

Prácticas de lectura crítica en el grado noveno desde un enfoque sociocultural y multimodal

Deisy Omaira Pérez Cardona 

Yelitza Tobón Alzate 

Secretaría de Educación de Antioquia
Medellín, Colombia

Resumen

Considerando el uso que hacen los jóvenes de diversos códigos comunicativos mediante las TIC, esta investigación planteó como objetivo analizar si una propuesta de formación, apoyada en contenidos multimodales, incide en el desarrollo de prácticas de lectura crítica de los estudiantes del grado noveno. Se apoyó en el enfoque sociocultural, según el cual las prácticas de lectura crítica conllevan análisis del entorno, contrastación y argumentación, y en la teoría multimodal, que aporta una visión amplia del lenguaje. Utilizando un enfoque metodológico cualitativo y un diseño de Investigación Acción Participativa, las técnicas de recolección fueron grupo focal, observación participante y análisis de contenido. La información recolectada mostró que la propuesta formativa generó diálogo, análisis, argumentación y cuestionamientos sobre comportamientos individuales y sociales, procesos que constituyen prácticas de lectura crítica.

Palabras clave: contenidos multimodales; prácticas de lectura crítica; enfoque sociocultural; aprendizaje colaborativo; TIC; propuesta formativa.

Abstract

Critical reading practices in 9th from a socio-cultural and multimodal approach

Considering the use of various communicative codes through ICT made by young people, this research aimed to analyze whether a training proposal, supported by multimodal content, affects the development of critical reading practices of ninth grade students. It was based on the sociocultural approach, which states that the practice of critical reading involves analysis of the environment, contrast and argumentation; and in multimodal theory that provides a broad vision of language. Using a qualitative methodological approach and a Participatory Action Research design, the data collection techniques were focus group, participant observation and content analysis. The information collected showed that the training proposal generated dialogue, analysis,

argumentation and questions about individual and social behaviors, processes that constitute critical reading practices.

Key words: multimodal contents; critical reading practices; sociocultural approach; collaborative learning; ICT; training proposal.

Résumé

Pratiques de lecture critique en neuvième année selon une approche socioculturelle et multimodale

En envisageant l'utilisation que les jeunes font de différents codes de communication à travers les TIC, l'objectif de cette recherche était d'analyser si une proposition de formation, soutenue par des contenus multimodaux, a un impact sur le développement des pratiques de lecture critique chez les élèves de seconde année. Celle-ci s'est appuyée sur l'approche socioculturelle, selon laquelle les pratiques de lecture critique impliquent l'analyse de l'environnement, le contraste, l'argumentation et la théorie multimodale, qui offre une vision large du langage. En utilisant une approche méthodologique qualitative à partir d'une conception de recherche d'action participative, les techniques de collecte ont été : le groupe thématique, l'observation des participants et l'analyse de contenu. Les informations recueillies ont montré que la proposition de formation a suscité le dialogue, l'analyse, l'argumentation et la remise en question des comportements individuels et sociaux, des processus qui constituent des pratiques de lecture critique.

405

Mots-clés : contenus multimodaux ; pratiques de lecture critique ; approche socioculturelle ; apprentissage collaborative ; TIC ; proposition de formation.

SOBRE LAS AUTORAS

Deisy Omaira Pérez Cardona

Magíster en Educación. Docente de aula de la Secretaría de educación de Antioquia (SEDUCA) en la Institución Educativa San Antonio. Sus áreas de docencia e investigación son la Lengua castellana y la Educación.

Correo electrónico: deisy.perez@udea.edu.co

Yelitza Tobón Alzate

Magíster en Educación. Docente de aula de la Secretaría de educación de Antioquia (SEDUCA) en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Jericó. Sus áreas de docencia e investigación son la Lengua castellana y la Educación.

Correo electrónico: yelitza.tobon@udea.edu

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Pérez, D., y Tobón, Y. (2022). Prácticas de lectura crítica en el grado noveno desde un enfoque sociocultural y multimodal. *Lenguaje*, 50(2S), 404-434.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11887>.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo es recurrente la preocupación de que los estudiantes lean. El enfoque para comprender la lectura determina la forma y el propósito para enseñar a leer. Esta investigación abordó la lectura crítica desde el enfoque sociocultural, que permite legitimar las prácticas comunicativas de los estudiantes. Algunos autores afirman que no sólo se leen textos, también prácticas sociales y distintos códigos (Bourdieu, 1998/2000, 1980/2007; Cassany, 2006; Chartier, 2008; Ferreiro, 2001; Eco, 1984; Kalman, 2003).

Por otro lado, la teoría multimodal explica que para producir sentido se utilizan distintos lenguajes, que refuerzan, complementan o amplían el mensaje. Kress y Van Leeuwen (2001) exponen:

En el registro de la lingüística tradicional *el sentido se realiza una vez*, por decirlo de alguna manera. Por contraste, nosotros vemos que los recursos multimodales están disponibles en una cultura acostumbrada a construir sentido en cada uno de los distintos signos, en todos los niveles, y de cualquier forma. (p. 3).

La teoría multimodal puede apoyar la enseñanza de prácticas de lectura crítica en el marco de la comunicación mediada por TIC, dado que los dispositivos electrónicos facilitan el uso de varios códigos además de la escritura: la imagen, el movimiento, el color, entre otros.

Según datos arrojados por la Encuesta de Consumo Cultural desarrollada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2020) y la Encuesta Nacional de Lectura (DANE, 2018), los jóvenes usan las TIC para intercambiar información (ver Figura 1 y Figura 2). De modo que enfrentan una serie de contenidos mediáticos y multimodales cuya estructura y formas de difusión exigen el desarrollo de habilidades interpretativas. La escuela puede incentivar prácticas de lectura crítica con propuestas de formación estructuradas y contextualizadas, que a su vez contribuyan a un uso autorregulado, consciente y participativo de las TIC.

En lo local, los resultados de las Pruebas Saber Noveno de la Institución Educativa San Antonio, diseñadas y aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES] (2017)¹, en la prueba de lenguaje, mostraron los siguientes niveles de desempeño en cuanto a la interpretación y la comprensión de lectura: el 3 % insuficiente, el 38 % mínimo, el 49 % satisfactorio y el 10 % avanzado o crítico. Así mismo, las pruebas internas diseñadas por docentes en la misma línea del ICFES mostraban bajos niveles de lectura, lo que mostró la necesidad de promover la lectura crítica.

Dado lo anterior y teniendo en cuenta que en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006) se plantea

¹ Estas pruebas fueron el referente porque habían sido las últimas pruebas realizadas.

que al terminar el grado noveno los estudiantes deben leer un texto de forma global, reconociendo el contexto y las características sociológicas e ideológicas que lo atraviesan, se planteó 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*. Para desarrollarlo se plantearon como 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, y establecer aspectos que permitan el abordaje de contenidos multimodales para el desarrollo de prácticas de lectura crítica en estudiantes de educación básica secundaria*.

