Desarrollo de la literacidad crítica desde el texto artístico *Relicarios* en ciclo VI

Astrid Soley Padilla Carrero

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

2023

Desarrollo de la literacidad crítica desde el texto artístico *Relicarios* en ciclo VI

Astrid Soley Padilla Carrero

Nelson Arturo Alonso Galeano

Director

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

2023

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Christian, mi esposo y compañero de vida. Sin él, sin nuestras conversaciones, sus ideas, su apoyo y compañía, este trabajo no hubiera sido posible.

A la profesora Adriana Yamile Suárez y al profesor Nelson Arturo Alonso, gracias por su sabiduría, asesoría y acompañamiento en este proceso de investigación.

A mi madre y mi padre, porque son el motivo principal para esforzarme en todo lo que hago.

A mis estudiantes de educación por ciclos, los jóvenes y adultos que me han enseñado a ser maestra durante más de once años, gracias a ustedes fue posible poner en marcha este proyecto para soñar con una educación diferente.

Nota de aceptación

_____

_____

_____

Jurado 1

_____

_____

_____

Jurado 2

_____

_____

_____

Bogotá D.C., (fecha de sustentación)

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Resumen Analítico en Educación

RAE No. MPLM No. 213/ 2023

Aspectos formales

Tipo de documento	Trabajo de grado de Maestría
Tipo de divulgación	Digital
Acceso al documento	Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Título	Desarrollo de la literacidad crítica desde el texto artístico *Relicarios* en ciclo VI
Autora	Astrid Soley Padilla Carrero
Director	Nelson Arturo Alonso

Aspectos de la investigación

Palabras clave	Literacidad crítica, semiótica del texto artístico, educación por ciclos
Descripción	La investigación titulada la *Desarrollo de la literacidad crítica desde el texto artístico Relicarios en ciclo VI*, recoge la experiencia de trabajo con estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres en la que se buscaba desarrollar sus procesos de literacidad crítica a partir de la obra *Relicarios*, así como analizar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza en la educación por ciclos y la transformación de la práctica docente frente al arte como elemento significativo para enseñar y aprender en el aula.
Fuentes	Para esta propuesta de investigación se tuvieron como soporte teórico las siguientes fuentes destacadas: Lotman (1982) para abordar el arte como lenguaje y a estructura del texto artístico; Bhaszar (2008) y Talens Et al.(1980) para hablar sobre semiótica del texto artístico; Bishop (2008) para definir la instalación; Cassany (2004,2005, 2006, 2007, 2011) y Cassany y Castellá (2011) para abordar la literacidad crítica; Krauss (1979) para hablar sobre escultura.
Contenido	Este trabajo está orientado por la necesidad de desarrollar la literacidad crítica en estudiantes de ciclo VI por medio del trabajo contextos

	artísticos. Para ello, el contenido se organizó en cinco capítulos. En el primero se plantea el problema de investigación a partir de los resultados de los estudiantes de educación por ciclo en el componente de lectura crítica de las pruebas saber y de los antecedentes, se indagó lo estipulado en los lineamientos dispuestos por el Ministerio de Educación y el Decreto 3011 que regula la educación por ciclos. A continuación, se plantea la pregunta y sub-preguntas de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos. En el segundo capítulo se presentan los referentes teóricos para sustentar las categorías: literacidad crítica, lectura del texto artístico y la relación existente entre ambas. En el tercer capítulo se presentan los referentes metodológicos y la estructura general de la secuencia didáctica propuesta para implementar en el aula con los estudiantes de ciclo VI. En el cuarto capítulo se encuentra el análisis de resultados obtenidos a partir de los referentes teóricos y de la implementación de la secuencia didáctica. Por último, en el quinto capítulo, se encuentran las conclusiones donde se dan cuenta del alcance de la investigación y el cumplimiento de los objetivos planteados al iniciar el proyecto.
Metodología	Este trabajo de investigación se realiza en el marco del paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo desde los planteamientos de Creswell (2014) . Teniendo en cuenta que el escenario donde se desarrolla la propuesta de intervención pedagógica es el aula de clase, se eligió el diseño de investigación- acción educativa bajo los postulados de Elliott (2005).
Conclusiones	Por medio de este trabajo de investigación se logró realizar una propuesta de intervención en el aula para que los estudiantes de ciclo VI desarrollaran su literacidad crítica a partir del trabajo con diferentes obras de arte. Los estudiantes lograron hacer metacognición y reflexionar sobre aspectos que pueden ayudarles a mejorar su proceso de lectura, reflexionaron sobre lo que el arte les puede decir y lo que puede llevarlos a pensar y despertaron empatía gracias al acercamiento que tuvieron a las obras.

Resumen

Las reflexiones que se presentan en el trabajo titulado *Desarrollo de la literacidad crítica desde el texto artístico Relicarios en ciclo VI* se basan en resultados del proceso de investigación que buscaba desarrollar la literacidad crítica (específicamente la lectura) desde textos artísticos como la obra *Relicarios* con estudiantes de ciclo VI del modelo para jóvenes en extraedad y adultos, también conocido como educación por ciclos. Para ello, se desarrollaron teóricamente las categorías *literacidad crítica* y *semiótica del texto artístico*. Luego, por medio de una secuencia didáctica se planteó la propuesta de intervención en la que se muestra una manera de abordar textos artísticos -como la instalación- a la luz de seis subcategorías en las que se cruzan procesos y tareas de la literacidad crítica y la semiótica del arte.

Palabras clave: Literacidad crítica, semiótica del texto artístico, educación por ciclos

Abstract

The reflections exposed in the paper entitled *Development of critical literacy from working with artistic texts* are based on the results of the research process that sought to develop critical literacy (specifically reading) from artistic texts such as the artwork *Relicarios* with cycle VI students of the model for out-of-school youth and adults, also known as education by cycles. For this purpose, the categories *critical literacy* and s*emiotics of the artistic text* were developed theoretically. Then, the intervention proposal was designed through a didactic sequence that shows a way of approaching artistic texts -such as the installation- at the sight of six subcategories in which processes and tasks of critical literacy and semiotics of art intersect.

Keywords: critical literacy, semiotics of artistic text, cycle education.

Tabla de contenido

Introducción 12

1. Problema de investigación 13

1.1. Planteamiento del problema 13

1.2.Antecedentes 17

1.2.1. Literacidad crítica 18

1.2.2. Lectura del texto artístico 21

1.2.3. Aportes y limitaciones 21

1.3. Delimitación del problema 24

1.3.1. Literacidad crítica en el modelo de educación por ciclos del Gimnasio Cáceres 24

1.3.2. Niveles de literacidad crítica en estudiantes de ciclos del Gimnasio Cáceres 27

1.3.3. Comprender otros lenguajes: la literacidad crítica a través de objetos artísticos 29

1.4. Pregunta de investigación 32

1.4.1. Subpreguntas de investigación 32

1.5. Objetivos 32

1.5.1. Objetivo general 32

1.5.2. Objetivos específicos 32

1.6. Justificación 33

2. Referentes teóricos 36

2.1. Literacidad crítica 36

2.1.1. Importancia de la literacidad crítica 39

2.2. Lectura del texto artístico 41

2.2.1. Arte como lenguaje 42

2.2.2. Semiótica del texto artístico 43

2.2.3. La escultura como texto artístico 44

2.3. Relación entre literacidad y arte como lenguaje 45

3. Referentes metodológicos 47

3.1. Paradigma 47

3.2. Enfoque 50

3.3. Diseño 51

4. Análisis de resultados 60
4.1. Literacidad crítica 61
4.2. Semiótica del texto artístico 65
4.3. Lo que dice la experiencia en el aula: implementación de la secuencia didáctica 68
4.4. Discusión 86
5. "Debe verse muy bonito": a modo de conclusión 90
Referencias 96
Anexos 100

Lista de tablas

Tabla 1. Ranking ICFES 2020 calendario A 14

Tabla 2. Categorías, subcategorías, unidades de análisis e instrumentos de recolección de información 55

Tabla 3. Ficha resumen de la secuencia didáctica 59

Tabla 4. Puntos en común entre literacidad crítica y semiótica del texto artístico 90

Lista de figuras

Figura 1. Programa de español grado once 25
Figura 2. Cronograma programa de español grado once 26
Figura 3. Estadística prueba final de ciclo IV 2021-1 28
Figura 4. Actividad en casa - ciclo VI 2021 –1 30
Figura 5. Actividad en casa – estudiante ciclo IV 2021 -1 30
Figura 6. Diferencias lectura crítica y literacidad crítica 37
Figura 7. Fases del diseño metodológico 53
Figura 8. Actividad en clase – Ficha 2 70
Figura 9. Actividad en clase – Ficha 2 71
Figura 10. Actividad en clase – Ficha 3 72
Figura 11. Ejercicio en clase- Formato de autoevaluación 74
Figura 12. Actividad en clase 78
Figura 13 Actividad en clase – Nube de Tags 79
Figura 14 Actividad en clase – Ficha 1 81
Figura 15 Actividad en clase – Ficha 1 82
Figura 16 Actividad en clase 83

Introducción

El desarrollo de la literacidad crítica se ha convertido en una necesidad en las aulas de clase de lenguaje, en tanto apela a la lectura, escritura y oralidad de diferentes textos teniendo en cuenta los contextos de producción, las relaciones de poder y las intenciones de los mensajes que recibimos. En general, los trabajos de investigación consultados en los Antecedentes acerca del desarrollo de la literacidad crítica se inscriben en dos líneas: por un lado, desde la lectura y escritura de textos lineales escritos o textos multimodalidades; y por el otro, desde el trabajo con poblaciones pertenecientes al contexto escolar regular (Básica Primaria, Secundaria y Media). Sin embargo, con este proyecto de investigación se presenta una tercera línea de trabajo: desde la aproximación a textos artísticos y con estudiantes de educación por ciclos.

El objetivo de esta investigación fue desarrollar la literacidad crítica de estudiantes de ciclo VI desde el arte, apostando a enseñar desde las afinidades y necesidades de los estudiantes y esperando que con ello se contribuya al desarrollo de su proceso lector. Para ello, se propuso una secuencia didáctica que intentó recoger los postulados de Cassany (2004,2005, 2006, 2007, 2011) sobre literacidad crítica y algunas técnicas para contribuir a su mejoramiento. Adicionalmente, se tuvo en cuenta el trabajo teórico realizado desde el campo del arte para reconocer en la práctica características y niveles de las obras (arte como lenguaje, semiótica del arte y estructura del texto artístico).

1. Problema de investigación

A continuación, se presenta el problema que se pretendió abordar en este trabajo de investigación. Para ello, se realizó el planteamiento del problema de acuerdo a los datos arrojados por los resultados de los estudiantes en las pruebas Saber 11, las necesidades educativas de los estudiantes bajo la modalidad de educación por ciclos, los objetivos de aprendizaje expuestos en los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (2003) y los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998). También, se tuvo en cuenta como punto de partida los antecedentes, en los que se rastreó el trabajo de otros investigadores en el campo de la literacidad crítica y su relación con las obras de arte. Por último, se examinó la forma como se ha trabajado la literacidad crítica y la lectura del texto artístico en el colegio Gimnasio Cáceres y las posibilidades para desarrollarla.

1.1. Planteamiento del problema

La lectura es una habilidad muy importante en la escuela al punto de que muchos de los esfuerzos en las instituciones educativas giran en torno a su desarrollo. Al respecto, los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (2003) definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) proponen que en la escuela se aborden los niveles de lectura literal, inferencial y crítico en los estudiantes y con ello asegurar el desarrollo de su competencia lectora. Pese a la importancia de estas iniciativas, en el año 2020, según las cifras recuperadas por la empresa Milton Ochoa (ver **Tabla 1**), algunas de las instituciones educativas de la localidad de Bosa pertenecientes al sector no oficial dedicadas a la educación para jóvenes en extraedad y adultos, obtuvieron los siguientes resultados en el campo de lectura crítica de la prueba Saber 11° aplicada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

Tabla 1

Ranking ICFES 2020 calendario A. Instituciones de educación por ciclos sector no oficial - Bosa

Colegio	N° estudiantes que presentan la prueba	Puntaje lectura crítica	Puntaje global	Puesto según puntaje ICFES
Colegio Tecnisistemas-Sede Bosa	70	51	239	1185
Centro Educativo Externado Simón Bolívar	32	49	230	1276
Centro Johann Kepler	27	46	225	1311
Gimnasio Cáceres	23	47	223	1329
Instituto Educativo Técnico (INETEC)	33	48	220	1354
Comunitario nocturno la Libertad	8	49	216	1379

Nota. Adaptado de datos suministrados por Milton Ochoa (2020).

De las 1413 instituciones educativas de Bogotá que presentan la prueba Saber 11°, las instituciones referenciadas en la **tabla 1** ocuparon los lugares después del puesto 1000 y tienen en lectura crítica un puntaje promedio entre 46 y 51. De la información presentada se puede afirmar que los puntajes obtenidos en lectura crítica por los estudiantes de educación por ciclos estuvieron por debajo de la media nacional, la cual se ubicó en 52,2 para este componente específico de la prueba según la información suministrada por el ICFES en el 2021. Los colegios referenciados son algunos de los más reconocidos en la localidad de Bosa por la prestación del servicio, pero hay otras instituciones que también ofrecen este modelo de educación de las que no hay reporte de información sobre sus resultados en la prueba Saber 11°. A partir de estos datos aparece un primer punto sobre la necesidad de fortalecer la lectura, y en este caso concreto los procesos de literacidad crítica en educación por ciclos, debido a que los resultados evidencian una disparidad entre el puntaje de los estudiantes de educación pública regular y los estudiantes en extraedad matriculados en programas nocturnos, sabatinos, dominicales y flexibles.

El Gimnasio Cáceres, institución educativa del sector no oficial que presta sus servicios en educación básica, media y ciclos, aparece en el puesto 1329 con un promedio de 47. Se observa que se presentan diferencias en los resultados obtenidos en las pruebas; los estudiantes

del programa regular de grado once obtuvieron un promedio de 53 en lectura crítica y los estudiantes de ciclos un promedio de 47. Si bien es cierto que con algunos datos aislados no se pueden dar conclusiones inamovibles, sí es posible tener idea sobre las necesidades que presentan los estudiantes de la modalidad denominada por ciclos para jóvenes y adultos, específicamente en literacidad crítica.

Pero ¿por qué es necesario fortalecer la literacidad crítica en estudiantes de educación por ciclos? El *Decreto 3011 del 19 de diciembre de 1997*, por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones, establece en su Artículo 3 principios básicos como el desarrollo humano, la flexibilidad, la pertinencia y la participación. Todos apuntan a mejorar la calidad de vida de los estudiantes, a vincular sus experiencias de vida con su proceso de formación académica y a mejorar sus habilidades y competencias en diferentes campos como el económico, el político y el social. Desarrollar procesos de literacidad crítica en el aula de clase da cumplimiento a estos principios que establece la ley y que hacen parte de lo que el Estado identifica como necesidades de los estudiantes adultos.

También, en el Artículo 4 del mismo decreto se establecen los propósitos del programa de educación por ciclos, en los que resalta el numeral d) "Propiciar oportunidades para la incorporación de jóvenes y adultos en procesos de educación formal, no formal e informal destinados a satisfacer intereses, necesidades y competencias en condiciones de equidad" (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1997, p. 2). Esto quiere decir que es preciso desarrollar la literacidad crítica sin importar el modelo al cual esté vinculado el estudiante para lograr los objetivos y metas de aprendizaje que contienen los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (2003).

La educación por ciclos, denominada como educación para jóvenes en extraedad y adultos, es un modelo ofrecido a estudiantes mayores de 13 años que por diversas razones no pudieron culminar en la educación formal y que requieren de las habilidades necesarias que posee cualquier bachiller al graduarse del colegio regular. En este modelo los estudiantes trabajan por ciclos escolares que tienen una duración entre seis meses y un año (ciclo I, ciclo II, ciclo III y ciclo IV duran un año cada uno, ciclo V y ciclo VI duran seis meses). También, se caracteriza por ser flexible (tanto por disposiciones del *Decreto 3011 del 19 de diciembre de 1997* como por el contexto) y por requerir de prácticas alternativas para cumplir con los propósitos de formación integral, así como de las habilidades y competencias que necesitan los

estudiantes al graduarse como bachilleres. Es común que los estudiantes precisen fortalecer sus habilidades comunicativas, como la lectura, debido a la cantidad de años que pueden transcurrir sin que hayan tenido la posibilidad de retomar procesos de aprendizaje formal, o también por factores que no permitieron a jóvenes y adultos de este modelo adaptarse al sistema educativo regular. En ese sentido, fortalecer la literacidad crítica demanda prácticas innovadoras y diferentes que se relacionen con los intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes.

Una propuesta innovadora que puede aportar una intervención pedagógica se relaciona con la lectura de los textos artísticos. El trabajo con este tipo de textos tradicionalmente se ha visto en la escuela como una tarea solo de la educación artística entendida como área disciplinar; sin embargo, abordar objetos artísticos en el aula de lenguaje es un puente para el fortalecimiento de las habilidades de los estudiantes -entre ellas la lectura- y el aprendizaje significativo. Al relacionar la lectura de los textos artísticos con la literacidad crítica se construye una propuesta interdisciplinar debido a que se vinculan objetos artísticos con la clase de español. Esto busca que se alcancen dos propósitos complementarios entre sí: mejorar el nivel de lectura de los estudiantes hasta llegar al nivel crítico y desarrollar formas diferentes de comprender el arte. Ambos, pueden ajustarse a largo plazo con los propósitos de la educación para adultos mencionados en líneas anteriores.

Sumado a lo anterior, relacionar el análisis de objetos artísticos con la literacidad crítica es adecuado para la población con la que se trabajó. De la experiencia con estudiantes de educación por ciclos se identificó una problemática específica para la que se implementó, como práctica de aula, el abordaje de objetos artísticos (imágenes fijas y textos fílmicos) en la clase de lenguaje. Todo esto, ha resultado en aprendizajes valiosos que se pueden convertir en un proyecto más estructurado y fructífero. El trabajo con objetos artísticos ofrece posibilidades didácticas amplias para el aprendizaje de estudiantes que no han tenido un acercamiento ameno a textos lineales y que, por ello, requieren de alternativas que les permitan alcanzar las competencias y habilidades propuestas por el MEN.

Asimismo, el trabajo con objetos artísticos ayuda al aprendizaje de los estudiantes ya que puede proporcionar alternativas que les permitan desarrollar su pensamiento y que fortalezcan sus habilidades necesarias para la vida. La enseñanza de la lengua se ha centrado en la resolución de talleres, en evaluar con preguntas de memoria sobre lecturas complejas, en avergonzar a los estudiantes por no leer rápidamente o por tener problemas de comprensión lectora, expresión oral

y escrita, entre otros. Es por ello que resulta pertinente la lectura de los textos artísticos en el desarrollo de la literacidad crítica.

Los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998) y *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (2003) establecidos por el MEN tienen un apartado especial para la ética de la comunicación, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. Estos ejes deberían responder a la inquietud de leer y ver el mundo de otras formas, es decir, que podrían aportar al desarrollo de la literacidad crítica desde objetos artísticos. Por lo tanto, se hace oportuno el diálogo interdisciplinar entre el arte y la clase de lenguaje para dar respuesta a objetivos y problemas cotidianos en la escuela. Lo anterior, puede ajustarse a largo plazo con propósitos como gozar de aprendizajes valiosos que dignifiquen y mejoren la calidad de vida de nuestros jóvenes. Relacionarnos con otros códigos (artísticos) probablemente nos lleve al fortalecimiento de la literacidad crítica, es una apuesta que se puede realizar en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

En esta investigación se realiza una propuesta pedagógica en la que el arte, desde la lectura, entra en diálogo con la literacidad crítica para fortalecerse y apoyarse mutuamente. En esencia, se hace una apuesta para enseñar a dialogar con las obras y con ello, mejorar la habilidad lectora para desarrollar el nivel crítico y fortalecer los procesos de literacidad crítica.

1.2. Antecedentes

El trabajo de investigación busca desarrollar la literacidad crítica de los estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres a partir del texto artístico. Para ello, las categorías con las cuales se realizaron los antecedentes fueron: literacidad crítica, lectura del arte, lectura y arte. Posteriormente, se consultaron fuentes de información como semilleros de investigación, revistas indexadas, tesis de maestría y doctorado de universidades nacionales e internacionales. La elección de los semilleros de investigación se realizó teniendo en cuenta la categoría conferida por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) (A, A1 y B) y los ejes de investigación relacionados con lenguaje y educación. Con respecto a las revistas consultadas, se tuvieron en cuenta las publicaciones asociadas con lectura, lenguaje y educación. En el caso de tesis de maestría y doctorado, se acudió a los repositorios de la Universidad Santo Tomás, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, también los documentos del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Dialnet. Con ello, el propósito fue rastrear de qué forma se ha

abordado el problema de investigación en otros trabajos en los últimos diez años (2010 y 2021), cuáles fueron las fuentes teóricas que validaron sus planteamientos, qué resultados y hallazgos tuvieron y también, qué campos pueden ser explorados.

Cabe anotar que, en la búsqueda realizada, no fue posible hallar trabajos que relacionen literacidad y arte desde manifestaciones que no fueran literarias. Por ello, fue necesario delimitar la búsqueda separando las categorías, lo cual permitió recolectar un volumen de fuentes mucho más amplio, sobre todo en esta primera categoría. A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos.

1.2.1. Literacidad crítica

La literacidad crítica en las tesis de maestría y doctorado, así como en los artículos de investigación consultados, se entiende como práctica de lectura que no implica solo decodificación e interpretación, sino que cuenta con un componente ideológico y sociocultural. En estos trabajos aparecen como eje transversal los postulados de Cassany (2006). En los trabajos de Anaya y Rondón (2019), Godoy (2018) y Palacios (2018) para hablar de literacidad crítica se retoma como fuente a Cassany y Castellá (2011) quienes conciben la literacidad crítica como un proceso en el que intervienen varios factores tales como: el dominio y uso del código alfabético, la comprensión y uso de textos, el conocimiento y uso de las funciones y las intenciones de los discursivos en cada situación, el papel del lector y el autor, los valores sociales que se adjudican a estos papeles (la identidad, el estatus o la posición social), el conocimiento construido en los textos y que se difunde en la comunidad, la representación o visión del mundo que transmiten, entre otros. También, asumen la idea de no leer sin pensar sobre lo que se lee y de darle un sentido propio desde los conocimientos previos.

En el caso de los trabajos de Reyes (2011) y Castro (2018) se retoma a Emilia Ferreiro (2000, 2001) quien se refiere a la enseñanza de la lectura y la escritura adaptadas al contexto. La autora habla de la actividad de leer y escribir de manera crítica en determinados contextos y lo define como ‘cultura escrita’. Por su parte, Riquelme (2016) se basa en Zavala (2008) para quien la literacidad consiste en una práctica social ‘letrada’ y ‘situada’, debido a que no se centra solo en las habilidades individuales que requiere un lector para desarrollar procesos de literacidad, sino que tiene en cuenta la interacción que se genera con los textos y lo que la gente hace con ellos. Así, las prácticas de lectura y escritura no se dan de forma exclusiva en la escuela sino a partir de prácticas cotidianas, usos reales, por ello el carácter situado.

De otro lado, González (2020) define la literacidad crítica como el proceso de lectura y la escritura, en el que se tiene en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes. Adicionalmente, acude a Ferreiro y Teberosky (1979) para afirmar que el docente debe ser orientador en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, para elegir lectura y producir textos que sean de su interés y se relacionen con sus experiencias de vida. Finalmente, la investigación de Vargas (2020) cita a Carlino (2003) debido a que se desarrolla con estudiantes universitarios y esta autora es fuente de autoridad gracias a su concepto de alfabetización académica, que define como "el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad" (Como se citó en Vargas, 2020, p.410).

Todos los investigadores y autores de los documentos consultados coinciden en que la literacidad crítica implica una práctica de lectura y escritura complejas, en la que entran en juego factores propios del contexto tanto del lector como del texto y el autor. Algunos de ellos mencionan las veintidós técnicas para fomentar la lectura crítica, expuestas por Cassany (2006) y otros vinculan lectura y escritura para fortalecer la literacidad crítica.

En cuanto a las habilidades que se enfatizan en cada investigación, Guichot-Muñoz, De Sarlo y Galera-Núñez (2020); González-Rodríguez y Londoño-Vásquez (2019); González (2020); Palacios (2018); Reyes (2011) y Vargas (2020) se proponen desarrollar la literacidad crítica desde la lectura y la escritura. Por su parte, Anaya y Rondón (2019); Castro (2018); Godoy (2018); Londoño (2013) y Riquelme (2016) se centran en el desarrollo de la lectura desde diferentes tipos de texto, sobre todo de carácter literario: narrativo y poético.

Cada uno de los trabajos de investigación en relación con la literacidad crítica tenían objetivos muy diversos: lograr el aprendizaje significativo de los estudiantes (González, 2020; González-Rodríguez y Londoño-Vásquez, 2019), desarrollar competencias (Anaya y Rondón, 2019), fortalecer la literacidad crítica a través del trabajo con textos hipertextuales (Palacios, 2018), desarrollar la alfabetización académica (Reyes, 2011; Vargas 2020), formar lectores críticos (Castro, 2018), describir la incidencia de factores sociales en los niveles de literacidad crítica (Londoño, 2013), plantear a la literacidad crítica como herramienta para la transformación social y el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes (Riquelme, 2016); estudiar el impacto de la práctica de literacidad, mediada por la poesía y las Tecnologías de la Información

y las Comunicaciones (TIC) (Guichot-Muñoz et al., 2020) o lograr que los estudiantes leyeran críticamente fuentes históricas en el aula de clase (Godoy, 2018).

Sobre el enfoque metodológico, en los textos consultados se encontró preferencia por el enfoque cualitativo en los trabajos de Guichot-Muñoz et al. (2020); González-Rodríguez y Londoño-Vásquez (2019); González (2020), Anaya y Rondón (2019); Palacios (2018); Reyes (2011); Castro (2018) y Londoño (2013). Esto se hace explícito por los investigadores y además se materializa tanto en sus objetivos, diseños metodológicos y conclusiones. Godoy (2018) y Riquelme (2016) adoptan un enfoque mixto (aportes de la investigación cualitativa y cuantitativa) porque requieren las ventajas de ambas perspectivas y los datos tanto numéricos como cualitativos, pero aclaran que sus investigaciones se inclinan más por los datos cualitativos dados los objetivos que se plantean con los proyectos de investigación. Estos últimos se enfocan en caracterizar y comprender las prácticas pedagógicas en literacidad (Riquelme, 2016) o indagar la forma en que interactúan estudiantes de secundaria con fuentes de información histórica, identificando las oportunidades que ofrece la enseñanza de la historia para el desarrollo de su literacidad crítica (Godoy, 2018).

