Abril, M., Roa, C., Villegas, L., & Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Morata.
- Pérez, M. S. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo. *Revista de Educación a Distancia*(18). <http://revistas.um.es/red/article/view/24171>
- Pérez, S. I. (2013). Tecnologías digitales, análisis del discurso y multimodalidad: de la lingüística crítica a la semiótica social. *Revista de ciencias sociales*, V(23), 29-47. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1565>
- Rocha González, Y. (2016). *Lectura Crítica: Encuentro de subjetividades*. Medellín: Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5266/1/RochaYessika_2016_Lectura_Critica.pdf
- Rojas, D. E. (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria. (Tesis Doctoral)*. Bellaterra, Barcelona.: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Roselli, N. (2007). *El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación empírica*. En M.C. Richaud & M.S. Ison (Eds.), *Avances en*

- investigación en ciencias del comportamiento en Argentina*. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Rowell, J. & Walsh, M (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: Multimodalidad, multi literacidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, XX(1), 141-150.
- Ruiz, E., Martínez, N., & Galindo, R. (2012). Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo. *Apertura - Universidad de Guadalajara*, IV(2). Obtenido de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/313/280>
- Sánchez, L., Reyes, A. M., Ortiz, D., & Olarte, F. (2017). El rol de la infraestructura tecnológica en relación con la brecha digital y la alfabetización digital en 100 instituciones educativas de Colombia. *Calidad en la educación*(47), 112-144. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200112>
- Santamaría, D. M. (2015). Multimodalidad y discurso educativo. *Revista Electrónica Educare*, XIX(2), 105-118. Recuperado el 18 de Febrero de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194138017007>
- Serrano de Moreno, S., & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Dialnet. Acción Pedagógica - Dialnet*(16), 58-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Silveira Caorsi, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 105-113.
- Sirvent, M., & Rigal, L. (2012). *Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática. Proyecto Páramo Andino*. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56482>
- Spiegel, A. (2013). *Ni tan genios ni tan idiotas. Tecnologías: qué enseñar a las nuevas generaciones (que no sepan)*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Tobón, S., Pimienta., J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? *Revista Folios, Segunda época*(42), 139-160. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a10.pdf>
- Vives Hurtado, M. P. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Revista Boletín Redipe*, V(11), 40-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6066089>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1995). *PENSAMIENTO Y LENGUAJE. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. (M. M. Rotger, Trad.)*. Argentina: Ediciones Fausto.

Williamson, R. (2005). ¿A qué le llamamos discurso en una perspectiva multimodal? Los desafíos de una nueva semiótica. *ALED* 6.

https://www.academia.edu/18249934/Williamson_llamamos_discurso_multimodal

8. Anexos

Anexo 1. Grupo focal 1: Conociéndonos - Guía del moderador

Técnica: grupo focal

Instrumento: guía del moderador

Fecha en la que se realiza el grupo focal:

Nombre del moderador:

Participantes: 8 estudiantes del grupo 9 03 con características diversas.

Duración: dos horas

Lugar: Institución Educativa San Antonio, auditorio, Jardín - Antioquia.

Objetivo de la investigación:

- Analizar la incidencia de una propuesta de formación, apoyada en contenidos multimodales, en el desarrollo de prácticas de lectura crítica de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio.

Objetivo del grupo focal:

- Identificar características de las prácticas de lectura crítica de los estudiantes del grado noveno, antes de la aplicación de la propuesta de formación apoyada en contenidos multimodales.

Descripción de los momentos del grupo focal

Momento 1: encuadre (10 min).

Saludo, entablar un diálogo con los estudiantes exponiendo de forma general lo que se va a abordar en la sesión, explicando que es muy importante su participación y la presencia plena en el desarrollo de la sesión. Se indicará que todas las ideas y opiniones son válidas, que todo aporte será importante. Se explicará que lo conversado en el grupo focal será utilizado con fines investigativos, que se respetará la identidad de los participantes y sus ideas.

Momento 2: Activación (20 min).

Carrusel. Se invitará a los participantes a rotar por distintos contenidos en diferentes formatos. Pidiéndoles que respondan las siguientes preguntas: ¿qué veo? ¿qué pienso sobre lo que veo? ¿qué me pregunto?

Primera base: Cortometraje reflexivo: La envidia y el odio:

<https://www.youtube.com/watch?v=TuNdTpjXkJ0>

Segunda base: Grafiti Banksy

<https://www.recreoviral.com/wp-content/uploads/2014/05/bansky-mikey-ronald-vietnam-1.jpg>

Tercera base: caricatura:

<https://i.pinimg.com/originals/b0/2f/4f/b02f4f3caf01bfb305ff8774561d439.jpg>

Cuarta base: Meme

<https://me.me/i/lo-sentimos-no-se-puede-reproducir-0d976e69f2894f5e8ad7bd6d849fe2a9>

Momento 3: Discusión (40 min)

Se muestran los siguientes videos, los cuales tienen diferentes formatos con contenidos que aluden a la cotidianidad de los estudiantes.

Se tratará de generar una discusión por medio de las siguientes preguntas: ¿Cómo me veo? ¿cómo veo a los demás?, ¿cómo veo mi comunidad? y mostrando videos en diferentes formatos con contenidos que aluden a la cotidianidad de los estudiantes.

Spot campaña política:

<https://www.youtube.com/watch?v=i7Dhu29ryRo>

Videos sobre medios de comunicación:

<https://www.youtube.com/watch?v=7nLGudwypQs>

Momento 4: Despedida (40 minutos)

Se les propone a los estudiantes la siguiente actividad:

Entregarles colores, revistas, marcadores, papel bond y otros materiales, con la finalidad de que puedan dibujar qué contenidos prefieren (videos, música, etc.), qué redes sociales o plataformas visitan, qué les gusta leer y en qué medios lo hacen.

Finalmente se socializa el trabajo.

Despedida.

Referencias Bibliográfica

Daniel A. (s. f.) 15. Polémica. Consultado el 20 de Septiembre de 2019 <https://www.recreoviral.com/wp-content/uploads/2014/05/bansky-mikey-ronald-vietnam-1.jpg>

Movistar. (2017, 14 de septiembre) Movistar - Love Story. [video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=7nLGudwypQs>

Red Latino. (2016, 11 de septiembre). Canción de cuna. Gobernación del Meta. [video]. YouTube
<https://www.youtube.com/watch?v=i7Dhu29ryRo>

Sin autor (s. f.) <https://i.pinimg.com/originals/b0/2f/4f/b02f4f3caf01bfbd305ff8774561d439.jpg>

Sin autor (s. f.) <https://me.me/i/lo-sentimos-no-se-puede-reproducir-0d976e69f2894f5e8ad7bd6d849fe2a9>

The CGBros. (2016, 03 de agosto) CGI 3D Animated Shorts : "SpellBound" by Ying Wu & Lizzia Xu. [video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=TuNdTpjXkJO>

Anexo 2. Instrumento: Ficha de observación.

Investigación: Multimodalidad: sonidos, imágenes y palabras. Una propuesta de formación para el desarrollo de prácticas de lectura crítica en educación básica secundaria.

Técnica: observación participante

Instrumento: ficha de observación

Nombre del observador:

Objetivo general de la investigación:

Analizar la incidencia de una propuesta de formación, apoyada en contenidos multimodales, en el desarrollo de prácticas de lectura crítica de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio.

Objetivo de este instrumento:

Recoger información sobre las prácticas de lectura crítica apoyadas en contenidos multimodales que realizan los estudiantes del grupo 9 03 de la Institución Educativa San Antonio.

Descripción del instrumento:

Esta ficha pretende ser un soporte de la técnica observación participante, la cual nos será útil para analizar distintos aspectos culturales propios de las prácticas de lectura crítica apoyadas en contenido multimodal, que realizan los estudiantes del grupo 9 03 de la Institución Educativa San Antonio; ésta nos permitirá hacer observación, recoger datos específicos y reflexionar sobre el contexto de lo que sucede en el proceso formativo.

N.º de la Sesión ____ Apertura ____ Desarrollo ____ Cierre ____ Fecha:

CONTENIDO UTILIZADO	
PRÁCTICAS DE LECTURA	
LECTURA LITERAL ¿Los estudiantes reconocen elementos de los contenidos tales como: personajes, acontecimientos, fechas, lugares, significados de las palabras, entre otros? Explique.	
LECTURA INFERENCIAL ¿Los estudiantes deducen del contenido propuesto información que no es explícita? Explique.	
LECTURA CRÍTICA ¿Los estudiantes logran identificar la idea principal y la intencionalidad de los contenidos, haciendo contrastes y tomando posturas frente a ellos?	
CONTENIDOS MULTIMODALES	
DISEÑO Y PRODUCCIÓN ¿Los estudiantes reconocen la incidencia de elementos como el color, el volumen, el ritmo, entre otros en el contenido multimodal que están analizando?	
DISTRIBUCIÓN ¿Los estudiantes logran identificar a qué públicos está dirigido un contenido multimodal?	
TRABAJO COLABORATIVO	
RELACIONES: ¿Los estudiantes son respetuosos a la hora de escuchar a los demás y de expresar sus puntos de vista sobre un tema? ¿Lo estudiantes hacen equipos de trabajo con cualquiera de los compañeros?	
CONTEXTO: ¿Los estudiantes comprenden que los problemas del entorno afectan a toda la comunidad y que por eso se deben pensar soluciones en forma conjunta?	
PRODUCCIÓN: ¿Al realizar sus trabajos los estudiantes llegan a acuerdos, participan en la realización de las actividades y tienen en cuenta los puntos de vista de los demás?	
OBSERVACIONES ADICIONALES	

Anexo 3. Instrumento - Ficha de análisis de contenido

Nombre de la investigación: Multimodalidad: sonidos, imágenes y palabras. Una propuesta de formación para el desarrollo de prácticas de lectura crítica en educación básica secundaria.

Técnica: análisis de contenido.

Instrumento: ficha para análisis de contenido

Objetivo general de la investigación:

Analizar la incidencia de una propuesta de formación, apoyada en contenidos multimodales, en el desarrollo de prácticas de lectura crítica de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio.

Objetivo del instrumento:

Identificar los elementos de los contenidos multimodales: cartografías, creados por los estudiantes del grupo 9 03 de la Institución Educativa San Antonio en la última sesión de la propuesta formativa, que dan cuenta de las prácticas de lectura crítica que hacen los estudiantes acerca de su municipio (Jardin - Antioquia).

Descripción del instrumento:

Con esta ficha de análisis de contenido se busca identificar características de las prácticas de lectura crítica que tienen o se desarrollaron en los estudiantes, a partir de una propuesta de formación apoyada en contenidos multimodales.

FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

CARTOGRAFÍA #			
CATEGORÍA			
PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA: Las prácticas de lectura crítica se entiende desde la comprensión consciente de los distintos elementos que componen un mensaje, pero desde el punto de vista socio cultural que tiene presente la historia del hombre, las relaciones que tiene consigo mismo y con los otros Daniel Cassany (2006) explica la lectura sociocultural como una construcción social, el aporte que hace la comunidad empieza a darle un significado que determina la visión del mundo, además cada lector de acuerdo a la intención que posea encontrará las relaciones entre lo que lee, la sociedad y la cultura a la que pertenece, para así darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra, en donde se analiza, se reflexiona y se sacan conclusiones.			
a. ¿Cuáles son los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?	b. ¿Cómo representan los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?	c. ¿En qué parte del cuerpo ubican cada fenómeno? Explique	d. ¿Los estudiantes hacen evidentes algunas posturas o ideologías dentro de la cartografía?
CATEGORÍA. CONTENIDO MULTIMODAL: La comunicación multimodal, se entiende como aquella que incluye códigos distintos al lingüístico, por ejemplo, el sonido, la imagen, el gesto, entre otros. Kress (2005) define el modo como uno de los elementos propios de la comunicación y que se constituye como un recurso semiótico, social y cultural, a partir del cual se construyen significados. En el contenido multimodal, el <i>sentido</i> se constituye de cuatro estratos: el discurso o ideas que expresa, el diseño o forma en que debe representarse ese discurso, la producción o realización como tal de un producto y la distribución o formas de llevarlo a posibles receptores.			

a. Discursos que expresa (Forma en que expresa una idea).	b. Diseño del contenido (uso del código lingüístico, uso del color, formas, tamaños).	c. Producción (cartografía)	d. Distribución ¿Cuáles son los posibles públicos a los que los estudiantes dirigen sus trabajos?
NOTAS ADICIONALES:			

Anexo 4. Propuesta de formación

Institución Educativa San Antonio

Maestría en Educación

Talleristas responsables: Deisy Omaira Pérez Cardona, Yelitza Tobón Alzate.

Grupo: estudiantes del grado 9

Nombre de la secuencia didáctica: Colores que gritan, sonidos que pintan, formas que hablan, lugares que pasan y nos convocan para construir mundos posibles con los otros.

Objetivos de la propuesta:

Objetivo general

- Desarrollar prácticas de lectura crítica en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio, por medio del abordaje de contenidos multimodales, aportando a la creación de criterios y posturas propias frente a temas de interés.

Objetivos específicos

- Identificar los distintos elementos semióticos de un contenido multimodal, de modo que se fortalezcan los procesos de interpretación y análisis.
- Generar procesos de comunicación que impliquen la toma de postura para la formación de criterios propios de acuerdo con lo que viven en su contexto.
- Crear contenidos multimodales que respondan a las necesidades del contexto de los estudiantes, por medio del trabajo colaborativo.

Descripción de la propuesta:

La secuencia didáctica constituye un modo de diseñar el trabajo en el aula (Pérez, Roa, Villegas, & Vargas, 2013), ésta aparece en el marco de la educación por competencias (Tobón, Pimienta, & García, 2010) y en este sentido busca desarrollar el conocimiento partiendo de situaciones que problematicen la realidad y generen procesos de aprendizaje en los que el estudiante tenga un rol más activo, con el fin de que sea capaz de desarrollar competencias o habilidades que le permitan comprender y transformar la realidad que habita (Díaz-Barriga, 2013).

Con ella se busca desarrollar un conjunto de saberes específicos de forma relativamente profunda (Pérez, Roa, Villegas, & Vargas, 2013), pero sobre todo con la finalidad de generar preguntas cercanas al contexto de los estudiantes y que para ellos se conviertan en una motivación, de modo que el proceso indague sobre necesidades personales, tenga en cuenta los saberes previos de los estudiantes y constituya un aprendizaje significativo para los mismos (Díaz-Barriga, 2013; Tobón, Pimienta, & García, 2010).

La Institución Educativa San Antonio enmarca sus prácticas educativas en la pedagogía constructivista y tiene como enfoque pedagógico el de la comprensión, el cual entiende el conocimiento como una

construcción colectiva. De este modo, la presente propuesta formativa está en acuerdo con el proyecto formativo propuesto por la institución en la que se va a desarrollar.

De acuerdo a lo anterior, en esta secuencia se busca generar un proceso de formación de prácticas de lectura crítica apoyado en contenidos multimodales en los estudiantes del grupo 9 03 de la Institución Educativa San Antonio, de modo que las diferentes temáticas que se aborden se hagan cercanas a los estudiantes, no sólo desde su significado, sino también desde los lenguajes que más frecuentan los jóvenes en la actualidad cuando utilizan celulares, computadoras y demás artefactos en los que se hacen presentes códigos como los colores, las formas, los lugares y otros que refuerzan con contundencia los mensajes que se quieren dar a las personas.

Pérez, Roa, Villegas, & Vargas (2013) definen el taller como una actividad o conjunto de acciones que se articulan para conseguir un propósito específico, en éste “se abre como un espacio de experimentación, de puesta en práctica y de producción de soluciones a partir de aprendizajes puntuales o hipótesis fundamentadas en aprendizajes generales. Esta modalidad se caracteriza, fundamentalmente, por tratarse de un aprender haciendo" p. 16

Para tener en cuenta los puntos de vista de los estudiantes, se irán programando las sesiones a partir de los insumos que deje la sesión desarrollada, de modo que ellos aporten a la construcción de la secuencia desde los temas que más les interesan y/o los modos o códigos que más les llamen la atención, tales como la imagen, el color y las formas, presentes en contenidos como videos, grafitis, caricaturas, canciones, entre otros.

Por otro lado, la Metodología Investigación Acción Participativa, también le da mucha importancia al trabajo colaborativo, de tal modo se pretende que los talleres se desarrollen, principalmente, a partir del diálogo, toda vez que éste permite el intercambio y la discusión crítica de ideas (Vygotsky, 1995), abriendo la posibilidad de que los estudiantes generen criterios para tomar posturas argumentadas frente a distintos aspectos sociales; también se tendrán en cuenta actividades como el desarrollo de respuestas en forma grupal, la socialización de los distintos productos generados durante los talleres, los debates y demás dinámicas que permitan que los estudiantes jueguen un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.

Desarrollo de los encuentros:

La secuencia didáctica estará compuesta por ocho talleres organizados por los ciclos Apertura, Desarrollo y Cierre como se describen a continuación:

Apertura. Conformado por dos sesiones. En este momento se plantean actividades que permitirán motivar, indagar y activar conocimientos de los estudiantes con respecto a las prácticas de lectura crítica, permitiendo hacer un diagnóstico para enfocar el trabajo según lo observado y la información obtenida a través de las diferentes actividades (diálogo, escritura, lectura).

Desarrollo. Se proponen cinco sesiones. En ellas se realizarán actividades que les permitirán a los estudiantes relacionar y confrontar información nueva con la que ya traían, para construir y reconstruir ideas y concepciones sobre cada tema trabajado.

Cierre. Conformado por una sesión, en donde se desarrollará una síntesis de lo trabajado durante toda la secuencia, permitiendo que los estudiantes construyan un contenido multimodal en el que hagan una lectura de su territorio, de este modo los estudiantes podrán reconocer los aprendizajes obtenidos y utilizarlos para hacer lectura de su contexto y expresar su interpretación utilizando códigos como el color, las formas, los lugares.

Planeación de cada sesión

N.º de la Sesión 1 Apertura X Desarrollo Cierre Fecha: 15 Octubre 2019

<p>Propósito del encuentro: Observar las prácticas de lectura crítica que llevan a cabo los estudiantes a través de contenidos multimodales por medio de la discusión y construcción grupal.</p>
<p>Momento 1: Se hace una introducción para explicar que a partir de este día se dará inicio a las actividades propias de la propuesta formativa. Luego se propone conversar sobre aspectos generales que serán importantes para su desarrollo, como sus opiniones, su participación, también del silencio a la hora de hacer grabaciones de los conversatorios.</p>
<p>Momento 2: Por parejas, dándose la espalda, uno de los integrantes debe contarle al otro una anécdota que le haya impactado y que sea corta, de forma que el otro pueda dibujarla. Luego se le muestra el dibujo a quien contó la anécdota y éste define si el compañero representó de forma acertada lo que dijo.</p>
<p>Momento 3: Discusión. ¿Cómo se sintieron al saber que el otro debía dibujar lo que iban a relatar? ¿Qué dificultades encontraron para representar el relato? ¿Qué estrategias utilizaron o qué elementos tuvieron en cuenta para contar la anécdota y/o para realizar el dibujo?</p>
<p>Materiales y recursos: Hojas de block y lápiz.</p>
<p>Tiempo: 1 hora</p>

N.º de la Sesión 2 Apertura X Desarrollo Cierre Fecha: 16 Octubre 2019

<p>Propósito del encuentro: Observar las prácticas de lectura crítica que llevan a cabo los estudiantes a través de contenidos multimodales por medio de la discusión y construcción grupal.</p>
<p>Momento 1: Se hace una sensibilización, explicando lo que se va a desarrollar durante la sesión, la cual se abre con las siguientes preguntas: ¿Consideras que las nuevas tecnologías que están apareciendo nos alejan de los demás? ¿de qué manera lo hacen?</p>
<p>Momento 2: Proyectar el siguiente video: Mad World. (Animado por Steve Cutts) https://www.youtube.com/watch?v=5DU1B_XkyIk Discusión: ¿Cómo me veo? ¿cómo veo a los demás? ¿cómo veo mi comunidad?</p>
<p>Momento 3 : Se le entrega una hoja de color a los estudiantes para que expresen los sentimientos generados durante la clase y dibujen los elementos tecnológicos que creen que se deben usar en su colegio. Mural de opiniones y socialización, la cual se cerró conversando sobre la siguiente pregunta: ¿El video Mad World tuvo incidencia en la forma de percibir la tecnología?</p>
<p>Materiales y recursos: TV Smart</p>
<p>Tiempo: 2 horas</p>

N.º de la Sesión 3 Apertura Desarrollo X Cierre Fecha 18 Octubre 2019

<p>Propósito del encuentro: Comprender diferentes contenidos multimodales, generando posturas críticas a partir del diálogo con los otros.</p>
<p>Momento 1: Se proyecta el video Tres mosqueteros, del grupo musical Suroeste Agreste, éste con la finalidad de provocar la conversación a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué contraste podrías establecer entre el video de los jóvenes y las opiniones que se expresaron, en la sesión número dos, sobre el uso de los celulares? es decir ¿qué uso le están dando estos jóvenes a la tecnología?</p>
<p>Momento 2: Proyectar nuevamente el vídeo, pausándolo para identificar en él tres elementos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Palabras desconocidas. 2. Características del contexto. 3. Temas o tópicos. <p>Se hace una construcción en equipos para responder las siguientes preguntas</p> <p>¿Habías escuchado antes esta canción?</p> <p>¿Conocías este grupo?</p> <p>¿Qué escuchas en la canción?</p> <p>¿Qué aspectos de la realidad identificas en la canción?</p> <p>¿Sabes quién fue Gonzalo Arango?</p> <p>¿Qué crees que deberías saber para comprender mejor la canción?</p> <p>¿Cuál es el tema de la canción?</p> <p>¿Cuál es propósito de la canción?</p>
<p>Momento 3: Socialización de las respuestas y conclusiones de la actividad.</p>
<p>Materiales y recursos: TV Smart, hojas de block.</p>
<p>Tiempo: 2 horas.</p>

N.º de la Sesión 4 Apertura Desarrollo X Cierre Fecha: 21 Octubre 2019

<p>Propósito del encuentro: Comprender diferentes contenidos multimodales, generando posturas críticas a partir del diálogo con los otros</p>
<p>Momento 1: Salir con los estudiantes a observar un grafiti que está ubicado a una cuadra de la institución. Ya que en la sesión anterior se notó que quedaron motivados con temas de su contexto.</p> <p>https://url2.cl/8ZMKx</p>
<p>Momento 2: Se les plantea que observen el grafiti y escriban las preguntas, sentimientos u opiniones que les generen las distintas imágenes.</p>
<p>Momento 3: Socializar las notas de los estudiantes.</p>
<p>Materiales y recursos: hojas y lapiceros.</p>

Tiempo 1 hora.