Fuente: DANE (2020)

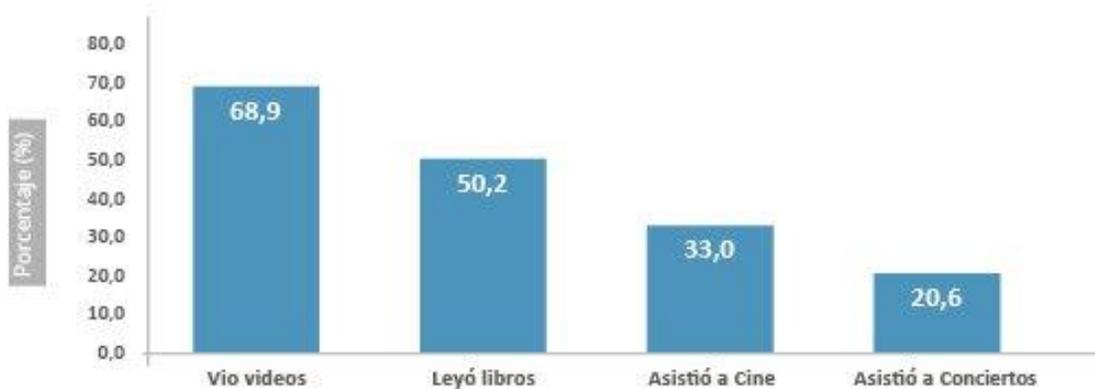


Figura 1. Encuesta consumo cultural (ECC)

Fuente: DANE (2018)

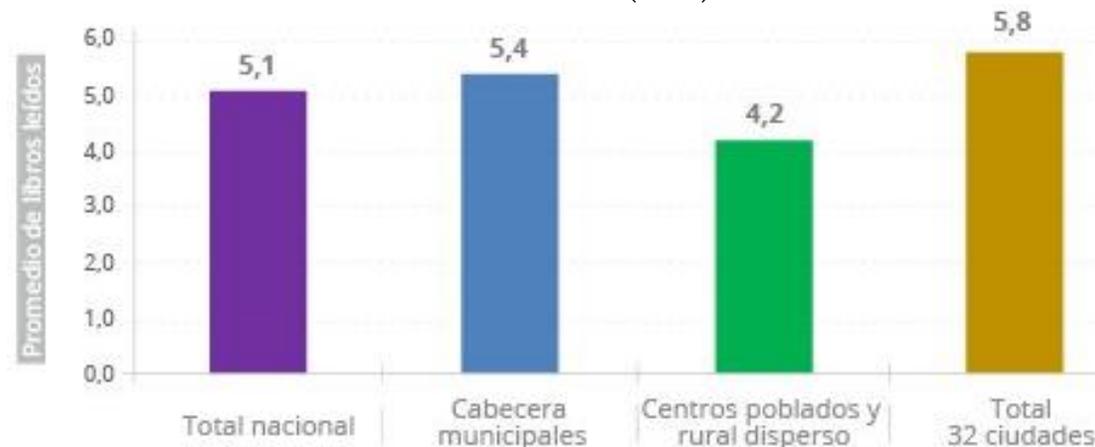


Figura 2. Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC)

A continuación, se presentan los referentes teóricos y antecedentes que fundamentan las principales categorías para el desarrollo de la investigación. Están diferenciados por apartados que exponen cómo se comprende cada categoría, los autores que las fundamentan y algunos antecedentes.

La lectura como práctica sociocultural

La lectura se puede concebir según Cassany (2006) desde tres concepciones: la lingüística, para la cual el significado reside en los discursos (afuera); la psicolingüística, expone que el significado lo descifra el individuo según sus capacidades cognitivas (internas); y la sociocultural, explica el significado como una construcción cultural, resultado de la relación entre mensaje y sujeto en un contexto específico. Desde esa última concepción, Cassany (2006) dice 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). La lectura se concibe como una práctica social, situada e histórica, determinada por las necesidades que enfrentan las comunidades, influenciada por los sucesos que la anteceden y por las proyecciones que se plantean hacia el futuro, es decir, constituye un hábito (Bourdieu, 1998/2000, 1980/2007). Otro argumento que aporta a esta idea es que el estudio del lenguaje y la comunicación ha demostrado a lo largo de la historia y dada la diversidad cultural, que no existe una única forma de leer, por eso es necesario integrar lo social al estudio del lenguaje (Ferreiro, 2001; Halliday, 1978/2001).

Desde la infancia, el ser humano lee: interpreta imágenes, señales y descifra textos escritos, así se integra al mundo social y cultural (Kalman, 2003). La comunidad le otorga al individuo valores y visiones del mundo que este refuerza al leer. Por eso no es un acto individual; aun a solas, el lector participa en lo social construyendo significados para interactuar con la cultura y la historia (Cassany, 2006; Silva, 2003). Desde el punto de vista de Halliday (1978/2001):

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).

Cada cultura produce distintos signos (que no se restringen al código lingüístico) y modos de interpretarlos. Desde el enfoque sociocultural se debe cuestionar por qué, para qué y cómo se lee, teniendo presente que toda producción de sentido es intencionada. Por eso resulta difícil establecer un paso a paso para el desarrollo de prácticas de lectura crítica, que ayuden a encontrar criterios para la construcción de posturas argumentadas sobre un tema o situación, identificando las ideologías e intenciones del emisor y demás elementos que rodean un mensaje (Cassany, 2006).

Autores como Silveira (2013) entienden la lectura como 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. Rocha (2016) explica que "la escuela debe posibilitar entonces la reflexión de los estudiantes frente a

sus realidades, a la forma como se construyen mundos posibles y particularmente a la manera como ellos habitan” (pp. 22-23).

En contraste, Avendaño de Barón (2016) y Vargas (2015) explican que el sistema educativo colombiano y el ICFES se centran en los enfoques lingüístico y psicolingüístico de la lectura, dejando de lado el sociocultural, que concibe la lectura como una práctica social situada, cambiante y permeada por las características del contexto de los autores y los lectores.

Comunicación Multimodal y TIC: Otras Formas de Leer

Según Pérez (2013), la teoría multimodal se origina desde dos teorías sociales de la comunicación: Análisis Crítico del Discurso y semiótica social, que entienden el discurso como una acción que transforma la sociedad y a la vez es modificado por ella. Halliday (1978/2001) 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 posibilidades. Kress y Van Leeuwen (2001) definen

cuatro dominios de la práctica en los que predomina la adjudicación de sentido. Los llamamos *estratos* para mostrar la relación de la lingüística funcional de Halliday, por razones de potencial compatibilidad en la descripción de los diferentes modos/medios. Sin embargo, no vemos a los estratos jerárquicamente ordenados, como si estuvieran funcionando unos por sobre otros. (p. 3).

410

Los cuatro “estratos” funcionan de manera que el *diseño* es la estructura ideológica que se materializa en un *discurso*, que es lo que se quiere decir. En la *producción* se realiza materialmente el diseño y con la *distribución* se preserva y reproduce la información (Kress y Van Leeuwen, 2001). Por ejemplo, a los discursos machistas los anteceden diseños ideológicos del deber ser femenino y masculino (Bourdieu, 1998/2000), que se producen y distribuyen de determinada manera. La comunicación no es sólo una cuestión de medios (tecnológicos o análogos), sino sobre todo de relaciones sociales, maneras de ver la vida (Manghi, 2011; Martín-Barbero, 1987). En este sentido de la comunicación la teoría multimodal permite analizar en su contexto la diversidad de mensajes que constituyen lo social: memes, fotografías, distribución del tiempo y el espacio.

Se puede afirmar que las comunicaciones de masa son nuestro universo cultural, porque contienen los valores que conservamos o destruimos; el periódico, la televisión, la internet, presentan información que se asume según las experiencias y alcances individuales y sociales (Eco, 1984). Estos medios favorecen la circulación de contenidos multimodales digitales que serán interpretados según las experiencias y necesidades de las personas. Si bien la comunicación digital es multimodal, transforma la construcción

de significados y abre la posibilidad de participar en redes (Castells, 2012), la apropiación de las TIC será acorde al nivel educativo y los rasgos culturales de las personas (Graham, 2001). Por eso reflexionar sobre los cambios culturales y proponer rutas de adaptación al panorama comunicativo de las TIC implica entender la lectura como interpretación de distintas creaciones culturales (Agudelo, 2014; Manghi, 2011).