Frente al diseño metodológico, los investigadores optaron por la investigación acción al querer transformar una situación específica (Reyes, 2011 y Castro, 2018), la investigación acción educativa (Palacios, 2018, González-Rodríguez y Londoño-Vásquez, 2019), y la investigación acción participativa, en la que todos los participantes son agentes transformadores y activos (Anaya y Rondón, 2019). Por otra parte, Riquelme (2016) se refiere a su diseño metodológico como exploratorio descriptivo: exploratorio, pues de acuerdo con su búsqueda no existen antecedentes de resultados satisfactorios de estudiantes en situación de vulnerabilidad en el área de Lenguaje; descriptivo, porque busca describir y comprender las prácticas pedagógicas de literacidad de los maestros. Londoño (2013) apunta a un diseño sociolingüístico, debido a que tiene en cuenta variables como edad, sexo, estrato social y nivel educativo de los padres como factores que importantes que repercuten en los niveles de literacidad de los estudiantes.

En relación con el paradigma bajo el cual se realizan las investigaciones pocos autores hacen explícito este elemento. Al respecto, Godoy (2018), González (2020) y Riquelme (2016) se inscriben en el paradigma hermenéutico, mientras que Anaya y Rondón (2019) y Palacios (2018) optan por el paradigma sociocrítico.

1.2.2. Lectura del texto artístico

La lectura del texto artístico corresponde a la segunda categoría del trabajo de investigación. Frente a esta, la información recuperada es escasa, de allí que se citen solo tres trabajos que abordan de forma explícita la relación entre lectura y arte.

En cuanto a la lectura de manifestaciones artísticas a partir de la semiótica están los trabajos de Cárdenas (2017) y Hernández (2012), quienes abordan el tema desde el teatro específicamente. En ambas investigaciones se entienden las expresiones artísticas como signos. El significado de este concepto se desarrolla con autores como Pierce (1974) y Eco (1977). Cárdenas (2017) retoma la definición de signo a partir de Eco (1977) como una unidad plural que convoca señales, indicios, íconos, signos y símbolos, que se transforman y cruzan entre sí; por ello, establece que el teatro es plurisígnico y es susceptible de leerse desde una mirada semiótica que permite encontrar en su contenido valores cognitivos, éticos y estéticos. Por su parte, Hernández (2012) menciona el concepto de signo de Pierce (1974), quien establece que está conformado por una relación triple, autorreferencial: medio, interpretante y objeto. También, se refiere a la función del signo, que es remplazar algo para alguien de otra manera, y crear otro signo más elevado, por esa razón los elementos del teatro son considerados signos, porque son representaciones de algo.

Por otro lado, se encuentra el trabajo de Agudelo (2014), quien habla de la semiótica del arte a partir de Pierce (1974) y su definición de signo, aunque no se centra en una manifestación artística específica como los dos casos anteriores. Este trabajo resalta como asunto importante que la semiótica permite trabajar desde la realidad artística y estética, pues, a diferencia de la lingüística, no se centra en códigos lingüísticos, sino que admite otros lenguajes sígnicos para ser interpretados.

1.2.3. Aportes y limitaciones

En la revisión de antecedentes, se logró identificar referentes teóricos y metodológicos comunes para el abordaje de los problemas de investigación. Frente a la categoría literacidad crítica, los trabajos se centraron en el desarrollo de la lectura y la escritura a partir de textos lineales, de tipo académico o literario; sin embargo, ninguno de ellos se propone fortalecer la literacidad crítica a partir de manifestaciones artísticas diferentes a la literatura. Las poblaciones con las cuales se trabajó en las diferentes investigaciones fueron estudiantes de educación básica

(primaria y bachillerato) o estudiantes de primer semestre de pregrado. En ninguno de los casos se menciona la educación media o la educación por ciclos.

Para la categoría 'lectura del texto artístico', la búsqueda de antecedentes solo arrojó tres documentos en los que se abordaran manifestaciones artísticas desde la semiótica. Dos de los tres artículos hablan de la semiótica en el teatro. Hernández (2012) no realiza su investigación en un aula de clase, por lo tanto, las reflexiones y aportes del artículo no se relacionan directamente con la educación. Cárdenas (2017), por su parte, sí plantea en las conclusiones de su artículo las posibilidades didácticas del teatro para la comprensión que puedan tener los estudiantes del mundo en el que habitan y destaca que el teatro se constituye como una herramienta para la formación integral. El tercer artículo, escrito por Agudelo (2014), pretende aportar elementos desde la semiótica de Pierce (1974) para comprender e interpretar el arte en general, por lo tanto, tampoco constituye una experiencia pedagógica, sino teórica.

Los puntos anteriores constituyen limitaciones, pero son a la vez oportunidades para realizar investigación en el campo de la literacidad crítica y el arte con otras poblaciones y otros códigos. Una de las limitaciones de los trabajos encontrados es la población con la que se investiga pues la tendencia indica que se prefiere la población de educación formal tradicional y escolarizada. Otra limitación es el tipo de textos que se eligen para fortalecer la literacidad crítica con los estudiantes, estos mayoritariamente son: narrativos, poéticos e informativos. En el caso de las investigaciones hechas desde la alfabetización académica es importante rescatar que los autores aconsejan abordar diversos tipos de textos específicos de cada disciplina según los seminarios que toman los estudiantes para fortalecer sus prácticas de literacidad. Una tercera limitación se refiere a los objetivos de investigación, que generalmente se reducen a su validación mediante pruebas de ingreso y salida, dejando de lado reflexiones importantes sobre oportunidades que la literacidad ofrece para la vida de los estudiantes fuera del aula o en escenarios de la vida cotidiana.

Las oportunidades en ese sentido se encuentran en poder desarrollar la literacidad crítica con otros grupos poblacionales, como estudiantes de educación por ciclos, y desde la lectura de otros códigos, como las manifestaciones artísticas plásticas que pueden cumplir una función social, tal como sucede con la obra *Relicarios*, que se realizó con familiares víctimas del conflicto armado y funcionan como objetos de reparación simbólica. Lo anterior con el propósito de cumplir con los objetivos de la educación para jóvenes en extraedad y adultos propuestos por

el Ministerio de Educación Nacional, respondiendo a necesidades de los estudiantes y brindándoles oportunidades de aprendizaje desde experiencias de aula que pueden resultarles valiosas.

Por lo anterior, a continuación, se presentan algunas conclusiones como resultado del rastreo documental, el análisis y reflexión de acuerdo con las categorías de investigación del trabajo. En primer lugar, algunos autores mencionan la importancia de tener en cuenta factores socioculturales que rodean al estudiante y determinan en parte sus niveles de literacidad crítica. Sin embargo, muchas de sus conclusiones se limitan a describir los resultados obtenidos en las pruebas y la interpretación que hacen de dichos resultados, es decir, que la mayoría de estudiantes mejoraron sus niveles de literacidad. Al hablar de literacidad crítica los aportes de los trabajos investigativos deben también reflexionar sobre las posibilidades que la lectura y escritura brindan a los estudiantes para mejorar su calidad de vida.

En segundo lugar, la mayoría de investigaciones consultadas se desarrollaron con estudiantes universitarios de primeros semestres, debido a los bajos niveles de literacidad crítica que los investigadores pudieron constatar. En los planteamientos de sus problemas se destaca como factor importante que es un deber de los docentes fortalecer prácticas de literacidad en todos los niveles escolares: desde la educación primaria hasta la universidad. En ese sentido, es fundamental incluir a la población de la educación por ciclos en nuestros esfuerzos para contribuir con el aprendizaje de todos los estudiantes.

Por último, muchos de los trabajos de investigación justifican su problema por la cantidad de códigos que nos rodean hoy en día en diferentes medios de comunicación, redes y escenarios, así como la necesidad imperiosa de brindar a nuestros estudiantes herramientas para leerlos, interpretarlos, comprenderlos y actuar frente a ellos o usarlos. Por la misma razón, los códigos estéticos también deben hacer parte de los cuestionamientos que se hace el investigador, pues el arte también está inmerso en nuestra vida, y según el rastreo hecho a partir de la construcción de antecedentes, no es un foco de estudio en el campo del lenguaje, la lectura y específicamente, el desarrollo de la literacidad crítica. Así pues, a partir del rastreo elaborado en la búsqueda de antecedentes, se hace necesaria una investigación que vincule la literacidad crítica y la lectura del texto artístico en educación por ciclos, debido a los vacíos y oportunidades identificados en los trabajos que profundizan estas categorías.

1.3. Delimitación del problema

Este trabajo se desarrolló en el *Colegio Gimnasio Cáceres*, el cual está ubicado en el barrio Naranjos en la localidad de Bosa, en la ciudad de Bogotá. El *Gimnasio Cáceres* es una institución fundada hace 32 años que presta sus servicios en el sector privado en los niveles de preescolar, primaria, bachillerato y educación para jóvenes en extraedad y adultos. Esta última población ha sido integrada a la institución con la *resolución 1053 del 7 de marzo de 2007*, es decir, hace 14 años, y le otorga al colegio la posibilidad de formar en este modelo flexible. Los estudiantes pertenecían al ciclo VI, en edades entre los 17 y 55 años que por diversas razones no pudieron culminar en la educación formal y requieren de las habilidades necesarias que posee cualquier bachiller al graduarse del colegio regular. La mayoría de ellos viven en Bosa, en un estrato socioeconómico similar y alternan estudio con trabajo.

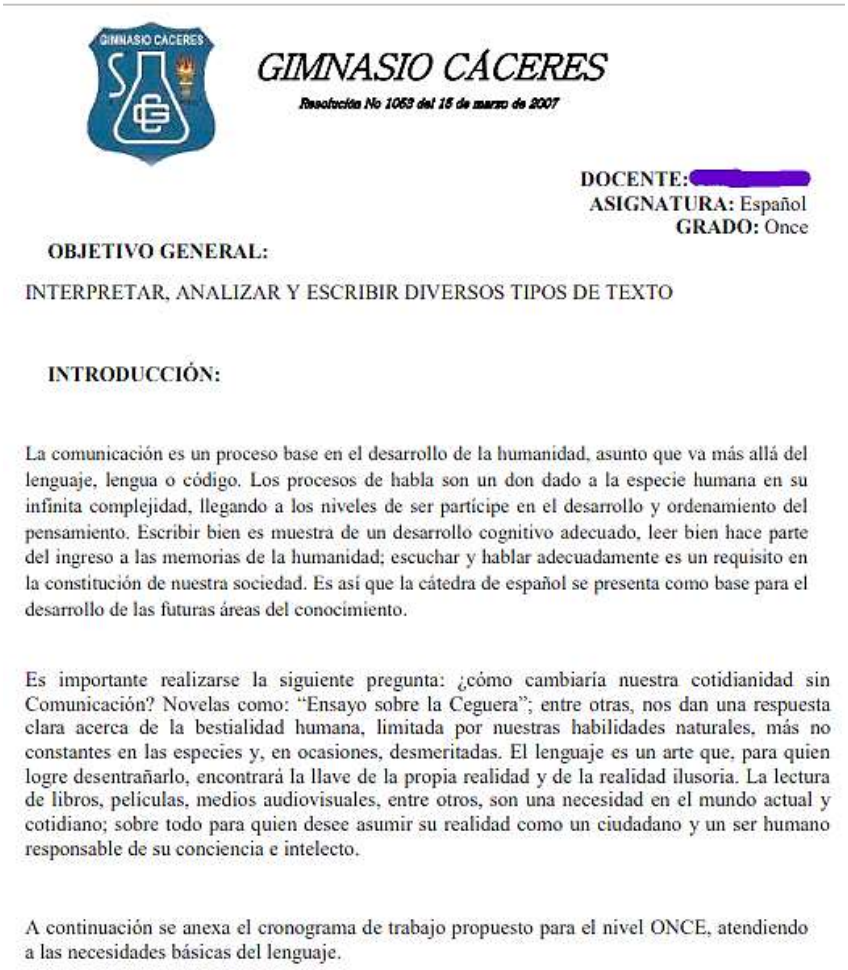
1.3.1. Literacidad crítica en el modelo de educación por ciclos del Gimnasio Cáceres

En la búsqueda de acciones pedagógicas y didácticas específicas de la clase de Lenguaje, concretamente de la literacidad crítica, se indagó en los *Planes de área* y programas de la asignatura en la institución; sin embargo, un primer hallazgo es que no había un plan de área específico para el modelo de educación por ciclos. El documento base para orientar la práctica de los maestros de español es el *Programa del área* (2019), un documento corto, divido por ciclos y estructurado en tres ejes: comprensión de lectura, redacción de textos y literatura. Bajo esos tres ejes se organizan los temas y objetivos de aprendizaje del estudiante.

En la presentación del programa se hace énfasis en el trabajo desde las cuatro habilidades comunicativas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. También se menciona que se debe realizar la lectura de diferentes tipos de textos y en diferentes formatos como una necesidad del mundo de hoy, tal y como se aprecia en la siguiente figura:

Figura 1

Programa de español grado once



GIMNASIO CÁCERES

Resolución No 1053 del 15 de marzo de 2007

DOCENTE: [redacted]
ASIGNATURA: Español
GRADO: Once

OBJETIVO GENERAL:

INTERPRETAR, ANALIZAR Y ESCRIBIR DIVERSOS TIPOS DE TEXTO

INTRODUCCIÓN:

La comunicación es un proceso base en el desarrollo de la humanidad, asunto que va más allá del lenguaje, lengua o código. Los procesos de habla son un don dado a la especie humana en su infinita complejidad, llegando a los niveles de ser partícipe en el desarrollo y ordenamiento del pensamiento. Escribir bien es muestra de un desarrollo cognitivo adecuado, leer bien hace parte del ingreso a las memorias de la humanidad; escuchar y hablar adecuadamente es un requisito en la constitución de nuestra sociedad. Es así que la cátedra de español se presenta como base para el desarrollo de las futuras áreas del conocimiento.

Es importante realizarse la siguiente pregunta: ¿cómo cambiaría nuestra cotidianidad sin Comunicación? Novelas como: "Ensayo sobre la Ceguera"; entre otras, nos dan una respuesta clara acerca de la bestialidad humana, limitada por nuestras habilidades naturales, más no constantes en las especies y, en ocasiones, desmeritadas. El lenguaje es un arte que, para quien logre desentrañarlo, encontrará la llave de la propia realidad y de la realidad ilusoria. La lectura de libros, películas, medios audiovisuales, entre otros, son una necesidad en el mundo actual y cotidiano; sobre todo para quien desee asumir su realidad como un ciudadano y un ser humano responsable de su conciencia e intelecto.

A continuación se anexa el cronograma de trabajo propuesto para el nivel ONCE, atendiendo a las necesidades básicas del lenguaje.

Nota. Primera página del programa de español, creado en el 2019.

La primera página del programa de español para educación por ciclos contiene el objetivo general del documento y la introducción que antecede los ejes temáticos presentes en la página siguiente. También, muestra algunas aseveraciones sobre la importancia de la comunicación, y de las habilidades comunicativas básicas; sin embargo, no presenta ningún soporte teórico, pedagógico, didáctico o marco legal para la reflexión que pretende hacer. No se puede desestimar el documento debido a que los planteamientos son acertados, pero pierden validez cuando no son respaldados por documentos fundamentales para el desarrollo de un plan de área escolar.

En la **figura 2** se pueden leer los contenidos y objetivos programados para el ciclo escolar, los cuales se evalúan con actividades semanales. Un solo eje y objetivo puede abarcar diferentes temas y requerir de varias semanas para su abordaje:

Figura 2

Cronograma programa de español grado once

N SEMANA	EJE	TEMA	OBJETIVO	GUÍA
1	Comprensión de lectura	Texto informativo	Reconoce los elementos, estructura y función del texto informativo.	ACTIVIDAD 1
2	Redacción de textos	Texto informativo	Construye un texto de carácter informativo sobre un tema conocido.	ACTIVIDAD 2
3	Comprensión de lectura	Texto argumentativo: La reseña	Reconoce los elementos, estructura y función de los textos argumentativos.	ACTIVIDAD 3
4		Texto argumentativo: La publicidad		ACTIVIDAD 4
5		Texto argumentativo: La propaganda		ACTIVIDAD 5
6		Texto argumentativo: El discurso		ACTIVIDAD 6
7		Texto argumentativo: El ensayo		ACTIVIDAD 7
8	Redacción de textos	El ensayo	Construye un texto de carácter argumentativo sobre un tema conocido.	ACTIVIDAD 8
9	Literatura	Literatura universal: la narración	Comprende y relaciona un texto con su contexto	ACTIVIDAD 9
10		Literatura universal: los poemas	Comprende y relaciona un texto con su contexto	ACTIVIDAD 10
11		Literatura universal: el teatro	Comprende y relaciona un texto con su contexto	ACTIVIDAD 11
12	Evaluación	Trabajo escrito y evaluación		ACTIVIDAD 12

Nota. Segunda página del programa de español, creado en el 2019 para educación por ciclos.

En la segunda página del documento aparecen los ejes que articulan el programa, los temas, objetivos a alcanzar en las semanas y las actividades donde se desarrollan estos propósitos. El cronograma que presenta la **figura 2** es una guía práctica, aunque superficial, de lo que la institución espera que desarrolle el maestro y aprenda el estudiante desde los temas y objetivos. Al leer el documento con detenimiento no es explícito cómo trabajar la lectura en ninguno de sus niveles o la literacidad crítica, queda a elección del docente; además, hace falta en el plan de área la fundamentación teórica que acompaña los objetivos de aprendizaje, el enfoque pedagógico y didáctico que se asume en el colegio y la enunciación explícita de la forma como se integran los documentos estatales (*Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (2003) *y Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje* (2016)).

Dado que no se encontró un plan de estudios específico en la institución para la educación por ciclos fue necesario revisar el *Manual de convivencia* (2020) como documento orientador del funcionamiento del colegio en aspectos académicos y convivenciales. En este se indica que: "El plan de estudios se entiende como una propuesta dinámica del que hacer educativo, nacida de los procesos curriculares que incorpora y promueve las dimensiones y procesos del desarrollo humano" (p. 54). Así, el eje principal de las prácticas educativas de la institución es el desarrollo humano, lo cual concuerda con los objetivos de la educación para jóvenes en extraedad y adultos establecidos en el *Decreto 3011 del 19 de diciembre de 1997*, citado en páginas anteriores.

1.3.2. Niveles de literacidad crítica en estudiantes de ciclos del Gimnasio Cáceres

En las pruebas de final de ciclo de los estudiantes de grado octavo (ciclo IV) se encontraron algunos aspectos relevantes sobre la lectura y la forma como se abordó en ciclos anteriores con esta población en el aula de clase. Por ejemplo, la evaluación final presentada por estudiantes del ciclo IV en el primer semestre del año 2021 estuvo compuesta por diez preguntas de opción múltiple con única respuesta. Las primeras cinco preguntas se basaron en la lectura que se presentó al inicio de la prueba, la sexta fue sobre una historieta y de la siete a la diez, se trató el razonamiento abstracto. En este caso solo se tuvieron en cuenta para el análisis las primeras seis preguntas, enfocadas en lectura de un texto continuo y uno discontinuo.

En cuanto a la lectura que aparece para resolver las primeras cinco preguntas, el texto no se presentó en su formato original, es decir, fue copiado y pegado en la evaluación, pero no es claro si se trataba de una noticia digital, un recorte de periódico, un artículo o cualquier otro texto. Además, no se referenció, no hubo evidencia de la fuente de la cual fue extraído y es difícil establecer si está completo o fue adaptado. Una hipótesis sobre la forma en que compartió la lectura a los estudiantes en la evaluación, en términos de formato, es que la plataforma limita la presentación más armónica, pues tiene funciones restringidas para la opción de asignar pruebas y la visualización de fotos no es igual en todos los dispositivos, por lo que la imagen puede salir de mayor o menor calidad para cada estudiante.

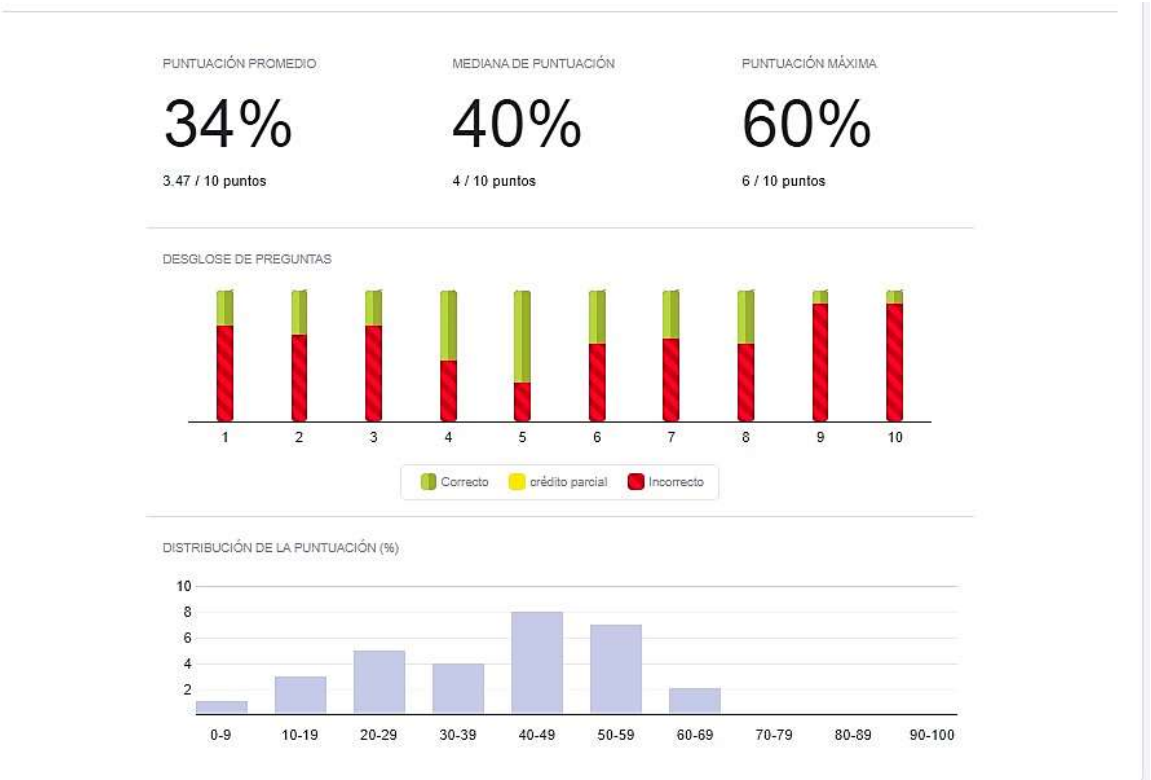
Sobre las preguntas puntualmente se puede decir que: la uno y de la tres a la seis fueron literales, pues buscaban que el lector recuperara información explícita del texto, la pregunta dos fue inferencial, debido a que se refirió al propósito del texto. Frente al interés y alcance de esta investigación, relacionado directamente con la literacidad crítica, es necesario decir que no hubo

preguntas que evaluaran el nivel crítico. La pregunta seis sobre la historieta solo se centró en el lenguaje (si era formal o informal), no exploró otras posibilidades de la imagen o lo que está entre líneas en el diálogo de los personajes, lo cual podía ser un ejercicio más significativo y que requería del lector no solo recuperar información a nivel literal.

En el gráfico de porcentajes arrojado por la plataforma Edmodo (**figura 3**), donde los estudiantes presentaron sus actividades y evaluaciones, se puede apreciar la puntuación general promedio y las preguntas en las que respondieron correcta o incorrectamente.

Figura 3

Estadística prueba final de ciclo IV 2021-1



Nota. Estadística arrojada por la plataforma Edmodo sobre la media en los resultados obtenidos por los estudiantes.

Según los datos de la **figura 3** de los 30 estudiantes que presentaron la prueba final de ciclo IV, la mayoría tuvo dificultades para elegir la opción de respuesta correcta en las preguntas de la uno a la tres (las preguntas de la siete a la diez no son contempladas en este análisis). En cuanto a la puntuación total obtenida que se puede leer en la última gráfica de la figura, la mayoría de los estudiantes logró obtener una calificación entre 40 y 49 puntos, la cual no les permite aprobar el examen y muestra que la tendencia fue tener una nota baja como resultado.

1.3.3. Comprender otros lenguajes: la literacidad crítica a través de objetos artísticos

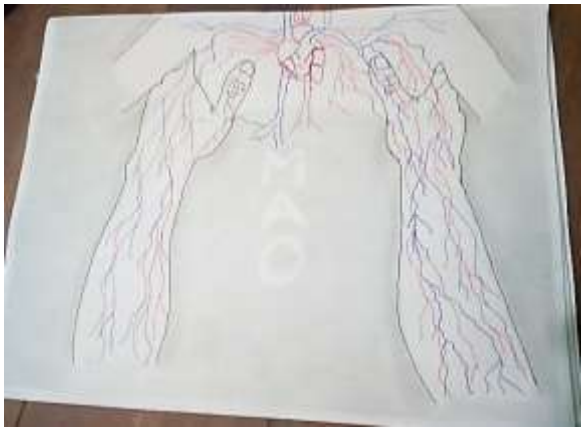
Las dinámicas que se desarrollan en las aulas de clase varían según los participantes que en ellas intervienen. En el caso de estudiantes de educación por ciclos, cuyas edades oscilan entre los 15 y los 55 años, los tipos de texto y los objetivos de aprendizaje que se persiguen pueden ser distintos a los de las aulas regulares. Para lograr prácticas significativas de enseñanza y aprendizaje se debe partir del hecho de que la mayoría de estudiantes son adultos, por lo cual, sus intereses y necesidades pueden ir orientados a tareas y habilidades que se relacionen con su cotidianidad, tales como: interpretación de textos -principalmente informativos, argumentativos en formatos multimediales-, producción y comprensión de textos formales -como correos y cartas, entre otros-. Sin embargo, vincular en las prácticas de aula otros tipos de texto como los artísticos también contribuye a la formación de los estudiantes desde el desarrollo de habilidades para la vida.