N.º de la Sesión 5 **Apertura** Desarrollo X **Cierre** Fecha: 23 Octubre 2019

Propósito del encuentro: Comprender diferentes contenidos multimodales, generando posturas críticas a partir del diálogo con los otros

Momento 1: En la sesión anterior se notó mucho interés por el grafiti, por lo mismo se quiso traer uno de otro contexto para profundizar en las discusiones que se dieron sobre este.

Se proyecta el grafiti: <https://www.alamy.es/foto-banksy-soldado-y-chica-belen-palestina-18428294.html>. Luego se hace la siguiente pregunta ¿Qué interpretación le das a este grafiti?

Momento 2: los estudiantes deben responder en grupos de tres, las siguientes preguntas:

¿Qué crees que tienen en común el grafiti que viste en la clase anterior con éste?

¿Consideras que el grafiti es vandalismo y está en contra de la cultura?

¿Consideras que el grafiti hace parte del arte? ¿por qué?

¿Qué cosas de la realidad se cuestionan en ambos grafitis? Luego se socializan las respuestas.

Momento 3:

Construir un grafiti en una hoja de block sobre su situación emocional actual.

Materiales y recursos: TV Smart, hojas de block, colores

Tiempo: 2 horas

N.º de la Sesión 6 **Apertura** Desarrollo X **Cierre** Fecha: 28 de octubre

Propósito del encuentro: Comprender diferentes contenidos multimodales, generando posturas críticas a partir del diálogo con los otros.

Momento 1: A partir de los grafitis realizados por los estudiantes en la sesión anterior, se notó que la soledad era un tema recurrente.

Este taller se inicia pasando unas hojas con colores fríos y conversando con los estudiantes acerca de con qué situaciones o sentimientos relacionan cada color.

Momento 2:

Observar el corto animado Soledad, creado por: Mango Rolo y Angélica Hoyos.

<https://www.youtube.com/watch?v=wX-IILHfd54>

Realizar un debate para apoyar o contradecir estas ideas: a. La soledad es necesaria. b. La soledad no debería existir.

Momento 3: Conversatorio acerca de los distintos elementos que componen el video, los temas y contrastes que aparecen en él; así como de la relación entre el video y su cotidianidad.

Materiales y recursos: Hojas de colores, TV Smart.

Tiempo: 1 hora.

N.º de la Sesión 7 **Apertura** Desarrollo X **Cierre** Fecha: **30 Octubre 2019**

Propósito del encuentro: Comprender diferentes contenidos multimodales, generando posturas críticas a partir del diálogo con los otros.

Momento 1: En la sesión anterior se notó que el formato de la caricatura les llamaba la atención, además también hicieron referencias al tema de la mujer como un ser vulnerable.

Primero se organizan los estudiantes en grupos, se les van entregando, una por una, las imágenes que corresponden a una secuencia de caricaturas del caricaturista Matador. Sobre cada imagen deben hacer una descripción de lo que ven y de los significados que puede tener. Luego de analizar cada una, deben tratar de ordenarlas en serie, explicando por qué creen que se organizan de esa manera.

Momento 2: En mesa redonda, cada grupo debe explicar por qué les dio determinado orden a las caricaturas, de modo que dé argumentos que justifiquen su respuesta.

Momento 3: Se explica al grupo que este conjunto de imágenes hacen parte de un suceso en las redes sociales a partir de una caricatura publicada por Matador, la cual era una especie de burla al logro de dos mujeres astronautas de la NASA, la imagen generó debates muy fuertes acerca del papel de la mujer en la sociedad y lo nefasto de este tipo de posturas; luego se les explica el orden en que fueron publicadas las otras dos imágenes y las razones que justifican ese orden. De tal manera los estudiantes podrán contrastar su reflexión con el suceso real. Al final se hace la lectura del artículo, en el cual se explica el orden y el porqué de cada caricatura.

Materiales y recursos: Copia de las caricaturas, hojas de block,
 Imagen 1. Primera caminata espacial de mujeres
https://www.instagram.com/p/B3zAHDWHI5m/?utm_source=ig_embed
 Imagen 2 Gravedad cero
https://www.instagram.com/p/B34H60eHwFH/?utm_source=ig_embed
 Imagen 3 Inquisición digital 2.0
https://www.instagram.com/p/B36th3Fnu5K/?utm_source=ig_embed

Tiempo: 2 horas

N.º de la Sesión 8 **Apertura** Desarrollo Cierre X **Fecha:** **6 de noviembre**

Propósito del encuentro: Construir de forma colaborativa una cartografía, usando contenidos multimodales, que evidencie el uso de prácticas de lectura crítica.

Momento 1: Se buscó trabajar varios de los aspectos que se observaron durante las sesiones anteriores: interés por el contexto, creatividad, emociones, entre otros.

En un primer momento se busca motivar a los estudiantes conversando acerca de cómo ven al municipio de Jardín, si lo identifican con algo masculino o algo femenino, si es un niño, una niña, o un anciano, etc. En esta apertura se busca generar en los estudiantes dudas, preguntas, comentarios, que les

ayuden a perfilar posibles formas de comprender su territorio.
Momento 2: Los estudiantes forman grupos de cuatro integrantes; cada grupo debe identificar a Jardín como un cuerpo (mujer, hombre, anciano, niña, etc.) y dibujarlo en un pliego de cartulina, luego se les pide que identifiquen en ese sujeto cinco debilidades o enfermedades, cinco valores y cinco fortalezas físicas; para cada uno de ellos deben crear una convención o imagen que los represente, finalmente deben ubicar cada aspecto en una parte del cuerpo.
Momento 3: Exponer el trabajo en una actividad final de la institución, en la cual se pretende mostrar los trabajos de distintos grados a diferentes grupos.
Materiales y recursos: 7 pliegos de cartulina, marcadores, colores, colbón, revistas, recortes de papel.
Tiempo: 4 horas

Referencias bibliográficas

- AGRESTE, S. (Dirección). (2018). *Tres Mosqueteros (SUROESTE AGRESTE)* [Película]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=E5RdEQERe0A>
- Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Espejo, G. (22 de Octubre de 2019). *Radio Cadena Nacional S.A.S*. Obtenido de rcnradio.com: <https://www.rcnradio.com/colombia/matador-no-se-retracto-y-lanzo-ataque-quienes-lo-tildaron-de-machista>
- matadoreltiempo. (21 de Octubre de 2019). *instagram*. Obtenido de instagram.com: https://www.instagram.com/p/B34H60eHwFH/?utm_source=ig_embed
- matadorEltiempo. (22 de Octubre de 2019). *instagram*. Obtenido de instagram.com: https://www.instagram.com/p/B36th3Fnu5K/?utm_source=ig_embed
- matadoreltiempo. (19 de Octubre de 2019). *instagram*. Obtenido de instagram.com: https://www.instagram.com/p/B3zAHDWHI5m/?utm_source=ig_embed
- Pérez - Abril, M., Roa, C., Villegas, L., & Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sin autor. (s. f.) Banksy, soldado y chica, Belén, Palestina. <https://www.alamy.es/foto-banksy-soldado-y-chica-belen-palestina-18428294.html>.
- Rolo, M. (Dirección). (2019). *Soledad - Corto animado 2D* [Película]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=wX-lILHfd54>
- Tobón, S., Pimienta., J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

Vygotsky, L. S. (1995). *PENSAMIENTO Y LENGUAJE. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* (M. M. Rotger, Trad.). Argentina: Ediciones Fausto.

West, J. (Dirección). (2016). *Mad World Remix of Moby Video (Are You Lost In The World Like Me)* [Película]. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=5DU1B_XkyIk

Anexo 5. Grupo focal 2: Concluimos - Guía del moderador

Técnica: grupo focal

Instrumento: guía del moderador

Fecha en la que se realiza el grupo focal:

Nombre del moderador:

Participantes: 8 estudiantes del grupo 9 03 con características diversas.

Duración: dos horas

Lugar: Institución Educativa San Antonio, auditorio, Jardín - Antioquia.

Objetivo de la investigación:

- Analizar la incidencia de una propuesta de formación, apoyada en contenidos multimodales, en el desarrollo de prácticas de lectura crítica de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio.

Objetivo del grupo focal:

- Recoger información sobre las percepciones de los estudiantes acerca de la propuesta de formación desarrollada en la Institución Educativa San Antonio de Jardín en el grupo 9 03.

Descripción de los momentos del grupo focal

Momento 1: encuadre (10 min).

Saludo, agradecer a los estudiantes su participación y presencia durante el desarrollo de las distintas sesiones de trabajo, explicando la importancia de esta información para el desarrollo del trabajo de investigación que se está haciendo. Así mismo llamar la atención acerca de la participación plena.

Momento 2: Activación (20 min).

Se proyecta el siguiente video:

<https://www.youtube.com/watch?v=DJrLrQy7E-4>

Luego se hacen las siguientes preguntas:

¿Qué pasaría si a una película de acción, terror o drama, se le quitara la música? ¿Cuál sería la respuesta sensorial?

Lluvia de ideas: A parte de la narración, ¿qué otros elementos crees que le dan mayor sentido al video? Explica.

¿Qué información del video conectas con el proceso que se hizo en las clases? ¿Qué crees que le aportan ambos contenidos a tu vida?

Momento 3: Discusión (40 min).

Mostrar a los estudiantes distintos contenidos producidos por ellos mismos durante las distintas sesiones de la propuesta formativa, luego generar una conversación a partir de las siguientes preguntas:

¿Cuáles actividades les llamaron más la atención y por qué?

¿Durante el proceso qué cosas nuevas crees que aprendiste?

¿Durante el proceso qué cosas de las que ya sabías crees que mejoraron?

¿Por qué crees que es importante observar bien el contexto?

Escribe cinco elementos que te hayan gustado mucho.

Escribe cinco elementos que crees que faltaron en el proceso.

Fuera de la escritura, qué otras cosas crees que inciden en el proceso comunicativo.

Hablar de forma libre de los contenidos que observaron, y conversar a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué recuerdan de la actividad? ¿A qué conclusiones llegaron? ¿qué están viendo? ¿cómo valoran esas producciones? ¿Qué críticas tienen? ¿en qué creen que pueden mejorar? ¿cómo viste el manejo del tiempo durante las actividades?

Momento 4: despedida (40 min).

Se les propone a los estudiantes la siguiente actividad:

Entregarles colores, revistas, marcadores, papel bond y otros materiales, con la finalidad de que puedan dibujar o escribir acerca de la importancia que tienen para ellos en un mensaje, elementos como el color, las formas, los tamaños, la música, la letra, etc.

Finalmente se socializa el trabajo.

Agradecimiento y despedida.

Referencia bibliográfica

Jiménez, C. (Dirección). (2011). *El Pintor y la Sombra* [Película]. Obtenido de

<https://www.youtube.com/watch?v=DJrLrQy7E-4>

Anexo 6. Matriz categorial

Nombre de la investigación: Multimodalidad: sonidos, imágenes y palabras. Una propuesta de formación para el desarrollo de prácticas de lectura crítica en educación básica secundaria.

Investigadoras: Deisy Omaira Pérez Cardona, Yelitza Tobón Alzate.

Objetivo general de la investigación:

Analizar la incidencia de una propuesta de formación, apoyada en contenidos multimodales, en el desarrollo de prácticas de lectura crítica de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio.

Objetivo de la matriz:

Reconocer elementos significativos en las prácticas de lectura crítica del grupo 9 03 de la Institución Educativa San Antonio, a través de la revisión de la información recopilada mediante tres técnicas de recolección de datos: ficha de observación, grupo focal y análisis de contenido.

Categoría de primer orden	Categoría de segundo orden	Categoría de tercer orden	Código	
Prácticas de lectura	Literal	No aplica	PL_Literal	
	Inferencial	No aplica	PL_Inferencial	
	Crítica	Aspectos socioculturales		PL_Cr_Sociocultural
		Postura Personal		PL_Cr_Personal
		Intención		PL_Cr_Intención
Contenidos multimodales	Discurso	Ideología	CM_Dis_Ideologías	
	Diseño	Color		CM_Dñ_Color
		Código lingüístico		CM_Dñ_Lingüístico
		Formas		CM_Dñ_Formas
		Proporciones		CM_Dñ_Proporciones
	Sonidos		CM_Dñ_Sonidos	

	Producción	Canal	CM_P_Canal
		Uso del espacio	CM_P_Espacio
	Distribución	Público al que se dirige	CM_Dtr_Público
Educación y TIC	Aprendizaje colaborativo	Construcción grupal	E_TIC_AC_Construcción grupal
		Socialización	E_TIC_AC_Socialización
	TIC	Apropiación	E_TIC_TIC_Apropiación
		Percepción	E_TIC_TIC_Percepción

Anexo 7. Grupo focal 1 - 19 de septiembre de 2019

Grupo focal proyecto de maestría: Conociéndonos.

Fecha en la que se realiza el grupo focal: 19 de septiembre de 2019

Hora: 9:20 am

Nombre del moderador: Deisy Omaira Pérez Cardona

Participantes: 8 estudiantes del grupo 9 03 con características diversas.

Transcripción: Yelitza Tobón Alzate

Momento 1: encuadre 9 20 a 9 35 (15 minutos)

Momento 2: Activación 9:35 am a 10:30 am (55 minutos)

Las respuestas de los participantes se transcribieron teniendo en cuenta la siguiente estructura:

PAREJA #___

Nombre del contenido multimodal:

Respuestas a las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué veo?
- b. ¿Qué pienso sobre lo que veo?
- c. ¿Qué me pregunto?

PAREJA #1

Meme

- a. Discriminación a las personas del grupo LGTBI.
- b. Pensamos que es malo porque demuestra el rechazo a las personas LGTBI.
- c. ¿Por qué no se pueden reproducir?

Grafiti de Banksy

- a. Una persona sufriendo con otros dos muy felices.
- b. Pensamos que los dos felices intentan tapar el sufrimiento de la joven por medio de sus expresiones.
- c. ¿Por qué la joven sufre y los de los del lado no? ¿Por qué la llevan agarrada de la mano?

Caricatura sobre la contaminación del agua.

- a. Como las personas contaminan sus recursos hídricos sin pensar en las consecuencias.
- b. Que la costumbre de botar nuestros desechos directamente en el medio ambiente es una mala práctica ya que termina y acaba con nuestros recursos vitales.
- c. ¿Cuáles son las consecuencias de arrojar los desechos al agua? ¿Cómo la basura entró por el tubo del agua para que la mujer estaba recogiendo agua?

Video sobre las relaciones familiares

- a. una niña que odiaba a su hermana, pero un día experimentó la situación de perderla y la quiso desde ese entonces

- b. Que el amor lo puede todo.
- c. ¿Por qué salió el monstruo? ¿Por qué la niña odiaba a su hermana?

PAREJA #2

Grafiti Banksy

- a. Secuestro de personajes animados y la satisfacción de los secuestradores que nos llevan a dónde quieren
- b. (no entiendo la primera parte) Y qué la manipulación de los grandes empieza con la sociedad
- c. ¿Por qué no acabamos con el poder de estas empresas manipuladoras?

Meme

- a. Un tipo de burla hacia la comunidad LGTBI, un meme que la mayoría son usados para la manipulación de la sociedad y un tanto grosero y burlesco con la comunidad
- b. Es algo gracioso pero discriminativo para los de esta comunidad, ya que se puede tomar como delicado para estas personas
- c. ¿Quién tiene la indelicadeza de hacer este tipo de charlas? claro que ahora los medios y la sociedad, permitimos que jueguen con este tipo de demostraciones que pueden ser un tanto delicadas para estas personas que son un tanto especiales o diferentes a la hora de pensar

Video sobre las relaciones familiares

- a. Dos hermanitas, la mayor siempre ha tenido éxito en todo y la menor le tiene envidia y celos, ya que siempre es la de menos. Crea un monstruo con el odio que le tiene y al ver le va hacer daño se arrepiente y pide perdón
- b. Que los hermanos no deberían odiarse, ya que la imaginación puede crear monstruos y destruir la relación
- c. ¿Qué significa I HATE SONNY? ¿Por qué no pueden ser los dos las dos preferidas?

Caricatura sobre la contaminación del agua.

- a. Ella fue a botar la basura en el río, inconsciente de lo que pasaría
- b. Que está muy mal porque por eso es que el mundo se está acabando (chimba de nariz)
- c. Si se supone que hay una empresa que limpia los residuos del agua ¿Por qué se devuelve a la canilla?

PAREJA #3

Video sobre las relaciones familiares

- a. Vimos un par de hermanas donde una era mejor que la otra, la hermana menor sentía rabia envidia y rencor por la otra hermana, ella tenía un diario donde copiaba todos esos sentimientos y emociones, todo esto se convirtió en un odio destructor, la hermana menor al darse cuenta de lo que pasaba se arrepintió, pero todo se transformó en amor y aprendió a valorar a la grandiosa hermana que tenía.
- b. Pensamos que esto es lo que pasa diariamente la vida cotidiana de muchas personas
- c. Me pregunto ¿por qué el amor de las dos hermanas se debería ser muy fuerte se puede llegar a convertir en un odio? Me pregunto ¿el amor sí existe en verdad sí hay valor por los demás?

Caricatura sobre la contaminación del agua.

- a. Vemos en el dibujo una señora votando los residuos de su casa a un lugar inapropiado “el río” donde después va por agua y lo que encuentra es que en vez de salir agua salen los residuos
- b. Que las acciones o decisiones que tomamos repercuten de una forma drástica sobre nuestras vidas
- c. Respuesta 3 Me pregunto qué la vida es un azar. Me pregunto todo lo que se hace en la vida se paga

Grafiti Banksy

- a. Vemos un payaso y una celebridad de Disney cogidos de la mano de una niña que aparentemente grita pero no de la emoción
- b. Pensamos que se refleja un estereotipo de la sociedad al pensar en la emoción que deberíamos tener al ver grandes personas como lo sería el de Disney y el payaso.
- c. Me pregunto, estamos sometidos a una realidad. irreal. Me pregunto, creemos todo lo que vemos

Meme

- a. Vemos dos imágenes que en las cuales nos muestra la familia de los Simpson y la bandera la comunidad LGTBI donde se niega la reproducción de un video que muestra lo que es la comunidad LGTBI
- b. Pensamos que es la discriminación por esta comunidad de manera simple, pero que trasciende en toda una comunidad
- c. Me pregunto: habrá igualdad en nuestra sociedad. Me pregunto será mejor ver programas vulgares donde hay discriminación, a ver programas de igualdad. Me pregunto sinceramente pensamos correctamente sobre los demás

PAREJA #4

Caricatura sobre la contaminación del agua.

- a. Veo a una señora tirando basura al mar y después se devuelve a llenar el balde con agua, pero no le salió agua fue la misma basura que ella tiró
- b. Somos ignorantes y no pensamos bien las cosas y sin saber las consecuencias de nuestros actos, como la señora que estaba tirando la basura al mar y se le devolvió con la misma moneda.
- c. Respuesta 3 ¿Por qué somos tan ignorantes? ¿Por qué somos tan descuidados con el agua?

Video sobre las relaciones familiares

- a. Veo que eran dos hermanas y la hermana menor le tenía mucha envidia a su hermana mayor ya que era popular y tenía muchos premios empezó a escribir sus pensamientos y oscuros y los pensamientos en odio y cobraron vida y se convirtió en un monstruo y se iba a comer a la hermana para eliminarla y la hermana menor para salvar a su hermana empezó a reunir fragmentos de su diario que decía que amaba a su hermana el monstruo se empezó a desaparecer al final ellas terminaron abrazadas
- b. Hay que dejar de pensar en envidiar a las otras personas que tienen y fijarnos más en qué podemos hacer nosotros y en lo que tenemos. Pienso que la envidia es mala porque puede terminar en odio y podemos lastimar a los que más quieres
- c. ¿Por qué sentimos odio y envidia? ¿Por qué nos fijamos en lo que tienen las demás personas y no en lo que podemos hacer nosotros?