Castillo y Suárez (2017) sugieren que en el siglo XXI la alfabetización debe entender la lectura como “un proceso que ha de conducir a comprender e interpretar con sentido crítico y propositivo las diferentes maneras de interacción discursiva en la sociedad y la cultura” (p. 84). Esto implica generar una apertura hacia distintas “formas de representación, ya que esta [la lectura] no solo se realiza desde los signos verbales sino que existen otras formas textuales” (p. 84). La alfabetización visual enseña a analizar los diversos códigos culturales que circulan con más facilidad gracias a las TIC (Gavaldón *et al.*, 2020). De hecho, autores como Farías y Araya (2014) proponen una “epistemología de la imagen” (p. 96) o “iconocentrismo”, en contraste con el logocentrismo o dominio de la palabra en Occidente. Tales teorías muestran la necesidad de promover prácticas socioculturales de lectura crítica. Por ello entre la multimodalidad y la lectura crítica se vislumbra una relación de necesidad, ya que el lector debe ser capaz de “leer detrás de las líneas” (Cassany, 2006, p. 52).

411

Educación, TIC y Multimodalidad

Los procesos educativos están atravesados por las necesidades del contexto en el que se desarrollan. La aparición de las TIC ha generado escenarios comunicativos que implican el uso de distintos códigos, lo cual se entiende como multimodalidad (Kress y Van Leeuwen, 2001). Comprender contenidos multimodales requiere habilidades que pueden desarrollarse mediante la educación, a través de la reflexión y la aplicación de estrategias centradas en el contexto de los estudiantes.

La creación de una teoría multimodal desde una perspectiva semiótico social entiende la importancia del contexto tanto para los que crean signos, como para los que tienen que interpretarlos (Farías *et al.*, 2010). En relación con el contexto educativo, afirma Bombini (2019) que las nuevas tecnologías interrogan a la educación tradicional, proponiéndole desafíos para el desarrollo de las actividades en el aula, las cuales no se reducen a integrar artefactos tecnológicos o juegos para salvarse del aburrimiento, sino

que los desarrollos de nuevas propuestas para el uso de las tecnologías en la escuela se darán en el formato y con los protocolos propios de prácticas de investigación didáctica en terreno en las que habrán de participar activamente los docentes a cargo de las aulas. (p. 78).

De tal manera la fortaleza de la relación entre *educación, TIC y multimodalidad*, dependerá tanto de las políticas públicas de cada país, como de la capacidad de cada

institución para analizar su contexto y las necesidades que se le imponen en relación con la formación de los estudiantes.

Sánchez *et al.* (2017) ponen de manifiesto que en Colombia las políticas públicas se fundamentan en mejorar la infraestructura tecnológica y no han generado ambientes reales donde los integrantes de la comunidad educativa se apropien de las TIC:

Los esfuerzos que hacen las organizaciones de la sociedad civil en comunión con organizaciones gubernamentales no han sido suficientes para dar un rumbo distinto a las políticas de Estado, las cuales siguen enfocándose primordialmente en el desarrollo de infraestructura y la instrumentación a nivel educativo. (p. 120).

Para desarrollar habilidades que permitan leer contenidos multimodales, es importante que el sistema educativo amplíe su forma de ver y comprender el lenguaje (Sánchez *et al.*, 2017), asumiendo la importancia de enseñar a leer y a producir sentido desde un punto de vista multimodal en el contexto de las TIC.

Aprendizaje Colaborativo y TIC

Las TIC generan un contexto en el que emergen prácticas socioculturales que tienen que ver con la interactividad, el aprendizaje colaborativo, la participación en entornos sociales y la construcción colectiva, donde el diálogo funciona como pilar fundamental de este proceso de intercambio (Herrera, 2007). El objetivo general de esta investigación es 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. La propuesta formativa se fundamenta pedagógicamente en el aprendizaje colaborativo, concepto derivado de la teoría constructivista y que este estudio retoma especialmente de Vygotsky (1995) como *teoría sociocultural del proceso enseñanza - aprendizaje*.

Desde la teoría constructivista el conocimiento resulta de un proceso dialéctico, en el que la “interacción social” potencia el aprendizaje. La teoría de la intersubjetividad de Vygotsky explica que la conciencia individual sólo emerge en la relación con los otros y 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, pp. 486-487).

Para Roselli (2007), el aprendizaje colaborativo “es más bien un paradigma – socioconstructivismo pedagógico- que una mera técnica o modalidad didáctica” (p. 495).

El aprendizaje sucede cuando las personas se relacionan para solucionar un problema o analizar un tema, haciendo contrastes, discusiones o acuerdos (Galindo *et al.*, 2012; Pérez *et al.*, 2007; Vygotsky, 1995). Ese proceso dialógico conlleva la construcción de argumentos sólidos y la transformación de las ideas, no como resultado de una concertación caprichosa, sino de la exposición de puntos de vista, datos y experiencias.

Sin embargo, el aprendizaje colaborativo no es espontáneo, se enseña. Las instituciones educativas deben promover la participación, tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes y rescatar sus experiencias (Galindo *et al.*, 2012; Roselli, 2007). Para ello se proponen tareas abiertas, no lineales, que admitan distintos roles y formas de realización (Díaz y Morales, 2009). El docente es un mediador que, centrándose en el estudiante y no en el contenido, fomenta la interacción para enriquecer el proceso educativo.

El aprendizaje colaborativo puede contribuir a que los estudiantes se adapten al contexto de las TIC, donde la participación y el acceso a la información es abierta, pero cuyo uso no implica desarrollar habilidades para construir conocimiento, hay que fomentarlas (Díaz y Morales, 2009). En contextos como la Institución Educativa San Antonio, en la cual se prohíbe el ingreso de celulares por parte de los estudiantes y se carece de internet al interior de las aulas, es importante enseñar a enfrentar los retos que suponen la interactividad y el análisis crítico de la información con dinámicas de aprendizaje colaborativo que fomenten la reflexión, la socialización, la crítica y la tolerancia (Ruiz *et al.*, 2012).

413

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló con enfoque cualitativo, metodología que mediante palabras, textos o imágenes interpreta la vida social, analizando los significados con perspectiva holística (Galeano, 2004). Intenta comprender problemas sociales focalizados para vislumbrar soluciones a través de la exploración exhaustiva y la profundización conceptual. Investigador e investigado son agentes activos y el contexto es relevante para construir el objeto de estudio (Alvarado, 2013). El alcance de la investigación fue exploratorio, que, según Hernández *et al.*, (2014), consiste en identificar tendencias, contextos o relaciones entre variables. Son estudios flexibles y amplios, pero al ser poco conocidos requieren paciencia y receptividad del investigador.

El diseño fue Investigación Acción Participativa (IAP) porque esta reformula el concepto de “saber” como una relación entre la teoría y la práctica, en la cual la práctica es el ámbito donde la teoría se hace posible. Además el saber es cercano a las experiencias de vida y al significado que les otorgan las personas, contiene emocionalidad. De tal manera que esta investigación buscó contribuir al desarrollo de prácticas de lectura crítica en estudiantes del grado noveno, como una situación contextualizada que requiere

soluciones desde lo teórico y lo práctico (Balcazar, 2003; Fals Borda, 2015; Guadamuz, 1991; Leal, 2009).

Sin embargo, es de aclarar que la IAP se puede dar en distintos niveles, no todas las investigaciones con este diseño logran transformar profundamente una situación específica “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). Esta investigación se ubica en un nivel básico: identifica un problema y lo interviene apoyándose en lo observado en el contexto, en las teorías y en la participación de algunos actores de la comunidad, como se verá más adelante, en la descripción de las fases de la investigación.