En algunas clases de español puestas en marcha con esta población a lo largo de los años, se ha podido identificar lo significativo que puede resultar un proceso de aprendizaje en el que se trabaja con textos como: canciones, pinturas, fotografías, películas, cuentos, noticias, publicidades, propagandas audiovisuales, capítulos de series, entre otros. En el año 2020, por citar un ejemplo, cuando todas las instituciones educativas del país tuvieron que recurrir al modelo no presencial o al modelo virtual debido a la pandemia provocada por el COVID-19, se desarrollaron algunas clases donde se buscaba que los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de leer, comprender, interpretar y sentir diferentes manifestaciones estéticas que los rodean.

El resultado fue un ejercicio corto en la virtualidad, donde las participaciones y reflexiones de los estudiantes giraron en torno a la importancia que pueden tener las expresiones artísticas en nuestras vidas. Las evidencias que remitieron a la plataforma educativa (**figura 4 y 5**) como ejercicios de producción y significación dan cuenta de la preocupación por estas expresiones artísticas y dejan entrever los alcances que pueden tener propuestas pedagógicas mediadas por otros lenguajes.

Figura 4

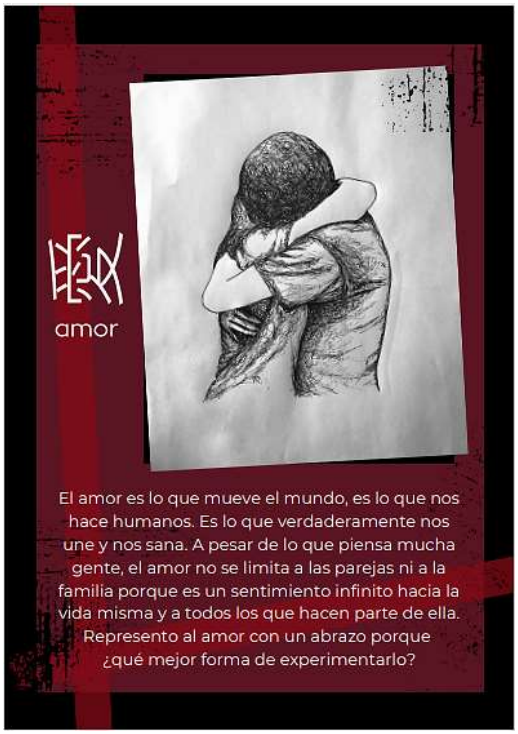
Actividad en casa - ciclo VI 2021 –1



Nota. Dibujo realizado por E1 de ciclo VI de 26 años.

Figura 5

Actividad en casa – estudiante ciclo IV 2021-1



Nota. Dibujo realizado por E3 de ciclo IV de 17 años.

Las **figuras 4 y 5** son actividades realizadas por estudiantes de ciclos IV y VI, que respondieron a la siguiente indicación: realiza un dibujo donde representes lo más importante en tu vida. Este ejercicio de producción se realizó después de una clase de sensibilización sobre el arte en nuestra vida diaria y el dibujo como arte. El resultado fue el vínculo padre e hijo (**figura 4**) que el estudiante plasmó por medio de los lazos sanguíneos y el corazón como representación de las emociones. En la **figura 5** el estudiante explica con un párrafo breve el significado de su trabajo. Los dibujos presentados por ellos y la explicación que dan de sus producciones están relacionados directamente con sus formas de representar y expresar, lo cual se relaciona directamente con su sensibilidad frente al mundo que habitan.

Posterior a este acercamiento al arte, los estudiantes participaron en dos sesiones más de clase, cada una de 40 minutos, donde observaron algunas fotografías, pósteres de películas y un video corto, para comprender cómo el arte está en nuestra vida cotidiana y la importancia de

acercarse a él de forma consciente; con estas expresiones artísticas los estudiantes hicieron ejercicios de lectura muy rápidos y participaron por medio del chat para responder las preguntas orientadoras que se les hacían. Por ejemplo, al observar el video *In the fall* de Steve Cuts se les preguntó a los estudiantes cuál era el tema del video, por qué el video es a blanco y negro, por qué había solo un objeto a color y qué reflexión les dejó el cortometraje. A pesar de que fue un ejercicio muy rápido y la participación fue mediada por el chat, muchos estudiantes se involucraron activamente en la clase, dejaron sus respuestas y lograron relacionar el video con su propia vida, escribiendo apreciaciones cortas sobre lo que para ellos fue relevante.

A partir de actividades donde se utilizaron manifestaciones artísticas para el desarrollo de las lecturas y reflexiones se logró identificar en los estudiantes agrado por la lectura de otros códigos, así como mayor fluidez a la hora de hablar sobre lo observado y crear una opinión frente a ello. De esa manera, se identificó como una oportunidad de investigación la literacidad crítica desarrollada partir de la semiótica del texto artístico.

1.4. Pregunta de investigación

¿De qué manera favorecer el proceso de literacidad crítica en estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres a partir del trabajo con el texto artístico?

1.4.1. Subpreguntas de investigación

- ¿Qué elementos teóricos son pertinentes para el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres?
- ¿De qué manera la lectura del texto artístico trabajada con estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres aporta al desarrollo de la literacidad crítica?
- ¿De qué modo la participación en el desarrollo de la secuencia didáctica por parte de estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres permite el desarrollo de la literacidad crítica?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

- Desarrollar la literacidad crítica de los estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres a partir del trabajo con el texto artístico.

1.5.2. Objetivos específicos

- Delimitar los elementos teóricos pertinentes para el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres.
- Comprender los aspectos implicados en la lectura del texto artístico que intervienen en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres.
- Elaborar una propuesta de intervención pedagógica por medio de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la literacidad crítica a partir del trabajo con el texto artístico, con estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres.

1.6. Justificación

Este proyecto de investigación surgió como un diálogo interdisciplinar y una propuesta pedagógica desde la clase de lenguaje. Estuvo enmarcado en la 'Pedagogía de la lengua', en el énfasis 'Actividades discursivas de la lengua', y pretendió adoptar las posibilidades de significación presentes en objetos artísticos que aportaran al desarrollo y fortalecimiento de la literacidad crítica.

El énfasis de investigación en 'Actividades discursivas de la lengua' requiere de un docente investigador que, en primer lugar, esté preocupado por desarrollar y fortalecer las habilidades comunicativas en los estudiantes y, en segundo lugar, que transforme y mejore sus prácticas pedagógicas. En ese sentido, este trabajo responde a los objetivos de la línea, específicamente en la actividad de leer como una de las cuatro habilidades comunicativas; entra también en juego la perspectiva sociocultural de la enseñanza de la lengua que se potencia en la Maestría y específicamente en la línea. Es esencial como docentes tener en cuenta el contexto en el que laboramos e interactuamos con nuestros estudiantes, sus necesidades, intereses, aspiraciones y expectativas; por ello, se abordó la lectura de textos artísticos desde la semiótica como posibilidad más afín a sus intereses.

Al indagar por las posibilidades que ofrece el arte y al hacer una relectura a la luz de sus aportes en el desarrollo de la literacidad crítica se puede realizar una propuesta innovadora; condición que va de la mano con la investigación y que, según Castañeda y Rodríguez (2001), induce a un cambio en la mentalidad y las representaciones que los docentes hacen de sí mismos y de sus prácticas. Entonces, emprender un proyecto de investigación de la mano de la innovación mejora la práctica docente a través de un tema relevante con un potencial altísimo para el aprendizaje.

En cuanto a la literacidad crítica, se puede dar significado a los textos y al mundo en el que habitamos, lo que desencadena una incidencia directa en el contexto en el que desarrollamos procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta incidencia se puede manifestar en tres vías: por un lado, como docente investigadora y a partir de la lectura del contexto de los estudiantes, se encontró una necesidad y por ello se orientó el ejercicio pedagógico hacia ella; por el otro, los estudiantes, al mejorar su comprensión pudieron, de alguna manera, cambiar aspectos en su vida cotidiana, y, por último, el trabajo con objetos artísticos ofrece posibilidades didácticas amplias para el aprendizaje de estudiantes que requieren alternativas en su proceso educativo.

Ahora bien, la literacidad crítica (lectura crítica o comprensión crítica denominada por otros autores y enfoques) es un estandarte de la educación hoy, gracias -en parte- a las pruebas de Estado aplicadas por el ICFES. Al medir esta competencia en los diferentes niveles educativos, los colegios intentan fortalecerla para obtener mejores puntajes, pero esta no debe ser la razón principal para desarrollarla. La literacidad crítica es el resultado de una serie de habilidades y procesos fundamentales para la vida; como las inferencias, desarrolla no solo el pensamiento, sino que al ligarse con lo sociocultural responde al contexto, a la vida misma de los estudiantes, y les puede brindar herramientas para mejorar su calidad de vida.

La lectura y análisis de objetos artísticos se ha delegado a la clase de artes como área disciplinar en la escuela. Ello implica que cada saber disciplinar cuenta con unos tiempos y espacios específicos para ser desarrollados; en el caso de la clase de artes (dependiendo del Proyecto Educativo Institucional (PEI)) la intensidad horaria oscila entre una y dos horas a la semana. De lo anterior deducimos que el tiempo dedicado al trabajo, lectura y análisis de diversas obras es limitado, a pesar de brindar grandes posibilidades en términos didácticos, socioafectivos, significativos, entre otros. Por eso, esta investigación se realizó para tejer relaciones entre categorías que den mayor cabida a lo artístico en el aula, transversalizando competencias y saberes.

Este proyecto de investigación se llevó a cabo con y desde la educación por ciclos. El modelo de ciclos atiende un número considerable de la población y existen muchas instituciones educativas que se especializan en esta modalidad, pero no todas tienen como propósito educativo el desarrollo de competencias y habilidades críticas; muchas se centran en educación para el trabajo o saberes mínimos para la titulación de bachiller. La población que asiste a instituciones por ciclos ha debido retirarse en algún momento de su etapa escolar del modelo formal, pero no por esto se deben privar de la adquisición y desarrollo de habilidades para su vida.

Por lo anterior, otra razón para realizar esta investigación fue construir con una comunidad de estudiantes no vinculados a la educación tradicional, desde sus necesidades, brindándoles educación de calidad con la posibilidad de aprender de forma significativa, desarrollando en ellos otras formas de leer que pueden aportarles también en sus procesos de literacidad crítica. Este propósito se ajusta a lo establecido por el *Decreto 3011* pero, además, coincide con beneficios para los estudiantes en términos prácticos: acercarse a objetos artísticos, leer otros códigos, reflexionar, inferir, desarrollar posturas personales argumentadas y

fundamentadas, comprender, apreciar, sentir, etc. En últimas, una serie de procesos que se relacionan con la literacidad crítica, la lectura del texto artístico y la vida cotidiana de los estudiantes.

Por último, esta investigación puede aportar un nuevo enfoque a la literacidad crítica y al trabajo desde los objetos artísticos en aulas y espacios distintos a los tradicionales. Las conclusiones y resultados, a pesar de hablar sobre unas situaciones de aula particulares debido al enfoque investigativo y el diseño elegido, pueden servir para la reflexión de otros investigadores.

2. Referentes teóricos

En este apartado se presentan los conceptos clave de este trabajo de investigación, a saber: qué se entiende por *literacidad crítica y su importancia*, qué implica leer el arte a partir de la noción del *arte como lenguaje y la semiótica del texto artístico*, la *instalación como subgénero escultórico* y finalizando el capítulo, la relación que se teje entre la *literacidad crítica y el arte como lenguaje*.

2.1. Literacidad crítica

La lectura en el aula se puede abordar desde diferentes categorías teóricas dependiendo de los objetivos esperados en el desarrollo de este proceso comunicativo. En este caso, la lectura se trabajó a partir de la literacidad crítica y para ello, a continuación, se aclara qué se entiende por 'literacidad' y su componente 'crítico'.

Se habla de literacidad crítica y no de lectura crítica (término que puede ser semejante), porque Cassany (2004,2005, 2006, 2007, 2011), involucra el factor sociocultural en la lectura. Para este autor, la lectura crítica es un nivel altamente exigente que requiere de unas destrezas por parte del lector, en las que se pone en juego la lectura de las líneas (o lectura literal), la lectura entre líneas (o lectura inferencial) y la lectura detrás de las líneas (nivel crítico). Con el término 'literacidad crítica' se suma la lectura compleja, el componente ideológico y contextual que rodea los textos, lo que hace que el lector no solo detecte propósitos del autor y desarrolle destrezas de comprensión, sino que adopte una postura crítica gracias a la conciencia que tiene de que el conocimiento no es neutro y está ubicado en una situación específica. En la **figura 6** aparecen las diferencias claves entre ambos términos:

Figura 6

Diferencias lectura crítica y literacidad crítica

	LECTURA CRÍTICA	LITERACIDAD CRÍTICA
Conocimiento epistemología	Se obtiene a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional; se distinguen los hechos, de las inferencias y de las opiniones del lector.	El conocimiento no es natural o neutral, se basa siempre en las reglas discursivas de una comunidad particular y, en consecuencia, es ideológico.
Realidad ontología	Se puede captar directamente y, por lo tanto, se utiliza como referente de la interpretación.	No es posible captarla definitivamente o capturarla con el lenguaje; la verdad no se corresponde con la realidad, sino que solo puede ser establecida desde una perspectiva local.
Autoría	Detectar los propósitos del autor es la base de los grados más altos de interpretación.	El significado es siempre múltiple, situado cultural e históricamente, construido a través de diferentes relaciones de poder.
Objetivos educativos	Desarrollar las destrezas superiores de comprensión e interpretación.	Desarrollar la conciencia crítica.

Nota. Cassany (2005, p. 39)

En algunos textos, Cassany (2004, 2005) destaca que la literacidad crítica, aparte de exigir una serie de habilidades como la comprensión, interpretación, identificación del género leído y sus características, así como de la intención del autor, contiene un factor propio del contexto en el que se encuentra tanto el lector como el autor de los textos.

Según explican Cassany y Castellà (2011) el concepto de literacidad proveniente del inglés '*literacy*':

> [...] incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. (p. 354)

Al hablar de textos, se debe incluir el dominio y uso del código alfabético, es decir, los aspectos gramaticales, morfológicos y sintácticos en el caso del texto verbal puesto por escrito. También, se refiere a la construcción receptiva y productiva de textos, así como conocimientos sobre usos y propósitos de los distintos tipos de texto, lo cual se relaciona con el componente semántico y pragmático.

El término '*literacy'* en sí mismo presenta dificultades al traerlo al español, pues, como ya se mencionó, proviene del inglés. En la comunidad académica se usan diversas formas de entenderlo: alfabetización, alfabetismo, letrado, escrituralidad, cultura escrita, literacía y 'literacidad'. Elegir el término 'literacidad', según Cassany y Castellà (2011), tiene unas ventajas, pues deja de lado dicotomías y formas despectivas de categorizar a las personas según sus habilidades (si se hablara de alfabetización, por ejemplo, aparecen las figuras de alfabeto y analfabeto, por citar un ejemplo). Por ello, se eligió para este proyecto de investigación el término 'literacidad'.

Por otro lado, la literacidad, en tanto diversos aspectos que entran en juego en el uso social de los textos escritos, no tiene que ver solo con el proceso lector, también se relaciona con la escritura y la oralidad. Sin embargo, para los propósitos de este proyecto solo se hará referencia a la lectura, teniendo en cuenta las necesidades identificadas con el grupo de estudiantes y las oportunidades que se presentan en el aula para centrarse en lectura y textos artísticos.

Para ampliar la idea del uso social de los textos, Castellá y Cassany (2011) recuerdan que:

> La orientación sociocultural de la lectura y la escritura (o literacidad, según el título) sugiere que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. (p. 354)

Al incluir un componente 'crítico', la literacidad es una práctica situada en un contexto y relacionada con elementos que rodean los textos, como las tareas sociales, culturales e históricas que mencionan los autores.

Cassany (2005, 2006, 2011) realiza un recorrido por el componente crítico de la lectura y se remite al origen del término desde diferentes disciplinas, como la pedagogía, la escuela de Frankfurt, los estudios culturales y políticos, estudios lingüísticos y literarios, nuevos estudios de literacidad y Análisis Crítico del Discurso (ACD). De allí, concluye que los textos que nos

rodean no son neutros ni desconectados del contexto, por ello es importante leer examinando la realidad que habitamos, elaborando significados sobre lo que dice el texto y lo que no dice, sobre el porqué y el para qué se hizo, pero, sobre todo, saber qué tiene que ver el texto con el lector.

Cassany (2004) relaciona el componente crítico directamente con lo contextual y nos recuerda que:

> El significado siempre está situado, que se aloja en las mentes de los autores-lectores y que la tarea de comprender es una construcción activa que implica la aportación de datos del sujeto, de manera que siempre es individual y, en parte, subjetiva. (p.11)

Así, una característica importante de la literacidad crítica es que no admite interpretaciones universales e inequívocas del texto, ya que el proceso de comprensión es un proceso de construcción a partir del diálogo entre los elementos del texto, el autor, el lector y del contexto, permeados por constructos culturales, históricos, políticos y sociales.

Castellá y Cassany (2011); Cassany (2005) y Green (2001) mencionan al pedagogo Paulo Freire (1986) como precursor de la 'literacidad' para la liberación o empoderamiento, para quien esta habilidad permite mejorar la calidad y transformar su cotidianidad a los estudiantes.

2.1.1. Importancia de la literacidad crítica

La literacidad crítica implica una lectura compleja que exige la identificación de elementos textuales y contextuales de los textos, el reconocimiento de intenciones, tiempos y lugares de enunciación, pero también, que pide una respuesta personal externa del lector frente al texto. Esto debido a que el lector, cuando realiza la actividad comprensiva, no solo decodifica mensajes, sino que se vuelve constructor y reconstructor de contenido, así como responsable de elaborar ideas propias: "Al leer, el aprendiz comprende un significado, adopta un rol, construye una imagen […] Se requiere mucho más que el conocimiento lingüístico de los signos o unos procesos cognitivos" (Cassany, 2007, p.20). Al hablar de que no basta con conocer el código lingüístico del texto o de los procesos cognitivos, el autor nos recuerda que los lectores cuentan con unas experiencias previas del mundo que entran en diálogo con los textos que leemos, los complementan cuando los interpretamos y, de esa forma, nos permiten realizar presupuestos que nos lleven a la comprensión. Según lo anterior, la literacidad crítica nos permite comprender, en parte, el mundo en el que habitamos, en tanto enlazamos lo que ya sabemos con lo que tal vez desconocíamos, ampliamos nuestra visión del mundo y a partir de allí podemos 'hacer'.

En cuanto a los textos en sí mismos, al lograr identificar factores que los modelan (como la ideología) podremos comprenderlos adecuadamente y decidir qué hacer con ellos: "cualquier texto tiene contenido e ideología y saber procesarlos y comprenderlo requiere recuperar ambas cosas" (Castellá y Cassany, 2011, p. 369). Si al leer nos hacemos conscientes de que los textos no son neutros ni objetivos, podremos utilizarlos en nuestros intentos por conocer y cambiar el mundo en el que habitamos. Este tipo de conciencia sobre lo que se lee, por qué y para qué se relaciona con lo que Freire y Macedo (1987) entienden por postura crítica del estudiante: "*students assume a critical posture to the extent that they comprehend how and what constitutes the consciousness of the world*" (Freire y Macedo, 1987, p.33). El mundo es anterior a los textos, pero también se puede rastrear a través de ellos, de allí que se hable de la comprensión y constitución de sentido en general, el cual solo se puede encontrar con la postura crítica.

También, al afirmar que los textos no son neutros, que tienen intenciones y que se dan en una situación determinada, en una sociedad en particular "el valor que adquiere un texto depende no sólo de nuestra interpretación sino también de la reacción que provoque entre los diferentes individuos y grupos que nos acompañan" (Cassany, 2004, p.4). Surge así otro aspecto importante al hablar de literacidad crítica, y es que los textos generan *algo* en los individuos y comunidades que acceden a ellos, movilizan 'algo'*:* una idea, opinión, desacuerdo, aprobación e incluso acción. Dependiendo del tipo de texto y el escenario de producción, esas reacciones varían, por eso es importante en términos pedagógicos ayudar al estudiante a fortalecer su literacidad crítica, para que sea consciente de lo que produce el texto y con qué intenciones pretende generar esas reacciones.

Adicional a lo anterior, según la definición que los autores proponen de literacidad, es importante detenerse en la idea del 'uso social de los textos'. Allí cobran relevancia los roles del lector y el autor y sus valores sociales, que se configuran como elementos culturales y sociales. De igual manera, las representaciones de mundo que transmiten los textos o, en otras palabras, la ideología entendida como visiones de mundo compartidas, no solo en términos políticos. Esto quiere decir que la lectura de los textos desde la literacidad no se limita a lo que dice el texto y lo que de él se puede inferir, sino que tiene en cuenta el texto en su contexto situacional y el uso que de él se haga.

Sin perder de vista que la literacidad crítica "no se refiere sólo a la lectura de escritos, sino que incluye también la comprensión de discursos transmitidos acústicamente y de

producciones multimedia que pueden integrar códigos orales, escritos, acústicos, visuales, etc." (Cassany, 2004, p.11). En este proyecto de investigación se trabajó desde la lectura de otros lenguajes, específicamente una obra artística plástica. Por esta razón, a continuación, se presenta la siguiente categoría referente a los códigos usados para fortalecer la literacidad crítica en estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres.

2.2. Lectura del texto artístico

Al mencionar la idea de leer el arte nos remitimos generalmente a la literatura, plasmada por medio de la escritura y por ello propensa a ser leída. Sin embargo, otras manifestaciones artísticas también pueden ser leídas, todo depende del significado que le demos a la palabra 'leer'.

La lectura se puede entender como "la interacción entre un lector, un texto y un contexto" (Lomas, 2003, p. 62). Al concebir la lectura como interacción, se incluye el intercambio como un factor importante, teniendo en cuenta que para interactuar no solo se da o se recibe información, hay una mutua afectación y complementariedad. Además, que la interacción se de en un contexto específico conlleva a que la lectura no sea una sola y que no sea un proceso estático.

Ahora, para que haya lectura necesariamente debe existir un texto para interactuar. En este caso se entiende por texto artístico "la construcción compleja de un sentido, en la que todos los elementos en juego – signos, relaciones estructurales, etc. - son elementos de sentido" (Talens Et al., 1980, p. 42). Así, se difuminan los límites del texto como 'escrito con palabras', y por lo tanto la idea de leer también se extiende a otros códigos que poseen un sentido.

Adicionalmente, en la interacción texto-contexto- aparece el lector para completar la triada del proceso de lectura. Si el objeto artístico es un texto que puede ser leído, el receptor (lector) estaría implicado en el proceso de producción de sentido (Talens Et al., 1980). Por tanto, no sería solamente un mero punto de llegada o destinatario que se limita a recibir información pasivamente. Esta idea es fundamental para hablar de lectura de un texto artístico, debido a que supone un papel activo del lector-receptor y al texto artístico como portador de mensajes importantes, con algo que decir, mostrar o compartir y construir.

Por lo anterior, podemos abordar las manifestaciones artísticas como textos elaborados en una situación particular, con los que se puede relacionar el espectador-lector. Para desarrollar la

idea de leer el arte, a continuación, se presenta la noción del arte como lenguaje y la lectura del texto artístico desde la semiótica.

2.2.1. Arte como lenguaje

Entender el arte como lenguaje implica que se puede interpretar. Para desarrollar esta idea, lo primero es aclarar qué se entiende como lenguaje y a partir de ello, por qué el arte es un lenguaje. Lotman (1982) en *La estructura del texto artístico* denomina "lenguaje [a] cualquier sistema organizado de signos que sirva para la comunicación entre dos o varios individuos" (p. 17). En ese orden de ideas, el arte se considera un lenguaje pues tiene signos cuyo propósito es comunicar; estos signos pueden ser verbales o no verbales. Además, conecta a un remitente con un destinatario por medio de un mensaje ordenado de un modo particular, que en este caso sería el objeto artístico.

También, Lotman (1982) se refiere al arte como lenguaje diferente a la lengua natural: **"**El arte es un lenguaje específico, diferente e irreductible al tipo de lenguaje que conocemos como lengua natural. En consecuencia, su funcionamiento es semiótico y no lingüístico" (p.17). El arte no literario, como es el caso de la escultura, se sale del campo lingüístico e ingresa al campo semiótico en tanto no requiere de los signos lingüísticos para existir, se puede valer de ellos, pero su interpretación requiere remitirse directamente a otros aspectos. Aparte de ello, ingresa al campo semiótico al utilizar otros sistemas simbólicos y no verbales para significar.

Independiente del tipo de código que utilice, el arte comunica debido a que posee elementos constitutivos y cargados de significado, es decir, nos transmiten algo; es por esta razón que se puede interpretar o leer. Leer el arte requiere leer la interrelación -o concatenación, en palabras de Lotman (1982)- y la unión de elementos estructurales de las obras. Cada uno de los elementos que componen la obra poseen un significado local y global, ellos mismos de forma aislada pueden significar algo, pero es la unión del significado de todos los elementos lo que componen en sí la obra y lo que desea transmitir o comunicar. Así, una idea, mensaje o comunicación se expresa en toda la estructura artística, no en elementos aislados (Lotman, 1982). Sin embargo, es necesario aprender a entender los elementos locales para llegar a lo global.

Por otro lado, el arte es una forma de conocimiento de la vida en tanto la interpreta, la visualiza, se apropia de ella y la da a conocer desde diferentes códigos (Lotman, 1982). Lo anterior justifica la idea del arte como lenguaje, pues este da a conocer una idea del mundo mediante un código, que no necesariamente es verbal, pero sí que filtra una visión del mundo

plasmada en las obras por medio de una expresión de significados, tal como sucede con otros lenguajes.

2.2.2. Semiótica del texto artístico

Bhaszar (2008) menciona que el mundo en general es interpretable. Al entender el mundo como interpretable, los sistemas simbólico-comunicativos que crean y usan los seres humanos también para referirnos a él también lo son. Todo sistema artificial creado con una serie de signos es leíble, se hizo con para decir algo y para hallar ese mensaje se debe interpretar: "el mundo propiamente humano es el sígnico, el que esencialmente deviene interpretable; tiene por rasgo fundamental ser un ser-para-la-lectura. Esto último se explicita por el hecho de que los signos no son sólo signos de algo sino también para alguien" (Bhaszar, 2008, p.31). Por lo anterior, el arte también deviene signo, interpretable, hecho para la lectura y dirigido a alguien.

Al establecer las obras de arte como signos, vale la pena aclarar qué se entiende por signo: "El signo tiene por objeto la transmisión de información entre dos o más individuos respecto a algo que alguno(s) sabe(n) y que desea(n) que otro(s) lo conozca(n)" (Bhaszar, 2008, p.37). El signo en ese sentido tiene un carácter comunicativo: hay un 'mensaje' para ser compartido con otros. Esta definición no establece mediante qué mecanismos o códigos se transmite la información, por ello resulta lo suficientemente general para abarcar y entender las obras de arte como signos que comunican.