Meme

- a. Lo que veo es una marcha de la gente GTBI y por el otro veo a Homero, a Bart y a Lisa riendo, menos la mamá.
- b. Pienso que la gente LGTBI lucha por sus derechos y que vean que no les importa si son lesbianas o gay solamente piden que los acepten y lo respeten. Que la gente LGTBI y no se puede reproducir naturalmente y que Los Simpson se ríen de las personas diferentes.
- c. ¿Por qué la gente LGTBI sigue haciendo marchas? ¿Cómo acabamos con la desigualdad de género? (No se ve bien la tercera respuesta)

Grafiti Banksy

- a. Dos personas disfrazadas de Disney y McDonald's y en el centro va una persona cogida de las dos manos de estos dos individuos y que van caminando y se ve que la persona del centro gritando
- b. Que a veces nos disfrazamos o mostramos a la gente algo que no somos. Pienso que la humanidad está condenada por cosas por ejemplo Disney y McDonald's
- c. ¿Por qué la humanidad es controlada? ¿Por qué el señor del medio está gritando y está desnuda? ¿A quién está saludando el man de la derecha?

Momento 3: Discusión (60 min). 310:35 a 11:00 am (25 minutos)

Se tratará de generar una discusión por medio de las siguientes preguntas: ¿Cómo me veo? ¿Cómo veo a los demás?, ¿cómo veo mi comunidad? y mostrando videos en diferentes formatos con contenidos que aludan a la cotidianidad de los estudiantes.

Respuestas de los participantes

Video sobre una campaña política

Primera intervención (hombre) Que podemos decir de esto pues, tiene un poquito de realidad porque si sinceramente todos hicieran lo mismo y todos pudieran tener ese mismo ideal pues sería más fácil conseguir todo lo que se quisiera

Segunda intervención (Mujer) que propaganda política también pensada porque pues uno es como ay sí tan lindos, cuando que voten por la gobernación ya como que uno se empelícula esa es, esa es

Tercera intervención (Hombre): es esa una forma muy fácil de atraer a la gente porque sinceramente es algo que nos conmueve a todos, hay si la paz que una familia la cosa y los abuelos, entonces eso los atrae a todos es una forma muy fácil de atraer a la gente que sinceramente no le pone tanto criterio a las cosas desde un punto de vista tan técnico o tan normal y formal que puede tener la gente.

Cuarta intervención (mujer) Pues yo estaba bien hasta que llegó la propaganda y lo dañó todo desde la manera en cómo estaban controlando al público desde una mamá con su bebé y que ahí se veía que que es el gobierno lo que está promocionando qué va a hacer todo eso, entonces ahí están prometiendo, pero en realidad no sé si van a prometer o no ahí están vendiendo publicidad a los demás que están viendo eso.

Quinta intervención (Mujer) O sea puede que sea verdad, pero es que están manipulando un medio y uno como que se deja emboar para ellos o sea claro como ellos piensan comprar de una u otra manera ellos intentan comprar como el puesto y como nosotros nos dejamos llevar por los medios y creemos que todo lo que dicen es verdad entonces ellos se meten por ese ladito y le crean a uno como falsas expectativas

Sexta intervención (hombre) Bueno entonces en todo caso es que la cosa es meterle curia a la gente para que vote por ellos.

Séptima intervención (Hombre) Bueno primero yo pensé que el esposo le pegaba la mujer, ¿no sé por qué? porque llegó así todo misterioso y ella cantando por allá sola, después pensé que ella iba a matar al niño.

Octava Intervención (mujer) Es manipulador porque muestra falsas cosas, empieza mostrando algo como hay así todo cuando ya uno menos piensa como la propaganda como ya uno ahí.

Ustedes creen que eso convencería a alguien de votar (muchos responden que si otros que tal vez)

Novena intervención (Mujer) Están hablando de los valores de la comunidad y de las raíces de esa comunidad y de una manera como esa gobernadora como que ya va a aprovechar todo eso para hacer surgir ese lugarcito que (y que si todos Unidos hacen las cosas pueden lograr-lo dice otra mujer del grupo-) aja y además ella también está hablando como de cosas exteriores pues como que ella de una manera intenta que esa pueblo lo visite más gente del exterior, pues si me entiende, como que se vuelva más famoso.

Décima intervención (hombre) porque por ejemplo cuántos políticos no han hecho lo mismo se han inicializado solamente por una cosa en común que todos decían por ejemplo si el pasado fue amigo de ellos entonces ellos cogen lo principal que el pueblo más quiere por ejemplo ahí por ejemplo que él el turismo por decirlo así esa parte de ese lugar que están mostrando ahí es muy turística entonces ellos qué hacen, van a traer turismo, van a traer ingresos economía el pueblo, entonces poner un caso simple maduro qué hizo cuando se quería subir a la presidencia de Venezuela, habló del pajarito de Chávez y con eso se ganó al pueblo venezolano.

Undécima intervención (Una joven que es de Venezuela) La joven no sabe al respecto y empieza una discusión entre dos compañeros que incluso, se basa en lo que ve en las noticias.

-En las elecciones que se hicieron lo que hizo maduro fue manipular

-claro porque en cierta parte iba a ganando era el otro yo no sé cómo se llama, pero iba a ganar, pero iba ganando si no que el vino y alteró eso y ganó él, pero él no hubiera ganado

-Las primeras elecciones dijo una cosa ahí del petróleo y del comercio de allá como de los chocolates.

- Y sabes también porque bueno en cierta parte ganó, porque él aprovecha pues, se pone a sacar mucho bono, ¿qué es un bono? Pues plata que le da a la gente, entonces sacó un bono que fue el más caro de todos y ya fue por eso que la gente de otra parte.

- Bueno Deisy en las primeras elecciones listo ganó él. Pero como vio que el pueblo le estaba dando miedo en las elecciones que hubo recientemente, porque pues vea que se levantó este otro, que no recuerdo cómo se llama, -Le ayudan los demás con el nombre de Guaidó- Guaidó es el presidente ahora, como Maduro vio que el pueblo le da miedito y a los otros países tienen rabo de paja, entonces no se meten en eso entonces

-¿Cómo relacionan eso que está diciendo con el video?

- Por una parte, no es que Guaidó sea el presidente vea que todo el mundo (interviene otra persona diciendo, Manipulación) vea que todo el mundo lo apoyó, pero que él habló mucho y no hizo nada, pero no es que él hable por hablar, si no o sea que no es fácil o sea es que maduro por más que sea tiene su gente y sí.

- Y si es capaz de controlar el país socialmente como debería de ser un presidente lo maneja con fuerza y la fuerza...

-Pero es que en Venezuela es viviendo bien las personas que está bien económicamente o sea muy poquitos y los que están con maduro, pero lo está usando maduro es el miedo del pueblo.

- La gente cree que por irle pues a maduro cree que va a vivir bien, yo tengo por lo menos familia que si le va a maduro y todo eso y que Maduro esta mejor que ellos y ellos todavía creen que por darle el voto van a estar bien y vea están peores y pues no muy malo. Es que ellos creen que ellos toda la vida se van a mantener con un bono que él, porque él más que todo está chantajeando a esa gente con ese bendito bono, pues de nada les sirve. De nada les sirve porque que un bono solo le alcanza para comprar una harina pan y un queso y ya

- Es que está muy fuerte el comercio allá, allá la verdura es muy cara – y por acá no- por acá la votan- Deisy lo que pasa es que acá nos hacemos los pendejos o sea acá todo el mundo dice hay que Venezuela,

Venezuela..., pero nosotros estamos peores que Venezuela que no lo estamos viviendo, pero vea el Presidente se está fijando más en los Venezolanos que también son personas y también son amigos de nosotros y son pueblo, pero Deisy acá hay pueblos que no conocen la luz, que no conocen el agua- el agua potable- o sea a ellos también se les puede brindar ayuda, pero entonces la Guajira, los niños que se están muriendo del hambre

- eso también iba a decir yo, que hicieron con la Guajira la explotaron, llegaron la explotaron le sacaron todos los recursos y cuando vieron que ya no les daba para más solamente la dejaron como un cero a la izquierda y la botaron en vez de volver a recuperar eso que ellos mismos dañaron, porque ellos mismos fueron los que están volviendo más mierda de lo que es.

- Nosotros decimos hay que Venezuela está mal, pero Colombia también está mal.

- si no que la cosa es que aquí no saben tapar, pues no estamos socialmente tan mal, como está Venezuela, pero económica, de trabajo estamos peor.

- en Venezuela todo se está viendo así, pero en cambio acá, por ejemplo, cuando hubo el mundial, cuando hubo el mundial hubo un plebiscito, pero el pueblo se fijó más en el mundial que en lo que en realidad debía apoyar, que era bajarle el sueldo a los congresistas, Deisy que van a dormir y a mostrar el fundillo allá nada más.

Y ¿cómo relacionan y eso que estás diciendo con el vídeo que vimos?

La manipulación del pueblo- por qué- por los medios, por todo lo que nos prometen, lo que nos dicen, lo que nos hacen ver- o sea que hablan y hablan y no hacen nada- por ejemplo, acá ganamos un reinado, el mundial y al pueblo se le olvida que hubo elecciones.

-Entonces que hacen ellos como decía yo ahora nos manipulan con lo que hacía el pueblo se inclina o sea que, si el pueblo se inclina hacia la entretención de un mundial, entonces ellos hacen que el mundial se vea más importante que lo realmente importante que vendría siendo todos los plebiscitos y todas las acciones que ellos toman ahí.

- pero obviamente la gente está muy hipnotizado por el gobierno, ya es muy difícil que cambie eso porque si hay algunos, cierto que tratan de cambiar esto y los matan, los matan por eso, porque tratan de deshipnotizarnos de esa realidad, entonces ellos matan a esa gente y la gente sigue hipnotizada, por ejemplo por el mundial, con las novelas y eso es hipnotizar para que en realidad no se den cuenta de lo que están haciendo, entonces los líderes sociales también están siendo asesinados por eso porque el gobierno no quiere que la gente se vaya en contra de ellos, porque si la gente se va en contra de ellos todo se va a acabar, pero la sociedad es muy grande pues si no hacemos nada, si la sociedad si hace algo si cambia, pero si la sociedad no hace nada todo va seguir igual.

¿Y tú cómo relacionas eso con el vídeo que vimos?

-Porque ahí muestran un video cierto y opinamos que era una cosa de política, pues entonces la política está pues enredando la gente como con el video, lo está hipnotizando van a prometer, prometer, prometer y al final no prometen nada

Video sobre el engaño en las redes sociales:

-Pues sinceramente es algo muy raro y pasa todos los días que sinceramente la gente se deja llevar tanto por las redes sociales que uno cae más fácil.

-Uno no lo esperaba, ¿todo el tiempo pensaste qué?

-Yo pensé que sería un encuentro bonito

-Yo pensé que cuando ella se había quedado como con la boca abierta, era no sé porque lo había visto mejor, o sea no me imaginé que era eso

-Yo también me imaginé lo mismo, pensé que, si se habían encontrado realmente, pero cuando vi el señor solamente pensé que la muchacha había caído

-Pensé que era la muchacha, pero el señor era.

-O sea que la muchacha había sido la engañada

-Pero mentiras se engañaron los dos al mismo tiempo.

-Menos mal, Deisy, pasa últimamente mucho que llega alguien y que le escriba a uno fingiendo ser otra persona y que mire.

¿Y ustedes creen mucho en ese tipo de cosas?

-Deisy, es que uno, pues yo creo que uno confía en los medios como si fueran algo seguro

¿Por qué confían tanto en los medios?

-Deisy porque ellos crearon esa confianza

¿Quiénes?

-Los medios.

-Pero ahora mi pregunta es, ¿por qué cuando ellos dijeron que se mandarían foto, salieron?.

- Pues descargan fotos del internet que posiblemente, de un Facebook posiblemente

- Puede ser porque los jóvenes de hoy en día sufren de demasiadas cosas, puede sufrir que uno no tiene amigos, se sienten aislados de la sociedad, entonces buscan esas técnicas y siente la necesidad de estar o hablar con alguien, pero también es muy importante saber qué información da y no da, porque si uno se va a poner a dar información obvio que el otro malandro le haga uno cosa, entonces por eso muy importante la información que se da y no.

Entonces ahí cómo nos vemos cómo ven a los demás en eso, ustedes creen que eso solo les pasa a los niños o a los adultos

-Yo creo que le pasaría mucho más fácil, a la intermedia a los adolescentes.

- Pues porque vea que siempre a los adultos como que ellos se cohiben, siempre están pendientes de no aceptar las solicitudes a personas que no conocen.

-Aunque también hay algunos que no saben que están haciendo.

-Como también hay adultos, pues digamos que también acosan a los niños chiquitos

-Alguien menor y que lo engañen y se encuentre con esa tal persona, es más fácil para un adulto engañar, en cambio a uno se lo llevan más fácil.

Sin embargo, ahí había dos adultos, cierto.

-Pero los dos se dieron cuenta.

Y ustedes creen que, en nuestra comunidad, eso es común

Sí, mucho Deisy

Ustedes conocen casos (se escuchan algunos si y otros no)

Ustedes qué creen, que cómo sería la forma que no pasara? Qué tendría que tener como una persona para que eso no pasara?

-Precaución

-No hablar por redes sociales y se dedica a otras cosas

-Hablar con personas que conozca, saber con quién está hablando

-Tampoco dar mucha información.

Ustedes creen que eso lo aprende uno por si solo?

-No, a uno le puede pasar eso y ya como que uno aprender

-Aunque hoy en día la gente puede tener un caso cercano y es tan pendeja que vuelve y hace lo mismo que uno no sabe si lo aprende por si solo o no.

-Pero no, yo pienso que es más de uno porque vea todos los videos y las cosas que hay y la propaganda que hay sobre el bullying y aun así uno sigue cayendo en esas cosas.

- Si hay muchas personas que vuelve repetidamente le dicen lo mismo vea no vaya y son tan distraídos tan metidos en eso que vuelven y caen fácilmente y no se les da nada volver a caer dos o tres veces porque siguen ahí sometidos a eso como que no se están dando cuenta de lo que están haciendo realmente.

Anécdotas

Mami por favor, y llore y llore. Pero yo, hija en dónde estás? Pero es que no, pero venga, tan siquiera venga por mí que yo no sé qué, pero venga como se llama, pero como me llamo si soy su hija que yo no sé qué, yo no me acuerdo de haber tenido hijos (risas)

-A mamá una vez le cobraron plata y ella de pendeja mandó, (ahhhhhhhh)

- Ay no cuando lo llaman supuestamente el sobrino llamando al tío y le cobran, y el sobrino todo relajado, quién sabe en dónde.

- Saben que, a mí me dio mucho miedo porque una vez llamaron a mi abuela y pues la abuela no es que sea muy tecnológica, pero entonces dizque abuela, pues que un primo que nosotros tenemos por allá le dice, que no para hacerle la visita; entonces ella le dijo, hay tan rico usted mijo hace rato que no había vuelto, y el muchacho como si soy yo, Jerfersson que yo no sé qué, dizque venga es que yo no me acuerdo dónde queda su casa, y ella le envió la dirección y todo y cuando dizque que yo ya voy llegando, pero por dónde es y ella le envió todo y tocó llamar a la policía y todo eso fue todo miedoso y a la final nadie llegó.

Pero si es peligroso, por eso es tan importante ser precavido, se ve como seguro no le mandó plata (risas)

Momento 4: despedida

Este momento no se realizó debido a que la institución recortó las horas de clase para realizar una actividad extracurricular.

Agradecimiento y despedida.

Anexo 8 Instrumento: Ficha de observación.

Investigación: Multimodalidad: sonidos, imágenes y palabras. Una propuesta de formación para el desarrollo de prácticas de lectura crítica en educación básica secundaria.

Técnica: observación participante

Nombre del Observador: Deisy Omaira Pérez Cardona, Yelitza Tobón Alzate.

Objetivo general de la investigación:

Analizar la incidencia de una propuesta de formación, apoyada en contenidos multimodales, en el desarrollo de prácticas de lectura crítica de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio.

Objetivo de este instrumento:

Recoger información sobre las prácticas de lectura crítica apoyadas en contenidos multimodales que realizan los estudiantes del grupo 9 03 de la Institución Educativa San Antonio.

Descripción del instrumento:

Esta ficha pretende ser un soporte de la técnica observación participante, la cual nos será útil para analizar distintos aspectos culturales propios de las prácticas de lectura crítica apoyadas en contenido multimodal, que realizan los estudiantes del grupo 9 03 de la Institución Educativa San Antonio; ésta nos permitirá hacer observación, recoger datos específicos y reflexionar sobre el contexto de lo que sucede en el proceso formativo.

N.º de la Sesión 1 Apertura X

Fecha: 15 Octubre 2019

CONTENIDO UTILIZADO	
ANÉCDOTA: Narración de una anécdota y representación gráfica de la misma.	
PRÁCTICAS DE LECTURA	
LECTURA LITERAL ¿Los estudiantes reconocen elementos de los contenidos tales como: personajes, acontecimientos, fechas, lugares, significado de las palabras, entre otros? Explique.	Al escuchar las anécdotas reconocieron personajes principales, lugares en los que habían sucedido, momento del día y demás elementos específicos del relato como las acciones de los personajes. Los dibujos que realizaron son muy cercanos a los relatos que se hicieron.
LECTURA INFERENCIAL ¿Los estudiantes deducen del contenido propuesto información que no es explícita? Explique.	Del relato que escucharon de los compañeros, los estudiantes que dibujaron identificaron aspectos que no aparecían de forma directa en el relato, por ejemplo, la publicidad de un lugar, su tamaño, entre otros.
LECTURA CRÍTICA ¿Los estudiantes logran identificar la idea principal y la intencionalidad de los contenidos, haciendo contrastes y tomando posturas frente a ellos?	Lograron identificar qué les estaban relatando e identificaron en la anécdota elementos del contexto.
CONTENIDOS MULTIMODALES	
DISEÑO Y PRODUCCIÓN ¿Los estudiantes reconocen la incidencia de elementos como el color, el volumen, el ritmo, entre otros en el contenido multimodal que están analizando?	Se evidencia que les dieron importancia a los sucesos más relevantes de cada relato anecdótico, sin embargo en ningún caso usaron colores, todos hicieron el dibujo a lápiz y expresaron que les pareció difícil encontrar las imágenes precisas para representar lo que les estaban contando. Sin embargo, también mencionaron que les parecía muy divertido poder contar la anécdota en forma de dibujo, ya que les dejaba mostrar cosas que tal vez en la escritura eran más difíciles de compartir. Algunos usaron todo el espacio de la hoja, otros sólo una parte.

<p>DISTRIBUCIÓN</p> <p>¿Los estudiantes logran identificar a qué públicos está dirigido un contenido multimodal?</p>	<p>En este caso los estudiantes no estaban analizando un contenido, sino creando uno a partir de una narración escuchada mediante el código lingüístico, lograron realizar dibujos medianamente claros, es decir, que no en todos los casos lograron transmitir el suceso de forma precisa usando como herramienta el dibujo.</p>
<p>TRABAJO COLABORATIVO</p>	
<p>RELACIONES:</p> <p>¿Los estudiantes son respetuosos a la hora de escuchar a los demás y de expresar sus puntos de vista sobre un tema?</p> <p>¿Lo estudiantes hacen equipos de trabajo con cualquiera de los compañeros?</p>	<p>Hubo participación en los diálogos que se fomentaron en la clase, algunas anécdotas tuvieron un tinte muy sexual, cercano a la vulgaridad, sin embargo, respetaron los puntos de vista y opiniones de los compañeros.</p> <p>Les cuesta un poco hacer silencio y escuchar a los demás.</p> <p>Es notable que las parejas que se hicieron en general fueron entre personas cercanas.</p>
<p>CONTEXTO:</p> <p>¿Los estudiantes comprenden que los problemas del entorno afectan a toda la comunidad y que por eso se deben pensar soluciones en forma conjunta?</p>	<p>Como tal las anécdotas no hacen referencia a problemáticas del entorno, si bien en lo que se logra observar hay unas tendencias de interés en cuanto a la sexualidad o los eventos graciosos.</p>
<p>PRODUCCIÓN:</p> <p>¿Al realizar sus trabajos los estudiantes llegan a acuerdos, participan en la realización de las actividades y tienen en cuenta los puntos de vista de los demás?</p>	<p>Para realizar los dibujos los dibujantes escucharon con atención las anécdotas y eligieron los detalles más importantes dentro del trabajo, así mismo los narradores trataron de hacer una narración muy precisa, de modo que los receptores la expresaran en forma de dibujo.</p>
<p>OBSERVACIONES ADICIONALES</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Algunos estudiantes no diferencian entre anécdotas, chistes o historias de ficción. - Les cuesta hacer silencio, hay que ser muy insistente en este sentido. - Se distraen con facilidad, les cuesta concentrarse. - Cuando no son capaces de realizar la actividad, muestran dispersión generando un ambiente de ruido. 	

- Hubo un chiste con un contenido muy sexual.
- En otro caso hubo un relato en el que aparecieron términos muy fuertes para referirse a la sexualidad.