Esta investigación se desarrolló con 32 estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio, catorce mujeres y dieciocho hombres; veinticuatro vivían en zona urbana y ocho en zona rural; dos provenían de Venezuela, producto de la crisis de ese país. Sus edades estaban entre los trece y los dieciocho años. Dos presentaban diagnóstico de barreras para el aprendizaje, especialmente para el lenguaje y la lógica matemática. La mayoría eran participativos, hacían preguntas, expresaban sus opiniones y posturas frente a los temas tratados en clase. Esto permitía identificar las prácticas de lectura crítica desde las vivencias por medio de actividades que fomentaran el análisis de situaciones sociales, la reflexión y el diálogo. Sin embargo, podía limitar la observación de la incidencia de la propuesta formativa en estudiantes tímidos.

414

La Institución Educativa San Antonio tiene tres sedes, una es el Liceo, a la cual asisten grupos del grado 7° al grado 11°. Es la única del casco urbano del municipio de Jardín, ubicado en la región suroeste del departamento de Antioquia, cuya población aproximada es de catorce mil quinientos habitantes, casi siete mil viven en la zona rural y el resto en la zona urbana. Se realizan varias actividades económicas, entre las que destacan la agricultura y el turismo.

Las técnicas de recolección son mecanismos para recolectar información de forma controlada, que sea útil a la comunidad (Bertoldi *et al.*, 2006). En esta investigación se utilizaron las técnicas grupo focal, observación participante y análisis de contenido, para las que se diseñaron, según los objetivos del estudio, instrumentos estructurados como guías de trabajo, fichas de observación y análisis.

La técnica de grupos focales se usó al inicio y al final de la propuesta formativa, se grabó en audio y se transcribieron las conversaciones. El instrumento diseñado se validó mediante pares expertos. Para el primer grupo focal se convocaron ocho estudiantes: cuatro mujeres y cuatro hombres, entre los 14 y 18 años. La cantidad se determinó porque una de las actividades era en parejas, por eso se trató de que la participación de hombres y mujeres fuera equitativa, además se tuvo en cuenta que algunos eran más participativos que otros. Los objetivos eran *identificar características de las prácticas de lectura crítica de los estudiantes del grado noveno y diagnosticar intereses y prácticas de consumo alrededor de ciertos contenidos multimodales*. Se desarrollaron cuatro momentos: uno para exponer la agenda del día, promover la presencia plena e indicar que la información tendría fines

investigativos, respetando su identidad e ideas. Segundo, un carrusel rotando en parejas por cuatro bases, analizando por medio de las preguntas ¿qué veo?, ¿qué pienso sobre lo que veo? y ¿qué me pregunto?, cuatro contenidos multimodales: un cortometraje, un grafiti, una caricatura y un meme. En el tercero se proyectaron dos videos publicitarios y se discutió con base en las preguntas: ¿Cómo me veo?, ¿cómo veo a los demás?, ¿cómo veo mi comunidad? Como cuarto se conversó sobre la actividad y se agradeció la participación. Con los datos recogidos se diseñaron los dos primeros talleres de la propuesta formativa.

El segundo grupo focal se hizo para recoger las percepciones de los estudiantes sobre la propuesta formativa que se había desarrollado. Asistieron ocho de manera voluntaria. La sesión se diseñó para dos horas en cuatro momentos: uno para saludar y explicar la importancia de las valoraciones de los jóvenes sobre el proceso. En el momento dos se proyectó un video y se discutió con base en preguntas. En el tercer momento se propuso dibujar o escribir sobre la función que tenían en un mensaje elementos como el color, las formas, los tamaños, la música, la letra, entre otros. En el cuarto momento se socializaron las actividades y se agradeció la participación.

415 La técnica observación participante se usó en las ocho sesiones de la propuesta formativa. La ficha diseñada se validó mediante la revisión de pares expertos, permitió registrar los datos e identificar aspectos como *contenido utilizado, prácticas de lectura, contenidos multimodales, trabajo colaborativo y notas adicionales*. Los estudiantes contribuyeron a la observación al grabar videos o audios en momentos elegidos por ellos. Fue una técnica significativa porque como docentes pertenecemos al contexto educativo, pero como investigadoras nos distanciamos para recoger datos. Fuimos observadoras y mediadoras, motivando la participación con preguntas que condujeran a discusiones detalladas sobre su percepción de la realidad. La propuesta formativa se diseñó de manera que para cada taller se tenían en cuenta los datos de la sesión anterior, la información recolectada servía de insumo para diseñar el taller siguiente. Con los datos de las ocho sesiones se caracterizó el proceso de formación apoyado en contenidos multimodales para el desarrollo de prácticas de lectura crítica, que era un objetivo específico de la investigación.

Finalmente, para analizar las cartografías que crearon los estudiantes en la última sesión de la propuesta formativa, se utilizó la técnica análisis de contenido. Se creó una ficha con dos de las categorías principales del marco teórico de la investigación. En cada categoría se formularon cuatro preguntas sobre aspectos del municipio abordados por los estudiantes en las cartografías, sus opiniones, cómo los representaron y dónde los ubicaron.

La investigación se llevó a cabo en cuatro fases, en todas se vinculó a los estudiantes tratando de aplicar los preceptos básicos de la IAP en cuanto a tener en cuenta a las comunidades intervenidas y generar una transformación en algún aspecto de las mismas:

Primera fase - Diagnóstico

Se realizó en varias etapas; la pregunta de investigación surgió del trabajo de campo de las investigadoras, una de ellas hacía parte de la institución y la otra era docente en otro municipio. Ambas identificaron como necesidad de los estudiantes el desarrollo de prácticas de lectura crítica. Luego se informó a la institución la iniciación de la propuesta formativa. Se eligió el grupo y se compartió el consentimiento informado para que los acudientes lo firmaran. Por último, se desarrolló el primer grupo focal.

Segunda fase - Co-creación

Con la información recolectada en el primer grupo focal, se planificaron las dos primeras sesiones de la propuesta formativa (ver Anexo 1). Esta se generó como una secuencia didáctica de ocho sesiones, en las que se incluyeron los intereses que los estudiantes iban mostrando para hacer el proceso más participativo. Todas las sesiones se desarrollaron dentro de la jornada escolar, porque resultaba difícil convocar en jornada extracurricular. Se trabajó en el aula de clase, excepto en una sesión que salieron a observar un grafiti y otra a crear las cartografías. Además, se validaron los instrumentos de recolección mediante la revisión de pares expertos.

Tercera fase - Observación

Se desarrolló durante las ocho sesiones de la secuencia didáctica; las docentes asumieron el papel de mediadoras en los diálogos entre los estudiantes, incentivándolos a partir de contenidos multimodales digitales y análogos. Las observaciones se anotaron en la ficha de observación. Además, se grabaron audios de algunas conversaciones y se transcribieron. En la última sesión los estudiantes crearon unas cartografías en las que plasmaron la lectura de su municipio, estas se analizaron con la técnica análisis de contenido (ver Anexo 1).

Cuarta fase – Reflexión

Se desarrolló con el grupo focal de cierre para recoger la percepción de los estudiantes sobre las sesiones de la propuesta de formación.

Quinta fase - Sistematización y análisis de los datos recolectados

La IAP muestra que el análisis se puede fundamentar en categorías de distintos niveles. De la pregunta de partida de esta investigación se derivaron los objetivos y categorías para analizar la información. Para ello se diseñó la matriz que se muestra en la Figura 3.