Otra característica de los signos, aparte de tener por objeto la trasmisión de información, es que esa información esté codificada en un lenguaje común, compartido y entendible para quien lo crea y quien se hace destinatario: "se trate de la información corta o larga, el mensaje se hará comprensible en la medida en que entre emisor y destinatario exista un código común […] el signo debe cumplimentar tanto ser un elemento del proceso de comunicación como de significación" (Bhaszar, 2008, p.38). El signo debe significar algo, decir algo, y a ese significado solo se puede aproximar quien posea el código y lo comparta con el emisor, las convenciones o el lenguaje debe ser reconocido y entendido por ambas partes, sino carece de significado para quien recibe.

Como se ha afirmado en líneas anteriores, la realidad está compuesta por signos de diferentes tipos: estos signos se pueden interpretar con ayuda de una disciplina particular: la semiótica. Sin embargo:

> La semiótica a partir de una fecha, ha dejado de ser entendida como una <<ciencia de los signos>> para pasar a funcionar como disciplina crítica de la comunicación, de sus estructuras, de los lenguajes que en aquella quedan implicados. Una semiótica no de los significados sino de la operación de significar. (Talens Et al., 1980, p.45)

Por medio de la semiótica podemos acercarnos a la obra de arte no solo en búsqueda de su valor simbólico, representativo o su interpretación, también porque tiene un valor comunicativo como se expuso en líneas anteriores desde la perspectiva de Lotman (1982).

Esto implica varias cosas: lo primero es que la obra de arte se puede leer e interpretar desde la obra en sí misma, lo segundo es que la obra remite a unos códigos explícitos que maneja pero que conllevan a un nivel connotativo, y lo tercero, que en la interpretación de la obra hay un factor comunicativo en tanto hay un "mensaje" que un autor, de una u otra manera, trasmite al receptor de la misma.

2.2.3. La escultura como texto artístico

La noción de arte y de sus diferentes manifestaciones va cambiando con el paso de los años. La escultura, como lo señala Krauss (1979), es un tipo de manifestación artística que inicialmente se relacionaba con el monumento, pero tal concepción ha ido mutando y hasta nuestros días "sabemos muy bien qué es escultura. Y una de las cosas que sabemos es que se trata de una categoría históricamente limitada y no universal" (Krauss, 1979, p. 63). Esto se debe a que la escultura se ha subdividido en diferentes géneros a través del tiempo, y lo que se llamaba escultura en una época como el Renacimiento no es lo mismo a lo que llamamos escultura hoy (Krauss, 1979).

Dependiendo de la época la escultura se relaciona con la creación de figuras en tres dimensiones, que pueden ir desde la reproducción de una figura humana hasta la disposición de objetos en un espacio. En cualquiera de los casos "la escultura ya no es el término medio privilegiado entre dos cosas en las que no consiste, sino que más bien *escultura* no es más que un término en la periferia de un campo en el que hay posibilidades estructuradas de una manera diferente" (Krauss, 1979, p. 68). Es decir, la escultura ya no es lo que no es propio del paisaje ni lo que no es propio de la arquitectura, doble negación desarrollada por Krauss (1979), sino que es un término ampliado que incluye una serie de manifestaciones artísticas muy diferentes a las de épocas anteriores, y que no se pueden clasificar como pertenecientes a otras artes como la música, cine, etc. (Bishop, 2008).

Particularmente, la escultura ha mutado desde el siglo XX y en el último tercio del mismo muchas manifestaciones artísticas diferentes se han llamado escultura (Krauss, 1979). Las producciones de los artistitas se clasifican en subgéneros, y uno de ellos es el arte de instalación. La instalación como subgénero escultórico es una nueva forma de hacer arte, la cual surge aproximadamente en el último tercio del siglo XX: "El arte de instalación se diferencia de los medios tradicionales […] en que está dirigido directamente al espectador como una presencia literal en el espacio" (Bishop, 2008, p. 47). Lo anterior significa que en la instalación los usuarios están *dentro* de la obra como tal, se mueven en ella y la transitan, de allí que sea una presencial literal, porque se encuentra espacialmente inmerso en la obra.

La característica principal de la instalación es la necesidad que tiene el espectador de estar inmerso espacialmente en ella y por tal razón, tener un papel más activo, pues no puede ser un simple observador cuando debe recorrer el espacio y activar sus otros sentidos en la experiencia estética: "Muchos artistas y críticos han dicho que esta necesidad de moverse por y a través de la obra para poder sentirla activa al espectador, en contraposición al arte que simplemente requiere de la contemplación visual" (Bishop, 2008, p.47).

2.3. Relación entre literacidad y arte como lenguaje

Todo texto y toda obra inevitablemente tiene un contexto: "el autor y su obra no son sustancias neutrales: ahistóricas, sin trasfondo político/ ideológico" (Bhaszar, 2008, p. 42). El arte como lenguaje también tiene una carga contextual, un trasfondo, una base que determina en parte de lo que se habla. Por esta razón, existe un puente que se puede construir entre la literacidad crítica y el análisis semiótico de las obras de arte. En primer lugar, al entender que los textos, independiente del tipo que sean, poseen un trasfondo. La literacidad crítica y la semiótica del arte permiten aproximarse a ese trasfondo, entenderlo y comprender cómo configura la obra de arte a la que se acerca el lector, de qué manera influye y determina el mensaje y las intenciones. Después de eso, el lector decide qué posición adopta frente a lo que recibe.

En segundo lugar, lo que rodea a los textos y obras, es decir, el contexto, no solo está inmerso en la producción, también se encuentra presente en la lectura de las obras: "Tanto si se produce una obra como si se lee, lo político/ ideológico se encuentra articulado a ambas situaciones, en definitiva, a lo que las une: la obra" (Bhaszar, 2008, p. 43). Por medio de la literacidad crítica y el análisis semiótico de las obras de arte se entiende que el lector también posee unas experiencias y saberes previos, de diferente índole, incluyendo aspectos sociales,

culturales, políticos e ideológicos. El lector de esa manera pone en juego su ser, construido socialmente, cuando se acerca a la obra.

En tercer lugar, lo anterior no quiere decir que solo se tenga en cuenta el factor ideológico o político a la hora de leer un texto, sobre todo si es artístico; no hay que olvidar que una obra sigue siendo arte y posee un valor estético: "De cualquier manera —se insiste—, la "determinante" (lo ideológico/ político articulado a la obra), si bien es capital, ha de tomarse, empero, cautelosamente" (Bhaszar, 2008, p. 46). Despojar a la obra de arte de su valor estético puede convertirse en una tentación y a la vez un error en el intento por hallar su significado y sentido. En palabras de Talens Et al.(1980):

> Los componentes políticos e ideológicos, aunque integrantes de dicha unidad estructurada, no son tampoco los que definen la especificidad del texto artístico en cuanto tal. La reducción del arte a la política o la ideología (y, subrayamos, la reducción, no la articulación, ella sí imprescindible) [...] supone eliminar la especificidad del espacio artístico como espacio de trabajo y, en consecuencia, eliminar también la posibilidad misma de producir un discurso teórico que dé cuenta del arte como práctica humana y social diferenciada. (p. 24)

La palabra 'reducción' enfatizada por el autor en la cita anterior supone que el arte efectivamente está constituido por alguna perspectiva política o ideológica, pero estas no son las que lo definen, es su componente estético lo esencial, su marca identitaria.

Adicionalmente, al revisar con atención las características aquí señaladas de la literacidad crítica y de los niveles de análisis desde la semiótica del texto artístico, se pueden encontrar puntos de contacto: el contexto de producción de la obra encuentra equivalencias en el nivel pragmático desde la perspectiva semiótica; el género artístico, en el que se debe hacer un proceso más descriptivo a partir de elementos explícitos se relaciona directamente con el nivel sintáctico; y en cuanto a la predicción de interpretaciones, donde se busca evaluar expectativas y construir conclusiones, el nivel semántico y pragmático comparten la búsqueda de significado, sentido y respuestas frente a la obra.

3. Referentes metodológicos

La investigación titulada *Desarrollo de la literacidad crítica desde el texto artístico Relicarios en ciclo VI*, fue una propuesta pedagógica en la cual el arte entró en diálogo con la lectura en tanto se fortalecieron y apoyaron mutuamente. El proceso de investigación propuesto se realizó desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y contó con un diseño metodológico de investigación-acción educativa, pues permitió una intervención desde el aula para lograr la observación, análisis, comprensión y reflexión de procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se presenta en detalle el recorrido metodológico de este trabajo.

3.1. Paradigma

Los paradigmas en investigación educativa generalmente se entienden como un conjunto de conocimientos y métodos para interpretar la realidad. Rodríguez (2015) define paradigma como "una manera de concebir la realidad social y el conocimiento científico de la que se derivan modos de pensar, y actuar en relación a la ciencia y a la producción de conocimientos" (p.1). Así, la realidad social que se abordó en este trabajo de investigación fue el acto educativo, mediante procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollaron en un contexto específico y por ello, fueron susceptibles de interpretaciones, comprensiones y transformaciones.

En este trabajo de investigación la realidad social se concibe como una construcción abierta a ser interpretada, esto quiere decir que los fenómenos y situaciones no son verdades universales establecidas que esperan ser explicadas por el científico, lo cual ocurre bajo la óptica del paradigma positivista. Más bien, se entiende que las situaciones son particulares y pueden ser comprendidas a través de la observación y la participación que los sujetos (los estudiantes y la docente) tienen en ellas. Concretamente, el acto educativo que tuvo lugar al querer desarrollar la literalidad critica con estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres se dió en ocho sesiones planeadas en una secuencia didáctica; las interacciones y situaciones de aula a lo largo de estas sesiones sirvieron para realizar el análisis, resultados y respectivas conclusiones de lo ocurrido. En resumen, de la descripción de una situación particular que fue la experiencia de la docente investigadora y los estudiantes, fue posible plantear algunas reflexiones generales frente a la literacidad crítica y el arte, desde la comprensión y la interpretación de la información recuperada con los diferentes instrumentos (ver **Apartado 3.3**).

Por lo anterior, el paradigma que permitió la consecución de los objetivos de este trabajo fue el Interpretativo, pues según González Monteagudo (2000) “el paradigma interpretativo renuncia al ideal objetivista de la explicación” (p. 232) y da paso a la comprensión e interpretación, específicamente de una realidad educativa: los niveles de literacidad crítica de los jóvenes y adultos de ciclo VI de Gimnasio Cáceres y la forma como se podían fortalecer.

La investigación realizada desde el paradigma interpretativo tiene varias características, por ejemplo “se propone demostrar que merece credibilidad hacia el proceso que pone en marcha y hacia los resultados que dicho proceso genera” (González Monteagudo, 2000, p. 230). La credibilidad y confiabilidad se derivan en este proyecto particularmente de la validación de la secuencia didáctica realizada por un colega docente, licenciado en Lengua Castellana y Magíster en Educación, que evalúa la pertinencia de las actividades a desarrollar y su concordancia con los objetivos que se proponen tanto el trabajo investigativo como las sesiones en términos de aprendizaje de los estudiantes; también, con las observaciones externas (al empezar y finalizar la intervención en el aula) en las que se invitó a otro colega Licenciado en Lengua Castellana Magister en Educación para la paz , los diarios de campo, las actividades y creaciones de los estudiantes, las entrevistas y fotos.

En pocas palabras, demostrar que la investigación y sus conclusiones son válidas requirió de la colaboración de participantes activos e internos como lo fueron los estudiantes y la docente, otros participantes externos como los colegas, y el uso de varios instrumentos para recolectar la información que requería ser interpretada para comprender lo que sucedió en el aula con respecto a la literacidad crítica y los textos artísticos, con el fin de tener diferentes puntos de vista sobre la misma situación y contrastar.

Otra característica de la investigación interpretativa según González Monteagudo (2000) es que el investigador se implica en la investigación, lo cual es absolutamente necesario si hablamos de procesos de enseñanza y aprendizaje. La docente investigadora estuvo inmersa en las interacciones del aula, orientó las sesiones planeadas y propició la participación de los estudiantes, por tanto, hizo parte de la situación y el proceso. No solo fue observadora, también conversó, preguntó, afirmó, dialogó, debatió, analizó, comprendió y sugirió como lo hacen los demás participantes, en últimas, tuvo incidencia y se relacionó con lo ocurrido en el aula.

Del punto anterior se deriva otra característica importante de la investigación interpretativa y es que

> el conocimiento interpretativo implica una colaboración entre el investigador y los participantes, una de cuyas consecuencias puede ser la mejora de la acción y de las perspectivas que poseen los actores sociales sobre su propia existencia, sobre su praxis y sobre el contexto de su vida cotidiana. (González Monteagudo, 2000, p. 238)

Teniendo en cuenta que el objetivo fundamental de esta investigación fue desarrollar la literacidad crítica en los estudiantes a partir del trabajo con el texto artístico, la consecuencia inmediata esperada fue que efectivamente los estudiantes lograran afianzar y mejorar su proceso lector, que en términos prácticos tendría una incidencia directa en su propia existencia y su vida cotidiana, en tanto les puede brindar herramientas para interpretar mejor el mundo que habitan; para la docente investigadora se traduce en la mejora de su ejercicio docente gracias las reflexiones que pudo alcanzar por medio de la interacción con los estudiantes y con los ejercicios que desarrollaron en las sesiones. De esta forma se construye conocimiento producto de la colaboración y además, hay una incidencia en la vida de los participantes cuyo aprendizaje con el texto artístico haya sido significativo.

En cuanto a las implicaciones metodológicas propuestas por González Monteagudo (2000) para una investigación enmarcada en el paradigma interpretativo son relevantes:

- Realización de la investigación en un contexto particular. Para este caso el contexto es el ya descrito en el **Apartado 1.3.**
- El análisis adopta normalmente una forma inductiva, que suele concluir en un informe de caso narrativo. Del caso particular con los 20 estudiantes de ciclo VI del Colegio Gimnasio Cáceres surgieron resultados que se analizaron y se plantearon algunas conclusiones que pueden replicarse, redefinirse o evaluarse por otros maestros.
- La interpretación de los resultados depende del contexto. Lo que sucede en el aula es tan particular como quien lo vive, quien lo observa y lo analiza; por esta razón, los resultados están dados desde la mirada de los participantes, lo que ocurrió en el momento específico en el que se desarrollaron las sesiones y la perspectiva de la docente investigadora. Si cambia el contexto, cambiarán los resultados.

- El énfasis está en la observación, no en la generalización. Relacionado con el punto anterior, el contexto particular en el que se desarrolló la investigación y los objetivos tan específicos con un grupo poblacional claramente delimitado implicó que se hiciera la comprensión de una situación específica, y para ello se requirió principalmente de la observación.

3.2. Enfoque

La investigación como generación de nuevo conocimiento no consiste solamente en descubrir, también reinterpreta un problema o una situación a la luz de otras perspectivas teóricas y metodológicas para hallar nuevos caminos. Como lo mencionan Schuster et al., (2013), la investigación consiste en realizar otras comprensiones de la realidad valiéndose de la creatividad, la innovación y un método para generar nuevos conocimientos y resolver problemas. Este punto es fundamental, pues el problema de fondo que se pretendió abordar aquí fue el de los bajos niveles de literacidad crítica en estudiantes de educación por ciclos y, para dar respuesta a esto, se propuso trabajar desde el texto artístico.

Categorías como literacidad crítica y el texto artístico, resultaron más valiosas cuando se desarrollaron con datos cualitativos como información recolectada por medio de la observación o experiencias e impresiones plasmadas en las entrevistas; así, tejer una relación entre ellas y con prácticas pedagógicas que respondan a realidades complejas es una posibilidad viable. Por lo anterior, este trabajo se realizó desde un enfoque cualitativo, el cual fue coherente con el paradigma seleccionado. La segunda razón es que, en este caso, no fue el objetivo comprobar hipótesis previamente establecidas y recolectar datos cuantitativos, se buscó describir aprendizajes de unas situaciones particulares que se dieron en el aula, las cuales serían difíciles de cuantificar con datos numéricos y estadísticos. Por último, mediante el enfoque cualitativo no se pretende encontrar universales, el objetivo principal es comprender escenarios singulares (como las prácticas de aula del maestro) que pueden ser valiosos para el investigador y la comunidad de investigadores en general, pues se caracterizan prácticas de la cuales se puede aprender y reformular en escenarios diversos.

Para Creswell (2014) otras características del enfoque cualitativo importantes son el entorno natural donde se realiza la investigación (no prefabricado, como el laboratorio). También, el investigador como el encargado de recopilar información, el uso de múltiples

fuentes para obtener datos y los participantes como sujetos importantes que aportan información al problema de investigación como eje fundamental. En el trabajo *Desarrollo de la literacidad crítica desde el texto artístico Relicarios en ciclo VI* el entorno era el aula de clase, en la que todo lo que ocurre a pesar de seguir una planeación didáctica es totalmente espontaneo, la docente investigadora fue la encargada de recopilar la información por medio distintas fuentes e instrumentos: entrevistas a los estudiantes, observaciones externas y diarios de campo, registro fotográfico y registro de audio. Para terminar, los estudiantes estuvieron involucrados en el proceso, la información que ellos aportaron desde sus producciones, entrevistas y relaciones en el aula fueron los insumos para analizar que las acciones emprendidas fueron coherentes y significativas según los objetivos planteados inicialmente.

3.3. Diseño

A partir del enfoque y paradigma bajo los cuales se inscribió esta investigación, el diseño metodológico usado fue la investigación – acción educativa. Esta es definida por Elliot (2005):

> Como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas científicas de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. (p. 88)

La situación social cuya calidad se pretendió mejorar fue la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad crítica. Adicional a lo anterior, la investigación-acción educativa es flexible porque está sujeta a cambios durante su desarrollo si la situación así lo requiere, lo cual es sumamente importante para trabajar desde procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues no son estáticos y cualquier cosa puede cambiar el curso del cronograma, la planificación y las actividades.

Por otro lado, este diseño fue adecuado para los objetivos planteados en el presente trabajo de investigación por los alcances que se esperaban – realizar una propuesta de intervención- porque se pretendía mejorar una situación educativa – la literacidad crítica- desde el trabajo con textos artísticos. También, bajo este diseño metodológico los actores sociales (tanto la docente como los estudiantes) debían participar activamente en las situaciones que ocurrieron en el aula. Además, el objeto de estudio fue un acto educativo para atender a una

necesidad, comprenderla y emprender una acción para dar respuesta a esa necesidad de los estudiantes que es fortalecer su literacidad crítica.

Las etapas seguidas en esta investigación fueron: realizar el diagnóstico de la situación particular (la literacidad crítica en estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres), construir el plan de acción a partir del diagnóstico y los objetivos esperados, ejecutar el plan de acción, observar, reflexionar desde la observación y los resultados obtenidos, replanificar y transformar.

En el capítulo seis Elliott (2005) propone las siguientes actividades para emprender el ejercicio de investigación-acción en el campo educativo y llevar a cabo las etapas mencionadas en el anterior párrafo:

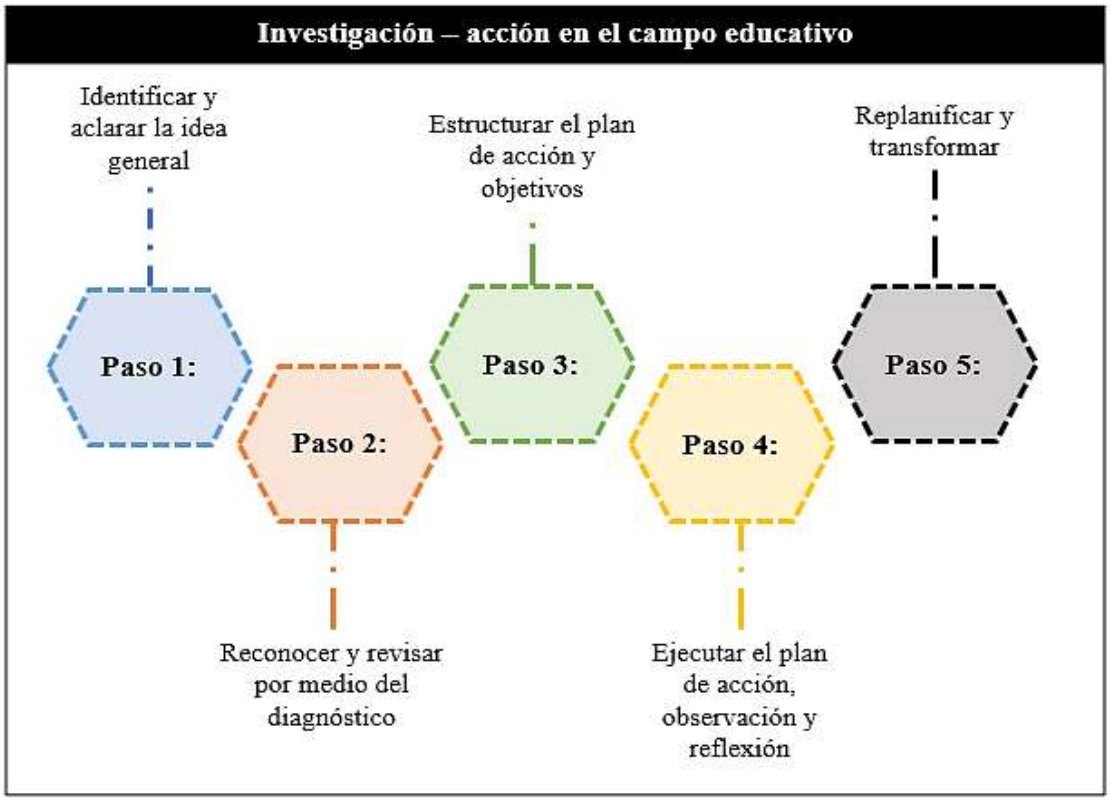
- Identificación y aclaración de la idea general. La idea general debe contener la situación planteada a manera de afirmación y luego la acción que se va a tomar frente a la situación, en forma de pregunta. En este caso particular, el planteamiento inicial fue que los estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres tenían bajos niveles de literacidad crítica, y la acción a frente a la situación fue ¿cómo desarrollar los niveles de literacidad crítica de los estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres? Sin embargo, esta idea no es estática, "Habrá que revisar constantemente la idea general original durante el proceso de investigación-acción" (Elliott, 2005, p.92). La revisión de la idea general es una condición en este tipo de investigación porque pueden presentarse cambios que impliquen replantearla.
- Reconocimiento y revisión. Para aclarar la naturaleza del problema se deben describir los hechos y explicar cómo surgen, para ello el investigador plantea una serie de hipótesis y busca información para corroborarlas. Este ejercicio permite analizar críticamente el contexto en el que se dan los hechos y así mismo, estructurar un plan de acción a seguir en la investigación.
- Estructuración del plan general. En el plan general se debe contemplar la enunciación de la idea general, los factores que se desean cambiar y las acciones para hacerlo, las negociaciones que se deben hacer antes de emprender cualquier acción, los recursos necesarios para el proceso de investigación (materiales, aulas, dispositivos...) y hacer explícito el marco ético que garantiza la protección de la información bajo los principios de confidencialidad, negociación y control.

- Desarrollo de las siguientes etapas de acción. En esta actividad se decide cuál es el curso de acción a tomar en la investigación, cómo se va a supervisar tanto el proceso como sus efectos. Para ello se sugiere usar diferentes técnicas que suministren información desde diferentes puntos de vista.
- Implementación de los siguientes pasos. La última actividad corresponde a la implementación de los pasos restantes del plan de acción, lo cual puede llevar tiempo, pues al hacer procesos de revisión se pueden generar cambios en lo que reste del plan general inicial.

Las fases anteriormente descritas desde los postulados de Elliott (2005) se aprecian en la **figura 7**, que sintetiza los pasos seguidos en el proceso de investigación- acción en el campo educativo:

Figura 7

Fases del diseño metodológico



Nota. Elaboración propia

Los participantes de la investigación

El trabajo de investigación se realizó con 20 estudiantes de educación por ciclos vinculados al programa de educación para jóvenes en extraedad y adultos. Los estudiantes pertenecían al ciclo VI, en edades entre los 17 y 50 años que por diversas razones no pudieron culminar en la educación formal y requieren de las habilidades necesarias que posee cualquier bachiller al graduarse del colegio regular. La mayoría de ellos viven en Bosa, en un estrato socioeconómico similar y alternan estudio con trabajo.

Investigar con esta población ofreció la posibilidad de compartir experiencias de enseñanza y aprendizaje con un grupo diverso en edad, origen y capital cultural, lo cual se convirtió en una riqueza para el proceso de interacción que se pretendió llevar a cabo en el aula. Muchos de los trabajos de investigación consultados en los antecedentes se centraban en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media; con este proyecto se tuvo la oportunidad de investigar con estudiantes de ciclos, una población con la que muchos no han tenido contacto y que también ofrece grandes retos de aprendizaje para todos los participantes del proceso educativo.

Instrumentos

Se utilizaron diferentes instrumentos para recolectar información. Con cada subcategoría y unidad de análisis la información que circulaba en el aula cambiaba, de esa forma los instrumentos se adecuaron a las actividades que se desarrollaron en las diferentes sesiones de la secuencia didáctica:

Tabla 2

Categorías, subcategorías, unidades de análisis e instrumentos de recolección de información

Categorías	**Subcategorías**	**Unidades de análisis (evidencias)**	**Instrumentos para recopilar información**
Literacidad crítica	Contexto de producción del discurso (“El mundo del autor”)	Identifica el autor de la obra de arte Reconoce en qué contexto se hizo la obra de arte (dónde, cuándo, a qué se refiere) Identifica con qué propósito se hizo la obra de arte	Diario de campo en todas las sesiones
	Género artístico y Realidad sociolingüística	Identifica el tipo de texto y género artístico al que pertenece la obra Describe lo que expone la obra acerca del tema que trata Interpreta las ideas e imaginarios subyacentes en la obra de arte	
	Predicción de interpretaciones	Plantea expectativas de lectura de la obra de arte y las evalúa Reconoce el tipo de lector al cual se dirige la obra y por qué Reflexiona sobre la obra de arte para construir sus propias conclusiones	Dos observaciones externas
Semiótica del texto artístico	Sintáctico (relaciones entre los signos)	Identifica los elementos que componen la obra artística (Disposición de los materiales y objetos)	Registro fotográfico
	Semántico (significado de los signos) Carácter connotativo	Identifica la coordenada simbólica a partir de los elementos que conforman la obra de arte.	
	Pragmático (relaciones entre signos y usuarios)	Infiere los efectos buscados en el receptor por parte del autor de la obra de arte Reflexiona sobre las respuestas propias y de otros frente a la obra de arte	Entrevistas a cinco estudiantes

Nota. Elaboración propia

Diario de campo. En la recolección de información, la observación y posterior descripción fue fundamental; según Vásquez (2013),

> Quien describe se parece mucho a un cazador. No solo porque define con anterioridad la presa que desea cazar, sino también porque debe seguir sus huellas o sus indicios, sin perder nunca el rastro de lo que busca. Una buena descripción, entonces, pertenece al arte de la cinegética. (p. 49)

Observar es un proceso clave en el ejercicio docente, pues devela dinámicas en el aula que muchas veces pasan desapercibidas cuando simplemente se mira (sin el detalle que implica la observación). Para los fines investigativos observar es un ejercicio activo que, como lo apunta la cita anterior, se encamina a la descripción que es el arte del cazador, en este caso, el docente-investigador que "caza" en su entorno y se caza a sí mismo. Bajo este precepto se realizó la caza en el aula: la recolección de información a partir de la observación- lectura de la praxis, la cual se registró en el diario de campo.