N.º de la Sesión 2 Apertura X Fecha: 16 Octubre 2019

CONTENIDO UTILIZADO	
VIDEO: MAD WORLD. (Animado por Steve Cutts)	
PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA	
LECTURA LITERAL ¿Los estudiantes reconocen elementos de los contenidos tales como: personajes, acontecimientos, fechas, lugares, significado de las palabras, entre otros?	Reconocieron en el video quiénes eran los personajes principales, así mismo hacen un recuento de lo que sucede en el video.
LECTURA INFERENCIAL ¿Los estudiantes deducen del contenido propuesto información que no es explícita? Explique.	A partir del video logran identificar que se está haciendo una crítica al uso de ciertas tecnologías.
LECTURA CRÍTICA ¿Los estudiantes logran identificar la idea principal y la intencionalidad de los contenidos, haciendo contrastes y tomando posturas frente a ellos?	<ul style="list-style-type: none"> - Identifican que la idea principal del video está relacionada con una crítica a la adicción que muestran las personas a las tecnologías de la comunicación. - Reconocieron que la intención del video es generar una reflexión sobre a qué puede conducir el uso continuo de las tecnologías de la comunicación. - Realizaron contrastes entre lo que muestra el video y su realidad cotidiana, por ejemplo: cómo el bullying lleva a los jóvenes a situaciones emocionales difíciles (en algunos casos cercanas al suicidio), también que en algunas familias no hay diálogo o se descuida a los niños por estar pendientes de lo que circula en las redes sociales, en muchos casos no hay una conciencia de lo que sucede en el entorno debido a que hay mucha distracción. - En general hubo una postura de reflexión frente al hecho de que el uso de los celulares genera una especie de adicción y se convierte en cárcel para las personas, ya que éstas se ven en la encrucijada de no

		poder renunciar a su uso, en casi ningún ámbito de su vida.
CONTENIDOS MULTIMODALES		
DISEÑO Y PRODUCCIÓN ¿Los estudiantes reconocen la incidencia de elementos como el color, el volumen, el ritmo, entre otros en el contenido multimodal que están analizando?		Algunos identificaron la importancia de aspectos como la canción de fondo del video, haciendo alusión a que genera un estado de tristeza. Algunos lograron ver que los colores tienden a la escala de grises, pero que cuando aparecen dentro de las redes sociales, por ejemplo, los dibujos se hacen coloridos. En términos generales no se refirieron mucho a este tipo de elementos en el video.
DISTRIBUCIÓN ¿Los estudiantes logran identificar a qué públicos está dirigido un contenido multimodal?		En lo que expresaron se puede percibir que para los estudiantes el video podría ser recibido por cualquier persona, ya que se busca hacer una crítica a la sociedad en general.
TRABAJO COLABORATIVO		
RELACIONES: ¿Los estudiantes son respetuosos a la hora de escuchar a los demás y de expresar sus puntos de vista sobre un tema?		Durante la discusión se escucharon las opiniones de todos, hubo buena participación y también distintos puntos de vista acerca de los distintos aspectos que aparecen en el video.
CONTEXTO: ¿Los estudiantes comprenden que los problemas del entorno afectan a toda la comunidad y que por eso se deben pensar soluciones en forma conjunta?		Entienden que el uso de las tecnologías puede afectar las relaciones humanas, tienen incidencia en las prácticas sociales y en la forma de organización de las comunidades.
PRODUCCIÓN: ¿Al realizar sus trabajos los estudiantes llegan a acuerdos, participan en la realización de las actividades y tienen en cuenta los puntos de vista de		La mayoría de los estudiantes realizó la actividad de entregar unos dibujos sobre la incidencia de la tecnología, estos expresaron en términos generales ideas muy relacionadas con lo que se conversó en clase y con lo que se vio en el video. En la exposición que realizaron también se evidenció que sus puntos de vista tuvieron en cuenta los aspectos que se conversaron en la clase, de modo que se puede comprender que el diálogo fue

los demás?	importante para dilucidar el significado del contenido y darles mayor peso a los elementos.
OBSERVACIONES ADICIONALES	
<p>Hubo un sesgo muy similar en casi todas las opiniones, tendientes a ver la tecnología como algo negativo en las relaciones humanas, que genera distancia entre las personas, comportamientos de dependencia, manipulación de las opiniones.</p> <p>Sólo hubo tres opiniones distintas: una que se refirió a la manipulación que hacen los dueños de los medios de comunicación, otro que se refirió a la dependencia e hizo referencia a varios aspectos sobre el tema, finalmente a cómo las personas no pueden salir de estos usos porque están inmersos en la sociedad y de algún modo eso los obliga.</p>	

N.º de la Sesión 3 Apertura X Fecha: 18 Octubre 2019

CONTENIDO UTILIZADO	
<p>VIDEO MUSICAL: GRUPO: Suroeste agreste CANCIÓN: Tres mosqueteros</p>	
PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA	
<p>LECTURA LITERAL ¿Los estudiantes reconocen elementos de los contenidos tales como: personajes, acontecimientos, fechas, lugares, significado de las palabras, entre otros?</p>	<p>En la canción lograron identificar elementos del contexto, tales como ríos, puentes, cantantes, significado de la mayoría de términos, prácticas de los jóvenes como pararse a fumar marihuana en las esquinas de los barrios, ir a hacer sancochos en el río.</p>
<p>LECTURA INFERENCIA ¿Los estudiantes deducen del contenido propuesto información que no es explícita? Explique.</p>	<p>Desconocían el significado de algunas palabras o de un personaje como Gonzalo Arango, que es oriundo del municipio de Andes, municipio en el cual se produce también la canción, además desconocían información como qué fue el nadaísmo y su influencia en Antioquia.</p> <p>Deducen que la vestimenta de los jóvenes obedece a las prácticas de algunas tribus urbanas como las de los raperos, sin embargo, los tildan de “ñeros” con la justificación de que su ropa no parece de buena calidad.</p> <p>Relacionan prácticas como comer sancocho con la pobreza.</p>
<p>LECTURA CRÍTICA</p>	<p>Logran identificar algunos tópicos generales tales como la crítica a la</p>

<p>¿Los estudiantes logran identificar la idea principal y la intencionalidad de los contenidos, haciendo contrastes y tomando posturas frente a ellos?</p>	<p>corrupción, la prostitución, las diferencias entre pandillas, la violencia, los malos gobernantes. Comprenden que la canción constituye una crítica a varios aspectos que afectan la realidad. Creen que estos artistas buscan dar un mensaje a quien los escuche, además buscan ser reconocidos. A algunos les parece que la canción es muy interesante en su contenido, pero que su música no es muy buena.</p>
CONTENIDOS MULTIMODALES	
<p>DISEÑO Y PRODUCCIÓN ¿Los estudiantes reconocen la incidencia de elementos como el color, el volumen, el ritmo, entre otros en el contenido multimodal que están analizando?</p>	<p>En este aspecto aparecen comentarios como que no es un video de buena calidad, ya que la cámara no es buena, eligen mal los lugares. También dicen que no están bien vestidos, que el hecho de ser raperos no significa que se deban vestir así y que hay raperos que se visten muy bien, que estos muchachos más parecen gamines o gente callejera (esto lo dicen con un tinte peyorativo). Dicen que la música es muy repetitiva y que, aunque esto la hace muy “pegajosa”, también la hace aburrida.</p>
<p>DISTRIBUCIÓN ¿Los estudiantes logran identificar a qué públicos está dirigido un contenido multimodal?</p>	<p>Consideran que hay un buen uso de la tecnología porque los artistas al usar este medio quieren llegar a muchos públicos que los podrían encontrar fácilmente en Youtube.</p>
TRABAJO COLABORATIVO	
<p>RELACIONES: ¿Los estudiantes son respetuosos a la hora de escuchar a los demás y de expresar sus puntos de vista sobre un tema?</p>	<p>En el diálogo se evidenció buen nivel de escucha. Hubo puntos de vista diferentes y ninguno fue censurado por su forma de pensar.</p>
<p>CONTEXTO: ¿Los estudiantes comprenden que los problemas del entorno afectan a toda la comunidad y que por eso se deben pensar soluciones en forma conjunta?</p>	<p>Se hicieron contrastes entre la realidad del municipio de Jardín y el municipio de Andes. Se habló de la corrupción y los malos gobiernos y cómo esto afecta a todas las comunidades. Identificaron en preparaciones como el sancocho una relación con la pobreza, aunque algunos estudiantes hicieron notar que también las clases altas lo consumen y hacen paseos de río, lo cual generó cuestionamientos a las opiniones de algunos.</p>

<p>PRODUCCIÓN: ¿Al realizar sus trabajos los estudiantes llegan a acuerdos, participan en la realización de las actividades y tienen en cuenta los puntos de vista de los demás?</p>	<p>A partir del diálogo construyeron respuestas escritas a las distintas preguntas. Se tuvo en cuenta el contenido de la canción y las opiniones de los demás para analizar no sólo el mismo contenido, sino también la situación del propio contexto. Dieron cuenta de distintos elementos</p>
OBSERVACIONES ADICIONALES	
No a todos les gustó el género musical.	

N.º de la Sesión 4 Apertura X

Fecha: 21 Octubre 2019

CONTENIDO UTILIZADO	
<p>GRAFITIS: Grafitis ubicados en un muro del estadio de fútbol del municipio.</p>	
PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA	
<p>LECTURA LITERAL ¿Los estudiantes reconocen elementos de los contenidos tales como: personajes, acontecimientos, fechas, lugares, significado de las palabras, entre otros?</p>	Identificaron en los grafitis elementos como las formas, los colores, la disposición y a qué hacen referencia.
<p>LECTURA INFERENCIA ¿Los estudiantes deducen del contenido propuesto información que no es explícita? Explique.</p>	Les cuesta un poco extraer significados de elementos no expresados literalmente en los grafitis, por ejemplo, les cuesta construir preguntas u opiniones sobre lo que observan.
<p>LECTURA CRÍTICA ¿Los estudiantes logran identificar la idea principal y la intencionalidad de los contenidos, haciendo</p>	<p>Algunos estudiantes lograron deducir significados en los grafitis, así mismo percibieron una intención crítica por parte de quienes lo realizaron. No encontraron continuidad o conexión entre las distintas imágenes y para ellos esto les quitaba significación a los grafitis.</p>

contrastes y tomando posturas frente a ellos?	
CONTENIDOS MULTIMODALES	
DISEÑO Y PRODUCCIÓN ¿Los estudiantes reconocen la incidencia de elementos como el color, el volumen, el ritmo, entre otros en el contenido multimodal que están analizando?	Les cuesta establecer relación entre los colores, los tamaños, las formas y los significados. Les cuesta establecer relaciones entre imágenes que de forma explícita no parecen tener conexión. Les dan poca importancia a ciertos elementos de las imágenes como la disposición de los elementos, la relación entre los tamaños, etc.
DISTRIBUCIÓN ¿Los estudiantes logran identificar a qué públicos está dirigido un contenido multimodal?	Les cuesta identificar que un grafiti está dirigido a cuestionar la realidad y que no tiene un significado único, sino que cada individuo puede interpretarlo según su situación comunicativa.
TRABAJO COLABORATIVO	
RELACIONES: ¿Los estudiantes son respetuosos a la hora de escuchar a los demás y de expresar sus puntos de vista sobre un tema?	Al socializar las notas de los compañeros hubo un poco de distracción por parte de algunos estudiantes, lo cual mermó la concentración del grupo. Algunos estudiantes no participaron bien de la observación, por lo mismo no lo hicieron en el trabajo de socialización, además estuvieron dispersos en el desarrollo de la sesión.
CONTEXTO: ¿Los estudiantes comprenden que los problemas del entorno afectan a toda la comunidad y que por eso se deben pensar soluciones en forma conjunta?	Identificaron cómo nos podrían afectar prácticas como la minería, la no adopción de mascotas abandonadas, la construcción indiscriminada de ciudades, además comprenden que el grafiti puede ser una forma de expresión de las comunidades.
PRODUCCIÓN: ¿Al realizar sus trabajos los estudiantes llegan a acuerdos, participan en la realización de las actividades y tienen en	Hubo algunas observaciones que se socializaron de forma muy elaborada, lo cual fue notablemente relacionado con la calidad de la observación que hicieron, es decir que durante el proceso de observaciones estos estudiantes se dedicaron de forma juiciosa a captar elementos para construir su participación durante la socialización y por eso mismo lograron captar elementos

cuenta los puntos de vista de los demás?	sorprendentes que podrían expresar los murales.
OBSERVACIONES ADICIONALES	
<p>Salir a la calle les genera emoción, aunque algunos estudiantes tienden a dispersarse con facilidad. No todos los estudiantes dedicaron el tiempo a observar y construir sus opiniones, sin embargo generaron grupos en los cuales conversaron sobre algunos elementos de los grafitis que los llevaron a charlar sobre otras cuestiones propias de su vida cotidiana, si bien esto no quedó registrado fue un intercambio que se posibilitó por la dinámica de la sesión.</p> <p>Los estudiantes que no se concentraron en la fase de observación, no lograron participar de forma activa en la socialización, esto les generó un poco de frustración y dispersión durante la socialización.</p>	

N.º de la Sesión 5 Desarrollo X Fecha: 23 Octubre 2019

CONTENIDO UTILIZADO	
<p>GRAFITI: Un grafiti del artista británico Banksy en la ciudad de Belén, en Cisjordania (Palestina). Grafitis creados por los estudiantes acerca de su situación emocional actual.</p>	
PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA	
<p>LECTURA LITERAL ¿Los estudiantes reconocen elementos de los contenidos tales como: personajes, acontecimientos, fechas, lugares, significado de las palabras, entre otros?</p>	<p>En general lograron identificar los elementos de la realidad que aparecen allí, los personajes, el significado de sus trajes y la acción que se representaba.</p>
<p>LECTURA INFERENCIA ¿Los estudiantes deducen del contenido propuesto información que no es explícita? Explique.</p>	<p>Hubo una lectura con mayor tendencia a lo literal, es decir, en principio no lograron captar información no explícita que aparece en el grafiti, les cuesta comprender o extraer de la situación comunicativa posibles mensajes insinuados en el grafiti.</p>
<p>LECTURA CRÍTICA ¿Los estudiantes logran identificar la idea principal y la intencionalidad de los contenidos, haciendo contrastes y tomando</p>	<p>Para llegar a este tipo de lectura fue necesario que quien dirigía el taller les hiciera preguntas sobre los distintos elementos que componían el grafiti, al hacerlo, los estudiantes fueron explorando o ahondando en el análisis de los distintos elementos de este. Por ejemplo, aspectos como el lugar donde está el grafiti, si le da o quita significado; los personajes que aparecen en él, ¿qué función cumplen</p>

posturas frente a ellos?	en la sociedad? ¿por qué usar esos y no otros?; artefactos que acompañan a los personajes: prendas de vestir o herramientas ¿qué dicen acerca de lo que hacen los personajes?
CONTENIDOS MULTIMODALES	
DISEÑO Y PRODUCCIÓN ¿Los estudiantes reconocen la incidencia de elementos como el color, el volumen, el ritmo, entre otros en el contenido multimodal que están analizando?	Hubo poco análisis de este tipo de elementos por parte de los estudiantes, se concentraron principalmente en la acción y los personajes, incluso dentro de estos no tuvieron en cuenta aspectos como las edades de los personajes.
DISTRIBUCIÓN ¿Los estudiantes logran identificar a qué públicos está dirigido un contenido multimodal?	Se habló poco del tema, sin embargo, se tocó la cuestión de que un grafitero busca dar un mensaje a las personas que pasen por el lugar en que lo realizan, así mismo se hicieron algunas anotaciones acerca de que el lugar también puede denotar a quién va dirigido el grafiti y por tanto tener un peso en el significado de este.
TRABAJO COLABORATIVO	
RELACIONES: ¿Los estudiantes son respetuosos a la hora de escuchar a los demás y de expresar sus puntos de vista sobre un tema?	Al ser un trabajo de discusión en subgrupos hubo mucho ruido, sin embargo, al hacer el acercamiento a cada uno de los grupos se notó que en la mayoría hubo una discusión apasionada sobre las distintas preguntas que se propusieron para analizar el grafiti y la relación de este tipo de expresión con el arte y la cultura. Se notó mucho interés por el tema de parte de la mayoría de los grupos, a pesar de que se debatieron puntos de vista muy distintos, las conversaciones fueron respetuosas.
CONTEXTO: ¿Los estudiantes comprenden que los problemas del entorno afectan a toda la comunidad y que por eso se deben pensar soluciones en forma conjunta?	Algunos estudiantes dieron opiniones acerca de que los grafiteros son personas que quieren informar a los demás acerca de lo que sucede en el mundo y que sus acciones ayudan a que la sociedad sea más consciente de sus problemas. Otros pusieron como ejemplo un letrero que hicieron en el colegio con aerosol y lo calificaron de vandalismo porque, según ellos no transmitía ningún mensaje importante.
PRODUCCIÓN: ¿Al realizar sus trabajos los estudiantes llegan a	En cuanto a las respuestas que construyeron para las preguntas que propusieron acerca del grafiti, hubo participación de casi todos los integrantes de cada grupo, es decir que se construyeron de forma

<p>acuerdos, participan en la realización de las actividades y tienen en cuenta los puntos de vista de los demás?</p>	<p>concertada, aunque a veces les cuesta incluir los puntos de vista de algunos compañeros, ya que los ven como ridículos, pero esto es interesante, toda vez que permite la discusión y ayuda a formar criterios para la defensa y la crítica de ciertas ideas.</p> <p>La mayoría de los estudiantes trató de reflexionar acerca de su situación emocional actual, en muchos casos se nota dificultad para definir cómo expresarlo por medio de imágenes o colores, en cierto sentido esto les representa un reto; esto los lleva a comprender a qué se enfrenta un grafitero y también tener en cuenta los distintos puntos de vista que se discutieron durante la sesión.</p>
OBSERVACIONES ADICIONALES	
<p>Hubo mucha prevención acerca de si los grafitis que dibujaran iban a ser o no expuestos o si había que explicarlos a los compañeros.</p> <p>Se logró una reflexión acerca de si la imagen puede ser un medio de comunicación significativo.</p> <p>Les costaba definir con claridad términos como arte o cultura, lo cual les hacía más difícil comprender si los grafitis hacían o no parte de estos.</p>	

N.º de la Sesión 6 desarrollo X Fecha: 28 Octubre 2019

CONTENIDO UTILIZADO	
<p>COLORES: Se proyectaron distintos colores utilizando una presentación en Power Point, en cada página se utilizó un color distinto sin palabras ni otros tipos de elementos, sólo el color.</p> <p>VIDEO, CORTO: - Título: Soledad. - Autores: Mango Rolo, Angélica Hoyos.</p>	
PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA	
<p>LECTURA LITERAL ¿Los estudiantes reconocen elementos de los contenidos tales como: personajes, acontecimientos, fechas, lugares, significado de las palabras, entre otros?</p>	<p>Relacionaron los colores con ciertos aspectos de la realidad, por ejemplo, el cielo, el mar, la lluvia, entre otros.</p> <p>En otros casos tuvieron en cuenta los referentes personales, por ejemplo, colores que les producen náuseas, dolor de cabeza, les parecen feos, apasionados, tristes, entre otros.</p> <p>Identificaron los personajes del cortometraje <i>Soledad</i>, dieron cuenta de la acción que se desarrolla y los elementos representativos del mismo.</p>
<p>LECTURA INFERENCIAL ¿Los estudiantes deducen</p>	<p>Relacionaron colores con elementos de la realidad que no aparecían allí, por ejemplo: morado con la muerte, el negro con la tristeza, el rojo con la pasión, el anaranjado con algo saturado.</p>

<p>del contenido propuesto información que no es explícita? Explique.</p>	<p>Logran deducir en el video, que a pesar de que la mujer estaba siempre rodeada de personas, se sentía sola y que era una forma de evitar el encuentro consigo mismo.</p>
<p>LECTURA CRÍTICA ¿Los estudiantes logran identificar la idea principal y la intencionalidad de los contenidos, haciendo contrastes y tomando posturas frente a ellos?</p>	<p>En la primera parte hicieron una reflexión acerca de cómo los significados que les damos a los colores tienen una carga cultural. Comprenden que hay una crítica al miedo que las personas muestran por la soledad. Identifican que la intención del video es mostrar que la soledad puede llegar a ser importante para los individuos y su formación como personas. Algunos estudiantes hacen una relación con sus propias experiencias, por ejemplo, uno de ellos habló de su intento de suicidio y cómo tal experiencia le permitió aprender a estar solo, a realizar cosas que le gustan en esos momentos e inclusive a valorar más la soledad que la compañía en algunos momentos. Otra estudiante habló de cómo la pérdida de su hermano (quien murió), ha significado para ella quedarse sola, porque era la persona en la que más confiaba. Otra expresó que la soledad puede ser adictiva y puede impedirnos aprender a relacionarnos con otras personas, dado que nos acostumbramos a no tener que llegar a acuerdos, hacer sólo lo que nos gusta, entre otras cosas y nos perdemos la posibilidad de relacionarnos con otras personas que también pueden enseñarnos cosas y alegrarnos la existencia. Se habló de que en la actualidad a las personas les cuesta desprenderse de algunos medios de comunicación y que en cierta medida es una forma de huir de la soledad.</p>
<p>CONTENIDOS MULTIMODALES</p>	
<p>DISEÑO Y PRODUCCIÓN ¿Los estudiantes reconocen la incidencia de elementos como el color, el volumen, el ritmo, entre otros en el contenido multimodal que están analizando?</p>	<p>Los estudiantes relacionan los colores de las diapositivas con aspectos de su entorno, dándole un significado particular a cada uno, además logran llegar a la conclusión de que hay relación entre la cultura y la forma en que interpretan los colores. En el video identifican elementos como el contraste entre los colores para que algunos elementos se hagan visibles. Así mismo comprenden que por medio de la repetición de imágenes se expresa la rutina y el aburrimiento de la vida de la mujer. Evidenciaron situaciones como la rutina en la repetición de las mismas escenas en el video. Establecieron que al ser blanca la mujer del corto, en la escena de la soledad el color negro queda bien, mientras que, si hubiese sido una mujer negra, el color de la soledad habría tenido que cambiar para</p>

	poder hacerse visible a la mujer.
DISTRIBUCIÓN ¿Los estudiantes logran identificar a qué públicos está dirigido un contenido multimodal?	No se habló del tema. Hubo referencias a que la soledad es muy común entre los jóvenes de hoy.
TRABAJO COLABORATIVO	
RELACIONES: ¿Los estudiantes son respetuosos a la hora de escuchar a los demás y de expresar sus puntos de vista sobre un tema?	Hubo un ambiente de concentración notable, el tema les resultó interesante, muchos estudiantes participaron, desde su propia experiencia y desde lo que lograron observar en el video. En general hubo respeto por las distintas posturas frente al tema.
CONTEXTO: ¿Los estudiantes comprenden que los problemas del entorno afectan a toda la comunidad y que por eso se deben pensar soluciones en forma conjunta?	Identifican que las personas necesitan un poco de soledad para su propio crecimiento como individuos. Hablan de que en su comunidad los jóvenes no saben enfrentar la soledad y es una de las razones por las que consumen drogas, pasan muchas horas frente a las pantallas, se intentan suicidar, no le ven importancia a lo que hacen; es decir que esa soledad genera ciertas prácticas que hacen que su vida sea poco alegre.
PRODUCCIÓN: ¿Al realizar sus trabajos los estudiantes llegan a acuerdos, participan en la realización de las actividades y tienen en cuenta los puntos de vista de los demás?	Durante el conversatorio se fue tejiendo un discurso entre los estudiantes, quienes a partir de lo que expresaron algunos, lograron proponer otras reflexiones acerca de los comportamientos de los padres de familia hacia los hijos, por ejemplo de que los dejan mucho tiempo solos, pero que a la vez es necesario porque tienen que trabajar; o que a veces los amigos no los escuchan cuando lo necesitan; entre otros aspectos que dan a entender que se escuchan, que hay buena participación y que es importante lo que los demás expresan.
OBSERVACIONES ADICIONALES	
<p>Cuando se proyectaron los diferentes colores, al inicio se concentraron mucho en tratar de darle un nombre a cada color, de hecho, en algunos que eran más desconocidos para ellos preguntaron qué color es ese, a esto se les respondió que no piensan en palabras, sino que trataran de observar e identificar qué les transmitía ese color.</p> <p>El diálogo se hizo un poco tenso, dado que algunos estudiantes hicieron referencia a situaciones emocionales muy fuertes, que generaron ciertas expresiones de tristeza en los demás.</p>	