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

Figura 3. Matriz de códigos para el análisis de los datos recopilados durante el desarrollo de la propuesta formativa

Los códigos se ingresaron al programa ATLAS.TI y se hizo un memo para anotar hallazgos importantes y generar redes de datos. Este procedimiento se hizo con los datos arrojados por el grupo focal uno, la ficha de observación y el grupo focal dos.

El análisis de contenido se hizo con base en la ficha que muestra la Figura 4.

CARTOGRAFÍA #			
<p>CATEGORÍA: 1. 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.</p>			
<p>a. ¿Cuáles son los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?</p>	<p>b. ¿Cómo representan los temas o fenómenos sociales que aparecen en el contenido?</p>	<p>c. ¿En qué parte del cuerpo ubican cada fenómeno? Explique</p>	<p>d. ¿Los estudiantes hacen evidentes algunas posturas o ideologías dentro de la cartografía?</p>
<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>			
<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>NOTAS ADICIONALES:</p>			

Figura 4. Matriz para desarrollar la técnica de análisis de contenido

Con base en los datos recopilados, se construyó una interpretación completa de las siete cartografías desarrolladas por los estudiantes en la última sesión de la propuesta formativa. Este análisis aportó datos para observar si en los trabajos de los estudiantes se evidenciaban prácticas de lectura crítica y uso de elementos de la comunicación multimodal.

RESULTADOS

Para 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, nos trazamos como primer objetivo específico *caracterizar el proceso de formación apoyado en contenidos multimodales en función del desarrollo de prácticas de lectura crítica*. Con las técnicas de investigación que fueron usadas se encontró la siguiente información al respecto.

Para la categoría de la *planificación del trabajo en el aula* cada taller se hizo pensando en cómo incentivar el trabajo colaborativo y la construcción grupal, teniendo presentes los gustos e intereses de los estudiantes, lo que fortaleció el aprendizaje. Pero para que esto sucediera, fue necesario establecer conexiones entre el tema que se estaba socializando, la inteligencia emocional y el ambiente que se creaba entre ellos. En cuanto al uso del tiempo en los talleres se notó, tanto en el grupo focal dos como en la ficha de observación, que cuando no se hacía tanta presión para terminar las actividades, se podían dar procesos de creación más significativos. El E1 expresó “tanto en la vida como en la creación de las obras de arte se necesita tiempo, se hace con lentitud para que puedan madurar”.

419

En la categoría sobre el *interés de los estudiantes*, es importante que el proceso de enseñanza y aprendizaje se centre en los estudiantes. Opinaron que el interés se vio afectado cuando no había cercanía entre los integrantes del grupo. También se observó que les costaba confrontar a sus compañeros para que se comprometieran con las actividades grupales. Expresaron que para que pudiera haber procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, el estudiante debía ser comprometido, aunque resaltaron que el acompañamiento activo y la actitud del docente era crucial para tenerlos motivados en el desarrollo de las actividades y que este les podía ayudar a autoconocerse.

La *pregunta como detonante* fue otra categoría que se hizo visible, ya que la pregunta apareció como un 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 la participación guiando los procesos de interpretación a través de la pregunta, ya que se pudo observar que les costaba generar procesos de lectura inferencial por sí solos. Se usaron preguntas abiertas porque 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 el rol del docente, que generalmente es el que pregunta.

Otra categoría fue el *diálogo como forma de participación*. Durante el desarrollo de la propuesta formativa fueron fundamentales los aportes de los estudiantes. Los datos recopilados mostraron que la mayoría 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. Algunos se arriesgaron a expresar su punto de vista, aunque iba en contra de lo que decía la mayoría.

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. Valoraron el trabajo de comunicación entre ellos, dijeron en el grupo focal dos que la propuesta de formación y los distintos espacios para la reflexión y el diálogo fueron una oportunidad para explorarse a sí mismos y discutir ideas. Por último, 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.

En las cartografías del municipio de Jardín 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. Una de las formas de identificar aspectos importantes de la comunicación es midiendo cuántas veces aparece una característica en un mensaje (Bardin, 1977/2002); 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 sobresalieron en varias cartografías. Por otro lado, en las fortalezas se observó que la agricultura y los cultivos de su región son elementos representativos para ellos y, por último, dentro de los valores se vio que fueron los que menos aparecieron en las cartografías, en algunas reconocieron la solidaridad y la amabilidad, pero en otras no pusieron ninguno.

420

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. Se observó un proceso de apropiación de las cartografías que crearon (Figura 5); los estudiantes expresaron que las personas que las observaron, aunque fueron externas al proceso formativo, entendieron claramente el mensaje que querían dar y hubo un sentimiento de satisfacción en cuanto a la forma en que representaron a su municipio.

Fuente: <https://padlet.com/deisyperez2/em1fycx4a6vc2s4y>

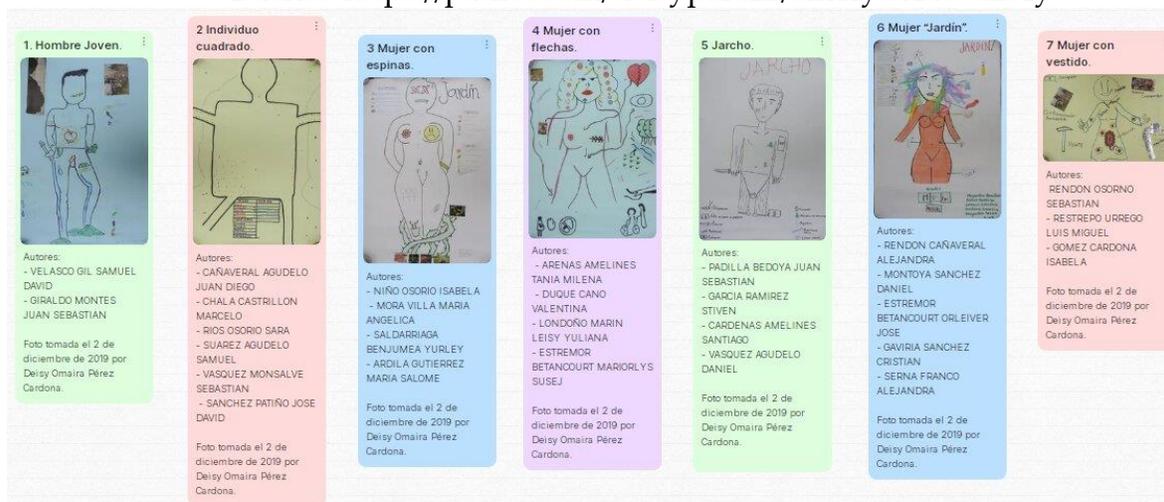


Figura 5. Cartografías creadas por los estudiantes al finalizar la propuesta formativa

El segundo objetivo específico fue *identificar los elementos de los contenidos multimodales que inciden en el desarrollo de prácticas de lectura crítica*. Para ello se definieron cuatro categorías asociadas a la teoría propuesta por Kress (2005): *discurso, diseño, producción, distribución*. En cuanto al *discurso*, se evidenció con todas las técnicas de recolección y su respectivo análisis que los estudiantes utilizaron sus conocimientos previos para analizar, interpretar y crear contenidos multimodales. La teoría sociocultural explica que los individuos interpretan el mundo desde su cultura, se observó que les llamaron más la atención los contenidos relacionados con el contexto o experiencias emotivas. Captaron ideologías como el machismo, que consideraron común en nuestra sociedad. Identificaron distintas intenciones en la forma en que el contenido multimodal comunicaba los mensajes, como narrar, criticar, informar, ser reconocidos, valorar, opinar, convencer, transformar o polemizar.