Entrevista semiestructurada. Se realizaron entrevistas a cinco estudiantes de ciclo VI, participantes en el proceso investigativo, pues "La entrevista constituye una forma apta para descubrir la sensación que produce la situación desde otros puntos de vista (...) conviene entrevistar a aquellas personas con las que se interactúa en la situación de clase" (Elliott, 2005, p. 100). Los estudiantes pasaron no solo a participar en la investigación, también fueron informantes clave en el proceso de recolección de información, siendo ellos, sus opiniones, percepciones y procesos el eje fundamental del trabajo en el aula de clase.

Actividades realizadas por los estudiantes. Para esta investigación las fichas de trabajo y la recopilación de muestras de producciones elaboradas por lo estudiantes fueron insumos que permitieron analizar si el plan de acción estaba respondiendo a los objetivos, alcances y propósitos de la investigación. Además, "los documentos puede(n) facilitar información importante sobre las cuestiones y problemas sometidos a investigar" (Elliott, 2005, p. 97).

Grabaciones. Se realizaron grabaciones en audio de diferentes momentos de las sesiones, para registrar las percepciones de los estudiantes sobre las actividades realizadas, sus reflexiones y comentarios en los diálogos que se pudieron establecer en el aula de clase. Las grabaciones, a diferencia de las entrevistas, también aportaron elementos importantes y en tiempo real de lo

sucedió en las clases, registraron la autenticidad del proceso; permitieron volver sobre ellas para revisar y redireccionar de ser necesario.

Secuencia didáctica

Una forma de llevar al contexto escolar la literacidad crítica y el trabajo con los textos artísticos es la secuencia didáctica. Se entiende por secuencia didáctica "una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo" (Díaz-Barriga, 2013, p.1). Al ser una organización, se presenta como una modalidad de trabajo planeado, con unas fases y objetivos particulares para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por medio de unas actividades diseñadas con propósitos educativos que respondan a situaciones relacionadas con el contexto que habitan.

Las actividades que conforman una secuencia didáctica, en primera medida, están orientadas todas por un objetivo general o global que las relaciona entre sí para que no se conviertan en una superposición de ejercicios sin un propósito claro:

> La secuencia está constituida por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un *objetivo global que les dará sentido.* Lo que otorga unidad al conjunto no es únicamente el tema, sino la actividad global implicada, la finalidad con que se llevan a cabo. (Camps, 2006, p.37)

Todas las tareas propias de la secuencia están conectadas entre ellas por un objetivo más grande: el aprendizaje significativo de los estudiantes. Ello implica que lo aprendido se relaciona directamente con algún aspecto de sus vidas, por lo tanto, es difícil que olviden una situación de aprendizaje guiada por sus necesidades o vivencias. Además, va más allá de las típicas situaciones de aula enfocadas en la solución de ejercicios por la evaluación o la nota.

Así mismo, por medio de las secuencias didácticas que el maestro plantea en su aula de clase "El alumno aprende por lo que realiza, por la significatividad de la actividad llevada a cabo, por la posibilidad de integrar nueva información en concepciones previas que posee" (Díaz- Barriga, 2013, p.1). Es decir, las secuencias didácticas facilitan el aprendizaje significativo en tanto requieren que el trabajo planeado se relacione directamente con los presaberes de los estudiantes, permitiendo conexiones con sus experiencias previas frente a las temáticas, conceptos, textos o situaciones que se pretenden abordar en el aula. Además, se

aprende haciendo algo que pueda ser significativo para los ellos; dicha significación se puede lograr incluyendo en el aula sus intereses y, en el caso de este trabajo investigativo, también se puede lograr con los tipos de textos elegidos para las situaciones de aprendizaje.

Por otro lado, la secuencia didáctica se estructura en fases; dependiendo de la perspectiva puede variar la forma como se denomina. Para Camps (2006), la secuencia didáctica consta de tres fases: definir la tarea, es decir, plantear el problema a resolver por medio de diversas actividades; desarrollar la tarea, donde se acotan los procedimientos a seguir; y, por último, la elaboración del informe y evaluación, donde se reflexiona sobre las situaciones que se presentaron para mejorar en el futuro. Díaz-Barriga (2013) coincide en la división en tres partes de la secuencia didáctica: actividades de apertura, relacionadas con la activación de conocimientos previos; desarrollo, que se refiere a las tareas problema que orientan las actividades; y cierre, donde se integran las actividades realizadas y se sintetiza el aprendizaje.

La secuencia didáctica se ajustó a los objetivos de esta investigación, debido a que las actividades que se propusieron y desarrollaron "se realizarán con los alumnos y para los alumnos" (Díaz-Barriga, 2013, p.2). En líneas anteriores se reiteró en varias oportunidades que las necesidades de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje son el eje orientador de la propuesta, lo cual es coherente con los planteamientos metodológicos y fundamentos de la secuencia didáctica.

Concretamente, la secuencia didáctica que se realizó con los estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres estuvo estructurada en tres fases y compuesta por 8 sesiones (**ver anexo 1**), tal como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 3

Ficha resumen de la secuencia didáctica

Secuencia didáctica – De los sentires y pensares	
Población	**Estudiantes de ciclo VI – Colegio Gimnasio Cáceres**
N° de sesiones y fases	**Fase de preparación**: 1 sesión **Fase de producción:** 6 sesiones **Fase de evaluación:** 1 sesión
Objetivo de aprendizaje	Desarrollar la literacidad crítica a través de textos artísticos
Referentes	Díaz-Barriga , Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica.* Recuperado de: Guía-secuencias-didacticas_Angel Díaz.pdf (setse.org.mx) CAMPS, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Nota. Elaboración propia

4. Análisis de resultados

"*Aprendimos vivencias de personas que no conocemos pero que sufrieron demasiado*"

(Fragmento tomado del Diario de campo, Sesión 8)

Determinar de qué forma desarrollar la literacidad crítica por medio del trabajo con el texto artístico y evaluar si lo propuesto cumplió con los objetivos del investigador fue una tarea que requirió, por un lado, contrastar la información recolectada por medio de los diarios de campo, las observaciones externas, las grabaciones, registros fotográficos y actividades desarrolladas por los estudiantes. Por otra parte, hacer el proceso de análisis y comprensión tanto de los referentes teóricos como de lo que sucedió al implementar la propuesta de trabajo en el aula, así como la respectiva reflexión sobre las prácticas de aula de la docente y las actuaciones de los estudiantes en el desarrollo de las clases, permitió llegar a los resultados presentados.

A continuación, se encuentran los elementos teóricos pertinentes para el desarrollo de la literacidad crítica, así como los aspectos implicados en la lectura del texto artístico que intervinieron en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes. Por último, se da un espacio para contar lo que sucedió en el aula de clase al implementar la secuencia didáctica con estudiantes del ciclo VI del Gimnasio Cáceres. Estas tres tareas se desarrollaron en tres categorías y cada una dio respuesta a uno de los objetivos específicos: *literalidad crítica* es la primera y pretendió responder al primer objetivo específico, *semiótica del texto artístico* como segunda categoría respondió al segundo objetivo específico, *implementación de la secuencia didáctica* dió cuenta del tercer objetivo específico. Por último, aparece el apartado de *discusión* en el que se relacionan los resultados hallados con las categorías anteriores.

4.1. Literacidad crítica

La literacidad crítica, como se pudo evidenciar en los referentes teóricos, es diferente a la lectura crítica, y por esta razón tiene unas características esenciales que se presentan a continuación.

En primer lugar, la literacidad crítica es un proceso complejo en el que no solo se lee y comprende; también se reflexiona, discute, opina y debate:

> En conjunto, la lectura crítica se sabe elaborada, compleja, humilde, cargada de matices y razonamientos, dúctil, insatisfecha, exploradora, capaz de discutir e, incluso, de cambiar de opinión de forma razonada; es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social, y a transformarlo si es preciso. (Castellá y Cassany, 2011 p.367)

Se menciona como elaborada y compleja en tanto implica unos niveles de lectura relacionados entre sí (literal, inferencial y crítico) que se ponen en juego cuando el lector se acerca a los textos. Es necesario que el estudiante lea el código, haga sus inferencias y establezca relaciones para comprenderlo, lo sitúe en el contexto de producción y después de ello pueda dar el paso a reflexionar, discutir, opinar y debatir.

También, la literacidad crítica implica una serie de procesos que el lector debe ser capaz de realizar. Estos se relacionan directamente con lo que muestra la obra, lo que se puede inferir de ella y lo que se puede hacer después de reflexionarla.

Las características que se acaban de mencionar se recopilaron para fines de esta investigación en tres subcategorías : *contexto de producción del discurso, género artístico y realidad sociolingüística* y *predicción de interpretaciones*, las cuales a su vez se dividen en unidades de análisis (detalladas en la **Tabla 2**) , producto de la adaptación de algunas de las 22 técnicas propuestas por Cassany (2006) para comprender críticamente un discurso, dando respuesta al primer objetivo específico que consistía en delimitar los elementos teóricos pertinentes para el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres. Estas se enuncian a continuación.

Contexto de producción del discurso

Todo texto, en este caso el texto artístico, se produce en un contexto específico. Por esta razón, a la hora de enfrentarse a su lectura se debe tener en cuenta que alguien lo produjo y, por tanto, es importante reconocer que el creador hace parte de un constructo social ubicado en un lugar y tiempo específicos, los cuales le permiten tener un lugar de enunciación particular y compartir sus ideas también de una forma específica. Vivir en una época determinada implica tener unas experiencias de vida distintas a las de otros momentos históricos, y, también, vivir en un lugar específico lleva a que las situaciones ocurran de tal forma que hace que el autor exprese sus ideas de una manera y no de otra, pues,

> Detrás del texto hay siempre un autor que vive y escribe en un lugar del planeta y en un momento de la historia. El texto surge de su imaginario, de su mundo, de su comunidad, de su mirada sobre la realidad, sesgada, parcial, personal, por definición. (Cassany, 2006, p.115)

Por lo anterior, reconocer el mundo del autor a la hora de leer es importante, pues mejora nuestra comprensión sobre el texto, su mensaje y su razón de ser. En ese sentido, para identificar el contexto de producción de la obra de arte, se debe tener en cuenta lo enunciado a continuación.

Identificar el autor de la obra de arte. Este aspecto es importante porque conocer al autor-artista hace que el texto sea más familiar debido a que situaremos en parte la producción de la obra y le atribuiremos una razón de ser. Saber quién es el artífice de la obra ayuda a entender por qué habla de lo que se habla, qué hizo que eligiera una temática y no otra, y por qué escogió una forma particular de transmitirnos o comunicarnos.

Reconocer en qué contexto se hizo la obra de arte (dónde, cuándo se sitúa, a qué se refiere). Para leer otros tipos de texto es fundamental identificar qué dice la obra, cuándo y dónde se realizó. Esto es una característica de la literacidad crítica y no solo de la comprensión crítica: los códigos que se pueden leer no son solo escritos y verbales. Gracias a este punto se puede identificar qué se esconde detrás del texto.

Los textos siempre están ubicados en una realidad sociolingüística o contexto. Esto quiere decir que están dotados de intenciones, significados, ideas e imaginarios propios de la situación comunicativa en la que se ubican y se construyen. Es fundamental tener en cuenta estos aspectos cuando se lee:

> El acto de leer y de elaborar un significado varía según el discurso, la disciplina y el contexto. En cada ámbito o esfera de la comunidad se han desarrollado históricamente formas particulares de transmitir e inferir significados, que las personas aprendemos al mismo tiempo que participamos en la actividad. (Cassany, 2005, p. 36)

La lectura que realizan los estudiantes varía según la comunidad de la que hagan parte y la situación en la que se realice la práctica. Además de la situación comunicativa, también influye en la lectura el tipo de texto y la disciplina de la cual haga parte. Por lo anterior, es importante hablar de literacidad crítica como práctica de lectura situada, que no solo se limita al código escrito y al lenguaje verbal, sino que se puede trasladar a otros códigos que nos rodean en

la cotidianidad, los cuales pueden ser verbales o no verbales y estar presentes en diversos medios (como los medios de comunicación digitales) y espacios.

Identificar con qué propósito se hizo la obra de arte. En *Tras las líneas,* Cassany (2006) menciona que rara vez nos tomamos la molestia de escribir sin propósito alguno. En el caso de las obras de arte elaboradas con otros códigos sucede lo mismo, rara vez se elaboran sin una intención particular. La obra de arte posee un porqué y para qué tras ella.

Género artístico y realidad sociolingüística

Para acercarse críticamente a la obra no solo debemos remitirnos a su contexto, claramente nuestros esfuerzos por comprenderla y reflexionarla se deben centrar en la obra misma. Por eso aparecen las tareas que se mencionan a continuación.

Identificar el tipo de texto y género artístico al que pertenece la obra. Tal como sucede con otros textos y códigos, cada tipo de obra artística y género posee unas características y particularidades que debemos reconocer para comprenderla. La forma como nos llega el mensaje (visual, auditiva, sensorial, etc.) hace que la experiencia del lector-receptor se modifique, y que la experiencia generada en el interlocutor sea particular. Se entiende por lo tanto que si el lector identifica a qué tipo de texto se acerca, su disposición frente al mismo será diferente a leer otros textos.

Describir lo que expone la obra acerca del tema que trata. Esta técnica es la más importante de las aquí propuestas, debido a que se refiere al mensaje en sí mismo. Por tanto, se busca dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué nos quiere decir la obra de arte? ¿sobre qué nos está hablando? ¿qué nos quiere transmitir? El receptor debe indiscutiblemente reconocer y recoger las ideas, sensaciones, reflexiones y experiencias que conlleva la obra.

Interpretar las ideas e imaginarios subyacentes en la obra de arte. Las obras de arte pueden contener ideas explícitas y otras implícitas, la tarea del lector-receptor es buscarlas e interpretarlas. Además, los textos generalmente tienen vínculos con otros textos o con aspectos de la realidad, así que otra tarea es descubrir esos enlaces o intertextos: “Ningún texto es el primero, siempre es el siguiente, uno más en la inmensa lista de predecesores, antecedentes u opositores. Este segundo grupo de técnicas enfatiza la relación del texto con otros discursos: la intertextualidad o polifonía” (Cassany, 2006, p. 125).

Predicción de interpretaciones

Tal como lo indica el nombre de este apartado, el receptor también puede hacer predicciones para abordar críticamente la obra. Así, se destaca el papel fundamental del receptor como constructor de significado y responsable de realizar su propia interpretación de la obra, teniendo en cuenta los puntos anteriores, es decir, el contexto y la obra misma,

> El significado no está en el texto sino en la mente […] cualquier texto genera interpretaciones variadas en cada persona y colectivo de una comunidad. No existe *una* interpretación buena, sino muchas y variadas interpretaciones individuales; la *verdad* es sólo una suma de interpretaciones. (Cassany, 2006, p. 134)

Cada receptor puede descubrir en la obra aspectos que otros no, gracias a su experiencia de vida particular, que le permite encontrar información relevante desde su punto de vista. Probablemente hay interpretaciones y predicciones similares e incluso compartidas, debido a que estas se hacen no solo por la experiencia del receptor sino también por las pistas entregadas por la obra. Sin embargo, en este punto es clave tener en cuenta que es el receptor el encargado de descubrir lo que le dicen y crear sus propias conclusiones. De esta manera, se propone una serie de técnicas para el acercamiento crítico a la obra.

Plantear expectativas de lectura de la obra de arte y las evalúa. En este punto el lector puede plantearse unas preguntas antes de acercarse a la obra que orientarán su visión y su interpretación: por qué voy a leer esta obra, qué busco en ella, qué ideas y sensaciones me podrá transmitir. Después de hacer el acercamiento la pregunta personal estaría orientada a si se cumplieron mis expectativas frente a la obra o no.

Reconocer el tipo de lector al cual se dirige la obra y por qué. Un lector crítico se pregunta no solo por lo que va a leer, también intenta deducir qué debe saber él mismo de esta obra, qué tipo de lector debe ser para tener acceso a ella, si debe ser especializado o no, y también deducir qué pretende el artista que haga el receptor

Reflexionar sobre la obra de arte para construir sus propias conclusiones. Después de acercarse a la obra el receptor piensa sobre ella, también qué le generó, qué hará con ella, a qué conclusiones puede llegar, hace un proceso de conciencia sobre la lectura que acaba de hacer y si le es importante o no.

Las categorías y subcategorías que se acaban de describir fueron los procesos que los estudiantes siguieron en el desarrollo de la secuencia didáctica. A su vez, son elementos teóricos indispensables para el desarrollo de la literalidad crítica, pues cada uno se alcanzó por medio de

unas evidencias o tareas muy particulares, en las que el receptor de la obra de arte emprendía una acción que sumada con las demás, fortaleció su manera de acercarse a las obras de arte y leerlas críticamente. En el apartado **4.3** se puede leer con más detalle lo sucedido sesión por sesión cuando estos elementos teóricos se llevaron a la práctica de aula.

4.2. Semiótica del texto artístico

Desde la semiótica del texto artístico se dio respuesta al segundo objetivo específico de este trabajo de investigación: Comprender los aspectos implicados en la lectura del texto artístico que intervienen en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres. Estos aspectos implicados se abordaron desde los planteamientos de Bhaszar (2008) y Talens Et al. (1980), quienes hablan de unos niveles de interpretación, los cuales fueron adaptados y desarrollados por la docente investigadora, y que se abordan como las categorías *nivel sintáctico, nivel semántico* y *nivel pragmático.*

Para Bhaszar (2008) "Las obras son signos" (p. 84). Si las obras de arte son signos es de esperar que puedan ser interpretadas bajo una perspectiva semiótica. Las obras de arte son signos porque están compuestas por una relación de tres niveles (sintáctico, semántico y pragmático) que contemplan su sentido y su esencia (Bhaszar, 2008); lo anterior, no solo según las interpretaciones modernas o las ideas del autor. Talens Et al.(1980) señala, frente a los niveles que posee la obra de arte como signo, que

> Tres son los niveles de funcionamiento de los signos y tres, en consecuencia, los que debe enfrentar el estudio de su funcionamiento: sintáctico, semántico y pragmático. El nivel sintáctico analiza las relaciones entre los signos. El nivel semántico, las cuestiones referentes al significado de los signos. El nivel pragmático, las relaciones que se establecen entre los signos y sus usuarios. (p.47)

Esta triada de niveles del signo es fundamental para la lectura de las obras de arte, debido a que funcionan interrelacionados y conforman el carácter connotativo de las obras. Centrarse en uno solo de los tres niveles cuando interpretamos la obra nos lleva a desconocer tanto su sentido como su significación, construidas por el receptor en un contexto determinado.

Nivel sintáctico

El primero de los tres niveles mencionados es el sintáctico. En este ámbito es crucial tener en cuenta que "la separación semántica-sintaxis es pura y exclusivamente terminológica y de metodología, pues ambas regiones están imbricadas […] el nivel pragmático aparece también

articulado, e inseparable del nivel semántico y del nivel sintáctico" (Talens Et al., 1980, p.58). Primero se pueden identificar elementos de la obra de arte relacionados con el nivel sintáctico, pero, tal como lo señala Talens Et al.(1980), los niveles están entrecruzados pues la obra de arte, la forma como se realizó, como se muestra, su género, elementos, significado y su intención, entre otros aspectos, son un todo. De acuerdo con lo anterior, en este nivel es importante lo que se especifica a continuación.

Identificar los elementos que componen la obra artística. Al observar la obra de arte lo primero que detalla el lector son los elementos que la componen: materiales y objetos usados, disposición y organización de los elementos de la obra. Son los aspectos que se presentan a simple vista pero que se relacionan entre sí para conformar un todo, que es la obra de arte: "dentro de este nivel se analizan las relaciones de los signos entre sí" (Talens Et al., 1980, p. 58). En el caso de la instalación *Relicarios* los signos son los elementos que componen cada relicario: prendas de vestir, objetos personales, recortes, fotos, entre otros; además, cada uno de estos se relaciona con aquellos que lo acompañan en la misma pieza, y son esas relaciones las que se deben descubrir.

Nivel semántico

Como se mencionaba al iniciar este apartado, el nivel semántico se refiere al significado de los signos; Talens (1980) afirma que "es éste el nivel menos elaborado dentro de la semiótica artística" (p.53). No obstante, se presenta a continuación un breve acercamiento sobre los elementos correspondientes a este nivel.

En el nivel semántico cobra importancia la información que no es explícita en los textos, es decir, que requiere por parte del interlocutor una interpretación a partir de los elementos sintácticos para acercarse de esa manera al significado. En el caso de las obras de arte es de anotar que "la coherencia de un texto artístico es siempre, desde el punto de vista estético, obligadamente connotativa, mientras que la coherencia de los otros niveles es denotativa, aunque pueda apuntarse también a su posible plano connotativo" (Talens Et al.,1980, p. 54). Los textos artísticos expresan al interlocutor sus mensajes entre líneas, es trabajo de este intentar hallar ese significado oculto, de ahí que se encuentre en el plano connotativo y no denotativo.

Identificar la coordenada simbólica a partir de los elementos que conforman la obra de arte. En *Semántica del objeto,* Barthes (1964) define como coordenada simbólica el significado o valor metafórico de los objetos, en este caso los artísticos: "todo objeto tiene, si

puede decirse así, una profundidad metafórica, remite a un significante, el objeto tiene por lo menos un significado" (p.3). Es decir, todo objeto no es solo el objeto en sí mismo y no solamente cumple una función, además posee por lo menos un significado, sea este simple o complejo.

Nivel pragmático

Este nivel hace referencia a la relación establecida entre la obra de arte, el autor y el interlocutor. En palabras de Talens Et al. (1980):

> Dentro de este nivel se integran, por una parte, aquellos elementos que remiten a la relación autor/obra y a la correspondiente obra/lector y, por otra, la referida al lugar de inserción de ambos como sujetos de una práctica significante dentro del conjunto de prácticas que constituyen una formación social. (p. 47)

Aparte de existir una relación entre autor-lector-obra, estos tres elementos están inmersos en unas prácticas sociales, es decir, hay un contexto de fondo en cada uno de ellos y en la relación que establecen entre sí. Para acercarse a la obra desde una perspectiva semiótica, en este nivel un lector:

Infiere los efectos buscados en el receptor por parte del autor de la obra de arte.

Cuando el autor realiza su trabajo puede prever o planear la respuesta que espera del interlocutor, su impresión sobre la obra, las emociones que quiere generar en el público, la experiencia que les quiere brindar. El lector como parte activa del proceso también puede predecir, previo a su diálogo con la obra, lo que el autor está buscando de él, o en términos de Talens Et al. (1980): "b) qué tipo de efectos buscaba (según las informaciones e indicios que el texto ofrece) en sus receptores; y c) cuáles fueron las respuestas inmediatas o mediatas que dichos receptores dieron, en forma de retroalimentación, a su propuesta estética" (p.52). En relación con lo anterior, los efectos buscados se pueden referir a emociones, sensaciones, ideas e incluso acciones, al igual que las respuestas.

Reflexiona sobre las respuestas propias y de otros frente a la obra de arte. Posterior a la lectura del texto artístico el lector puede: reflexionar sobre la experiencia que acaba de vivir con la obra, corroborar sus impresiones iniciales, meditar sobre lo que ha sentido y pensado mientras se aproximaba a la obra y, finalmente, plantearse sus propias conclusiones sobre lo que acaba de experimentar: "toda práctica artística coherente supone una *reflexión*, un *poner siempre en duda*. Esto, aplicado a lo que venimos diciendo ahora, implica que la relación autor-lector

para ser productiva deba promover la capacidad crítica de la recepción del discurso" (Talens Et al., 1980, p. 52). Al señalarse la capacidad crítica en la recepción se teje un puente entre la semiótica y la literacidad crítica, gracias al papel activo del lector y la relevancia de su punto de vista en la construcción de significado, así como en la valoración de la obra.

En este nivel se debe aclarar que, a pesar de que la obra de arte esté relacionada con un contexto autor y lector, su valor particular no radica en lo netamente social o los factores que puedan determinar su producción y recepción. La obra de arte es ante todo un objeto estético, por lo que debemos tener cuidado cuando la leemos y no perder de vista su razón de ser: "Esta parcela del nivel pragmático (relación autor obra-receptor) conlleva una obligada referencia a cuestiones políticas e ideológicas sin que con ellos olvidemos, por relación a ellas, lo específico estético" (Talens Et al., 1980, p. 53).

4.3. Lo que dice la experiencia en el aula: implementación de la secuencia didáctica

"*Profe, empezamos por algo muy suave y*
a la final terminamos sabiendo todo tal como era
y agrandando más la historia"
(Diario de campo, Sesión 8)

Cuando se realizó el planteamiento *¿De qué manera favorecer el proceso de literacidad crítica en estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres?,* era claro que el trabajo de la docente investigadora no se podía limitar solamente a los aspectos teóricos necesarios para esta tarea y que tampoco era posible acercarse al aula sin realizar con antelación el ejercicio teórico, el cual da luces a las prácticas docentes capaces de transformar de alguna forma el aprendizaje de los estudiantes. Es así como, en correspondencia con el objetivo específico tres, se presenta la implementación de la secuencia didáctica propuesta por la docente para dar respuesta a la pregunta de investigación que guió este trabajo. En cada sesión se desarrollaron diferentes actividades que correspondían a las unidades de análisis, planteadas como objetivos de aprendizaje, de las cuales surgieron los resultados que se aparecen a continuación.