N.º de la Sesión 7 Desarrollo X Fecha: 30 de octubre 2019

CONTENIDO UTILIZADO	
<p>CARICATURA: Serie creada por el caricaturista Julio Cesar González, más conocido como Matador:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Primera caminata espacial de mujeres. 2. Gravedad... cero. 3. Inquisición digital 2.0 	
PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA	
<p>LECTURA LITERAL ¿Los estudiantes reconocen elementos de los contenidos tales como: personajes, acontecimientos, fechas, lugares, significado de las palabras, entre otros?</p>	<p>Se nota un análisis literal, en el que logran identificar en cada imagen los personajes que la componen, las acciones que están realizando de acuerdo con sus trajes y los artefactos que usan. Desconocen el significado de la palabra “hereje”, así como del gorro que usa la mujer en la tercera imagen, desconocen que hubo un periodo de la historia en que se solía quemar a las personas que no apoyaran ciertas ideologías religiosas.</p>
<p>LECTURA INFERENCIAL ¿Los estudiantes deducen del contenido propuesto información que no es explícita? Explique.</p>	<p>En la primera imagen infieren que se hace una crítica a la mujer por su deseo de comprar, hasta en la luna. En la segunda imagen dicen que lo que quería hacer el caricaturista era llamar la atención con la primera imagen para luego exponer los casos de feminicidio que han sucedido en Colombia durante el año 2019. En la tercera imagen infieren que a la gente no le gusta que la critiquen y que a veces se van al extremo de querer asesinar a otros.</p>
<p>LECTURA CRÍTICA ¿Los estudiantes logran identificar la idea principal y la intencionalidad de los contenidos, haciendo contrastes y tomando posturas frente a ellos?</p>	<p>En la primera imagen, identifican que no todas las mujeres se comportan de esa manera, es decir que no siempre están pensando en comprar cosas, sino que también hay científicas, escritoras y mujeres del común que no centran su existencia en comprar. Además, que hay muchas mujeres cuya condición económica no les permite estar comprando constantemente. En la segunda imagen explican que es muy común la violencia contra la mujer y que realmente a nadie le importa eso, de modo que aprueban el hecho de que el caricaturista llame la atención por la importancia que se le da a una imagen crítica de las mujeres que sólo piensan en comprar, mientras que se habla poco de todos los feminicidios que suceden en el país y el maltrato generalizado que sufren las mujeres en el mundo actual. En la tercera imagen donde aparece una mujer encapuchada y un</p>

	<p>hombre amarrado a punto de ser quemado, no logran identificar bien la relación entre la práctica de quemar a las brujas y los herejes durante el Medio Evo; y la situación por la que está pasando el caricaturista al hacer una crítica a ese comportamiento de la mujer.</p> <p>Identifican que en la sociedad actual hay muy poca tolerancia y que se discute más desde el grito o el insulto, que desde la argumentación. Sólo un estudiante había observado previamente la caricatura en las redes sociales identifican que a veces se le da más importancia al desarrollo de la ciencia fuera del planeta, mientras que no hemos podido solucionar muchas problemáticas sociales actuales.</p>
CONTENIDOS MULTIMODALES	
<p>DISEÑO Y PRODUCCIÓN</p> <p>¿Los estudiantes reconocen la incidencia de elementos como el color, el volumen, el ritmo, entre otros en el contenido multimodal que están analizando?</p>	<p>Identifican el significado de los trajes de astronauta.</p> <p>Construyen el orden de las caricaturas de acuerdo con la aparición de elementos como las bolsas de compra después del letrero de promociones en ropa y accesorios.</p> <p>En la acción de estar corriendo de las mujeres luego de ver el letrero de promociones identifican el afán de estas por comprar.</p>
<p>DISTRIBUCIÓN</p> <p>¿Los estudiantes logran identificar a qué públicos está dirigido un contenido multimodal?</p>	<p>Para ellos esto se dirige a un público abierto, todo el que tenga acceso a internet podría verlo.</p>
TRABAJO COLABORATIVO	
<p>RELACIONES:</p> <p>¿Los estudiantes son respetuosos a la hora de escuchar a los demás y de expresar sus puntos de vista sobre un tema?</p>	<p>Los diálogos que se generaron en cada grupo y durante la socialización fueron respetuosos, se discutieron las caricaturas desde distintos puntos de vista, lo cual nutrió el análisis de las mismas y el desarrollo del trabajo en general.</p>
<p>CONTEXTO:</p> <p>¿Los estudiantes comprenden que los problemas del entorno afectan a toda la comunidad y que por eso se deben pensar soluciones en forma</p>	<p>Para muchos, el maltrato a la mujer es una práctica constante que debe ser cambiada dado que impide la realización de muchas mujeres y también entorpece el crecimiento de los hijos de esas mujeres que no son felices con sus vidas.</p> <p>Comprenden que no todas las mujeres se comportan de forma compulsiva frente al acto de comprar, sin embargo, creen que muchas veces las mismas mujeres apoyan el pensamiento machista y/o se</p>

conjunta?	acomodan a este cuando les conviene hacerlo, lo cual hace que sean tratadas con irrespeto.
PRODUCCIÓN: ¿Al realizar sus trabajos los estudiantes llegan a acuerdos, participan en la realización de las actividades y tienen en cuenta los puntos de vista de los demás?	Algunos estudiantes prefieren confiar en las opiniones de otros que dar su propio punto de vista y aportar a la construcción del trabajo. En general hay buena participación, se entablan diálogos entre los estudiantes, que les permiten reflexionar sobre la situación de la mujer en su contexto.
OBSERVACIONES ADICIONALES	
A lo largo del proceso, se ha ido notando que algunos estudiantes suelen participar más en los conversatorios. Para muchos de ellos es más difícil hablar en público, por lo que es necesario motivar constantemente su participación, haciéndoles preguntas directas sobre la actividad, de modo que se vean un poco obligados a dar sus opiniones; si bien esto puede ser negativo, dado que los estudiantes lo pueden interpretar como una obligación, en algunos casos les ayuda a dar un paso adelante, superando su propia inseguridad y obteniendo habilidades para expresar sus ideas en público.	

N.º de la Sesión 8 Cierre X Fecha: 6 de noviembre 2019

CONTENIDO UTILIZADO	
CARTOGRAFÍAS: En este caso se construyeron unas cartografías sobre el territorio, por tanto, el contenido que se está analizando es el propio municipio y es multimodal porque en él convergen distintos códigos que expresan varios aspectos de las relaciones sociales: economía, cultura, familia, etc.	
PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA	
LECTURA LITERAL ¿Los estudiantes reconocen elementos de los contenidos tales como: personajes, acontecimientos, fechas, lugares, significado de las palabras, entre otros?	Leen en su territorio elementos como lugares, actividades económicas importantes, habilidades para el trabajo, debilidades como la drogadicción, la corrupción.
LECTURA INFERENCIAL ¿Los estudiantes deducen	Asocian al cuerpo de la mujer, la vulnerabilidad, pero también la fortaleza; así mismo algunos colores los relacionan con aspectos como la felicidad o la tristeza.

del contenido propuesto información que no es explícita? Explique.	Al pensar en su territorio infieren que hay muchas situaciones que lo atraviesan y lo hacen ser complejo: violencia por plazas de vicio, consumo de drogas, prostitución, cáncer, pobreza, entre otros.
<p>LECTURA CRÍTICA</p> <p>¿Los estudiantes logran identificar la idea principal y la intencionalidad de los contenidos, haciendo contrastes y tomando posturas frente a ellos?</p>	<p>Ubican en el municipio lugares comunes negativos en la sociedad colombiana: corrupción, drogadicción, prostitución, minería, turismo, explotación laboral, vulneración de los derechos, enfermedades como el cáncer, etc.</p> <p>Así mismo comprenden que hay elementos positivos como la solidaridad, los recursos naturales, la alegría, entre otros.</p> <p>Por otro lado, notaron que hay cosas que tienen elementos negativos y positivos al tiempo, por ejemplo, el turismo genera desarrollo económico, pero a la vez aumenta el conflicto por las plazas de drogas, aumenta la prostitución, encarece los arriendos, los alimentos y demás elementos importantes para la vida, haciendo que muchas personas se tengan que ir a vivir a otros lugares.</p>
CONTENIDOS MULTIMODALES	
<p>DISEÑO Y PRODUCCIÓN</p> <p>¿Los estudiantes reconocen la incidencia de elementos como el color, el volumen, el ritmo, entre otros, en el contenido multimodal que están analizando?</p>	<p>Les cuesta expresar lo que piensan con códigos distintos al lingüístico: en algunos casos el color toma importancia, pero en otros no tanto, no identifican en la diferencia de tamaños una forma de dar significado, hubo dificultad para crear convenciones que representaran fortalezas, debilidades y virtudes.</p>
<p>DISTRIBUCIÓN</p> <p>¿Los estudiantes logran identificar a qué públicos está dirigido un contenido multimodal?</p>	<p>Al realizar las cartografías no se hizo explícito que los estudiantes piensan de forma previa a qué públicos estaría dirigida la cartografía; casi todos trabajan en función de que le resulte interesante a la docente que dirige el taller.</p>
TRABAJO COLABORATIVO	
<p>RELACIONES:</p> <p>¿Los estudiantes son respetuosos a la hora de escuchar a los demás y de expresar sus puntos de vista sobre un tema?</p>	<p>Hubo un grupo de trabajo en el que un estudiante manifestó que él estaba haciendo todo el trabajo, y que, si los demás no contribuían, no lo seguiría desarrollando.</p> <p>La actividad se hizo fuera del salón, por lo que algunos estudiantes se dispersaron.</p> <p>Los grupos que alcanzaron mayor concentración lograron generar conversaciones acerca del territorio, relacionadas con todo lo que en él acontece y cómo los afecta a ellos y a las demás personas.</p>

<p>CONTEXTO: ¿Los estudiantes comprenden que los problemas del entorno afectan a toda la comunidad y que por eso se deben pensar soluciones en forma conjunta?</p>	<p>Identificaron la importancia de pensar el propio territorio como un lugar en el que se cruzan muchas realidades; también se dieron cuenta de que ellos contribuyen en muchos casos a acrecentar las dificultades o bien a mejorar las fortalezas y virtudes.</p> <p>En algunos casos hubo reflexión acerca de la importancia de que todos los integrantes del grupo aporten para el desarrollo del trabajo, porque de otro modo se convierten en una carga para quien debe hacer todo el trabajo.</p>
<p>PRODUCCIÓN: ¿Al realizar sus trabajos los estudiantes llegan a acuerdos, participan en la realización de las actividades y tienen en cuenta los puntos de vista de los demás?</p>	<p>En algunos casos les cuesta expresar a sus compañeros que se deben comprometer con el trabajo grupal, por lo que buscan ayuda de la docente para solucionar la situación.</p> <p>En otros casos hay estudiantes que prefieren hacer el trabajo y no decir nada, para no tener que confrontar a sus compañeros.</p> <p>Algunos estudiantes son reacios a decir lo que piensan, lo cual impide un intercambio dinámico de opiniones y puntos de vista.</p>
OBSERVACIONES ADICIONALES	
<p>Faltó tiempo para el desarrollo completo del taller, tales actividades precisan procesos previos de reflexión que les permitan hacer una lectura más amplia del territorio, así como la creación de elementos multimodales que les permitan expresar las ideas con códigos distintos al lingüístico.</p> <p>Fue notable el esfuerzo de algunos grupos por hacer un trabajo reflexivo, a pesar de las dificultades que encontraron para construir la cartografía.</p>	

Anexo 9. Instrumento - Ficha de análisis de contenido

Nombre de la investigación: Multimodalidad: sonidos, imágenes y palabras. Una propuesta de formación para el desarrollo de prácticas de lectura crítica en educación básica secundaria.

Técnica: análisis de contenido.

Instrumento: ficha para análisis de contenido

Objetivo general de la investigación:

Analizar la incidencia de una propuesta de formación, apoyada en contenidos multimodales, en el desarrollo de prácticas de lectura crítica de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio.

Objetivo del instrumento:

Identificar los elementos de los contenidos multimodales: cartografías, creados por los estudiantes del grupo 9 03 de la Institución Educativa San Antonio en la última sesión de la propuesta formativa, que dan cuenta de las prácticas de lectura crítica que hacen los estudiantes acerca de su municipio (Jardin - Antioquia).

Descripción del instrumento:

Con esta ficha de análisis de contenido se busca identificar características de las prácticas de lectura crítica que tienen o se desarrollaron en los estudiantes, a partir de una propuesta de formación apoyada en contenidos multimodales.

FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

CARTOGRAFÍA # 1: HOMBRE JOVEN

CATEGORÍA

PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA: Las prácticas de lectura crítica se entienden desde la comprensión consciente de los distintos elementos que componen un mensaje, pero desde el punto de vista sociocultural que tiene presente la historia del hombre, las relaciones que tiene consigo mismo y con los otros Daniel Cassany (2006) explica la lectura sociocultural como una construcción social, el aporte que hace la comunidad empieza a darle un significado que determina la visión del mundo, además cada lector de acuerdo a la intención que posea encontrará las relaciones entre lo que lee, la sociedad y la cultura a la que pertenece, para así darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra, en donde se analiza, se reflexiona y se sacan conclusiones.

a. ¿Cuáles son los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?	b. ¿Cómo representan los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?	c. ¿En qué parte del cuerpo ubican cada fenómeno? Explique	d. ¿Los estudiantes hacen evidentes algunas posturas o ideologías dentro de la cartografía?
Corrupción	Signo pesos negro	Mano izquierda	Para los estudiantes, según la distribución, el ser humano puede tener como sustento la naturaleza o bien puede ser que para ellos el humano domine la naturaleza. Relacionan la corrupción sólo con el manejo del dinero y la delincuencia con arma. La religión como un aspecto central de la cultura jardineña. Les dan mucha importancia a las riquezas hídricas, ya que la relacionan con la sangre, esto puede significar también que
Prostitución	Tacón rojo	Sobre el órgano sexual masculino	
Tráfico (drogadicción),	Bareto o cigarrillo amarillo	Boca	
Delincuencia	Un arma pequeña dibujada a lápiz	En la cintura, una parte oculta y la otra sobresale	
Hambruna	Una manzana roja, dentro de un círculo amarillo y la atraviesa una línea recta de color amarillo también	Está ubicada en el estómago	
Arquitectura	Una casa de color amarillo y café	En el muslo izquierdo en la parte de arriba	
Biodiversidad	Montañas de color verde	Son los pies, una montaña es el pie derecho y dos el pie izquierdo	

Religión	Una iglesia, está a lápiz	En el pecho tirando más para el lado derecho	comprenden que la sangre contiene mucha agua.
Economía	Signo pesos de color verde	Bolsillo derecho del pantalón	
Riquezas hídricas	Gota de agua, azul	Hilos azules en las piernas	
Solidaridad	Dos manos entrelazadas, amarillas	Bíceps del brazo derecho	
Trabajo	Herramienta de mano, similar a una barra	Mano derecha apoyada detrás en las nalgas	
Higiene	Forma azul poco reconocible	Antebrazo derecho	

2. CONTENIDO MULTIMODAL: La comunicación multimodal, se entiende como aquella que incluye códigos distintos al lingüístico, por ejemplo, el sonido, la imagen, el gesto, entre otros. Kress (2005) define el modo como uno de los elementos propios de la comunicación y que se constituye como un recurso semiótico, social y cultural, a partir del cual se construyen significados. En el contenido multimodal, el *sentido* se constituye de cuatro estratos: el discurso o ideas que expresa, el diseño o forma en que debe representarse ese discurso, la producción o realización como tal de un producto y la distribución o formas de llevarlo a posibles receptores.

a. Discursos que expresa (Forma en que expresa una idea).	b. Diseño del contenido (uso del código lingüístico, uso del color, formas, tamaños).	c. Producción (cartografía)	d. Distribución ¿Cuáles son los posibles públicos a los que los estudiantes dirigen sus trabajos?
Problemáticas sociales: Este grupo identifica que hay problemas como el de tráfico de drogas, la delincuencia, la prostitución, la corrupción y el hambre que afectan a la población jardineña, la cual identifican como	Sólo se usa el código lingüístico para definir las convenciones; hay un uso diferenciado del color en el signo pesos, ya que el negro hace referencia a la corrupción y el verde a la economía. La mayoría de las	No le ponen nombre al trabajo. La persona que dibujaron sólo tiene boca en el rostro, carece de orejas, ojos, y demás. Hubo un uso casi completo del espacio, realizando la figura en el centro y explicando	No aplica.

<p>un hombre joven.</p> <p>Expresan como fortalezas y virtudes aspectos como la arquitectura, la biodiversidad, la religión, la economía, las riquezas hídricas, solidaridad, trabajo e higiene.</p>	<p>formas se identificaron con claridad (menos el de la higiene) y se relacionaron con el aspecto que representan.</p> <p>Algunos dibujos sólo aparecen a lápiz</p>	<p>las convenciones en los extremos.</p> <p>La figura es armoniosa en cuanto a las proporciones, además la ubicación de las convenciones da cuenta de lo que posiblemente significa para ellos.</p> <p>No se evidencia demasiado esfuerzo por un trabajo estéticamente muy elaborado.</p>	
<p>NOTAS ADICIONALES:</p> <p>Dos imágenes que aparecen desconectadas que representan el embarazo y la contaminación de los ríos.</p>			

CARTOGRAFÍA # 2: INDIVIDUO CUADRADO

CATEGORÍA

PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA: Las prácticas de lectura crítica se entienden desde la comprensión consciente de los distintos elementos que componen un mensaje, pero desde el punto de vista sociocultural que tiene presente la historia del hombre, las relaciones que tiene consigo mismo y con los otros Daniel Cassany (2006) explica la lectura sociocultural como una construcción social, el aporte que hace la comunidad empieza a darle un significado que determina la visión del mundo, además cada lector de acuerdo a la intención que posea encontrará las relaciones entre lo que lee, la sociedad y la cultura a la que pertenece, para así darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra, en donde se analiza, se reflexiona y se sacan conclusiones.

a. ¿Cuáles son los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?	b. ¿Cómo representan los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?	c. ¿En qué parte del cuerpo ubican cada fenómeno? Explique	d. ¿Los estudiantes hacen evidentes algunas posturas o ideologías dentro de la cartografía?
Respeto	Asterisco de color verde fosforescente.	Cabeza, hombros, cuello, ambos brazos, centro del tronco, entre las piernas.	- Se nota que para los estudiantes, algunas zonas del municipio se caracterizan por ser

Solidaridad	Asterisco de color rojo.	Centro de la cabeza, cuello, ambos brazos, un poco más abajo del hombro izquierdo (¿corazón?), debajo del brazo derecho, parte baja del tronco.	<p>más tranquilas y tener un ambiente más sano que otras, en las cuales identifican más pobreza, violencia, abandono, etc.</p> <p>- Hay una posible identificación del cuerpo con el casco urbano del municipio, alrededor del cual se ubican los ríos y los cultivos, es decir lo rural; a la vez que, en las salidas hacia lo rural, se ubican muchas virtudes.</p> <p>- No ven elementos de significación en aspectos como la definición del rostro o de las características físicas en general, del cuerpo que dibujaron para representar el municipio.</p> <p>- Hay una relación entre los colores y las formas, que les permite expresar fácilmente la lectura que hacen del territorio, es una cartografía muy práctica en el sentido de que las convenciones que crearon son fáciles de usar, tanto para el emisor como para el</p>
Humildad	Asterisco de color negro.	Ambos brazos, parte baja del tronco: en el centro y en los bordes laterales del cuadrado;	
Sinceridad	Asterisco de color verde claro.	Lado izquierdo superior del tronco, lado derecho inferior del tronco.	
Hermandad	Asterisco de color azul oscuro.	Ambos brazos, lado derecho inferior del tronco.	
Pobreza	Guion de color naranja	Lado derecho inferior del tronco.	
Abandono	Guion de color rojo claro	Lado derecho inferior del tronco.	
Violencia	Guion de color violeta	Lado derecho inferior del tronco.	
Corrupción	Guion de color azul claro	Rodea todos los bordes del cuadrado del tronco.	
Contaminación	Guion de color rosado	Rodea todos los bordes del cuadrado del tronco y aparecen formando una especie de cruz en el centro.	
Diversidad	Punto y línea ondulada de color azul claro.	Por fuera de la figura, en el lado derecho e izquierdo y ubicados más o menos de la	

		mitad del tronco hacia arriba.	receptor.
Hidrografía	Punto y línea ondulada de color azul oscuro.	Líneas onduladas a ambos lados de la figura y por fuera de ella.	
Cultivos de café	Punto y línea ondulada de color rojo.	Debajo del brazo izquierdo hay tres puntos de este color, al lado de la pierna izquierda hay dos, cerca de la pierna derecha hay tres; todos están por fuera de la figura.	
Cultivos de Plátano	Punto y línea ondulada de color verde.	Hay un punto de este color, al lado de la pierna izquierda; hay tres ubicados al lado de la pierna derecha y cercanos a los puntos rojos que representan el cultivo de café.	