A partir de los saberes previos y códigos culturales interpretaron videos y caricaturas mostrando que la apropiación de los contenidos multimodales facilitó el proceso inferencial y motivó conversaciones en las que se observaron habilidades críticas como la argumentación, aunque se basaban más en la experiencia que en evidencia científica. También debatieron posturas contrarias, por ejemplo para algunos estudiantes los medios de comunicación como emisores engañaban a los receptores, mientras que para otros eran los individuos como receptores quienes se dejaban engañar. Además, expresaron la necesidad de respetar distintos puntos de vista y generar acuerdos ante los problemas.

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. (E2 grupo focal 2).

Con respecto al *diseño* se observó que frente a casi todos los contenidos multimodales analizados los estudiantes reconocieron elementos como personajes, acciones o tiempos; además relacionaron los colores, los sonidos o la secuencia lógica con el significado (Figura 6). Por otro lado, les costó interpretar las proporciones, la ubicación en el espacio o las formas. Cuando apareció el código lingüístico le dieron mayor significación a las palabras cotidianas.



Figura 6. Contenido multimodal creado por un estudiante del grado noveno durante el grupo focal dos

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 gotica, va cambiando de forma y se va organizando ¿no ve que todas empiezan así y terminan en una gotica 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. (E1 grupo focal 2).

En cuanto a la categoría *producción* se encontró que hay poca conciencia de la importancia que tiene la realización material del diseño. Y con respecto a la *distribución*, sólo cabe resaltar que le dieron importancia a la socialización de sus creaciones, lo ven como un factor que motiva a hacer las cosas muy bien.

El tercer objetivo específico fue *establecer aspectos que permitan el abordaje de contenidos multimodales para el desarrollo de prácticas de lectura crítica en estudiantes de educación básica secundaria*. Un aspecto fue la *percepción de los estudiantes* de los diferentes

contenidos multimodales compartidos en los talleres, expresaron que eran diferentes a los que estaban acostumbrados a ver 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 cómo se sentían, percibían lo que querían comunicar y esto influía en el significado que les otorgaban. Además, establecieron relación entre sus intereses y la atención que le prestaron a cada contenido, si este 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.

Por otro lado, 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.

Otro aspecto fueron las *emociones*, esta categoría emergió durante el análisis de los datos, se observó que era una constante en las técnicas grupo focal y observación participante. Estas fueron un factor central para que la interpretación de los contenidos multimodales se convirtiera en un aprendizaje valioso que conectaron con su vida cotidiana y sus intereses, los estudiantes las relacionaron constantemente con elementos como el color, las formas o el sonido. Lo emocional los hacía sentir vulnerables, por lo que tendían a evadirlo, más aún si tenían que compartir sus experiencias con personas ajenas a su círculo social; antes de realizar trabajos que implicaban expresar emociones, preguntaban con quiénes tenían que compartirlos.

423

La *apropiación* fue otro aspecto en donde 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, por ejemplo, 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 este de elementos como el color, el volumen, el ritmo, entre otros. A la hora de crear contenidos multimodales se observó que mientras mayor cercanía se tenía con el código, mayor participación se generaba, ya que si lo sentían muy ajeno no sabían cómo expresarse.

También se identificó la *construcción grupal*. 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. 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.

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 y algunos estudiantes se negaron a participar de forma plena en el proceso, tanto en el diálogo como en la realización de las tareas.

Por último, durante la *socialización* los estudiantes expusieron y valoraron sus trabajos, analizando lo que sus compañeros habían hecho al generar comparaciones, discusiones y acuerdos. Les gustó hacer cosas diferentes, ser reconocidos por su particularidad, por tener puntos de vista distintos sobre las cosas. Se notó que les resultaba más fácil expresarse por medio de la oralidad o la escritura, que de forma gráfica.

Se notó que, con el avance del proceso formativo, los estudiantes se abrieron a contar experiencias más personales y lo que vivían en su cotidianidad; 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.

DISCUSIÓN

En relación con el objetivo específico de *caracterizar el proceso de formación apoyado en contenidos multimodales, en función del desarrollo de prácticas de lectura crítica*, en cuanto a la planificación en el aula, el interés de los estudiantes, la pregunta como detonante y el diálogo como forma de participación, fue importante partir de la realización de un diagnóstico general sobre las prácticas de lectura de los estudiantes; con ella se notó que era fundamental que los temas y los tipos de contenidos multimodales fueran de interés para ellos y que conectaran con su cotidianidad. Roselli (2007) menciona que son importantes los conocimientos previos y las experiencias que tiene el ser humano con el mundo. Por lo tanto es importante que en la planeación de las actividades el estudiante sea el centro de atención y no el docente, para su participación constante.

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. Roselli (2007) y Ruiz *et al.*, (2012), 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. 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.

En relación con el objetivo de *identificar los elementos de los contenidos multimodales que inciden en el desarrollo de prácticas de lectura crítica*, la teoría multimodal (Kress, 2005) expone que el sentido se construye de distintos modos. En el estudio se encontró que los estudiantes captaron el *discurso*, el *diseño*, la *producción* y la *distribución*, dándoles mayor significación a los tres primeros a la hora de analizar los contenidos multimodales desde elementos como sonidos, colores, intención, personajes, entre otros. Autores como Vargas (2015) y Farías y Araya (2014) expresan que las prácticas de lectura crítica de los estudiantes se pueden potenciar en procesos educativos que exijan habilidades para interpretar y cuestionar los productos culturales que los rodean. Además, esos significados, como explica la teoría semiótica social, están asociados a los códigos que genera cada cultura.

Por otro lado, en cuanto a los *aspectos que permitieron el abordaje de contenidos multimodales para el desarrollo de prácticas de lectura crítica*, como la percepción, las emociones, la apropiación, la construcción grupal y la socialización, 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, 2014, 2015); 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.

425

Lo anterior dejó ver que la capacidad comunicativa de los contenidos multimodales estaba vinculada con la capacidad de tocar lo emocional en los receptores (Farías y Araya, 2015; Kalman, 2003). Se puede decir que la socialización fortaleció el aprendizaje, ya que permitió la formación de criterios propios por parte de los individuos al tener que confrontar posturas distintas. 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; desde las prácticas socioculturales que suceden en la vida cotidiana y se van configurando con relación a las necesidades que va enfrentando el humano en su entorno (Bourdieu, 1980/2007). 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 este, apropiarse de un conocimiento implica integrarlo al actuar cotidiano (Roselli, 2007).

Desde la teoría sociocultural del proceso enseñanza - aprendizaje (Galindo *et al.*, 2012; Vygotsky, 1995), se concibe el conocimiento como una construcción colectiva, de modo que el ser humano se humaniza en el contacto social (Bourdieu, 1998/2000, 1980/2007); por eso todo proceso formativo se concibe como un encuentro con los otros. Ruiz *et al.*, (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.

CONCLUSIONES

Desde el estudio se concluye que la cercanía o apropiación de los estudiantes a los contenidos multimodales les permitió leer en los tres niveles mencionados. Sin embargo se hizo latente la necesidad de enseñar a leer críticamente este tipo de contenidos, profundizando en el análisis de los elementos que los componen y acercando a los estudiantes a los distintos lenguajes creados por las culturas humanas para expresar sus vivencias y conocimientos (Eco, 1984; Farías, 2005; Farías y Araya, 2014; Manghi, 2011). 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. 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; Martín-Barbero, 1987). Cassany (2006) habla de tres niveles de lectura que van de la mano: el literal, el inferencial y el crítico.