En primer lugar, se describen los hallazgos encontrados frente a la categoría *semiótica del texto artístico,* con tres subcategorías y sus respectivas unidades de análisis: *nivel sintáctico, nivel semántico* y *nivel pragmático.*

Nivel sintáctico

Como se abordó en los referentes teóricos, el nivel sintáctico da cuenta de elementos y objetos que componen la obra. En este nivel se estableció una unidad de análisis: *elementos que componen la obra artística*, cuyos resultados fueron los siguientes.

Elementos que componen la obra artística. En el acercamiento a las obras de arte por parte de los estudiantes, el objetivo de aprendizaje (unidad de análisis) que se propuso en la secuencia didáctica fue: *Identifica los elementos que componen la obra artística,* en otras palabras, que los estudiantes lograran observar y describir la disposición de los materiales con los que se hicieron las obras y los objetos que contenían. Esto fue sumamente importante, porque a partir de lo literal pudieron plantear inferencias y reflexiones; los elementos y sus más mínimos detalles fueron la clave para llegar al mensaje y la intención del autor con la obra de arte.

En este punto es necesario mencionar que la obra *Relicarios* es una instalación creada por Erika Diettes (2011-2015) , de allí que el formato original de la obra se exponía en diferentes museos a nivel nacional e internacional, pero al momento de presentarla a los estudiantes, la exposición en su formato original ya no estaba disponible en ningún espacio para ser visitada. Por esta razón, se convirtió en un reto la presentación de la obra a los estudiantes de tal manera que accedieran a ella de forma similar a la instalación planteada por la artista.

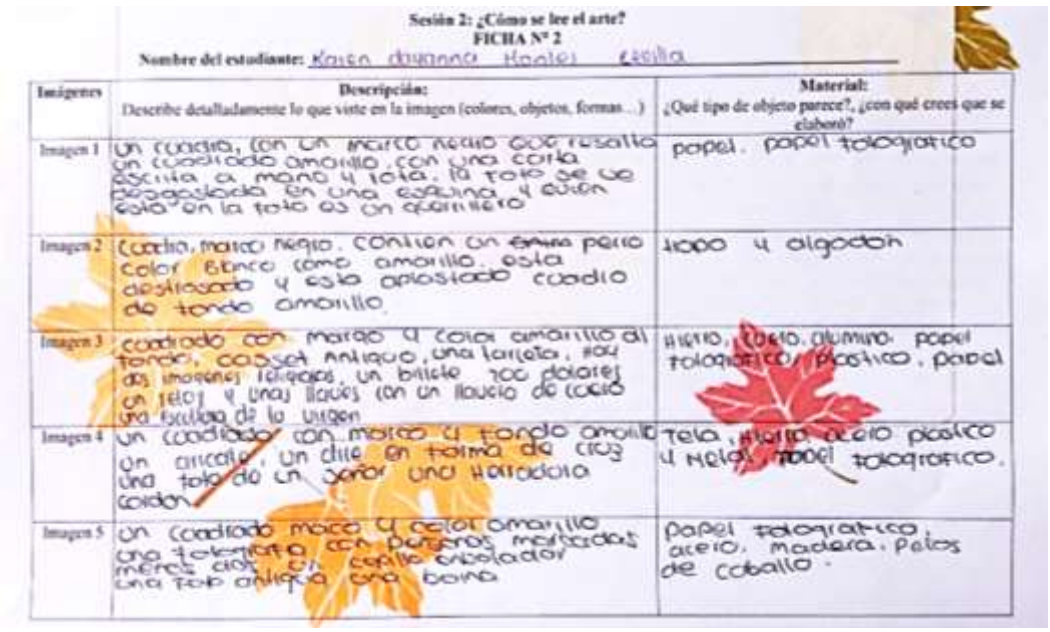
Por lo anterior, la obra se le presentó a los estudiantes en un salón con luz tenue, con imágenes impresas de los *Relicarios* tomadas de la galería fotográfica de la artista en su página web, y estas se colocaron en el piso para que los estudiantes tuvieran la necesidad de agacharse a verlas, tal como sucede en la instalación y como estaba pensado por la artista inicialmente. Dicha adaptación en la presentación de los materiales era absolutamente necesaria para darle la oportunidad a los estudiantes de acceder a este tipo de textos que muchas veces no son conocidos por ellos por las barreras en el acceso a espacios como museos y galerías, pero que pueden ser superados gracias a los ajustes logísticos, y así se le puede brindar a los estudiantes acercamientos a textos tan valiosos y cargados de sentido.

Dejando clara la forma como se presentó la obra en el aula, inicialmente, cuando los estudiantes observaron los *Relicarios* uno por uno, se evidenció que no todos observaban con el mismo detenimiento, algunos no analizaban los detalles de cada foto y volvían al salón

rápidamente. Sin embargo, cuando el ejercicio fue guiado por la docente y ella se encargaba de enseñar cada *Relicario* con el suficiente tiempo como para describir y tomar nota en la **ficha 2**, el objetivo del ejercicio se cumplió, tal como se puede apreciar en la **figura 8:**

Figura 8

Actividad en clase – Ficha 2



Sesión 2: ¿Cómo se lee el arte?
FICHA N° 2
Nombre del estudiante: Karen Johanna Hoyos Cecilia

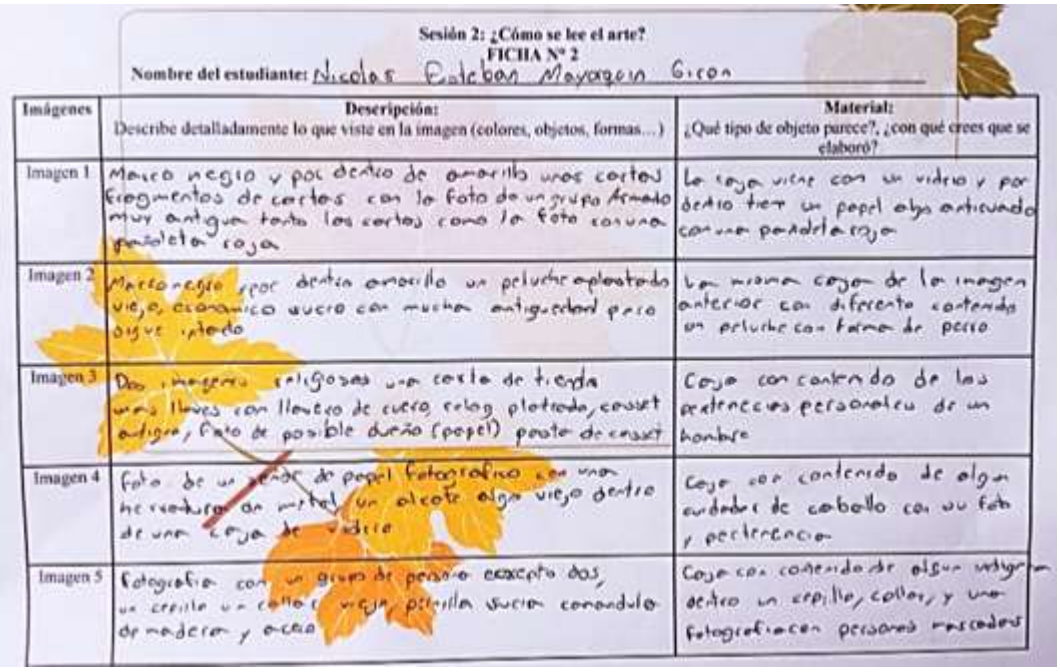
Imágenes	Descripción: Describe detalladamente lo que viste en la imagen (colores, objetos, formas…)	Material: ¿Qué tipo de objeto parece?, ¿con qué crees que se elaboró?
Imagen 1	Un cuadro, con un marco negro con resalto un cuadrado amarillo, con una carta escrita a mano y foto. la foto se ve pegadada en una esquina y encima esta en la foto es un aguinaldo	papel. papel fotografico
Imagen 2	Cuadro, marco negro. contien un ~~[illegible]~~ perro color Blanco como amarillo. esta dispuesto y esta apoyado cuadro de fondo amarillo	tubo y algodon
Imagen 3	cuadrado con marco y color amarillo al fondo, cosset antiguo, una tarjeta, hay dos imagenes religiosas, un brazalete rosa dolores en relieve y unas llaves con un llavero de cuero una fotografia de la virgen	hierro, cuero, aluminio, papel fotografico, plastico, papel
Imagen 4	un cuadrado con marco y fondo amarillo un arcaito, un dije en forma de cruz una foto de un señor una herradura cordon	tela, hierro, acero plastico y metal, papel fotografico.
Imagen 5	un cuadrado marco y color amarillo una fotografia con personas mirandose mirada otra en caballo enbolador una foto antigua una boina	papel fotografico, acero, madera, pelos de caballo.

Nota. Trabajo realizado por E20 de ciclo VI.

En la **figura 8** se puede leer que la estudiante, como la mayoría de sus compañeros, describió lo que observó en cada una de las imágenes de los *Relicarios* y los materiales de los que estaban hechos los objetos que los componen. Adicionalmente, en otras fichas diligenciadas por los estudiantes, ellos conectaron el *nivel sintáctico* con el *nivel semántico* y el *nivel pragmático*, pues relacionaron los objetos con los posibles propietarios y en la discusión en clase llegaron a la conclusión de que pertenecían a víctimas del conflicto armado; a partir de ello deducir lo que la obra podía decir y el propósito fue mucho más sencillo. Esto se puede observar en la **figura 9:**

Figura 9

Actividad en clase – Ficha 2



Sesión 2: ¿Cómo se lee el arte?
FICHA N° 2
Nombre del estudiante: Nicolas Esteban Mayorgen Giron

Imágenes	Descripción: Describe detalladamente lo que viste en la imagen (colores, objetos, formas…)	Material: ¿Qué tipo de objeto parece?, ¿con qué crees que se elaboró?
Imagen 1	Marco negro y por dentro de amarillo unos cartas fragmentos de cartas con la foto de un grupo Armado muy antigua toda las cartas como la foto con una paleta roja	La caja viene con un vidrio y por dentro tiene un papel algo arrugado con una paleta roja
Imagen 2	Marco negro y por dentro amarillo un peluche aplastado viejo, económico sucio con mucha antigüedad pero sigue intacto	La misma caja de la imagen anterior con diferente contenido un peluche con forma de perro
Imagen 3	Dos imágenes religiosas una carta de tienda unas llaves con llavero de cuero reloj plateado, casset antiguo, foto de posible dueño (papel) parte de casset	Caja con contenido de las pertenencias personales de un hombre
Imagen 4	Foto de un [illegible] de papel fotográfico con una herradura de metal un alcate algo viejo dentro de una caja de madera	Caja con contenido de algún cuidador de caballo con una foto y pertenencia
Imagen 5	Fotografía con un grupo de personas excepto dos, un cepillo un collar viejo, pitilla sucia colgandolo de madera y cuero	Caja con contenido de algún indígena dentro un cepillo, collar, y una fotografía con personas nativas

Nota. Trabajo realizado por E2 de ciclo VI.

En el caso de la **figura 9,** el estudiante omite los materiales de la caja y los objetos que contiene, pero escribió que en la imagen 4 los objetos que contiene la obra le pertenecían a un cuidador de caballos, y en la imagen 5 habló de un indígena. Cabe recordar que, como se expuso en el apartado **4.2,** los niveles sintáctico, semántico y pragmático están imbricados (Talens, 1980), y por tal razón, la comprensión de la obra en general se logra relacionando las tareas propias de los tres niveles. Lo que se propuso en la secuencia fue, sesión a sesión, enfatizar en cada unidad de análisis, pero ello no quiere decir que no se tocaran los tres niveles con cada actividad.

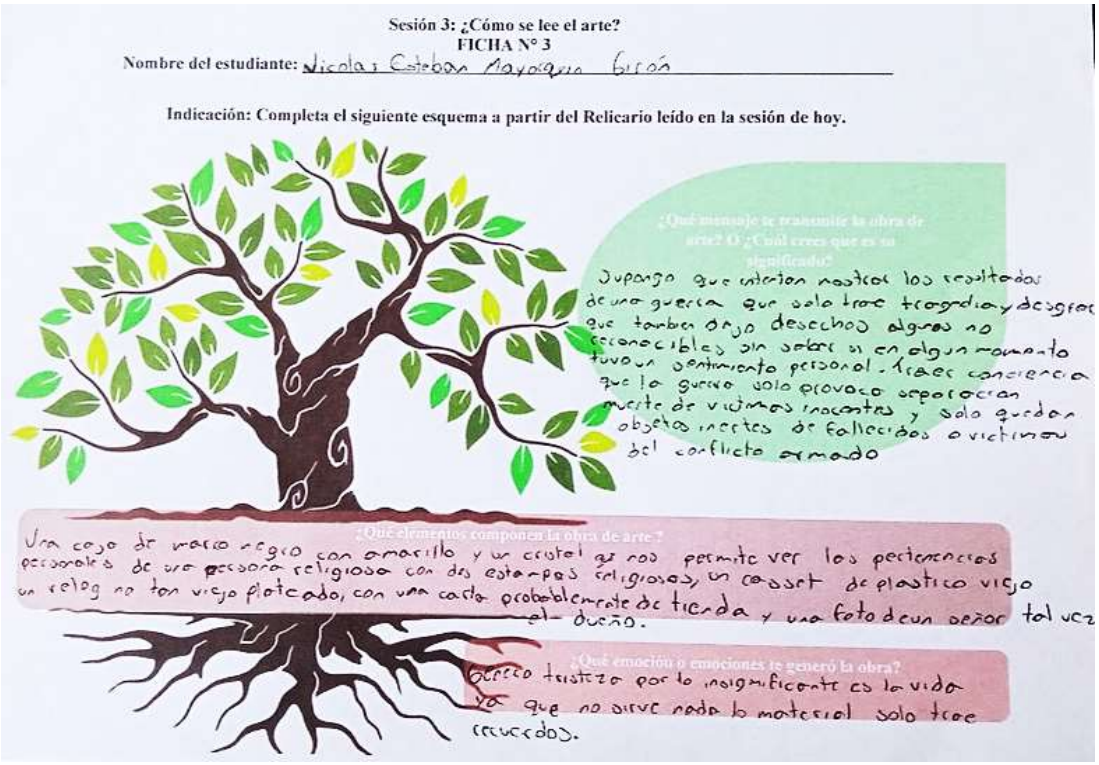
Nivel semántico

En este nivel el estudiante debe hallar la *coordenada simbólica* o encontrar el mensaje de la obra, después de hacer el ejercicio de descifrar el sentido de los elementos sintácticos de la obra. Para este nivel se estableció la unidad de análisis: i*dentifica la coordenada simbólica a partir de los elementos que conforman la obra de arte,* con la que se pudieron encontrar los siguientes resultados.

Coordenada simbólica. La coordenada simbólica se refiere al sentido y significado que los estudiantes encontraron en la obra de arte como tal, a partir del ejercicio de interpretación de lo que ven y lo que ello quiere decirles. Fue de suma importancia que pensaran qué transmitía la obra o qué era lo que la autora les quería decir al disponer de ciertos elementos en los *Relicarios*, porque es aquí donde se ponen en evidencia sus formas de interpretar y comprender, las deducciones que hacen a partir de lo que observan y, además, leen más allá de las líneas (Cassany, 2006) o más allá de lo sintáctico. En la **figura 10** se puede observar de qué manera los estudiantes llegaron a identificar lo que decía la obra desde los elementos que la componen:

Figura 10

Actividad en clase – Ficha 3



Nota. Trabajo realizado por E2 de ciclo VI.

En la **figura 10** el estudiante propuso como mensaje de la obra “los resultados de la guerra” y “traer conciencia que la guerra solo provoca separación muerte de víctimas inocentes”, pero en la **sesión 3**, se halló que no todos los estudiantes lograban desentrañar el mensaje de la obra, solo podían describir y enumerar los objetos que veían, o referirse a las emociones que les

trasmitía el R*elicario,* pero no lograban pensar en el sentido global de la obra, de los elementos dispuestos en conjunto para decirles algo. Fue en la **sesión 7** cuando, después de integrar todas las unidades de análisis en el propósito de comprender la obra *Relicarios,* que los estudiantes llegaron a algunas conclusiones, como que la obra se refería al duelo de los familiares de las víctimas del conflicto armado en Colombia, al recuerdo por medio de las pertenencias de víctimas de conflicto armado o que ellos entendían que las familias guardaron los objetos más preciados para preservar en la memoria a las víctimas.

De esa forma, el trabajo con obras de arte les permitió a los estudiantes encontrar la profundidad metafórica de la que habla Barthes (1964), y acercarse más al desarrollo de la literacidad crítica, de la mano con la discusión final que se tuvo entre la docente y los estudiantes sobre contexto de la obra, la vida de la autora, los elementos que la obra contenía y el propósito con el que tal vez se hizo.

Nivel pragmático

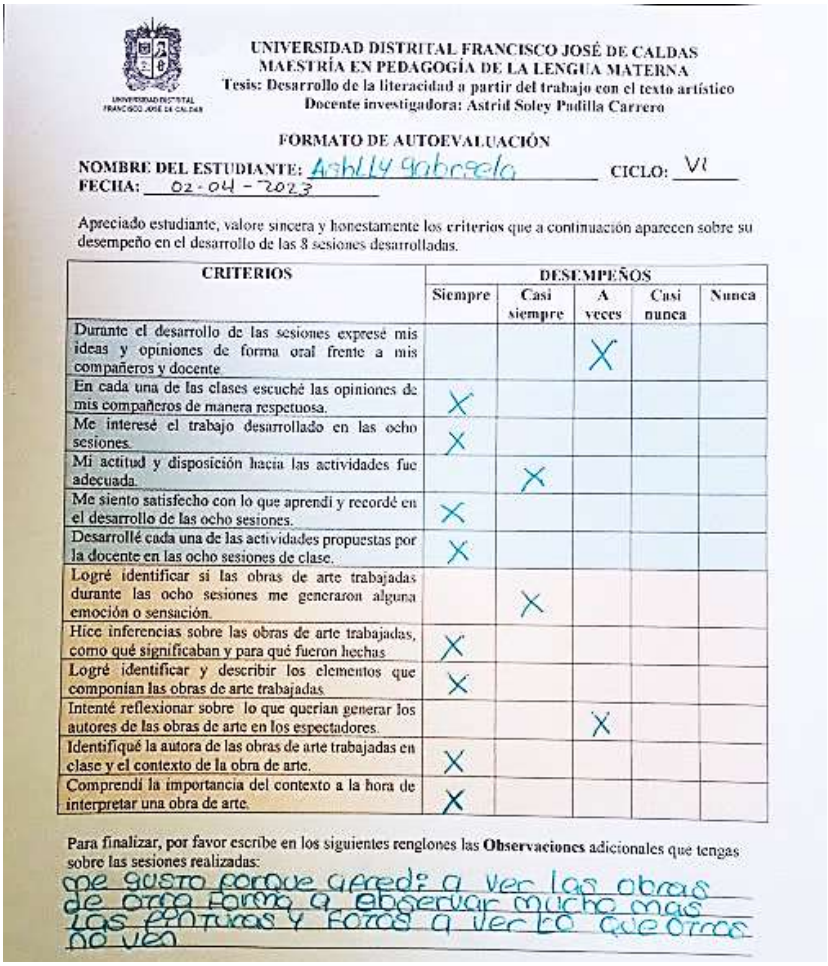
En este nivel se plantearon dos unidades de análisis: i*nfiere los efectos buscados en el receptor por parte del autor de la obra de arte* y *reflexiona sobre las respuestas propias y de otros frente a la obra de arte.* Estas unidades se abordaron de una u otra manera en cada sesión desarrollada, puesto que hubo sesiones en las que trabajaron en equipos y debían discutir las impresiones y reflexiones de cada uno; además, todas las actividades implicaron algún tipo de respuesta por parte de los espectadores, tal como se pudo evidenciar en la observación por parte de la docente y posterior recuperación de la información en los diarios de campo.

Efectos buscados en el receptor por parte del autor. En los momentos de cierre de las diferentes sesiones, la conclusión a la que pudieron llegar muchos de los estudiantes es que Erika Diettes buscaba por medio de su obra que los receptores recordaran a la víctimas del conflicto armado en Colombia, las cuales eran propietarias de los objetos que aparecen en los *Relicarios* y que a través de esas pertenencias las personas se hicieran conscientes o tomaran conciencia de lo que es la guerra, de las consecuencias que trae y el dolor que queda en las familias (Diario de campo, Sesión 7). Es decir, después de trabajar con las obras de arte para encontrar el mensaje y la intención de la autora con su obra, se pudo encontrar con los estudiantes que tal vez el efecto buscado en los receptores era más emocional y reflexivo, sobre un tema muy importante como lo es la guerra.

Reflexión sobre las respuestas propias y de otros frente a la obra de arte. En cada una de las sesiones desarrolladas los estudiantes tuvieron que reflexionar sobre la experiencia que acababan de vivir con la obra, en tanto se les pedía pensar en lo que habían sentido y las impresiones iniciales que esta les daba, plantearse lo que ella les decía, les generaba y les hacía reflexionar, corroborar sus impresiones iniciales, meditar sobre lo que habían sentido y pensado mientras se aproximaban a la obra y, finalmente, plantearse sus propias conclusiones sobre lo que acababan de experimentar. Este ejercicio concluyó en la **sesión 8,** con el ejercicio de autoevaluación, donde los estudiantes se detuvieron a pensar en su proceso y acercamiento a las obras, muestra de ello se encuentra en la **figura 11**

Figura 11

Ejercicio en clase- Formato de autoevaluación



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
Tesis: Desarrollo de la literacidad a partir del trabajo con el texto artístico
Docente investigadora: Astrid Soley Pudilla Carrero

FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: Ashlly Gabriela CICLO: VI
FECHA: 02-04-2023

Apreciado estudiante, valore sincera y honestamente los criterios que a continuación aparecen sobre su desempeño en el desarrollo de las 8 sesiones desarrolladas.

CRITERIOS	DESEMPEÑOS				
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Durante el desarrollo de las sesiones expresé mis ideas y opiniones de forma oral frente a mis compañeros y docente			X		
En cada una de las clases escuché las opiniones de mis compañeros de manera respetuosa.	X				
Me interesé el trabajo desarrollado en las ocho sesiones.	X				
Mi actitud y disposición hacia las actividades fue adecuada.		X			
Me siento satisfecho con lo que aprendí y recordé en el desarrollo de las ocho sesiones.	X				
Desarrollé cada una de las actividades propuestas por la docente en las ocho sesiones de clase.	X				
Logré identificar si las obras de arte trabajadas durante las ocho sesiones me generaron alguna emoción o sensación.		X			
Hice inferencias sobre las obras de arte trabajadas, como qué significaban y para qué fueron hechas	X				
Logré identificar y describir los elementos que componían las obras de arte trabajadas	X				
Intenté reflexionar sobre lo que querían generar los autores de las obras de arte en los espectadores.			X		
Identifiqué la autora de las obras de arte trabajadas en clase y el contexto de la obra de arte.	X				
Comprendí la importancia del contexto a la hora de interpretar una obra de arte.	X				

Para finalizar, por favor escribe en los siguientes renglones las **Observaciones** adicionales que tengas sobre las sesiones realizadas:
me gusto porque aprendí a ver las obras de otra forma a observar mucho mas las pinturas y pude a ver lo que otros no ven

Nota. Trabajo realizado por E4 de ciclo VI.

Los primeros seis criterios del **Formato de autoevaluación** se refieren a la actitud y disposición de los estudiantes en las clases, además se indaga sobre su satisfacción con lo aprendido y lo recordado en el **criterio 5**. Los seis criterios restantes aluden a las tareas específicas que hicieron con las obras: identificar sus emociones, hacer inferencias, identificar y describir los elementos de las obras, reflexionar sobre lo que el autor deseaba del receptor (este criterio es en el que se registra desempeño más bajo, pues los estudiantes los puntúan con *a veces* o *casi siempre*), identificar la autora y contexto de la obra, comprender la importancia del contexto para la interpretación de la obra.

Por otro lado, los estudiantes escribieron sus respectivas observaciones, en las que destacaban si las sesiones fueron de su agrado y resaltaban algo de lo que aprendieron. Con respecto a su aprendizaje la estudiante que responde en la **figura 11** señala que aprendió a ver las obras de otra forma, a observar mucho más y a ver lo que otros no ven. En ese sentido, hace un ejercicio metacognitivo en el que evalúa y reflexiona sobre sus propias respuestas para expresar lo aprendido por medio del trabajo con obras de arte.

Por lo tanto, frente a esta unidad de análisis se puede decir que se logró en los estudiantes la reflexión frente a sus acercamientos a las obras de arte, y ellos mismos detectaron aquellas tareas que se les facilitaron más que otras. Para esto, el ejercicio de autoevaluación fue fundamental.

Ahora, se describen los hallazgos encontrados frente a la categoría *literacidad crítica,* con tres subcategorías y sus respectivas unidades de análisis: *contexto de producción del discurso, género artístico y realidad sociolingüística,* y *predicción de interpretaciones.*

Contexto de producción del discurso

En esta subcategoría se plantearon tres unidades de análisis, con que se pretendía que el estudiante identificara el contexto de la obra: autor, producción y propósito.

El autor de la obra de arte. Cuando se dio inicio a la secuencia didáctica se les pidió explícitamente a los estudiantes que no buscaran información sobre la obra ni sobre su autora, para que la interpretación que le dieran a la obra no estuviera contaminada por los cometarios y análisis que se encuentran en internet. En la **sesión 7** se realizó la lectura en voz alta de la biografía de Erika Diettes entre todos y por turnos, se iban haciendo pausas para preguntar por

palabras clave y aspectos de la vida de la autora para que los estudiantes dedujeran la relación que tenía su vida con su obra. De este ejercicio los estudiantes entendieron por qué la obra se llamaba *Relicarios,* cual podía ser la intención de la obra y lo que quería transmitir su autora. Pudieron tejer todo lo aprendido en las clases anteriores con la experiencia de vida de Erika Diettes y sus propias respuestas en entrevistas que ha concedido sobre su apuesta estética.