2. CONTENIDO MULTIMODAL: La comunicación multimodal, se entiende como aquella que incluye códigos distintos al lingüístico, por ejemplo, el sonido, la imagen, el gesto, entre otros. Kress (2005) define el modo como uno de los elementos propios de la comunicación y que se constituye como un recurso semiótico, social y cultural, a partir del cual se construyen significados. En el contenido multimodal, el *sentido* se constituye de cuatro estratos: el discurso o ideas que expresa, el diseño o forma en que debe representarse ese discurso, la producción o realización como tal de un producto y la distribución o formas de llevarlo a posibles receptores.

a. Discursos que expresa (Forma en que expresa una idea).	b. Diseño del contenido (uso del código lingüístico, uso del color, formas, tamaños).	c. Producción (cartografía)	d. Distribución ¿Cuáles son los posibles públicos a los que los estudiantes dirigen sus trabajos?
- Se identifica la ubicación de las enfermedades o	- Es notable la significación que tienen en esta	En general es muy significativa la ubicación de cada uno	No aplica.

<p>problemas sociales en el lado inferior derecho del tronco, lo cual puede referirse al barrio que se reconoce en el municipio como la zona de los pobres; sin embargo, la contaminación rodea a todo el municipio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por fuera de la figura aparecen los elementos relacionados con las fortalezas físicas. - El respeto está focalizado en la parte superior de la figura. 	<p>cartografía los colores, las formas y la ubicación; dado que cada convención tiene una forma específica, por ejemplo, todas las virtudes son asteriscos, todas las enfermedades son guiones y todas las fortalezas físicas son puntos con líneas onduladas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada una de estas figuras se diferencian entre sí por colores distintos. 	<p>de los elementos dentro de la figura, ya que muestran algunos sectores más deprimidos que otros. Aunque no es una construcción estética muy elaborada, al evaluar la importancia de cada elemento se nota un trabajo de reflexión.</p>	
--	---	---	--

NOTAS ADICIONALES: Al escribir las convenciones, hicieron una pequeña tabla en la cual los nombres de las enfermedades están escritos con color violeta oscuro, las virtudes con color rojo y las fortalezas con azul claro.

En esta figura no se distingue su género sexual, además es una figura sin rostro, sin rasgos físicos que denoten cualidades como fuerza, juventud, ancianidad, etc.; el tronco asemeja un cuadrado, de cuyas esquinas salen brazos y piernas dibujados con líneas rectas.

Por fuera de la figura, los jóvenes dibujaron las que consideran fortalezas físicas.

La sinceridad, expresada con un asterisco de color verde claro, sólo se repite dos veces, mientras que los demás asteriscos se ponen muchas veces.

El abandono y la contaminación tienen un color muy similar, lo cual dificulta interpretar su ubicación en la figura.

CARTOGRAFÍA # 3 MUJER CON ESPINAS

CATEGORÍA

PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA: Las prácticas de lectura crítica se entienden desde la comprensión consciente de los distintos elementos que componen un mensaje, pero desde el punto de vista sociocultural que tiene presente la historia del hombre, las relaciones que tiene consigo mismo y con los otros Daniel Cassany (2006) explica la lectura sociocultural como una construcción social, el aporte que hace la comunidad empieza a darle un significado que determina la visión del mundo, además cada lector de acuerdo a la intención que posea encontrará las relaciones entre lo que

lee, la sociedad y la cultura a la que pertenece, para así darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra, en donde se analiza, se reflexiona y se sacan conclusiones.			
a. ¿Cuáles son los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?	b. ¿Cómo representan los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?	c. ¿En qué parte del cuerpo ubican cada fenómeno? Explique	d. ¿Los estudiantes hacen evidentes algunas posturas o ideologías dentro de la cartografía?
Enfermedades de transmisión sexual, los jóvenes empiezan su vida sexual a temprana edad y muchos son contagiados.	Lazo rojo cruzado.	Lado izquierdo del vientre.	<p>- Hay una relación entre la mujer y el territorio, además es una mujer atada en sus piernas por ramas espinosas, con las manos atrás del cuerpo, sin cabello, que no puede hablar ni ver; esto puede dar cuenta de una relación entre la opresión de la mujer y la opresión del municipio de Jardín en diferentes aspectos.</p> <p>- Se evidencia el reconocimiento de las fortalezas del municipio, pero parecen no tener muy claro hasta qué punto son positivas, cuestiones como por ejemplo el turismo que ubican en el cuello de la mujer.</p> <p>- Establecen relación entre el patrimonio y la religión, dado que lo representan con una cruz.</p>
Baja autoestima: muchos jóvenes sufren de esto por culpa de los estereotipos.	Emoticon de carita triste.	Seno izquierdo.	
Chismes: por los malos comentarios que hace la gente.	Cierre de color negro.	Boca, está completamente cerrado.	
Parches: nos ciegan de la realidad que vivimos a diario.	Equis de color rojo.	Hacen el papel de ojos.	
Espinas: tienen preso al pueblo con su gobierno y religión.	Ramas espinosas.	Envuelven las piernas hasta la altura de las rodillas y salen de unas imágenes de seres vivos que no se explican en las convenciones.	
Unión entre la gente.	Tres figuras de humanos con los brazos entrelazados.	Pierna derecha, a la altura de la cadera.	
Agricultura.	Un grano de café.	Pierna izquierda, más arriba de la rodilla.	
Fuentes hídricas.	Líneas que representan	Pierna izquierda, a la	

	algo fluido, de color negro.	altura de la cadera.	<p>- La amabilidad de las personas se presenta como algo central en el municipio.</p> <p>- Es una mujer bonita pero golpeada.</p> <p>- Se representa la ceguera frente a lo que acontece en el municipio, de modo que el pensamiento crítico se asocia con ser capaz de observar el entorno.</p>
La conservación del patrimonio cultural.	Una cruz.	En medio de los senos, en la parte baja.	
El turismo.	Un avión rojo.	En el cuello, pero aparece dibujado de color negro.	
Flor: trata sobre la biodiversidad en la que vivimos.	Flor roja con centro amarillo.	Seno derecho.	
Amabilidad de la gente del pueblo.	Hoja vegetal de color verde.	Reemplaza el ombligo.	
La fertilidad de la mujer.	Símbolo de Venus, de color rojo.	Lado derecho del vientre.	
Manilla: riqueza del pueblo.	Manilla de color amarillo.	Muñeca del brazo izquierdo.	
Los campos tan amplios y fértiles.	Matera con una planta sembrada.	Rodilla de la pierna derecha.	

2. CONTENIDO MULTIMODAL: La comunicación multimodal, se entiende como aquella que incluye códigos distintos al lingüístico, por ejemplo, el sonido, la imagen, el gesto, entre otros. Kress (2005) define el modo como uno de los elementos propios de la comunicación y que se constituye como un recurso semiótico, social y cultural, a partir del cual se construyen significados. En el contenido multimodal, el *sentido* se constituye de cuatro estratos: el discurso o ideas que expresa, el diseño o forma en que debe representarse ese discurso, la producción o realización como tal de un producto y la distribución o formas de llevarlo a posibles receptores.

a. Discursos que expresa (Forma en que expresa una idea).	b. Diseño del contenido (uso del código lingüístico, uso del color, formas, tamaños).	c. Producción (cartografía)	d. Distribución ¿Cuáles son los posibles públicos a los que los estudiantes dirigen sus trabajos?
- Identificar al municipio con una mujer tiene varias connotaciones a nivel discursivo, el territorio	- Se usa el código lingüístico para explicar el significado de cada convención y además se les da un	- Es una figura armoniosa, muy asociada a los cánones de belleza actuales para la figura femenina	No aplica.

<p>como mujer y golpeada en su cabeza.</p> <p>- Hace falta observar la realidad para darse cuenta de lo que pasa y poderlo transformar.</p> <p>- El gobierno y la religión se identifican con las espinas, como elementos que apresan a las personas, no las dejan moverse libremente.</p> <p>- No hay una tendencia marcada a representar lo negativo en un lado del cuerpo y lo positivo en otro; antes bien parece aleatorio, en muchos casos. Si bien en el caso de los senos y el vientre, las enfermedades se ubican en el lado izquierdo y las virtudes o fortalezas en el lado derecho.</p>	<p>nombre a casi todas las convenciones.</p> <p>- La mujer no presenta signos de mucho movimiento, además no puede hablar, ni puede ver, lo cual expresa una relación entre el dibujo y lo que puede significar esa postura: manos atrás, piernas juntas y enredadas en espinas.</p> <p>- Los colores en esta cartografía tienen una función primordialmente estética, pero no tienen un significado en sí mismos; excepto en casos como el de la manilla cuyo color amarillo puede significar el oro.</p>	<p>(90 - 60 - 90).</p> <p>- Hay buen uso del espacio, la figura está en el centro, las convenciones se ubican a los lados en la parte superior.</p> <p>- No utilizaron un nombre particular para la figura, sólo está el nombre de Jardín al lado izquierdo superior.</p>	
---	--	---	--

NOTAS ADICIONALES:

- Este grupo hace una representación gráfica y una representación lingüística de los elementos que quiere mostrar, ya que primero muestra el símbolo, luego le da un nombre a la mayoría de ellos y finalmente lo explican.
- En la característica de los chismes, hay una diferencia entre el dibujo de la convención y el que aparece en la boca de la mujer, en principio, en la convención se asemeja a un dedo con una uña larga, mientras que en el rostro de la mujer es muy fácil reconocer un cierre.
- La mujer no tiene cabello y presenta en el cráneo una deformación, como si hubiese perdido parte del hueso y tiene unas fisuras cercanas a la lesión.
- Es una mujer desnuda, pero no le dibujaron bien la vulva.
- En la base de la cartografía, pegaron imágenes de distintos seres vivos: flores rosadas, carriquí, gallito de roca, zarigüeya, y un poco más arriba está el loro orejiamarillo; cabe resaltar que tanto estas

aves como la zarigüeya son comunes en el municipio de Jardín.

CARTOGRAFÍA # 4 MUJER CON FLECHAS

NOTA: Este grupo no usó el código lingüístico para explicar las convenciones, por lo tanto en la casilla “a” de las Prácticas de lectura crítica, los nombres con los que se enuncia cada tema o fenómeno social descritos por los estudiantes, obedecen a la interpretación de las investigadoras sobre cada elemento.

CATEGORÍA

PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA: Las prácticas de lectura crítica se entienden desde la comprensión consciente de los distintos elementos que componen un mensaje, pero desde el punto de vista sociocultural que tiene presente la historia del hombre, las relaciones que tiene consigo mismo y con los otros Daniel Cassany (2006) explica la lectura sociocultural como una construcción social, el aporte que hace la comunidad empieza a darle un significado que determina la visión del mundo, además cada lector de acuerdo a la intención que posea encontrará las relaciones entre lo que lee, la sociedad y la cultura a la que pertenece, para así darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra, en donde se analiza, se reflexiona y se sacan conclusiones.

a. ¿Cuáles son los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?	b. ¿Cómo representan los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?	c. ¿En qué parte del cuerpo ubican cada fenómeno? Explique	d. ¿Los estudiantes hacen evidentes algunas posturas o ideologías dentro de la cartografía?
Contaminación.	Imagen de un cúmulo de basuras en un campo, cerca de un río.	Tiene una flecha que va desde la imagen, pegada en la parte superior derecha, hasta la pierna derecha.	- Se evidencia una relación del territorio con lo femenino, pero esta mujer tiene el corazón partido, presenta la extirpación de un seno, su boca es un gallinazo (¿come mortecina?), si bien su rostro está embellecido por un cabello rubio adornado con flores y unos labios maquillado de color rojo. - En la imagen de la mujer en silla de ruedas con otra mujer
Lo que se dice.	Imagen de gallinazo.	Tiene una flecha que va desde la imagen, pegada en el lado derecho, a la altura del hombro, hasta la boca.	
Embarazo.	Silueta de mujer embarazada, parada de lado (derecho).	Esquina derecha inferior del papel.	
Parar.	Silueta de mano, mostrando la palma con los dedos cerrados.	Esquina derecha inferior del papel, cerca de la figura de la	

		mujer embarazada.	<p>que la empuja, se puede identificar una relación entre el cuidado por el otro y la figura femenina.</p> <p>- A partir del no uso del código lingüístico, se puede pensar que, para estos estudiantes, la imagen tiene sentido por sí misma.</p> <p>- No les dan importancia a las extremidades de la figura, ya que no dibujan ni manos ni pies, además en ellos no ubican casi ningún elemento, a excepción de la basura que se ubica en la pierna derecha.</p>
Consumo.	Símbolo de prohibido con un cigarrillo en la mitad, el cual no es atravesado por la línea de la prohibición	Esquina derecha inferior del papel, cerca de la silueta de la mano.	
Discapacidad.	Silueta de mujer en silla de ruedas, al parecer de edad avanzada, que es empujada por otra mujer de cabello negro y largo, al parecer de edad joven.	Esquina izquierda inferior del papel.	
Solidaridad.	Silueta de dos manos entrelazadas.	Lado izquierdo, sobre la figura de la mujer en silla de ruedas.	
Agricultura y biodiversidad.	Dibujo que asemeja una huerta, con un humano cuidando de ella, sobre ellos hay un río y al otro lado del río, un conjunto de árboles	Lado izquierdo, sobre la silueta de las manos, en el centro del papel.	
¿Alimentación, hambre?	Silueta de dos círculos concéntricos, el primero más circular, el segundo más ovalado.	Hay una flecha de dos puntas que inicia en esta figura y se dirige al estómago de la mujer	
Sufrimiento emocional.	Corazón pintado de rojo con una línea en zig zag que lo cruza por el centro.	Hay una flecha que va desde el dibujo del corazón hasta el centro del pecho de la mujer.	
Cáncer de seno.	Línea roja sobre la cual se dibujan tres equis, asemejando una herida cosida sobre un	Seno izquierdo.	

	seno sin pezón.		
Belleza natural.	Imágenes de flores.	Pegadas en el cabello.	
<p>2. CONTENIDO MULTIMODAL: La comunicación multimodal, se entiende como aquella que incluye códigos distintos al lingüístico, por ejemplo, el sonido, la imagen, el gesto, entre otros. Kress (2005) define el modo como uno de los elementos propios de la comunicación y que se constituye como un recurso semiótico, social y cultural, a partir del cual se construyen significados. En el contenido multimodal, el <i>sentido</i> se constituye de cuatro estratos: el discurso o ideas que expresa, el diseño o forma en que debe representarse ese discurso, la producción o realización como tal de un producto y la distribución o formas de llevarlo a posibles receptores.</p>			
a. Discursos que expresa (Forma en que expresa una idea).	b. Diseño del contenido (uso del código lingüístico, uso del color, formas, tamaños).	c. Producción (cartografía)	d. Distribución ¿Cuáles son los posibles públicos a los que los estudiantes dirigen sus trabajos?
<ul style="list-style-type: none"> - El municipio es comparado con una mujer de rostro endurecido, con un seno extirpado por el cáncer y con gallinazos en la boca, que es el lugar de la palabra. - El embarazo y la adicción aparecen como problemas y se ubican al lado derecho, pero por fuera del cuerpo de la mujer. - Dan por sentado que las personas entenderán lo que quieren explicar, aún sin el uso de las palabras. - A pesar de su mirada endurecida, y su sufrimiento, es una 	<ul style="list-style-type: none"> - El color no tiene mucha significación en esta cartografía, ya que casi todas las siluetas están dibujadas de color negro y no tienen rasgos muy específicos, sólo se usa color en el dibujo de la huerta, el río y el conjunto de árboles; así como en los bordes de la figura central, para el cuerpo se usa un morado y para el cabello amarillo; así mismo los labios están maquillados de rojo y el seno derecho presenta un pezón rosado. - Los dibujos e imágenes en general son claros, pero es 	<ul style="list-style-type: none"> - La figura no es muy armoniosa, dibujaron la cabeza, los senos y la vulva de gran tamaño, sin embargo, el tronco es muy corto y las extremidades están incompletas, es decir que no presenta ni pies ni manos. - La figura se ubica en el centro del papel. - En algunos de los aspectos que identifican no establecen una relación directa con la ubicación en el cuerpo, sino que los hacen alrededor del mismo. 	No aplica.

mujer con cabello bonito, rubio y adornado de flores, además con los labios maquillados de rojo.	difícil comprender el significado específico que tienen para el grupo, por ejemplo, en la silueta de la mujer embarazada, no es claro si se refiere al embarazo adolescente o a la sobrepoblación. - No hay uso del código lingüístico.		
<p>NOTAS ADICIONALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esta cartografía no presenta código lingüístico, lo cual dificulta la lectura del contenido. - Algunos dibujos tienen flechas que lo conectan con partes específicas del cuerpo, sin embargo, otros no y se ubican por fuera del cuerpo de la mujer. - El rostro de esta mujer es de rasgos endurecidos, en la mirada expresa inconformidad o rabia; así mismo el cuerpo tiene un gesto que transmite una especie de pesadez. - La vulva de esta mujer es grande en relación con el resto de la figura y no está dibujada de forma completa a pesar de que la mujer está desnuda. - Hay detalles en los que faltó elaboración, pudo ser por falta de tiempo. 			

CARTOGRAFÍA # 5 JARCHO

CATEGORÍA

PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA: Las prácticas de lectura crítica se entienden desde la comprensión consciente de los distintos elementos que componen un mensaje, pero desde el punto de vista sociocultural que tiene presente la historia del hombre, las relaciones que tiene consigo mismo y con los otros Daniel Cassany (2006) explica la lectura sociocultural como una construcción social, el aporte que hace la comunidad empieza a darle un significado que determina la visión del mundo, además cada lector de acuerdo a la intención que posea encontrará las relaciones entre lo que lee, la sociedad y la cultura a la que pertenece, para así darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra, en donde se analiza, se reflexiona y se sacan conclusiones.

a. ¿Cuáles son los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?	b. ¿Cómo representan los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?	c. ¿En qué parte del cuerpo ubican cada fenómeno? Explique	d. ¿Los estudiantes hacen evidentes algunas posturas o ideologías dentro de la cartografía?
Drogadicción	Un bareto encendido	En la mano izquierda	Para ellos las manos se

Falta de sentido de pertenencia	Una lata de cerveza Duff	Fuera de cuerpo, al lado del pie izquierdo	<p>pueden identificar con actos malos como lo son el asesinato y la drogadicción.</p> <p>El valor de lo masculino dentro de la sociedad jardileña.</p> <p>El hombre en la forma de vestir no es moderno, parece un hombre joven de las primeras civilizaciones, está descalzo y solo tiene tapada su parte íntima, pueden estar comparando a Jardín con una civilización nueva.</p> <p>El uso del piercing que no es algo tan nuevo si se miran los hombres de las primeras civilizaciones.</p> <p>Relacionan la prostitución como un oficio solo de la mujer.</p> <p>Relacionan la abundancia de la naturaleza con un pino que no es del territorio y que acaba con elementos de la naturaleza como lo es el suelo y el agua.</p>
Asesinato	Un cuchillo	Lo sujeta la mano derecha	
Prostitución	Un tacón	Ubicado en el órgano sexual masculino	
Corrupción	Un billete con el signo peso de color negro	En el antebrazo izquierdo	
Economía	El signo peso de color negro	En el tronco al lado izquierdo	
Abundancia de naturaleza	Pino de color verde y café	En el pecho al lado izquierdo	
Agricultura	Una rama de café, color verde la rama y color café los frutos.	En el pecho al lado derecho	
Buenas fuentes hídricas	Río de color azul	Recorre todo el brazo derecho	
Cultura colonial	Una casa y en la parte inferior izquierda una taza de café caliente	En el rostro, en el pómulo del lado derecho.	
<p>2. CONTENIDO MULTIMODAL: La comunicación multimodal, se entiende como aquella que incluye códigos distintos al lingüístico, por ejemplo, el sonido, la imagen, el gesto, entre otros. Kress</p>			

<p>(2005) define el modo como uno de los elementos propios de la comunicación y que se constituye como un recurso semiótico, social y cultural, a partir del cual se construyen significados. En el contenido multimodal, el <i>sentido</i> se constituye de cuatro estratos: el discurso o ideas que expresa, el diseño o forma en que debe representarse ese discurso, la producción o realización como tal de un producto y la distribución o formas de llevarlo a posibles receptores.</p>			
<p>a. Discursos que expresa (Forma en que expresa una idea).</p>	<p>b. Diseño del contenido (uso del código lingüístico, uso del color, formas, tamaños).</p>	<p>c. Producción (cartografía)</p>	<p>d. Distribución ¿Cuáles son los posibles públicos a los que los estudiantes dirigen sus trabajos?</p>
<p>Identifican el municipio con forma de hombre y le ponen el nombre de Jarcho, personificando así su trabajo. El hombre usa piercing en ambas orejas, lleva el cabello un poco largo, lo dibujan trozo y velludo. En ambas manos identifican enfermedades, estas son solo para destruir. La cultura colonial en el rostro es el lugar donde se nota el pasar del tiempo y que es visible para todos. La sexualidad se relaciona con la prostitución, flagelo que está muy presente en el municipio. La cerveza Duff la falta de sentido de pertenencia, representa las cosas sin valor. El tacón siendo femenino lo ubican en</p>	<p>Mezclan el no tener color con las enfermedades y las fortalezas si les imprimen color. Utilizando el código lingüístico solo para identificar cada convención. En las formas se ven más grandes las enfermedades que las fortalezas.</p>	<p>Una buena distribución en la hoja, no aparecen los valores que identifican dentro del municipio.</p>	<p>No aplica.</p>

<p>el órgano masculino. Sin identificarlo con un objeto masculino. Cuando todo lo que ponen son elementos masculinos.</p>			
<p>NOTAS ADICIONALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solo identificaron las enfermedades o debilidades y las fortalezas del municipio. - Las enfermedades o debilidades no tienen color, aparecen trazadas con marcador negro y las fortalezas si tienen color. 			