La educación tradicional se ha centrado en darle la palabra al docente, en enseñar desde un enfoque lingüístico y en individualizar los procesos de aprendizaje. Según lo expuesto en este artículo, se observó la necesidad de que las instituciones educativas fortalezcan el desarrollo de prácticas de lectura crítica, la interpretación de distintos lenguajes (multimodalidad) y la constitución de redes o procesos grupales mediante el aprendizaje colaborativo. Para hacerlo debe tener en cuenta los gustos e intereses de los estudiantes y fomentar el diálogo y la socialización de sus creaciones para generar motivación entre ellos. Además, los procesos grupales de diálogo contribuyen a la construcción del conocimiento, permiten la comparación, la discusión y la reflexión e incentivan habilidades de otro tipo, relacionadas con las emociones y con valores como la tolerancia y el respeto. Es necesario seguir generando propuestas formativas que rescaten por ejemplo el valor de la pregunta, que hagan preguntas abiertas que impliquen procesos de participación, de pensamiento y de argumentación, tratando de evitar respuestas monosilábicas o mecánicas.

Desde el enfoque sociocultural toda práctica de lectura se enmarca en una realidad en la que los discursos tienen efectos sociales; para comprender un mensaje y tomar postura es necesario preguntar por qué, para qué y cómo se lee. El significado es una construcción cultural en la medida en que el sentido de un texto se relaciona con los sujetos y sus experiencias (Bourdieu, 1998/2000, 1980/2007; Cassany, 2006; Halliday, 1978/2001). Evaluar las prácticas de lectura crítica de los estudiantes aplicadas sólo al código lingüístico, resulta poco procedente en un entorno en que, como exponen la Encuesta de Consumo Cultural desarrollada por el DANE (2020) y la Encuesta Nacional de Lectura (DANE, 2018), abundan los contenidos mediáticos que conjugan distintos lenguajes. En esta investigación los estudiantes mostraron en la lectura de contenidos

multimodales digitales y análogos que pueden interpretar distintos códigos y que tales interpretaciones están cruzadas por el conocimiento adquirido de sus vivencias y su cultura.

La IAP se preocupa por estudiar las prácticas sociales y promover la participación de los sujetos para transformarlas (Fals Borda, 2015; Sirvent y Rigal, 2012), la lectura crítica es una de esas prácticas. En este estudio se pudo constatar que los jóvenes leen su vida emocional, la relación con los otros y los fenómenos sociales de su municipio. Se sistematizó mediante el análisis de contenido la forma en que leen el contexto a partir de experiencias y valoraciones personales, ya que no se les impuso una lectura previa, sino que la hicieron desde lo que ven y escuchan a diario. De tal manera que se puede afirmar que una propuesta formativa, apoyada en contenidos multimodales, incide en las prácticas de lectura crítica de los estudiantes, teniendo en cuenta sus saberes, motivando su participación y haciéndolos conscientes de su importancia en el tejido social.

Este tipo de propuestas permiten utilizar contenidos multimodales análogos en contextos ajenos a tecnologías digitales, contenidos multimodales digitales como videos en contextos con cierto nivel de acceso a tales tecnologías o bien en contextos con amplio acceso a las TIC se pueden trabajar diversos contenidos y creaciones. En los tres casos se hace posible enseñar habilidades para la comprensión de distintos códigos y componentes de un mensaje. Por ejemplo, en las cartografías que crearon los estudiantes, se observó que se expresaron mediante los elementos que les ha enseñado su cultura para interpretar el mundo, usando figuras, secuencias, colores o tamaños para dar un mensaje. Lo que constata que hay varios elementos de los contenidos multimodales que inciden en el desarrollo de prácticas de lectura crítica. Algunos son de tipo formal y otros de contenido; sin embargo, es fundamental generar preguntas y procesos comunicativos abiertos. Así mismo, fomentar el análisis detenido y la discusión de distintos puntos de vista para que fortalezcan las prácticas de lectura crítica reconociendo sus saberes previos.

Para el sistema educativo las TIC suponen un reto en términos de cómo se aprende y del tipo de relación que se establece entre el estudiante y el docente. El auge de estas implica la necesidad de que la escuela se actualice en función de las necesidades que presenta la sociedad actual. Es urgente la reflexión sobre el contexto comunicativo que se genera con las TIC, sus usos, su relevancia en la sociedad; sólo a partir de esos procesos, los estudiantes, como parte de la sociedad, podrán autorregular estas prácticas y potenciar las oportunidades que brinda el mundo de las telecomunicaciones.

Es necesario que dentro de la educación en Colombia se hagan proyectos para 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, integrando a la escuela los temas y contenidos que les interesan a los estudiantes, abriendo un diálogo de saberes y experiencias entre la escuela, el barrio, la vereda y el hogar.

REFERENCIAS

- Agudelo, E. (2014). Homo Googlens: diseminación del lenguaje y su influencia en la comunicación glocal. *Revista Lasallista de Investigación*, 11(2), 123-128. <https://doi.org/10.22507/rli.v11n2a13>.
- Alvarado, S. (2013). *La Investigación Cualitativa: Fundamentos e Implicaciones Metodológicas*. Módulo Maestría en Educación y desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales.
- Avendaño de Barón, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. <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*, 4(7-8), 59-77. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3ª ed.) (C. Suárez, Trad.). Akal. (Trabajo original publicado en 1977 bajo el título de *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France).
- Bertoldi, S., Fiorito, M., y Álvarez, M. (2006). Grupo focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico- metodológica. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 17(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://doi.org/10.18682/cdc.vi72.1112>.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (J. Jordá, Trad.). Anagrama. (Trabajo original publicado en 1998 bajo el título de *La domination masculine*. Éditions Seuil).
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI editores. (Trabajo original publicado en 1980 bajo el título de *Les sens pratique*. Les Éditions Minuit).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de internet* (M. Hernández, Trad.). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado bajo el título de *Networks of Outrage and Hope. Social Movements in the Internet Age*. Polity Press).
- Castillo, A., y Suárez, A. (2017). Más allá del consumo de imágenes: reflexión sobre la lectura crítica de textos visuales. *Enunciación*, 22(1), 83-96. <https://doi.org/10.14483/22486798.11543>.
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado: Escritura de la historia, historia de lo escrito*. Universidad Iberoamericana.

- Chartier, R. (2008). Aprender a leer, leer para aprender. En J. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (pp. 23-39). <http://www.lalectura.es/docs/chartier.pdf>.
- Coll, C., y 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://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7646>.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). *Boletín Técnico Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC) 2017*. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/07/73_Encuesta_Nacional_Lectura_2017.pdf.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020). *Boletín Técnico Encuesta de Consumo Cultural (ECC) 2020*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/boletin-tecnico-ecc-2020.pdf>.
- Díaz, F., y Morales, L. (2009). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 22-23(47-48), 4-25. <http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/47-48/1-25.pdf>.
- 429 Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados* (A. Boglar, Trad.). LUMEN. (Trabajo original publicado bajo el título de *Apocalittici e integrati*. Valentino Bompiani).
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina / Orlando Fals Borda; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo*. Siglo XXI Editores; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>.
- Farías, M. (2005). Multimodalidad, Lenguaje y Aprendizajes. *Contribuciones Científicas y Tecnológicas*, (133), 26-31. <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/contribuciones/article/view/851>.
- Farías, M., y Araya, C. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 93-104. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a08>.
- Farías, M., y Araya, 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://doi.org/10.4067/S0716-58112015000200015>.
- Farías, M., Obilinovic, K., y Orrego, R. (2010). Modelos de Aprendizaje Multimodal y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1(2), 55-74. <https://doi.org/10.17345/ute.2010.2.631>.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.

- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galindo, R., Galindo, L., Martínez de la Cruz, N., Ley, M., Ruiz, E., y Valenzuela, E. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura*, 4(2). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290#regresa>.
- Gavaldón, G., Gerbolés, A., y 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://doi.org/10.18682/cdc.vi89.3801>.
- Graham, G. (2001). *Internet. Una indagación filosófica* (M. Talens, Trad.). Frónesis Cátedra Universitat de Valencia.
- Guadamuz, E. (1991). La investigación-acción participativa: sus bases conceptuales y metodológicas. *ABRA*, 11(15-16), 9-46. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/4413>.
- Halliday, M.A. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación del lenguaje y del significado* (J. Ferreiro, Trad.). Fondo de Cultura Económica Argentina. (Trabajo original publicado en 1978 bajo el título de *Language as social semiotic. The social interoretation of language and meaning*).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Herrera, Y. (2007). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza de la lengua. *Folios*, (26), 13-26. <https://doi.org/10.17227/01234870.26folios13.26>.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2017). *Informe de establecimiento educativo*. Consultado 8 de marzo de 2019 https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/105364000401.pdf.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/895>.
- Kress, G. (2005). Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. En *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* (pp. 49-82). Ediciones Aljibe.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2001). *Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea* (L.H. Molina, Trad.). Arnold. Cátedra de Producción de Textos de la FBA, UNLP, 2011.
- Leal, E. (2009). La Investigación Acción Participación, un aporte al conocimiento y a la transformación de Latinoamérica, en permanente movimiento. *Revista de Investigación*, 33(67), 13-34.

- Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos Educativos*, (22), 3-14. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1067>.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.
- Pérez, S. (2013). Tecnologías digitales, análisis del discurso y multimodalidad: de la lingüística crítica a la semiótica social. *Revista de Ciencias Sociales*, (23), 29-47. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1565>.
- Pérez, M., Subirá, M., y Guitert, M. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo. *Revista de Educación a Distancia*, (18). <http://revistas.um.es/red/article/view/24171>.
- Rocha, Y. (2016). *La lectura Crítica: Encuentro de subjetividades* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/5266>.
- Roselli, N. (2007). El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación empírica. En M.C. Richaud y M.S. Ison (Comps.), *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina: XI Reunión de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento* (pp. 479-498). Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Ruiz, E., Martínez, N., y Galindo, R. (2012). Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo. *Apertura*, 4(2). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/313/280>.
- Sánchez, L., Reyes, A., Ortiz, D., y 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. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n47.32>.
- Silva, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Sociedad y Economía*, (4), 161-175. https://sociedadyeconomia.univalle.edu.co/index.php/sociedad_y_economia/%20article/view/4210.
- Silveira, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca de la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 105-113. <https://doi.org/10.18861/cied.2013.4.19.29>.
- Sirvent, M., y Rigal, L. (2012). *Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56482>.

- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica) *Revista Folios*, (42), 139-160. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160>.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (M.M. Rotger, Trad.). Ediciones Fausto.

ANEXOS

Anexo 1. Propuesta de formación

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.

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.</p>
--

<p>2. Características del contenido. 3. Temas o tópicos.</p> <p>Se hace una construcción en equipos para responder las siguientes preguntas: ¿Habían escuchado antes esta canción? ¿Conocían este grupo? ¿Qué escuchas en la canción? ¿Qué aspectos de la realidad identificas en la canción? ¿Sabes quién fue Gonzalo Arango? ¿Qué creen que deberían saber para comprender mejor la canción? ¿Cuál es el tema de la canción? ¿Cuál es el 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 graffiti 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 https://url2.ci.82n.6k.</p> <p>Momento 2: Se les plantea que observen el graffiti 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> <p>Tiempo: 1 hora.</p>
--

N.º de la Sesión 5 Apertura Desarrollo X Cierre Fecha: 23 Octubre 2019

<p>Propósito del encuentro: Comprender diferentes contenidos multimodales, generando posturas críticas a partir del diálogo con los otros.</p> <p>Momento 1: En la sesión anterior se notó mucho interés por el graffiti, por lo mismo se quiso traer uno de otro contexto para profundizar en las discusiones que se dieron sobre este. Se proyecta el graffiti: http://www.alamy.es/foto-bankiv-soldado-v-chica-bales-palestina-1842324.html. Luego se hace la siguiente pregunta:</p>

<p>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 semiutilización, aplicando 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_XkVik 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 exprese en 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 Sureste Agreste, éste con la finalidad de provocar la conversación a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué contraste podías 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 video, pasándolo para identificar en él tres elementos: 1. Palabras desconocidas.</p>

<p>¿Qué interpretación le das a este graffiti?</p> <p>Momento 2: Los estudiantes deben responder en grupos de tres, las siguientes preguntas: ¿Qué creen que tienen en común el graffiti que viste en la clase anterior con este? ¿Consideras que el graffiti es vandalismo y está en contra de la cultura? ¿Consideras que el graffiti hace parte del arte?, ¿por qué? ¿Qué cosas de la realidad se cuestionan en ambos graffiti? Luego se socializan las respuestas.</p> <p>Momento 3: Construir un graffiti en una hoja de block sobre su situación emocional actual.</p> <p>Materiales y recursos: TV Smart, hojas de block, colores.</p> <p>Tiempo: 2 horas.</p>

N.º de la Sesión 6 Apertura Desarrollo X Cierre Fecha: 28 de octubre

<p>Propósito del encuentro: Comprender diferentes contenidos multimodales, generando posturas críticas a partir del diálogo con los otros.</p> <p>Momento 1: A partir de los graffiti 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.</p> <p>Momento 2: Observar el corto animado Soledad, creado por Mango Rolo y Angelica Hoyos: https://www.youtube.com/watch?v=XX-III-Hf6f4 Realizar un debate para apoyar o contradecir estas ideas: a. La soledad es necesaria. b. La soledad no debería existir.</p> <p>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.</p> <p>Materiales y recursos: Hojas de colores, TV Smart.</p> <p>Tiempo: 1 hora.</p>

N.º de la Sesión 7 Apertura Desarrollo X Cierre Fecha: 30 Octubre 2019

<p>Propósito del encuentro: Comprender diferentes contenidos multimodales, generando posturas críticas a partir del diálogo con los otros.</p> <p>Momento 1: En la sesión anterior se notó que el formato de la caricatura les llamó la atención, además también hicieron referencias al tema de la mujer como un ser vulnerable. Primero se organiza los estudiantes en grupos, se les va entregando, uno por uno, las imágenes que corresponden a una secuencia de caricaturas del caricaturista Mander. Sobre cada imagen deben hacer una descripción de lo que ven y de los significados que pueda tener. Luego de analizar cada una, deben tratar de ordenarlas en serie, explicando por qué creen que se organizan de esa manera.</p>

<p>Momento 2: En mesaredonda, cada grupo debe explicar por qué les dio determinado orden a las caricaturas, de modo que dé argumentos que justifiquen su respuesta.</p>
<p>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.</p>
<p>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</p>
<p>Tiempo: 2 horas</p>

N.º de la Sesión 8 Apertura Desarrollo Cierre X Fecha: 6 de noviembre

<p>Propósito del encuentro: Construir de forma colaborativa una cartografía, usando contenidos multimodales, que evidencie el uso de prácticas de lectura crítica.</p>
<p>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.</p>
<p>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.</p>
<p>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.</p>
<p>Materiales y recursos: 7 pliegos de cartulina, marcadores, colores, colbón, revistas, recortes de papel.</p>
<p>Tiempo: 4 horas</p>