Contexto de producción de la obra. Con la lectura de biografía de la autora, como se expresó en la unidad anterior, no solo se reconoció su vida, sino que se tuvo en cuenta su lugar de enunciación, en tanto algunas de sus experiencias como la pérdida de su tío y lo que sufrió su madre con este hecho probablemente la motivaron a crear obras de reparación simbólica con las cuales las víctimas hicieran, en parte, el proceso de duelo. En una entrevista que concede la autora a María Gabiela Méndez para la revista digital Bienestar expresa lo siguiente

> La muerte de mi tío no solo afectó mi forma de hacer arte, sino que nos quebró la vida familiar, porque era el hermano mayor de mi mamá y para ella fue un duelo muy fuerte. Lo que nos marcó a nosotras como hijas fue esa madre en un duelo profundo. (Diettes, 2018)

Esto, junto con la intervención del docente invitado a observar la clase, Magister en Educación para la Paz, los estudiantes comprendieron que la autora creaba obras relacionadas con las víctimas del conflicto armado en Colombia, en parte, por situaciones de su propia vida y también, por las víctimas y sus familias, contar su historia, sus procesos de duelo, dolor, sanación y justicia

> Yo trabajo con todo esto para poder hacer una imagen con una función. Que mi forma de contar, mi manera de hacer imágenes sea validada por los dolientes como una forma valiente posible de representar sus historias es un honor y solo tengo gratitud. Como artista es invaluable el inmenso voto de confianza que se está poniendo en mi trabajo (Diettes, 2018)

También, los estudiantes ya habían mencionado en la **sesión 4** que *Relicarios* se refería a víctimas de la guerra en Colombia, por lo que el referente fue claro para ellos desde el primer acercamiento a la obra; con respecto al contexto geográfico, para ellos fue obvio que se refería al contexto colombiano por el uniforme que portaba el hombre armado en uno de los *Relicarios.*

Solamente quedó incluso saber de qué hecho violento específico en nuestro país fueron víctimas las personas a quienes pertenecían los objetos preservados.

Propósito con el que se hizo la obra. De la mano con las unidades de análisis anteriores, referentes al contexto de producción, en la **sesión 7** los estudiantes concluyen que la obra pudo ser creada para que las familias de las víctimas del conflicto armado pudieran aceptar lo que pasó, recordar a sus seres queridos y continuar con su vida. (Diario de campo, Sesión 7). Otros comentarios sobre el propósito de la obra que hicieron los estudiantes fueron que se hizo para concientizar, para que sintiéramos empatía o para entender el sufrimiento. En ese sentido, después del trabajo y la reflexión de las ocho sesiones los estudiantes lograron comprender el contexto de producción de la obra, reflexionar sobre este y así encontrarle sentido a la obra de arte, complementando sus percepciones iniciales.

Género artístico y realidad sociolingüística

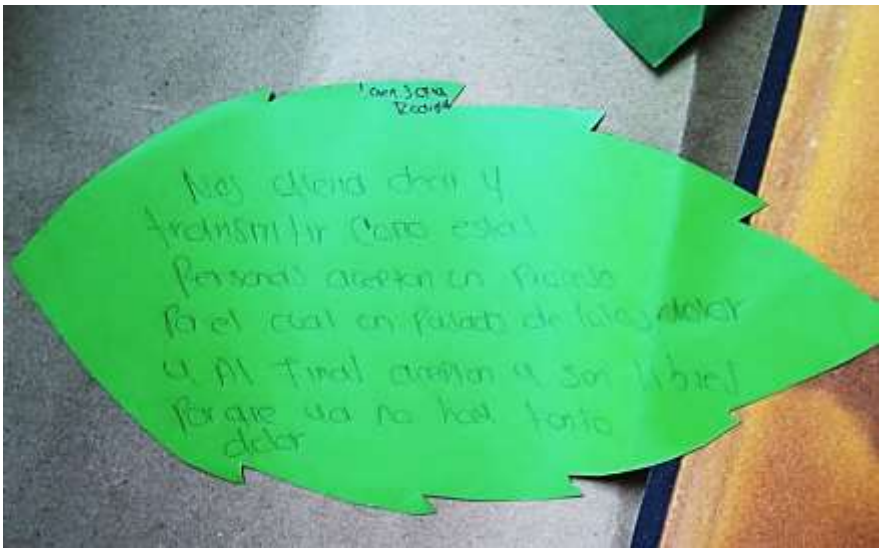
Tipo de texto y género artístico al que pertenece la obra. Desde la primera sesión, la docente explicó a los estudiantes que iban a acercarse a obras de arte, e indagó sobre lo que era el arte o algunas de las funciones que puede tener el arte desde la perspectiva y conocimiento de los estudiantes. En la **sesión 1** los estudiantes mencionaron que el arte sirve para expresar emociones o ideas (Diario de campo, Sesión 1) y partiendo de ello, fueron entendiendo a lo largo de las sesiones que las obras abordadas en clase eran arte, por lo tanto, había algo que les querían transmitir y que era labor de ellos pensar en lo que les querían decir, en otras palabras, que las obras estaban dotadas de significados e intencionalidades que el receptor intenta construir y reconstruir.

En la **sesión 7,** la docente explica a los estudiantes que las fotografías abordadas hacen parte de una *instalación,* les describe en qué consiste la instalación y los lleva a preguntarse si es importante que la obra esté dispuesta de cierta manera, con lo que logran concluir lo importante que es conocer el género artístico de la obra, pues direcciona las reacciones del receptor y el cumplimiento del propósito del autor o las impresiones que buscaba generar en quien se ve inmerso en la obra. También plantean que al ser una instalación es probable que la obra dispuesta de esa manera genere en los receptores emociones de forma más sencilla (Diario de campo, Sesión 7) y que la relación obra- receptor sea más estrecha.

Qué expone la obra acerca del tema que trata. En esta unidad de análisis el objetivo fue que el estudiante lograra identificar lo que dice la obra, es decir, su mensaje. Por medio de la **ficha 3** trabajada con los estudiantes en la **sesión 4** escribieron lo que ellos consideraban que les decía la obra y lo que creían que les quería transmitir. Así mismo, en la **sesión 7,** tras hacer la discusión grupal sobre la vida de la autora y su posible relación con la obra, los estudiantes plasmaron en el mural de *Relicarios* el mensaje que para ellos transmitía.

Figura 12

Actividad en clase



Nota. Actividad realizada por E5 de ciclo VI

Algunos de los escritos de los estudiantes se refieren a lo que les dijo la obra: “nos quería decir y transmitir como estas personas aceptan un proceso por el cual un pasado de lutos y al final aceptan y son libres porque ya no hay tanto dolor” , o “memorias, recuerdos, empatía y reflejar emociones”, “el duelo que tuvieron que pasar los familiares de las víctimas para aceptar la muerte del ser querido”. Todos coinciden en que les hablaban sobre víctimas, los recuerdos que tiene de ellos sus familias, y algunos también hablan sobre luto o duelo que se hizo por medio de la obra de arte.

Por otro lado, en la **sesión 5,** con la creación por equipos de la nube de Tags los estudiantes sintetizaron con palabras claves lo que consideraban que les transmitía la obra, *Una*

lección. Allí establecieron de qué les hablaba la obra, qué les quería decir y qué les quería transmitir. En la **figura 13** se observa un ejemplo del ejercicio hecho por los equipos:

Figura 13

Actividad en clase – Nube de Tags

Nota. Trabajo realizado por E2, E4 y E5 de ciclo VI.

En este caso, lograron plasmar términos que se refieren a lo que se observaba a simple vista en la obra: burro, niño y escuela. Aparte, usaron palabras como violencia, pérdida, intrigado y amor, que se relacionan más con la lectura que hicieron de la obra. En la **sesión 6,** cuando cada equipo expuso su trabajo, fue evidente para la docente que los estudiantes pudieron aproximarse al tema y lo que de él les decía el autor.

Ideas e imaginarios subyacentes en la obra de arte. Frente a esta unidad de análisis, la tarea más importante emprendida por los estudiantes fue establecer los nexos o intertextos necesarios para apreciar y comprender la obra en su totalidad. En la **sesión 4** la mayoría de estudiantes mencionan que lo que les querían transmitir es que los objetos de los *Relicarios* eran recuerdos preciados de personas que ya no están, y en la búsqueda por descifrar a quién pertenecían los objetos encontraron por medio de la descripción de los elementos, hecha en la

sesión 3, que eran de niños, niñas, jóvenes y adultos víctimas del conflicto, que cumplían diversos roles, posiblemente soldados y campesinos.

Por otra parte, en la **sesión 7,** los estudiantes establecieron nexos con aquellos conocimientos sobre historia del país que se requerían tener en cuenta para que su lectura de la obra fuera más completa. También, para encontrar las ideas subyacentes en la obra los estudiantes tuvieron que rastrear las ideas implícitas en la obra, que conformaban el mensaje en sí mismo, por esta razón al plantearse el duelo, el recuerdo, la conciencia y la empatía como puntos clave, se entiende que encontraron algunas de las ideas inmersas entre líneas y detrás de las líneas en la obra. (Cassany, 2006)

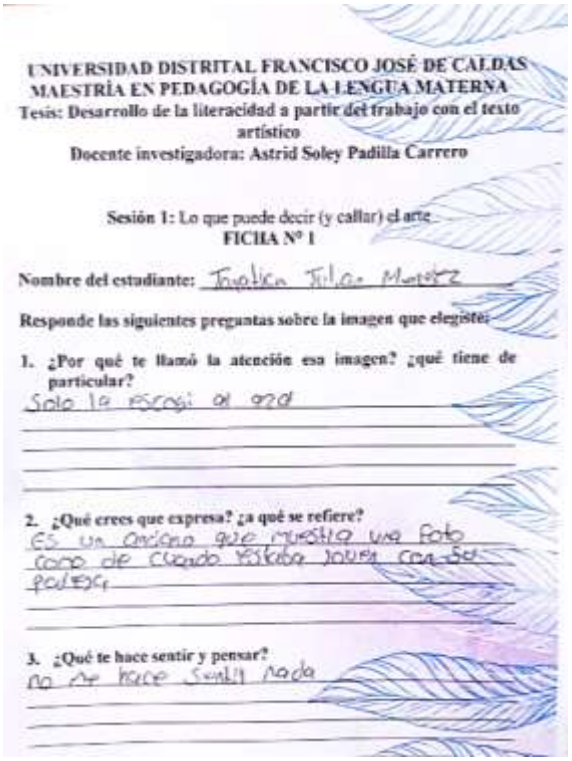
Predicción de interpretaciones

Expectativas de lectura de la obra. Al realizar la delimitación del problema resultó como hallazgo que las obras de arte eran llamativas para los estudiantes y por esta razón, entre otras ya mencionadas en el apartado 1.3, trabajar con ellas en el aula podía contribuir al desarrollo de la literacidad crítica. Así, en la **sesión 1** se realizó el primer acercamiento de los estudiantes al trabajo con obras de arte, por medio de *Silencios*.

Al ser la primera clase, se eligieron obras con las que los estudiantes pudieran empatizar de alguna manera y plantearse expectativas de lectura e inferencias fácilmente. En esta sesión los estudiantes diligenciaron la **ficha 1** y en sus respuestas se lee que siete estudiantes eligieron la foto de *Silencios* al azar, es decir, no se plantearon expectativas o no se preguntaron antes de tomarla qué podía decir, o qué iban a buscar en ella; los demás explican que eligieron la imagen porque vieron sufrimiento en el rostro de las personas o porque les llamó la atención las fotos que las personas retratadas llevaban en la mano y sintieron curiosidad. Frente a la pregunta sobre qué les hizo sentir la imagen que eligieron algunos expresan tristeza, empatía y curiosidad porque lo relacionan con sus propias vidas, con lo que a ellos les podría pasar al ser ancianos y recordar, con pérdidas familiares y momentos duros que debieron afrontar estas personas. Dos estudiantes indican que la foto no les hace sentir nada. En la **Figura 14** se pueden apreciar algunas de las respuestas de los estudiantes, una en la que el estudiante eligió al azar y la imagen no le hace sentir nada, otra donde se habla de tristeza y curiosidad:

Figura 14

Actividad en clase – Ficha 1



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
Tesis: Desarrollo de la literacidad a partir del trabajo con el texto artístico
Docente investigadora: Astrid Soley Padilla Carrero

Sesión 1: Lo que puede decir (y callar) el arte
FICHA N° 1

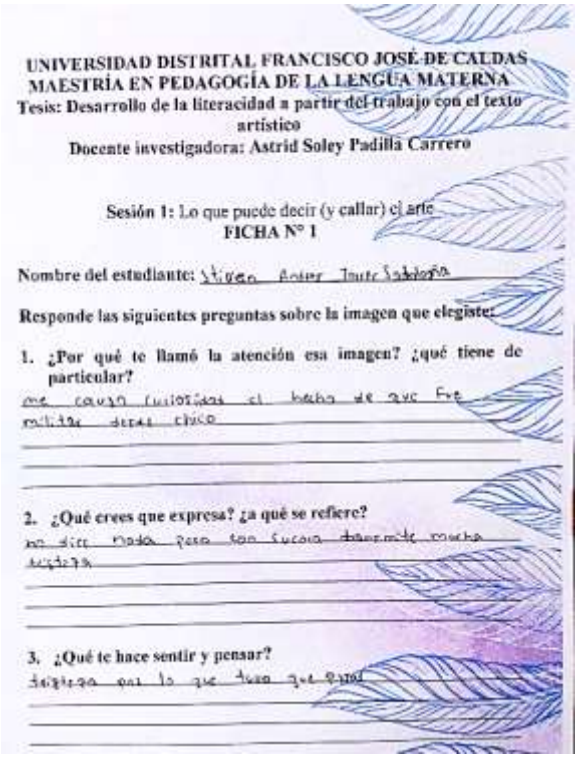
Nombre del estudiante: Jhoelion Julio Martínez

Responde las siguientes preguntas sobre la imagen que elegiste:

1. ¿Por qué te llamó la atención esa imagen? ¿qué tiene de particular?
Solo la escogí al azar

2. ¿Qué crees que expresa? ¿a qué se refiere?
Es un anciano que muestra una foto como de cuando estaba joven con su novia

3. ¿Qué te hace sentir y pensar?
no me hace sentir nada



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
Tesis: Desarrollo de la literacidad a partir del trabajo con el texto artístico
Docente investigadora: Astrid Soley Padilla Carrero

Sesión 1: Lo que puede decir (y callar) el arte
FICHA N° 1

Nombre del estudiante: Stiven Andrés Jaime Sabogal

Responde las siguientes preguntas sobre la imagen que elegiste:

1. ¿Por qué te llamó la atención esa imagen? ¿qué tiene de particular?
me causó curiosidad el hecho de que fue militar desde chico

2. ¿Qué crees que expresa? ¿a qué se refiere?
no dice nada pero son cosas demasiado mucha tristeza

3. ¿Qué te hace sentir y pensar?
tristeza por lo que tuvo que pasar

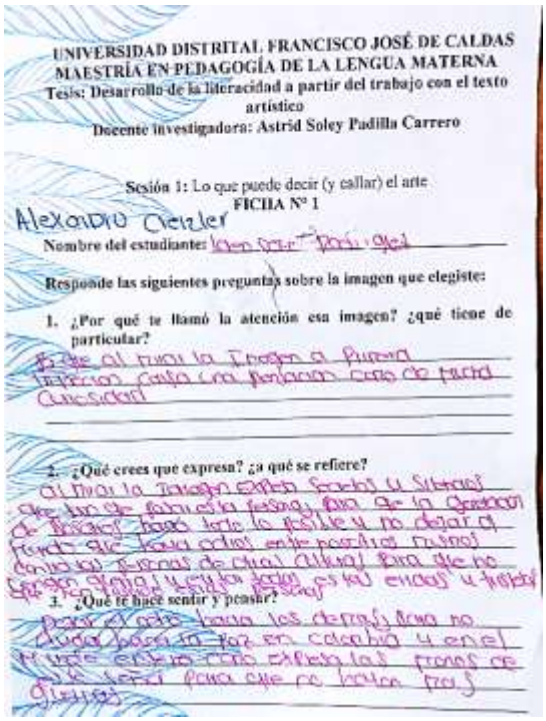
Nota. Trabajo realizado por E6 y E7 de ciclo VI.

Algo relevante sobre esta pregunta 3, ¿Qué te hace sentir y pensar (la imagen) ?, es que los estudiantes tienen dificultades para hablar e identificar emociones, se centran en lo que los hace pensar, pero no en lo que sienten. En este sentido, para aquellos que se preguntaron qué les podía decir la obra y a partir de ello eligieron una de las fotografías por una razón y motivación consciente, el objetivo de aprendizaje referente a plantearse expectativas de lectura de la obra de arte y evaluarlas se cumplió. Por otro lado, el objetivo que implicaba reflexionar sobre sus respuestas frente a la obra se cumple por todos los estudiantes al diligenciar la ficha, porque después de observarla en su totalidad y la imagen elegida de forma particular, lograron pensar sobre su ejercicio lector y a partir de ello, decir si la obra les llamó la atención de alguna forma o no, lo que creían que estaba expresando y si les había generado algún tipo de emoción o pensamiento, independiente de si la respuesta era afirmativa o negativa.

Algunos estudiantes se respondieron por medio de sus inferencias preguntas que la docente no planteó como: por qué la obra se llama *Silencios* o qué reflexión personal le genera la obra, como se muestra en la **figura 15:**

Figura 15

Actividad en clase – Ficha 1


UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
Tesis: Desarrollo de la literacidad a partir del trabajo con el texto artístico
Docente investigadora: Astrid Soley Padilla Carrero

Sesión 1: Lo que puede decir (y callar) el arte
FICHA Nº 1

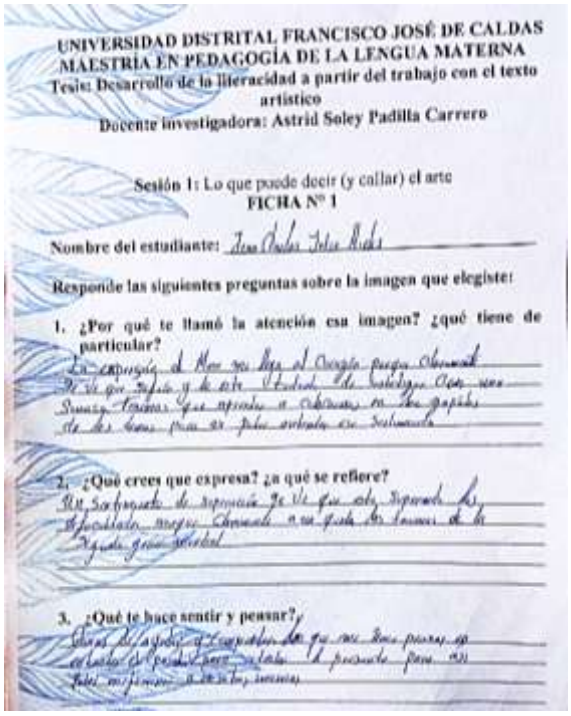
Nombre del estudiante:

Responde las siguientes preguntas sobre la imagen que elegiste:

1. ¿Por qué te llamó la atención esa imagen? ¿qué tiene de particular?

2. ¿Qué crees que expresa? ¿a qué se refiere?

3. ¿Qué te hace sentir y pensar?


UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
Tesis: Desarrollo de la literacidad a partir del trabajo con el texto artístico
Docente investigadora: Astrid Soley Padilla Carrero

Sesión 1: Lo que puede decir (y callar) el arte
FICHA Nº 1

Nombre del estudiante:

Responde las siguientes preguntas sobre la imagen que elegiste:

1. ¿Por qué te llamó la atención esa imagen? ¿qué tiene de particular?

2. ¿Qué crees que expresa? ¿a qué se refiere?

3. ¿Qué te hace sentir y pensar?

Nota. Trabajo realizado por E3 y E5 de ciclo VI.

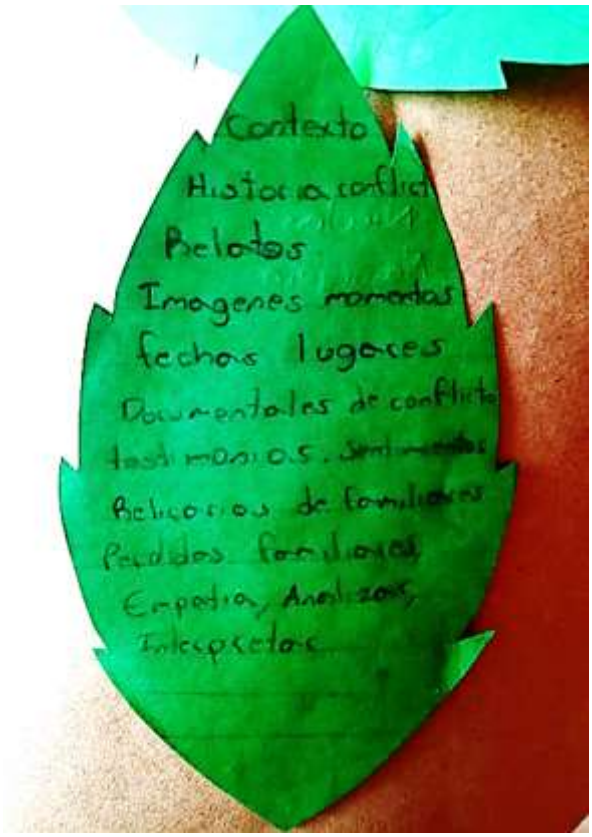
Frente a las expectativas de lectura con *Relicarios,* los estudiantes observaron las imágenes y al decirle el nombre de la obra ellos mismos se preguntaron qué era un relicario, y una de las estudiantes le comentó a todo el grupo que un relicario era algo como un recuerdo muy preciado. De allí que los estudiantes le dieron un significado a lo que vieron y lo asociaron con objetos de personas víctimas del conflicto, que los familiares debieron preservar por ser algo que les permitía recordarlos.

Tipo de lector al que se dirige la obra. Esta fue la unidad de análisis con la que los estudiantes manifestaron presentar mayor dificultad., debido a que para ellos no se plantearon en ningún momento el tipo de lector al que se dirigía la obra. Aun así, en la **sesión 7,** cuando se les pidió a los estudiantes que pensaran y escribieran lo que necesitaban saber para comprender e interpretar mejor la obra de arte, les fue posible hacer un listado de temas que desde su punto de

vista eran importantes para que la obra fuera apreciada en su globalidad, como se observa en la **figura 16**:

Figura 16

Actividad en clase



Nota. Trabajo realizado por E2 de ciclo VI.

Se lee en el trabajo del estudiante que considera como conocimientos necesarios para acercarse a la obra: contexto, historia del conflicto, relatos, imágenes, momentos, fechas, lugares, documentales del conflicto, testimonios. Los puntos anteriores son tomados por el estudiante como información relevante proveniente de diversas fuentes con las que el lector al que se dirige la obra estaría mejor preparado para dialogar con ella. Sin embargo, también se refiere a procesos como “analizar, interpretar” o a la empatía y las emociones como elementos fundamentales para comprender mejor la obra.

Reflexión sobre la obra. Cuando el receptor se acerca a la obra de arte, de una u otra manera se plantea constantemente preguntas y reflexiones sobre la misma, que se traducen en cuestiones simples como qué me dice, para qué o por qué. A pesar de que en cada cierre de sesión se hacían peguntas para sintetizar lo aprendido y lo recordado, el momento de reflexión

como un parte central del trabajo con las obras de arte se recuperó en la **sesión 7,** cuando se estableció el diálogo y síntesis sobre los *Relicarios* entre estudiantes y docente. También, con el proceso de **Autoevaluación** hecho por los estudiantes en la sesión 8, donde se le permitió pensar por sí mismos en su aprendizaje, en su lectura, en lo que hicieron y en lo que se les dificultó hacer. Por último, en las entrevistas que cinco estudiantes concedieron todos afirman que el trabajo realizado en las ocho sesiones cambió su forma de observar las obras de arte y de allí ellos extrajeron sus propias conclusiones, como ver a profundidad o ver más allá, en sus propias palabras:

> *A ver el arte de otra manera, no solamente una foto y ya, no, a verla más a fondo. Y a saber qué es lo que refleja la gente que lo que quiere transmitir con esas, con esas, con las fotos, con lo que escribe, con lo que quieren, Eh, mostrar, eh, en lo que ellos quieren hacer*. (EE1, F1, L66 a 68.)

En este caso, la estudiante habla de ver más a fondo, y saber qué refleja, es decir, comprender lo que quiere transmitir, que puede ser no solo el mensaje sino también emociones y sensaciones, y la intención con que lo hacen

> *La verdad, Mmm, fue un trabajo muy interesante, obviamente, porque nos nos metió, nosotros, no, nos introdujo más como a nivel interior de las personas y eso es algo muy positivo. El análisis, que también es algo importante.* (EE2, M1, L48 a 50)

Para este estudiante, las actividades con las obras de arte nos ayudan a profundizar en la sensibilidad y también se pueden analizar. En líneas posteriores dice que las obras tienen la capacidad de generar empatía en sus compañeros y permitirles mejorar como persona, ya que se relacionan directamente con su sensibilidad.

> *Aprendí más que todo como a saber lo que se tiene que analizar en una imagen, saber que no todo es tan literal. Eh, también aprendí mucho lo del conflicto armado, pues antes de eso no era que tuviera mucho la idea, pero después profundicé un poco y por mi parte investigue otro poco y digamos que aprendí muchas cosas*. (EE3, M2, L 48 a 51)

En este caso, el estudiante habla de que no todo es tan literal, lo que se podría interpretar como descifrar o ir más allá de los elementos que se encuentran a simple vista, para dotarlos de significado. También, habla de que este trabajo lo llevó a buscar por su cuenta más información

sobre el conflicto armado, con ello pudo probablemente tejer relaciones entre lo que trabajamos y lo que consultó de forma autónoma.

> *Pues como mirar las, como analizar más las cosas. Que todo se hace es por un sentido, que todo tiene un sentido, o sea como un contexto, porque decirlo así, una imagen o cualquier cosa, digamos así, es para sentarse, buscar y así…* (EE4, M3, L60 a 62)

Por su parte, el estudiante de la **entrevista 4** menciona varios elementos importantes sobre su experiencia con las obras: analizar más, entender que todo tiene un sentido (o propósito, una razón de ser), que todo tiene un contexto determinante del propósito, y que hay que ponerse en la tarea de buscar, o rastrear lo que nos quieren decir las obras.

Finalmente, en la última entrevista el estudiante se refiere a "*como a saber interpretar una imagen. Eh, buscarle el trasfondo que tiene la imagen*" (EE5, M4, L46). Lo anterior evidencia que para él es claro que la imagen (en este caso, las obras) pueden un trasfondo, si se le quiere llamar de otra forma, que va más allá de lo literal.