CARTOGRAFÍA # 6 Mujer. Jardín

CATEGORÍA

PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA: Las prácticas de lectura crítica se entienden desde la comprensión consciente de los distintos elementos que componen un mensaje, pero desde el punto de vista sociocultural que tiene presente la historia del hombre, las relaciones que tiene consigo mismo y con los otros Daniel Cassany (2006) explica la lectura sociocultural como una construcción social, el aporte que hace la comunidad empieza a darle un significado que determina la visión del mundo, además cada lector de acuerdo a la intención que posea encontrará las relaciones entre lo que lee, la sociedad y la cultura a la que pertenece, para así darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra, en donde se analiza, se reflexiona y se sacan conclusiones.

a. ¿Cuáles son los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?	b. ¿Cómo representan los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?	c. ¿En qué parte del cuerpo ubican cada fenómeno? Explique	d. ¿Los estudiantes hacen evidentes algunas posturas o ideologías dentro de la cartografía?
Fuerza	Un brazo doblado mostrando los músculos y es de color amarillo	En la parte inferior del hombro izquierdo	Se representa más lo que pueden hacer los demás y cómo esto los afecta como es el caso

Resistencia	La silueta de un hombre de color negro, un camino y al frente una meta representada en forma de círculo con una bandera de color rojo.	En la pierna izquierda	de las personas chismosas.
Versatilidad	La silueta de un hombre pintado de morado, en la parte superior de la cabeza salen tres globos de diferentes tamaños, uno de color rojo y tiene una carita feliz, otro de color verde y tiene dibujado un bombillo y el último es de color azul (no se aprecia bien la figura que tiene adentro)	En el tronco al lado izquierdo	
Agilidad	La silueta de un hombre pintado de morado con un brazo arriba y otro abajo y tiene a su alrededor cuatro fechas que apunta hacia su derecha	La fecha sale de la frente. Ellos la ubican en la cabeza	
Belleza	Es un vestido sin mangas, de color azul, que tiene varias flores pintadas	La flecha sale del pómulo izquierdo. Ellos la ubican en el rostro	

Lengua. Lenguititis (demasiado chisme)	Una lengua de color rojo y aparece el labio superior	La flecha sale del labio inferior
Ojos. Ojicamerun (rendijear)	El rostro de un hombre del cual salen sus ojos unidos por líneas y estos están abiertos y grandes	En su ojo derecho
Cerebro. Fumaratordea (Drogadicción)	Una jeringa rosada, un bareto de color naranja encendido, otros dos elementos que no se identifican bien, uno es de color verde y el otro de color rosado	Sale del lado izquierdo, solo se representa con el bareto encendido y no está pintado.
Abdomen. Anorexia (Contextura del cuerpo)	Dos huesos de color amarillo en forma de x y sale una nube que contiene comida adentro dibujada	Sale la flecha al lado derecho del tronco. Se cambia el dibujo, ya solo aparece un hueso y de la nube adentro tiene dibujado un muslo de pollo
Cerebro. Alcoholismo (Atrofiación del cerebro)	Dos botellas un color rojo y otra de color negro y en su centro el color amarillo que contiene las letras que dicen ron	Aparece en la misma flecha de donde está el bareto, lo dibujaron al lado de este y cambiaron la convención, ya solo aparece una botella alargada de color amarillo que parece más una cerveza.

Solidaridad	La silueta de dos hombres de color gris arrastrando una carretilla de color rojo	No la ubican dentro del cuerpo que dibujaron, aparecen todas las figuras en la parte inferior del dibujo de la mujer.
Respeto	La silueta de dos hombres de color gris dándose las manos	No la ubican dentro del cuerpo que dibujaron, aparecen todas las figuras en la parte inferior del dibujo de la mujer.
Humildad	La silueta de dos hombres de color gris uno de los hombres está arrodillado, aparece la parte delantera de un camión de color naranja y detrás del que está arrodillado un bulto de color verde	No la ubican dentro del cuerpo que dibujaron, aparecen todas las figuras en la parte inferior del dibujo de la mujer. Se cambia el dibujo un hombre le está entregando una caja al hombre que esta arrodillado y lo que era de color verde ahora está de color café y tiene aspecto de una casa, también se observa una pared con ladrillos y una calle.
Autocontrol	La silueta de un hombre sentado haciendo yoga, a su alrededor hay tres símbolos de color amarillo uno es un birrete, otro es una letra e en mayúscula y el otro es un signo pesos	No la ubican dentro del cuerpo que dibujaron, aparecen todas las figuras en la parte inferior del dibujo de la mujer. Se cambia en el dibujo el orden de los tres símbolos

Amabilidad	Son tres siluetas de hombres de color gris cogidos de las manos	No se representa la amabilidad en el dibujo.	
<p>2. CONTENIDO MULTIMODAL: La comunicación multimodal, se entiende como aquella que incluye códigos distintos al lingüístico, por ejemplo, el sonido, la imagen, el gesto, entre otros. Kress (2005) define el modo como uno de los elementos propios de la comunicación y que se constituye como un recurso semiótico, social y cultural, a partir del cual se construyen significados. En el contenido multimodal, el <i>sentido</i> se constituye de cuatro estratos: el discurso o ideas que expresa, el diseño o forma en que debe representarse ese discurso, la producción o realización como tal de un producto y la distribución o formas de llevarlo a posibles receptores.</p>			
a. Discursos que expresa (Forma en que expresa una idea).	b. Diseño del contenido (uso del código lingüístico, uso del color, formas, tamaños).	c. Producción (cartografía)	d. Distribución ¿Cuáles son los posibles públicos a los que los estudiantes dirigen sus trabajos?
<p>Se expresan a través de los dibujos las ideas que quieren plasmar que son fortalezas y virtudes generales que como seres humanos tenemos como lo es la fuerza, la resistencia, versatilidad, agilidad, belleza, solidaridad, respeto humildad, autocontrol, y amabilidad. Identifican el municipio con el nombre de Jardín y lo representan como una mujer. Las enfermedades tienen algo particular, inventan nombres y lo relacionan bien con la parte del cuerpo. Identifican como males en Jardín, a los chismosos, a los</p>	<p>Solo se usa el código lingüístico para definir las convenciones y al poner el título de Jardín La mayoría de las formas se identificaron con claridad, aunque hubo cambios en el dibujo que aparece en la tabla y el que ubican en la cartografía. La mayoría de las formas aparecen en el lado izquierdo del dibujo de la mujer. El rostro de la mujer no aparece pintado y en su cuerpo no están completas las extremidades superiores e inferiores.</p>	<p>Hay una buena distribución del espacio y se ve ordenada y llena de color.</p>	<p>No aplica</p>

<p>mirones, a los drogadictos, alcohólicos y el problema de jóvenes por mantener los referentes de belleza apareciendo entonces la anorexia.</p> <p>Tres de las enfermedades están ubicadas en lado izquierdo</p> <p>Al igual que la gran mayoría de las convenciones.</p>	<p>La forma de las virtudes las separa del cuerpo y las ubican en la parte inferior.</p> <p>No dibujan dentro del cuerpo, utilizan flechas para ubicar cada elemento.</p> <p>Inventan nombres creativos con el código lingüístico</p> <p>Los diferentes colores que tiene el pelo de la mujer representan la diferencia que hay en el municipio</p>		
<p>NOTAS ADICIONALES: En la cartografía no se dibujaron dentro del cuerpo las convenciones, fueron sacadas con fechas y luego dibujadas.</p> <p>Dibujan a la mujer desnuda.</p> <p>Las enfermedades fueron las únicas en que fueron hábiles en nombrarlas y las resaltaron.</p> <p>Algunas convenciones fueron cambiadas cuando las ubicaron en la cartografía.</p> <p>La amabilidad, aunque aparece en el cuadro de las convenciones no aparece dibujada en ella</p>			

CARTOGRAFÍA # 7 MUJER SIN CABELLO

CATEGORÍA. PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA: Las prácticas de lectura crítica se entienden desde la comprensión consciente de los distintos elementos que componen un mensaje, pero desde el punto de vista sociocultural que tiene presente la historia del hombre, las relaciones que tiene consigo mismo y con los otros Daniel Cassany (2006) explica la lectura sociocultural como una construcción social, el aporte que hace la comunidad empieza a darle un significado que determina la visión del mundo, además cada lector de acuerdo a la intención que posea encontrará las relaciones entre lo que lee, la sociedad y la cultura a la que pertenece, para así darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra, en donde se analiza, se reflexiona y se sacan conclusiones.

a. ¿Cuáles son los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?	b. ¿Cómo representan los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?	c. ¿En qué parte del cuerpo ubican cada fenómeno? Explique	d. ¿Los estudiantes hacen evidentes algunas posturas o ideologías dentro de la cartografía?
Corrupción	Billete con el signo peso de color verde (1)	En la mano derecha	Se aproximan con la imagen a los cánones

Contaminación ambiental	Imagen recortada de un río cuyo borde está lleno de basura (2)	En la parte superior derecha de la hoja, en la parte del estómago al lado izquierdo aparece el número 2	de belleza que puedan existir dentro de la comunidad de Jardín.
Minería	Una pica de color azul (3)	En la parte inferior derecha de la hoja y en la mano izquierda donde solo aparece el número 3	
Violencia intrafamiliar	Imagen recortada de unos niños que están en la escuela, la mayoría sonríe y algunos tienen objetos como regla, escuadra, transportador y compás (4)	En la parte superior izquierda de la hoja y en el pómulo derecho, solo aparece con el número 4	
Prostitución	Imagen recortada de una célula que tiene adentro un dibujo del ADN (5)	En el vientre de la mujer y la conectan con una flor que dibujan	
Agricultura	(6) Una hoz rellena con papel aluminio	En la parte inferior izquierda y el número en la parte inferior del vestido aparece el número 6	
Belleza	(7) No hay imagen	En el pecho al lado derecho	
Religión	Rosario de color negro (8)	En el cuello	
Amable	No hay imagen, aparecen dos puntos antes del código escrito	En el pómulo izquierdo	

2. CONTENIDO MULTIMODAL: La comunicación multimodal, se entiende como aquella que incluye códigos distintos al lingüístico, por ejemplo, el sonido, la imagen, el gesto, entre otros. Kress

<p>(2005) define el modo como uno de los elementos propios de la comunicación y que se constituye como un recurso semiótico, social y cultural, a partir del cual se construyen significados. En el contenido multimodal, el <i>sentido</i> se constituye de cuatro estratos: el discurso o ideas que expresa, el diseño o forma en que debe representarse ese discurso, la producción o realización como tal de un producto y la distribución o formas de llevarlo a posibles receptores.</p>			
a. Discursos que expresa (Forma en que expresa una idea).	b. Diseño del contenido (uso del código lingüístico, uso del color, formas, tamaños).	c. Producción (cartografía)	d. Distribución ¿Cuáles son los posibles públicos a los que los estudiantes dirigen sus trabajos?
<p>Le dan mayor fuerza a las enfermedades, pero no las identifican dentro del cuerpo que dibujaron. Relacionan al municipio de Jardín con una mujer sin pelo, mostrando así otra forma de belleza. Observan más fácil las enfermedades que las fortalezas y valores del municipio. La imagen que pegan de violencia intrafamiliar no se conecta con esta enfermedad ya que son niños alegres que están en un espacio que es la escuela. La idea del dibujo del ADN dentro de una célula que se conecta con una flor no queda clara.</p>	<p>Los dibujos no son muy elaborados y no realizan la tabla para explicar las convenciones. Utilizan el código lingüístico para nombrar los dibujos. Dentro de las formas ellos mismos crean el de la minería, la corrupción, la religión y la agricultura; mientras que pegan la imagen de la contaminación ambiental, la prostitución y la violencia intrafamiliar.</p>	<p>Ubican la imagen de la mujer en el centro de la hoja. Estéticamente faltó mayor dedicación. No están todas las instrucciones que se le dieron para su construcción. No hay un orden claro para la lectura.</p>	<p>No aplica</p>
<p>NOTAS ADICIONALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubicaron cuatro enfermedades fuera del cuerpo, pegaron tres imágenes y dibujaron dos. - Solo una enfermedad la ubican dentro del cuerpo de la mujer que es la prostitución. 			

- Enumeran de color amarillo que casi no se ve.
- El número 8 representa dos elementos: la religión y el ser amable.
- No hay un orden claro para la lectura

Anexo 10. Grupo focal 2 - 18 de noviembre de 2019

Grupo focal proyecto de maestría: Concluimos.

Fecha en la que se realiza el grupo focal: 18 de noviembre de 2019

Hora: 11:00 am

Nombre del moderador: Yelitza Tobón

Participantes: 8 estudiantes del grupo 9 03 voluntarios.

Transcripción: Yelitza Tobón Alzate

Momento 1 Encuadre

Momento 2 Activación

- Que quieren retomar de lo que vieron, lo que se les ocurre, cualquier idea durante lo que vieron.
- Profe que tristeza.
- ¿Por qué tristeza?
- Profe porque todo fue una ilusión pues todo fue producto de la imaginación de él, el creo a la persona como el subconsciente quería como así decirlo.
- porque también digamos que es como una necesidad que estaba dentro lo que él necesitara que saliera,
- tú.
- También es como un sentimiento de tristeza, como la soledad. (No se entendía casi)
- Y que más generaba tristeza ¿qué elementos del video generaban tristeza?
- La música.
- Los colores.
- Los lugares.
- ¿Qué más? ¿Qué otro elemento notaron que también se asociaba con la tristeza?
- El ambiente con la lluvia.
- La lluvia bien, cierto.
- El trabajo de él porque siempre era solo.
- miraron tú tocaste lo de los colores ¿Cuál era el color que más resaltaba?
- El negro y el anaranjado.
- El negro, gris y blanco cierto.
- Había muy pocas cosas que realmente tuvieran color, pero ahora sí ¿quién más quiere decir algo?
- ¿Qué fue lo que más te llamó la atención o te impactó?
- La música, que la mujer no fuera real.
- La música, que la mujer no era real, pero para él si era real todo el tiempo porque salió con ella varias noches, muy bien que la mujer no era real.
- ¿Quién más?
- Lo más extraño es cuando estaban en el café, que él había invitado a café solamente había un café entonces si era como raro.
- Era solamente el de él,
- Muy bien, desde ahí nos estaban empezando a dar pistas acerca de lo que iba a pasar, muy bien.

- Todos miraron ese detalle por ahí.
- Excelente, entonces la primera pregunta muy fácil ya lo reclamaron ustedes dice ¿Qué pasaría si a una película de acción, terror o drama se le quitara la música?
- No daría tanto suspenso, no tanto terror.
- Permitiría el concentramiento.
- Exacto cierto, siempre vamos a tener conexiones con algo.
- (No se entiende).
- Si conectamos la música con la parte sensorial, ¿cuáles serían esos sentimientos de los cuales se podría estar hablando?
- La alegría, tristeza, suspenso.
- Y ese suspenso y esa alegría ¿con qué sentido lo podemos relacionar?
- Con la vista y la escucha.
- Cuando estamos viendo una película de terror y empieza a hacer tututu uno se empieza a acelerar mucho, el subconsciente sabe cómo que va a pasar algo muy pero, aunque usted lo sepa se va a asustar o acelerar.
- Hay que estar muy atento a lo que va a pasar.
- O sea que una película no tuviera música no se obtendría lo mismo.
- Muy aburrido.
- (No se entiende).
- Y si vemos bien cuando están las premiaciones de este tipo de películas hay uno premio dedicado especialmente para la banda sonora o la música, así como vemos que, para el vestuario, para la coreografía, en las películas digamos que es todo una combinación y un montón de artes ahí, porque la música es arte es parte del arte que conocemos.

Lluvia de ideas del video

Escenarios: Calle-campo bajo el árbol-café-casa o estudio

Formas: La sombra le recordaba lo que él necesitaba, también representa la soledad que sentía.

Visual: Colores: gris, blanco, negro. Tristeza, neutros, soledad

Aguamarina: ojos, felicidad

Amarillo, rojo, café

Primero todo era opaco, pero el cuerpo le pedía algo diferente a lo que acostumbraba a pintar

Comportamiento: Pintaba de acuerdo a sus necesidades, posible esquizofrenia en el pintor

Tiempo: frío, lluvia, pasa rápido, quería encontrarla rápido, la encontraba siempre de noche, quizá por ser una sombra

Cuando él se fijó en ella, empezó a pintar más, con más pasión. Al darle rostro a la sombra, ya no la empezó a descubrirla lentamente

-Necesito preguntarles de toda la información que acaban de retomar del video que está acá en una lluvia de ideas como lo conectan ustedes con lo que se trabajó durante las clases, durante los trabajos que hicieron con la profe Deysi y conmigo, de qué manera los conectan y qué aportes les dan para sus vidas esos contenidos que se trabajaron. Cuando me refiero a los contenidos recordemos el grafiti, vamos a hablar de la caricatura, vamos a hablar de los dibujos que hicieron acerca del uso del celular, de cuando escucharon las canciones.

-Cuando salimos afuera a ver los grafitis, cuando ustedes hicieron el video sobre celulares, yo también les decía si ustedes se acuerdan como instruyó por ejemplo ese video sobre nuestra forma de interceptar el uso de los celulares, así vamos a traer un video que apoye el uso de los celulares que hubiere dicho que está muy bien como hubiese sido la reacción de todos, ustedes también pensaron como estos medios llegan

como ciertos sentimientos, como ciertos puntos de partida para llegar a ciertas conclusiones. Si ustedes recuerdan todo lo que hicieron sobre ese video de los celulares era como (no se entiende).

Todos esos tipos son exagerados, también si ustedes recuerdan esas actividades.

-¿Cómo lo conectan con lo que acaban de ver y con la vida de ustedes?

-Pues la conclusión es también como las cosas que vimos y que vivimos (no se entiende). Entonces, todo lo que empezamos a vivir y descubrir hace que nosotros conozcamos todo esto.

-Muy bien ¿quién más?

-Yo lo quiero relacionar el mío pues yo me inspire, yo creo la vida de nosotros es como una (no se entiende) y por ejemplo ustedes nos están ayudando a descubrir los aspectos de esa sombra que nos gusta, a descubrir nuevos talentos y todo eso.

-Muchas gracias.

-Uno en la vida no nace aprendido entonces uno tiene que empezar a descubrir las cosas que quieren, que le gustan y también a veces las que no, uno tiene que aprender de todo en esta vida para poder sobrevivir por decirlo así, pero entonces todo va como una pintura todo empieza por un punto hasta que la termina uno no empieza y taque la termino de una si no que la va pintando poquito a poquito.

- ¿joven, ya te inspiraste?

- ¿Quién?

-Él.

-No vas a decir nada.

-No.

- ¿Cómo podemos conectar lo que vimos con todo lo que trabajamos, con toda la experiencia que tuvimos?.

-Por ejemplo, la vida es una pintura cada experiencia es como un trazo y pues de los trazos ya va quedando una obra y eso es lo que queremos ser nosotros y ya.

-Y ese trazo, hay muchas personas y muchas cosas que nos ayudan a contenerlo como hay otras que no,

- Cuando tu diste el primer aporte que dices que si vemos una película de tal forma, que dices tú acerca de qué significa esa manipulación que a veces tiene muchas cosas que nos rodean, entonces ¿dónde queda esa autonomía que los seres humanos tenemos?

-Profe no sé queda como guardada, se dejan influenciar ahora en día muy fácil de los demás.

-¿Tu como joven de acuerdo al ambiente donde estás acá en jardín consideras, que los jóvenes con los que tú tratas están muy metidos en esa manipulación?

-Pues con los que yo me relaciono no tanto de por sí.

- ¿Qué tienen ellos de diferente a los otros?

-Porque hay unos pues que si este utiliza unos zapatos y este utiliza esto, toma o fuma entonces todos corren a hacer lo mismo, en cambio con los compañeros es como hay si este hace esto y a mí no me gusta pues yo no lo hago o hago otra cosa que me gusta, uno no depende del otro, sino que todos nos juntamos a contar historias o lo que uno normalmente, pero no dependemos uno del otro como es la mayoría, porque entonces si este es el que monta bicicleta entonces a no consigamos una bicicleta, si este fuma, si este sale por la noche entonces todos comienzan a relacionarse en cambio pues nosotros compañeros y hay no quiero salir entonces salgan ustedes y después se sigue relacionando normal, no le cogen broca ni rabia a uno pues cada quien es autónomo.

-A bueno eso es una forma, lo que dice el compañero (no se entiende)? cuál sería una forma de caer en esto? o sea ¿cómo creen ustedes que los jóvenes puedan evitar ese tipo de situaciones que sabemos que no son buenas, no solo en los jóvenes también en los adultos?

-Aprender a solucionar las situaciones para enfrentar los problemas que hay, todos se dejan llevar por los demás y nunca se detienen a pensar esto está mal tenemos que corregirlo si no que todos piensan a lo que le tengo miedo, si no a lo que piense entonces.

-Yo creo que los medios de comunicación, ellos como que solo les importa que les genere ganancia porque pues en vez de por ejemplo, nosotros sabemos que la vida de una persona que destruyó mucho un país, por ejemplo Pablo Escobar que de cualquier escritor o no sé, periodistas o de alguien muy importante de acá de Colombia, por ejemplo a veces nos preguntan así como hay quien era que no sé, imagínese ni se quién es, pero usted le pregunta a un niño chiquitico quién es Pablo Escobar hay si pues ellos dicen de una como el de la novela, poquito pero lo relacionan, entonces yo creo que los medios de comunicación nos influyen demasiado, porque pues uno dice no pero uno se las puede ver y no aprende nada más, antes sabe de la historia que yo no sé qué, pero todos no pensamos así porque hay unos que se lo toman de mal y dice hay no entonces yo quiero ser así, así termine muerto.

-Es una parte de solucionar.

-Matar a los de la televisión.

-No hay que dejarse influenciar por lo que los demás quieran.

- ¿Cómo?

-No cuenta, lo que sea acá no hay respuesta ni buena, ni mala.

- ¿Cómo creen ustedes que uno podría ser menos influenciable?

-La autonomía, como usted dijo ó sea ser autónomo, la autonomía.

- ¿Cómo hacemos para hacer autónomos?

-Crear en lo que uno cree no en lo que los demás, si por ejemplo yo creo que la zanahoria es un postre, si porque hay gente que cree en lo que los demás creen y no en lo que dices.

-Siempre hay que creer en lo que los demás dicen o lo que uno cree siempre está bien?

-No, hay veces que no.

- Si porque si fuera todo correcto lo que uno piensa pues todos pensarían de igual modo.

-No, yo creo que no (no se entiende).

-Por ejemplo, todos los contenidos que vimos que la reproducción (no se entiende).

-Pues la manera que se muestran son mucho más diferentes, pues porque no se traen como contenido que está relacionado con la realidad.

-No está separado lo que ustedes dicen.

-O distorsionando por ejemplo con las telenovelas es mucha la verdad, pero la distorsionan mucho, lo dicen de una manera en vez de ser los malos del paseo o ser normal pues ya.

- (No sé entiende).

-En pocas palabras no hay nada que hacer, si seguimos en este camino unos 20 años este país va a estar chandeado que cualquier país en el mundo.

-Ustedes dicen que no hay nada que hacer.

-Si los jóvenes son la esperanza, los jóvenes son los que más están metidos en problemas, en líos por así decirlo.

-Pero ¿por qué será que están tan metidos en problemas y líos debe de ser una causa personal?

-No sé, influencia, es muy difícil separarse de la influencia ahí siempre va a estar y una persona por más autónoma que sea siempre va a estar influenciado por alguien. No sé si

- (No se entiende).

- Profe eso estaría difícil.

- Pues es lo que no se muestra pues no sé porque los medios de comunicación, ni al país, ni a los que tiene plata les conviene, si no el pueblo se va a rebelar entonces ellos perderían el poder por así decirlo.

- ¿Qué es lo que tenemos que hacer?

-Informar.

-Eso joven, así es.

- (No se entiende).

-Por ejemplo, las noticias las cambiaron pues se lograron salvar por así decirlo, ya para verlo cuando uno ve televisión, la forma de buscarlo sería más difícil pues que por ejemplo el canal uno, telenoticias si ese canal para el que se fue el canal uno bueno en fin tiene que pagar por ejemplo directrices pues en todos esos entonces es más difícil acceso.

- (No se entiende muy bien).

-Bueno chicos, tratar de recordar (no se entiende muy bien está muy lejos y casi no se escucha).

-Cómo se sintieron ustedes viendo sus trabajos expuestos allá?

-Yo me sentí muy orgullosa primero porque yo siento que nos quedó muy lindo, la de nosotras y entonces eso me gustó, porque todos como de una miren esta pues, si me entiende como que se fijaban ahí y como que entendían el mensaje que queríamos dar, que era pues que había que escribir enfermedades, unas fortalezas y unas debilidades y pues de Jardín y entonces hicimos el cuerpo de una mujer muy bonito, pero en el cuerpo por ejemplo la parte de abajo en vez de piernas tenía como ramas, como espinas que hacen referencia como que el pueblo está enredado en un poco de cosas y de costumbres y que como que no eran capaces de salir de ahí. Tenía enfermedades sexuales porque tristemente se ve mucho acá en Jardín porque quisimos una mujer es como más representativo y muy vulnerable en la sociedad de acá más que todo, también lo hicimos es que casi no me acuerdo, a sobre las fortalezas que era un pueblo muy productor, pues era un pueblo muy productivo que era unido en ciertas partes como la de los campesinos y todo eso que tenía muchas riquezas culturales y naturales y sí.

- ¿Quién más?

-Sería bueno que todos dieran su opinión, que sintieron ustedes viendo sus trabajos allá y que querían comunicar con eso.

-Pues a mí me pareció chévere porque ahí está expresado lo que nosotros sentimos, muestra cuales son los errores y los puntos buenos del pueblo entonces pues uno se siente bien a que todo mundo lo vea y digan es verdad o que les pasa a estos que piensan, entonces por ejemplo nosotros no hicimos ni una mujer, ni un hombre, si no como ahí enredado, pues porque tenía como cuerpo de mujer pero tenía cara de hombre en las partes no tenían manos entonces en fin, pero es cierto porque ahí expresa todo lo que siente por el pueblo y lo que cree que es verdad y lo que cree que es mentira, lo que cree que debemos aprovechar y lo que cree que debemos rechazar entonces se siente bien.

-La impacta.

-Si

-La de nosotros era más bien como pues, nosotros vimos que la mayoría de trabajos era como de las cosas buenas de Jardín, pero nosotros queremos mostrar lo implícito pues profe no sé si se dice así, pues nosotros mostramos que en jardín hay mucha corrupción, también la drogadicción está matando al pueblo básicamente y ya eso fue lo que nosotros hicimos.

-Y ese tipo de situaciones (no se entiende bien).

-A porque nosotros como decíamos estamos es influenciados por eso entonces eso ya es fácil caer en las drogas o empezar a robar y así.

-Y la corrupción les quita recursos para ustedes o sea es que se convierten en ustedes, cierto.

-Exacto.

-Usted ¿qué sintió viendo su trabajo allá expuesto?, ¿qué querían representar?

-Pues nosotros con eso queríamos representar dos puntos de vista distintos porque o sea casi todos querían especificar nada más la parte buena, se querían especificar en sí en los problemas, en las enfermedades y eso. El grupo mío trato como enfocarse en todo en si o sea quiso representar las enfermedades o sea las prostitutas todo eso, mucha gente en vez de escoger los buenos caminos se van más influenciados por el camino del mal, a quedar bien entre a ellos y no tomar las propias decisiones, o sea que consideran bien para ellos si no que toman las decisiones que pretenden los demás para ellos mismos.

- ¿Y qué sentiste viendo tu trabajo allá? ¿qué antes me estabas diciendo?

-Antes sí muy rara porque a mí me preguntaban que quería tocar con eso y yo era como que no, yo no soy la que va a exponer es ella y como no estaba, yo estaba como que le respondo.

Momento 3 Discusión

-Bueno chicos entonces vamos a continuar ya con el 3 momento y van a observar las producciones que hicieron durante todo el desarrollo de la propuesta de formación que ustedes realizaron, en la primera es ¿cuál de las actividades les llamó más la atención? y ¿por qué? Tú

-La del grafiti.

- ¿Por qué?

-Porque se supone que era algo anónimo, se supone que pues sí, bueno era algo anónimo como que lo hizo con la confianza de que listo, yo lo hago no pasa nada solo la profesora lo va a ver calladita, pero bueno desafortunadamente no fue así, pero me llamó mucho la atención porque uno como que lo hizo, como yo me siento así pues como liberándose por medio del dibujo.

-Y en este dibujo ¿qué elementos fueron importantes?, dentro de lo que tú hiciste qué elementos le diste muchísimo valor el color, la forma, la mano.

-Al color, a la forma.

-Profe yo me sentí pues como liberado porque por ejemplo, cuando en lo mismo que dijo la compañera porque pues uno como que se pone a pensar y yo como me siento y yo como me estoy sintiendo, yo me siento solo, acompañado me siento bien, me siento mal entonces uno comienza a reflexionar que es lo que verdaderamente tiene para plasmar en ese dibujo entonces por ejemplo, yo comencé a hacer lo que se me viniera a la mente, pues yo me siento solo, entonces comienzo a hacer como un muñequito solo o algo por el estilo entonces uno comienza a plasmar por ejemplo, yo lo hice con tinta de lapicero y pues le di importancia a el color negro y ya.

- ¿Quién más? ¿Qué otra actividad les gusto?

-Pues la del compañero que contaba la historia, yo la conté y el compañero se sintió pues como tan bien dibujando que lo hizo casi al mismo tiempo y a la perfección que yo se la conté entonces me sentí bien.

-Entonces fue bueno el proceso de comunicación.

-Sí.

- Me gusto la de compañero porque era como estimular la imaginación, como meternos en la vida de él más fondo y saber lo que pasó.

- ¿Quién más?

-También recuerden las actividades negativas, no todo tiene que ser bueno.

-A mi si me pareció bien esa gente pues tiene algo de sentido, están haciendo críticas a lo que sinceramente lo que ve el pueblo y lo que no están haciendo una crítica de lo que hay en el pueblo de ellos, pues no es el pueblo de nosotros, pero si vive una realidad parecida.

- (No se entiende).

-Interpretar lo que se utiliza.

- (No se entiende) uno cree que la actividad que está haciendo es una maravilla y llegan y le dicen que no, pero está bien o sea hace parte de las relaciones humanas también y tratar de expresar porque eso también permite pues, cuando a uno le dicen no eso tan maluco hay no que vamos a volver a hacer eso, pero cuando no dicen nada está muy complicado.

-X8, X9 ninguna les gusto, todas le pareció aburridora, malucas.

- (No sé entiende). Dos mujeres en la luna dizque comprando, pero cuando pasaron a la siguiente dice a pues con razón llama la atención, para poder despegar un problema social o algo por el estilo y después terminan haciendo un mal a la sociedad o algo que hace parte de la sociedad.

-A mí me gusta de la salida de los grafitis eso me dio como a entender todos los juguetes que habían ahí era algo como que no era legal y eso era anónimo hace como que grafiti y todo eso y pues ver como el arte urbano pues como discriminado en tal parte y a eso fue lo que yo entendí.

-Bueno y cómo valoran sus producciones, pues ustedes sienten qué valoraron cada cosa que hicieron y lo qué sus compañeros hicieron.

-Pues a lo menos de mi punto de vista si lo valoro porque es el trabajo de uno y lo ve y dice a me faltó o si me quedó bien en cambio desde el punto de vista de los compañeros pues uno no sabe.

-Sienten que les faltó algo (no se entiende está muy lejos).

-Es la cuestión del tiempo (no se entiende), sienten que faltó un poquito de tiempo o fue apenas justo.

-Profe a veces uno no siente o en esos momentos está pasando cosas (no se entiende). Pues por ejemplo en estos momentos yo me siento feliz y mañana me puedo sentir triste, afligido entonces con mucha pereza.

-En qué creen que podrían mejorar.

-En la conciencia pues en la percepción (no se entiende).

-Listo he ¿qué cosas nuevas aprendieron?

-Muchas.

- ¿Cómo cuáles?

-Uno aprende a descubrir.

-Cada uno diga algo que aprendió nuevo.

-Aprender a explorarse uno mismo, no explorarnos en lo físico, sino más a fondo de nosotros, nuestros límites y lo que podemos hacer con nuestra vida.

-Conciencia, reflexión a lo que uno hace (no se entiende bien).

-Muy bien ¿Qué más?

-Que algo les quedó de todas esas actividades.

-La nota.

-Qué cosas que ustedes hicieron que ustedes dijeron (no se entiende).

-A mí me pareció.

- (No se entiende bien, está muy lejos y no se entiende muy bien).

-Son muchas cosas que están ahí, pero uno como que no les da tanta importancia.

-Por ejemplo, a muchos del salón no les gustó porque la canción tenía que ver con lo de la historia, pues a nadie le interesa eso entonces. Porque no sé

-Pues también es sentenciaba (no se entiende) porque no es un resultado muy bueno.

-Profe y como solo estamos acostumbrados a la marihuana.

-Y eso también está influenciado por el tipo de música, por ejemplo. el rap, no es que sea muy escuchado por estos lados entonces.

-No porque si hubiera sido un bolero también lo hubieran escuchado.

- Donde hubiera sido un reggaetón o una guaracha o yo que sé y todos guau no importa que no dijera nada, pero uy qué elegancia de video.
- En lo que tú ves de pronto identifican quiénes son los autores.
- Sí.
- ¿Por qué?
- Porque X7 es un amigo de nosotros, los comentarios, todo lo que tiene que cargar todo por su tema sexual bien o mal. A usted le dice cualquier cosa (no se entiende).
- Pues no le ha llegado la orientación sexual a él todavía en sí, todavía no ha aprendido cierto tiene un poquito más de conciencia cuando hablan de este tema, porque hay veces que ofendes a las otras personas cuando le dicen eso. Pues él hubiera dicho como que no me importa.
- Usted no sabe que es lo peor (no se entiende).
- Bueno y qué otro compañero.
- A la de X6.
- (No sé entiende) la de X6 es más que todo porque a ella le encantan los dibujos.
- Y el de X6 porque X6 es como más social, pues X6 es muy diferente a todos (no se entiende).
- Pues y le gusta mucho el arcoíris también.
- Hay cosas de las que ustedes ya sabían (no se entiende).
- Los problemas sociales.
- Pues porque si nosotros estamos ahí, nosotros hacemos parte de la gente (no se entiende) eso que le afecte a cualquier pendejo, pero el pendejo puedo ser uno sin que se den cuenta.
- Pues porque si no estamos conectados ahí, estos son los problemas nosotros que somos el futuro (no se entiende).
- (no se entiende está muy lejos y casi no se entiende).
- Pues no les digo mentiras no me cae mal X5 si no que (no se entiende) cuando hablamos de temas así como de la actualidad ella nos da diferentes puntos de vista, nos cuenta cosas que nunca habíamos escuchado.
- Si por ejemplo yo cuando fuimos a la finca del Sena, ella pues era normal con si estuviéramos con una amiga más, cierto y ella nos dijo que era que ella se comportaba así de fastidiosa que en clase que para que no se la montaran y ya eso era todo.
- Ella si tiene hasta razón porque aquí el profesor noble, amable pues tranquilo obviamente lo cogen de pendejo.
- No X3 si es un bobo ahí, ese si se sale de la raya. Por ejemplo, un momento de X4 es un profesor tranquilo que no le pone problema a nadie, pero lo cogen, pero de todas maneras le conocen el lado tranquilo entonces lo cogen.
- Por ejemplo, en ese lugar que ustedes tienen con los profes (no se entiende bien).
- Pues profe no se siempre hay algo que nos lee una reflexión de cómo deberíamos llevarlo a lo bien, él dice no se metan en problemas muchachos vea si esto es malo piensen antes de actuar, antes de hacerlo entonces siempre nos aconsejan.
- Acuérdese de lo que yo les dije, qué más.
- Pues no él es como muy calmado y el trata de ponerse en el papel de nosotros (no se entiende).
- Pues si nos lleva a entender muchas cosas, que uno normalmente no le presta atención.
- Si por ejemplo el profesor no es tampoco. A mí me parece que X3 es un pésimo profesor desde que llegó no me dio muy buena vibra para hacer cosas.
- Es bueno en el sentido de que no hacemos nada con él entonces para nosotros muy rico, por ejemplo, nosotros sabemos que vamos para décimo (no se entiende muy bien).

- Pues se enreda mucho.
- (No se entiende bien hay muchos hablando al tiempo).
- Entonces cuando uno trata de decirle esto está mal, él trata de evitarlo a uno.
- Bueno yo sí quiero saber algo hay una pregunta que dice ¿en qué podríamos mejorar (no se entiende).
- Que nos faltó las actividades que nos faltó.
- Cómo te gustaría que trabajáramos en clase.
- Profe que ustedes se interesen si uno no coge un tema, pues si me entiende entonces que ustedes estén ahí.
- Y a veces siempre estamos con los que pierden y dejamos a los que nos necesitan.
- Pues a mí me parece por parte de los profesores es también de los alumnos el empeño que le coloquen a las cosas, hemos trabajado desde un principio si yo no quiero trabajar no a mí no me importa ese royo o si le gusta entonces que uno preste atención y uno demuestra más de lo que quiere y si está más interesado entonces le voy a hacer entender a este que no quiero (no se entiende bien).
- (No se entiende).
- Entonces la forma de pensar (no se entiende hay muchos hablando al tiempo).
- Entonces lo que pasa ahí es que por ejemplo las dos compañeras cuando uno aporta una idea teniendo en cuenta, entonces, yo quiero permanecer solo.
- Por ejemplo, en una cosa de sociales se hicieron X1 y X2 y tiene que pasar unas fichas, X1 quería hacer las dos por correo y en físico.
- (No se entiende).
- Y otra cuestión es que hay compañeros que son muy dados a lo que esto son los que saben, yo que voy a encajar ahí, por ejemplo hay un compañero acá en el salón que se hace pues lo que él diga y sinceramente si uno no quiere un tema no aporta y ya y es capaz de decir que uno no sirve para nada, entonces usted no trabajó fuera del grupo porque así me ha pasado varias veces con él, por ejemplo, él sabe mucho sobre la segunda guerra mundial entonces uno trata de aportar ideas cuando él está trabajando y él lo bloquea a uno, no le sirve nada de lo que dice uno y después es capaz de decir que usted no trabajó conmigo.
- Entonces yo no sé usted es el que sabe.
- (no se entiende lo último hay mucho ruido y todos hablan al tiempo).

Momento 4 Despedida

- Empezar ahí es como un camino hacia la locura, yo creo que a veces los locos a veces experimentan ellos más a fondo y por eso es que tienen esos problemas o algo así no sé y pues si eso es lo que querías.
- Y que representan todos esos colores y esas formas.
- No sé solamente como felicidad algo así.
- Listo muchas gracias.
- El dibujo está relacionado en 3 partes, el negro, los colores y la forma entonces acá el negro está representando el inicio como un comienzo donde no hay nada, como donde no hay tiempo, no hay espacio. Cuando vemos alrededor del negro, hay como una figura deforme con colores ¿cierto? y vemos que cada que va saliendo una gótica, va cambiando de forma y se va organizando ¿no ve que todas empiezan así y terminan en una gótica bonita? bueno. Y ese es el significado: uno empieza en nada y termina haciendo muchas cosas bien hechas, entonces uno no sabe nada y cuando empieza un tema y lo entiende, aprende mucho de eso.

Anexo 11. Consentimiento informado

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN MULTIMODALIDAD: SONIDOS, IMÁGENES Y PALABRAS. UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA.

Establecimiento Educativo: Institución Educativa San Antonio

Municipio: Jardín Antioquia

Responsables: Deisy Omaira Pérez Cardona y Yelitza Tobón Alzate

Yo _____, mayor de edad, en calidad de representante legal del estudiante _____, del Establecimiento Educativo San Antonio, he sido informado acerca del trabajo de investigación que tiene como propósito registrar las actividades que le correspondan realizar a las educadoras Deisy Omaira Pérez Cardona y Yelitza Tobón Alzate en el establecimiento educativo.

Comprendo que la participación del estudiante en el trabajo de campo no tendrá repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso derivado de los resultados obtenidos; y no generará ningún gasto, ni remuneración alguna por su participación o realización. Así mismo entiendo qué:

- Las imágenes, sonidos registrados y producción escrita de mi (nuestro) niño, niña, adolescente o representado legal que sean recolectados serán tratados por el responsable y/o encargado dentro del marco del cumplimiento de la política de protección de datos contemplada en la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamentario 1377 de 2013.
- Se garantizarán la protección y uso adecuado de las imágenes, sonidos registrados y producción escrita de mi (nuestro) niño, niña, adolescente o representado legal, de acuerdo con la normativa vigente, durante y posteriormente al proceso de investigación.
- Los sonidos, imágenes de video y producción escrita podrán ser usados para temas investigativos y/o académicos.

Manifiesto que comprendo en su totalidad la información sobre esta actividad y autorizo el uso de los videos, imágenes, sonidos y datos personales, conforme a este consentimiento informado de forma consciente y voluntaria.

Nombre: _____

Firma: _____

Número de cédula: _____

Teléfono: _____

Fecha: _____