4.4. Discusión

Como se había mencionado en el **apartado 1.2,** cuando se hizo el rastreo con los **Antecedentes,** no fue posible evidenciar un trabajo de investigación que buscara desarrollar la literacidad crítica por medio de manifestaciones artísticas diferentes a la literatura en estudiantes de educación por ciclos. De allí que el primer resultado obtenido haya sido el haber planteado un trabajo cuyo objetivo principal era desarrollar la literacidad crítica de los estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres a partir del trabajo con el texto artístico. Esto constituye un hecho importante, pues cualquier investigador que desee trabajar posteriormente en campo de la literacidad crítica y el arte puede acceder a esta investigación, teniendo un punto de partida sobre el cual construir y transformar desde su lugar de enunciación particular.

En segundo lugar, frente a la pregunta *¿De qué manera favorecer el proceso de literacidad crítica en estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres a partir del trabajo con el texto artístico?* es menester mencionar que la literacidad crítica es un proceso complejo, constante, que lleva tiempo para lograrse y que implica practicar constantemente lectura y escritura (Castellá y Cassany, 2011). En consecuencia, se favoreció el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes por medio del trabajo con obras de arte, pero esto no quiere decir que su proceso haya terminado. En muchos de los estudiantes se logró despertar su curiosidad y ampliar su forma de entender las clases de español y lo que en ellas se les puede enseñar: "*para poder comprender la lectura y aparte de eso, de la lectura, mejorar la escritura porque pues una cosa lleva a la otra*" (EE1, F1, L 140 a 141), otros descubrieron como se pudo leer en el **apartado 4.3** que las obras les decían algo más allá de lo literal, y que para comprender un texto en toda su complejidad deben establecer conexiones con información referente al contexto, tal como se evidenció en la **figura 16.**

Para favorecer el desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes de ciclo VI, fue necesario delimitar los elementos teóricos correspondientes a la literacidad crítica, dando cumplimiento al primer objetivo específico, como se pudo detallar en el **apartado 4.1**; también, era indispensable comprender qué aspectos implicados en la lectura del texto artístico intervenían en el desarrollo de la literacidad crítica, por esta razón fue necesario recurrir a la semiótica del texto artístico y detallar cada uno de los niveles que se ponen en juego en la lectura de la obra de arte, como se desarrolló en el **apartado 4.2** , donde se dió respuesta al segundo

objetivo específico. Sin la delimitación teórica acerca de la literacidad crítica y los aspectos implicados en la lectura del texto artístico, no habría sido posible proponer una intervención pedagógica por medio de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la literacidad crítica. Fue del trabajo teórico y la comprensión de la realidad de los estudiantes que surgió la propuesta y la respectiva implementación de la secuencia con los estudiantes. Como resultado, se logró favorecer la literacidad crítica de los estudiantes del ciclo VI del Gimnasio Cáceres durante las ocho sesiones de clase en las que trabajamos con Silencios, *Relicarios* y *Una lección.*

En tercer lugar, a nivel metodológico se pudo observar que la secuencia didáctica no se implementó tal y como se había planeado. Esta fue alterada atendiendo a los tiempos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, pues todos no reflexionan ni escriben con la misma facilidad; así mismo, la duración de las clases hizo que no siempre se lograra hacer todo lo que se tenía previsto para cada sesión. Otro punto es que algunas actividades se modificaron según la pertinencia que se observaba en la marcha de la clase: dependiendo del objetivo de la sesión, del tiempo, del progreso de los estudiantes y de sus intereses, se modificó la forma como se iba a sintetizar la información, como el hecho de no llenar una ficha sino de discutir los hallazgos hechos por ellos con respecto a las obras. También, en la autoevaluación los estudiantes destacaban dificultades que tuvieron, como identificar y describir los elementos que componían las obras de arte trabajadas o reflexionar sobre lo que querían generar los autores de las obras de arte en los espectadores. (Ver anexos: autoevaluación diligenciada)

Por otro lado, en las autoevaluaciones realizadas en la **sesión 8** se puede hallar como resultado que la experiencia de aprendizaje fue bien recibida por los estudiantes. Ellos dicen que les gustó porque pudieron aprender algo diferente, porque aprendieron a ver las obras de otra forma y a ver lo que otros no ven, porque hablamos sobre la guerra y los conflictos de nuestro país, porque entendieron cómo ver una obra, porque no fue como las clases tradicionales, porque fueron formas de comprender fácilmente, aprendieron a analizar el contexto de un texto, porque les abrieron la mente y entendieron que deben ser empáticos (ver anexos: autoevaluación diligenciada). En la entrevista realizada a cinco estudiantes se les preguntó adicionalmente qué sugerencia tenían para la docente, para mejorar las clases y que si se quisieran replicar se hicieran mejor, a lo que respondieron que las clases les parecieron desarrolladas adecuadamente

Pues la verdad, pienso que tu trabajo como profesora y como docente estuvo muy bueno. Y pienso que no es tanto, bueno, también tiene que ver mucho la parte del docente, sino que el ambiente de los estudiantes, que sean los estudiantes que realmente quieran aprender (EE3, M2, L78 a 80)

Así como lo señala el tercer entrevistado, dos más de sus compañeros plantean como eje fundamental para el aprendizaje la voluntad de ellos mismos de aprender, su actitud y su compromiso. Este punto es un hallazgo muy valioso, porque implica que los estudiantes son conscientes de su responsabilidad en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje individual y grupal.

Finalmente, un resultado bastante positivo es que los estudiantes perciben un cambio en su forma de acercarse a las obras de arte. Este cambio no se dio de la misma forma en todos los estudiantes, pues tal como lo mencionan el **entrevistado 4** y el **entrevistado 5**, el arte no es un tema de su interés; en cuanto a las respuestas de los demás entrevistados, para ellos hubo un cambio en su forma de ver las obras: "*Ya ahorita uno se detiene a mirar por qué, para qué o por qué esa imagen. Entonces sí, la verdad sí*" (EE1, F1, L90 a 92). Las palabras de la entrevistada refieren que antes no hacía el ejercicio de preguntarse qué, por qué o para qué de la obra, y en una visita a un museo que hizo recientemente se dio cuenta que lo trabajado en clase la hizo cuestionarse, ya en su ámbito personal, sobre lo que estaba observando, y llevarla a buscar lo que le quería transmitir la obra.

El **entrevistado 3** respondió frente a la pregunta *¿crees que cambió de alguna manera la forma como tú ves las obras de arte?*

La verdad, sí. Porque sé que puede que, o sea, aprendí que el artista que hace las obras puede que tenga otro punto diferente de vista, completamente diferente a lo que yo capto, a lo que yo pienso. Pues porque en base a sus experiencias hace su arte y yo no me sé toda su historia, la historia del artista no me la sé, entonces no puedo entender muy bien qué es lo que quiere darme, a entender, a no ser de que yo mismo lo investigue. (EE3, M2, L66 a 70)

Para él, el cambio en su forma de acercarse a las obras se dio en el descubrimiento de que la vida del autor influye en su obra y es importante indagar sobre la misma de forma autónoma, para relacionar la obra con su contexto y de allí plantearse el mensaje y la intención. En síntesis, para los estudiantes y desde lo que observó la docente investigadora cambió la forma en que se

acercaron a las obras, teniendo en cuenta que en la primera y en la segunda sesión observaban porque se les pedía que lo hicieran; ahora, al finalizar la secuencia y en el momento de autoevaluación, ellos mismos fueron conscientes de que la mirada debía ser más detallada y la lectura más consciente, pasaron de manifestar que no sentían nada o que no sabían lo que les querían transmitir a preguntarse qué les dicen las obras y por qué.

5. “Debe verse muy bonito”: a modo de conclusión

Al volver sobre la pregunta de investigación, sub-preguntas, el objetivo general y los objetivos específicos que guiaron este proceso de investigación es posible analizar si el trabajo llevado a cabo desde las reflexiones teóricas y prácticas permitieron responder a las inquietudes y metas que le dieron origen, las cuales buscaban desarrollar la literacidad crítica de los estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres, por medio del trabajo con el texto artístico.

En ese sentido, resulta necesario abordar lar conclusiones a partir de: 1) la relación hallada entre la literacidad crítica y el trabajo con el texto artístico desde la semiótica (perspectiva teórica), 2) El trabajo de la literacidad crítica y el texto artístico en el aula de clases, 3) El trabajo investigativo y la transformación de la docente investigadora, 4) Retos y recomendaciones para los docentes investigadores que estén inmersos en la literacidad crítica y el texto artístico.

Con respecto al primer punto, tras plantear los referentes teóricos y llevarlos a la práctica por medio de la implementación de la secuencia didáctica, se hizo evidente que existen puntos de encuentro entre la literacidad crítica y el texto artístico abordado desde la semiótica. A continuación, se presenta en la **tabla 4** las subcategorías y unidades de análisis que guardan estrecha relación entre ellas o son equivalentes:

Tabla 4

Puntos en común entre literacidad crítica y semiótica del texto artístico

Literacidad crítica		**Semiótica del texto artístico**	
Subcategoría	**Unidad de análisis**	**Subcategoría**	**Unidad de análisis**
Contexto de producción del discurso	Identifica con qué propósito se hizo la obra de arte	**Nivel Pragmático**	Reflexiona sobre las respuestas propias y de otros frente a la obra de arte
Predicción de interpretaciones	Plantea expectativas de lectura de la obra de arte y las evalúa Reconoce el tipo de lector al cual se dirige la obra y por qué		Infiere los efectos buscados en el receptor por parte del autor de la obra de arte

Género artístico y Realidad sociolingüística	Describe lo que expone la obra acerca del tema que trata Interpreta las ideas e imaginarios subyacentes en la obra de arte	**Nivel Semántico**	Identifica la coordenada simbólica a partir de los elementos que conforman la obra de arte.

Nota. Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla, desde el aspecto pragmático del texto artístico los puntos de encuentro son mayores con las técnicas propuestas por Cassany (2006) para comprender críticamente los textos, particularmente frente al contexto de producción y predicción de interpretaciones, al estar el énfasis en el lector, el autor y la relación que se teje entre ambos con la obra de arte como mediadora. Así, al reflexionar sobre las respuestas que se dieron frente a la obra el estudiante también se está cuestionando sobre el objetivo del autor con la obra, y si se cumplió o no. También es inevitable pensar en el tipo de lector al que se dirige la obra sin preguntarse por los efectos buscados en el receptor, pues los efectos dependen de cómo es el lector-receptor imaginado por el autor. Por otro lado, las tareas para hablar sobre el género artístico (como describir lo que expone la obra sobre el tema e interpretar sus ideas) conducen a la coordenada simbólica que se referencia desde el nivel semántico.

La división en unidades de análisis y tareas diferenciadas fue para fines del análisis y organización del trabajo, porque es claro que unas se conectaron con otras. El contexto de producción del discurso y la predicción de interpretaciones corresponden al nivel pragmático de la obra, el cual es imposible identificar si no se ha hecho el ejercicio de desentrañar la obra de arte en sus niveles sintáctico y semántico, o en términos de literacidad crítica, en el género artístico y realidad sociolingüística. En otras palabras, los elementos teóricos y técnicas para el desarrollo de la literacidad crítica se entrecruzaron con los niveles semióticos requeridos para leer el texto artístico; en ese sentido, se llegó a la conclusión de la enriquecedora relación hallada desde ambas unidades de análisis, porque ello permitió que el proyecto se articulara de forma adecuada y que el trabajo con el texto artístico condujera al desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes.

Frente al segundo punto, se llega a la conclusión que el desarrollo de la literacidad crítica se puede lograr valiéndose del trabajo con la obra de arte, que es sumamente beneficioso

acercarse a las obras en las aulas de clase porque son más cercanas a los estudiantes, pues llaman su atención y de forma intuitiva se plantean hipótesis sobre lo que observan. Adicionalmente, se presentan en formatos como la fotografía, muy conocida por ellos en su cotidianidad. Sumado a ello, el desarrollo de procesos de lectura y escritura desde el arte puede facilitar el acercamiento posterior a textos de otros tipos, pues después de los ejercicios y actividades en las que ellos ponen en práctica el planteamiento de inferencias, la reflexión, discusión, la búsqueda y relación de la información, entre otras tareas, van a tener herramientas más sólidas para comprender e inferir qué deben hacer para mejorar su interpretación y sus reflexiones sobre lo que leen. En síntesis, trabajar desde el arte abre la oportunidad de leer otros textos con los chicos y que estén mucho más motivados, también mejor capacitados para dialogar con su contenido y su contexto, pues habrán tenido experiencias previas sobre qué se puede hacer para leer mejor.

Ahora bien, a lo largo de las sesiones y en los trabajos realizados por los estudiantes, así como su proceso de autoevaluación y reflexión sobre el propio aprendizaje y la experiencia, palabras como *empatía* son recurrentes. En la búsqueda del desarrollo de la literacidad crítica, la educación socioemocional y las clases sobre historia reciente de nuestro país, se abrieron paso en las discusiones reflexiones y necesidades expresadas por los estudiantes e identificadas por la docente investigadora.

En efecto, el arte se convirtió en un texto con el que pudieron aprender otras formas de leer y apreciar las obras, pensar en su contexto como ciudadanos colombianos de un país que ha vivido la guerra y comprender que el arte también nos ayuda a hablar de lo que sentimos, a pensar sobre ello e identificar nuestras emociones a pesar de que esta tarea pueda ser difícil para algunos; en palabras del **entrevistado 2**: "*Hay personas que son muy cerradas, pero igualmente, entre más ejercicios de este estilo se hacen, las personas más se pueden mejorar y eso es algo increíble*" (EE2, M1, L87 a 89). Trabajar con textos artísticos, en síntesis, no solo contribuye al desarrollo de la literacidad crítica, también puede llevar a sentir emociones y hablar sobre ellas, o a indagar por hechos históricos cercanos al contexto del estudiante, que tal vez desconocía y ahora comprende mucho mejor, lo cual puede llevar a, como dice el estudiante, que las personas 'mejoren'.

Otra conclusión a la que se pudo llegar es la urgencia de apostar por el aprendizaje de los estudiantes desde sus gustos y necesidades, preocuparse por sus procesos de aprendizaje y

habilidades, como el desarrollo de la literacidad crítica (más que por el abordaje de temáticas); este debe ser el objetivo de las instituciones educativas, independiente de la población a la que atiendan y el carácter público o privado de las mismas. Los entrevistados describían sus clases de español de forma crítica y manifestaron que no eran de su agrado porque se tornaban monótonas, centradas en la resolución de talleres de los libros de texto, y con poco espacio para abordar lo que para ellos pudiese importar. Para lograr la integración de las necesidades y gustos de los estudiantes en el currículo, los planes de área de Lenguaje deberían contemplar el trabajo con diferentes tipos de texto y ajustarse al contexto escolar, a los estudiantes, teniendo en cuenta que el plan de área es el documento base para que el docente planee sus clases atendiendo a lo estipulado por el Ministerio de Educación y a la institución educativa en particular.

De este segundo punto se concluye, de igual modo, que la literacidad crítica no solo representa una mejora en procesos de lectura y escritura de los estudiantes, puede contribuir a la mejora de la calidad de vida en tanto se pueden hacer más conscientes y críticos del mundo en el que habitan. Como lo manifestó la **entrevistada 1,** al encontrarse por su cuenta con una obra de arte pudo llevar a la práctica aquello que era en primer lugar un ejercicio de aula, reflexionó sobre lo que estaba viendo y pensó lo que le quería decir la obra de arte, es decir, logró extrapolar las técnicas que utilizó con *Relicarios* al acercamiento de otra obra que estaba presente en su vida cotidiana y entendió la importancia de lo que había aprendido a hacer: mirar con otros ojos, *"A ver el arte de otra manera*" (EE1, F1, L66). En el caso del **entrevistado 3**, comenta que gracias al trabajo realizado con *Relicarios* buscó por su cuenta sobre la historia del conflicto armado de nuestro país, la cual desconocía; la obra de arte lo motivó a indagar de forma autónoma y a pensar en las víctimas del conflicto armado, conoció y reconoció a aquellos que han vivido la guerra, movido por su propio interés de saber más sobre el país que habita.

Hablando específicamente de las sesiones planeadas en la secuencia didáctica e implementadas con los jóvenes y adultos de ciclo VI, debe hacerse todo lo posible porque el estudiante empatice desde la primera sesión con las obras de arte, tratar de tocar sus emociones, porque es así como se puede conectar con los ejercicios propuestos y sin interés por parte de ellos, aparecen inconvenientes para desarrollar la literacidad crítica o cualquier otro proceso de aprendizaje ya que, en palabras de ellos mismos, el estudiante debe estar motivado e interesado en su aprendizaje: "*(...) eso ya va es como la persona, que si usted quiere poner atención le va a*

entender y aprender" (EE4, M3, L76 a 77). No obstante, y a pesar de que no todos manifiestan haber cambiado su forma de acercarse a las obras, lo que se pudo observar es que los estudiantes de ciclo VI del Gimnasio Cáceres se hicieron más conscientes de su propio aprendizaje y de las acciones específicas que pueden hacer para comprender mejor, para interpretar con mayor facilidad, para desentrañar el mensaje y el sentido de las obras, y la importancia de conocer el autor y contexto de las obras.

En cuanto al tercer punto, referente al trabajo investigativo y la transformación de la docente investigadora, se debe mencionar que no fue posible hacer todo lo que se tenía planeado en la secuencia didáctica, lo cual se puede analizar como algo positivo si se tiene en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje son procesos *in situo*, en situaciones reales, que implican multiplicidad de sujetos y factores que cambian las dinámicas del aula. Cuando la implementación de la secuencia estuvo en marcha, algunas actividades ya no fueron necesarias y era más importante continuar con algún aspecto que le hubiese llamado la atención a los estudiantes y que apuntara al desarrollo de la literacidad crítica; es decir, el énfasis no estaba en cumplir las actividades sin una razón de fondo, lo más importante era el proceso de aprendizaje de los jóvenes y adultos.

Otro factor que incidió en las variaciones entre planeación y ejecución fue el tiempo, en ninguna sesión era suficiente. A pesar de ello, se logró lo más importante, que era observar si el trabajo con obras de arte y el acercamiento a los estudiantes al arte podía desarrollar de alguna manera la literacidad crítica. Por lo anterior, la primera conclusión frente al trabajo de investigación y su incidencia en la transformación de la docente es que la planeación e implementación de la secuencia didáctica fue solo el comienzo o el primer paso para un trabajo que requiere de años y de constancia en el aula, esto es, que el aprendizaje de la docente se da esencialmente gracias a la interacción que tiene con sus estudiantes en el aula, y que orientarlos en sus procesos de aprendizaje requiere de una actitud escéptica de su parte para estar siempre dispuesta a investigar y renovar su quehacer.

El proyecto de investigación y las discusiones con los estudiantes también llevaron a la conclusión de que el docente debe escucharlos, porque ellos son conscientes de lo que les agrada y lo que no, aportan y proponen estrategias para mejorar sus procesos de aprendizaje, son curiosos, críticos, y a pesar de ser los actores principales en el aula, no son tenidos en cuenta.

Más aún, cuando los estudiantes son jóvenes y adultos, con cantidad de experiencias de vida y actitudes frente al mundo, que pueden enriquecer el aprendizaje no solo de ellos sino también del maestro.

Finalmente, en cuanto a los retos y recomendaciones para los docentes investigadores que estén inmersos en la literacidad crítica y el texto artístico, la primera conclusión es la necesidad imperativa de trabajar la socioafectividad en las aulas de clase. Se pudo evidenciar en el desarrollo de las actividades que los estudiantes sienten vergüenza por expresar emociones, prefieren no participar cuando se habla sobre el tema, no les gusta mostrar sus creaciones artísticas y explicar por qué las hicieron. También tienen dificultad para identificar y hablar sobre lo que sienten, se desvían y hablan con mayor fluidez sobre lo que piensan. El docente en su papel de orientador y mediador puede contribuir en este aspecto, y muchas obras de arte poseen esa capacidad de despertar sentires y pensares en el receptor. En este proyecto de investigación la empatía surgió como eje central para pasar de no sentir nada a considerar a las víctimas y sus familias.

Por otra parte, en muchos casos se evalúa a los estudiantes habilidades que nunca se le han potenciado en el aula. Particularmente, se pudo observar que las pruebas SABER pretenden evaluar la comprensión crítica de los estudiantes, pero en el plan de estudios no era lo suficientemente claro cómo desarrollar la capacidad crítica de los jóvenes y adultos. También, en las evaluaciones finales que se resolvieron los estudiantes en ciclo IV, ninguna de las preguntas correspondía a este nivel, solo se les planteaban preguntas literales e inferenciales. En ese sentido, se puede llegar a la conclusión que el maestro tiene como reto brindar a los estudiantes los espacios para acercarse a diferentes tipos de texto, darles el tiempo y motivarles para que dialoguen con ellos, ayudarles a desarrollar habilidades y procesos que los lleven a leer y escribir críticamente, como el hecho de conocer los textos en sus formatos individuales, o ayudarles en la exploración y el conocimiento del contexto de lo que leen, evaluando de esa manera lo que sí se trabajó en el aula, para que la frase del estudiante en la sesión 7 no sea “debe verse muy bonito” sino “fue muy bonito ver eso”, pasar de la expectativa a la realidad. En resumen, es el reto de los docentes abrir con sus alumnos perspectivas del mundo y mostrarles otras lecturas del mismo, otras posibilidades de comprenderlo.

Referencias

Libros

Bhaszar, J. F. (2008). *La semiótica de la obra de arte.* Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

Camps, A. (comp.) (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.

Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and Mixed Methods Approaches.* United States of America: SAGE Publications, Inc.

Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica.* Barcelona: Lumen.

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* (Trad. P. Manzano) Madrid: Morata.

Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación*. México, FCE.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.

Freire, P & Macedo, D. (1987). Literacy: Reading the Word and the World. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

Lotman, Y. (1982). Estructura del texto artístico. Madrid: Ediciones Itsmo.

Peirce, C. (1974). *La Ciencia de la Semiótica*. Argentina: Ediciones Nueva visión.

Talens J., Castillo J. , Tordera A. y Hernández V. (1980). Elementos para una semiótica del texto artístico. Madrid: Ediciones Cátedra.

Artículos

Cibergrafía

Barthes, R. (1964). *Semántica del objeto.* Recuperado de: https://static1.squarespace.com/static/58d6b5ff86e6c087a92f8f89/t/58e16d7dbe65941eab135566/1491168637136/Barthes%2C+Roland+-+Semantica+del+objeto.pdf

Beneitez, P. (2013). *Escultura instalada. Propuesta y defensa de un nuevo género escultórico hoy*. Recuperado de: https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/35374/TFM%20Pablo%20Alonso.pdf?sequence=1

Cassany, D. (2007). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura.* Recuperado de: https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/300-miradas-y-propuestas-sobre-la-lecturapdf-n4Q87-libro.pdf

Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Recuperado de: https://issuu.com/sarahicampos/docs/gu_a_para_la_elaboraci_n_de_una_sec

Diettes, E. (2011-2015). *Relicarios.* Recuperado de: https://www.erikadiettes.com/relicarios-ind

Krauss, R. (1979). *La escultura en el campo expandido.* Recuperado de: rosalind-krauss-la-escultura-en-el-campo-extendido.pdf (wordpress.com)

Méndez, M. G. (Septiembre de 2018). En Erika Diettes: Transformar el duelo de un país. Bienestar Colsanitas. https://www.bienestarcolsanitas.com/articulo/erika-diettes.html

Milton Ochoa Expertos en evaluación. (24 de febrero de 2021). *Ranking de colegios por Departamento 2020.* Recuperado de: https://miltonochoa.com.co/web/Ranking/Ranking%20Calendario%20AB%20(2020)/A/dpto/Ponderado%20Bogota.pdf

Rodríguez, N.(2015). *Los tres paradigmas.* Recuperado de: https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-superior-de-formacion-docente-no-119/perspectiva-filosofica-pedagogica-i/los-tres-paradigmas-nacarid-rodriguez/48606626

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). *La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa.* Recuperado de: https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf

Vásquez, F. (2013). *El Quehacer Docente.* Bogotá: Universidad de la Salle. https://doi.org/10.17227/folios.51-8429

Trabajos de grado de maestría

Anaya, N. y Rondón, M. (2019). E*strategias didácticas para el mejoramiento de la literacidad crítica como competencias genéricas, en los estudiantes de primer semestre de los programas (administración de empresas, contaduría pública, derecho, ingeniería de*

sistemas y psicología) de la universidad cooperativa de Colombia, montería, córdoba. Montería: Universidad Cooperativa de Colombia. [Tesis de maestría].

Cárdenas, A. (2017). *Discurso teatral y pedagogía del lenguaje.* Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/6478

Castro, Y.A. (2018). *El texto poético como estrategia pedagógica, en plan de lectura, para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de sexto en una institución educativa de Bucaramanga.* Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga. [Tesis de maestría].

Guichot-Muñoz, De Sarlo & Galera- Núñez. (2020). *Caso de estudio, PoeTICs: literacidad, arte y tecnología en la formación docente en la Universidad de Sevilla- España.* España. *Formación universitaria*, *13*(5), 203-212. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500203

González, J. (2000). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes***.** Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación, 15 (1), 227-246

González-Rodríguez, M.C. y Londoño-Vásquez, D.A. (2019). *Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud,* 17 (1), 253-268. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17115

González, M. (2020). *La literacidad en el contexto educativo: desarrollo metodológico en estudiantes de primaria de la Institución Educativa Técnica la libertad de Samacá.* Bogotá D.C: Universidad Santo Tomás. [Tesis de maestría].

Hernández, M. (2012). *Hacia una semiótica del teatro gestual.* Argentina. *(Pensamiento), (palabra)... Y oBra*, 73 (7) 70-81.

Londoño, D.A. (2013). *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado.* Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE [Tesis de doctorado].

Palacios, Y. (2018). *Literacidad e hipertexto*. Bogotá D.C: Universidad Externado de Colombia. [Tesis de maestría].

Reyes, M. (2011). *La literacidad crítico-reflexiva en la enseñanza de la escritura académica en la facultad de lenguas.* México D.F.: Universidad Autónoma de México. [Tesis de maestría].

Tesis doctorales

Godoy, F. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria.* España: Universitat Autónoma de Barcelona. [Tesis de doctorado]

Riquelme, A. (2016). *Prácticas pedagógicas de literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados en aulas de segundo ciclo de enseñanza básica, región metropolitana, Santiago Chile.* Santiago de Chile: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. [Tesis de doctorado].

Documentos institucionales y políticas públicas en educación

Manual de convivencia del colegio Gimnasio Cáceres (2020).

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1997) *Decreto 3011*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1998). S*erie lineamientos curriculares Lengua Castellana.* Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de competencias del Lenguaje.* Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf