

Una reflexión multimodal sobre los contenidos educativos construidos en imagen y video en el marco de una propuesta educativa para la salud

A Multimodal Reflection on the Educational Contents Constructed in Image and Video
within the Framework of an Educational Proposal for Health

Por: Ana María Vásquez Velásquez¹, Wilson Bolívar Buriticá² & Yeferson Castaño Pineda³

1. Docente Investigadora Tecnológico de Antioquia. Doctora en Educación. Magíster en Gobierno y Licenciada en Educación. <https://orcid.org/0000-0002-5083-1748> <https://scholar.google.es/citations?user=8WlpxFAAAAA&hl=es&oi=ao> Contacto: ana.vasquez64@tdea.edu.co – amvasquez240@hotmail.com
2. Decano Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Doctor en Educación. Magíster en Educación y Licenciado en Filosofía. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2347-1916> <https://scholar.google.es/citations?user=Opsgoq8AAAA&hl=es&oi=ao> Contacto: Wilson.bolivar@udea.edu.co
3. Administrador en Salud, Gestión Sanitaria y Ambiental. Magister en Salud Pública. Grupo de investigación Salud y Ambiente, Universidad de Antioquia UdeA, Medellín, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0172-1021> Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=xOcUElQAAAA&hl=es&oi=ao> Contacto: jhefferaesgsa@hotmail.es; yeferson.castano@udea.edu.co

OPEN ACCESS



Copyright: © 2022 Revista El Ágora USB.

La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la licencia [creativecommons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Resultado de investigación

Recibido: junio de 2020

Revisado: julio de 2020

Aceptado: noviembre de 2021

Doi: 10.21500/16578031.4781

Citar así: Vásquez Velásquez, A., Bolívar Buriticá, S. & Castaño Pineda, Y. (2022). Una reflexión multimodal sobre los contenidos educativos construidos en imagen y video en el marco de una propuesta educativa para la salud. *El Ágora USB*. 22(1), 129-146.

Doi: 10.21500/16578031.4781

Resumen

Cuando los procesos de construcción de contenidos digitales se producen con escasa participación de la comunidad, las decisiones sobre el significado pasan por la interpretación de técnicos y profesionales expertos que tienen otra lectura del mundo y en algunos casos se termina en procesos de exclusión desde el mismo significado que se presenta. Debido a la toma de decisiones que surge entre una temática y el modo que se elige, se presenta como reto una participación amplia de las comunidades para crear contenidos formativos en el marco de la Educativos para la Salud (EpS).

Palabras claves: Multimodalidad; Comunicación; TIC; Educación; Recursos educativos abiertos.

Abstract:

When the processes of construction of digital contents are produced with little participation of community, decisions about the meaning go through the interpretation of technical and professional experts, who have another reading of the world and, in some cases, end up in processes of exclusion from the same meaning that is presented. Due to the decision making that arises between a theme and the way it is chosen, a broad participation of communities to create formative contents within the framework of Education for Health (EpS) is presented as a challenge.

Keyword: Multimodality; Communication; ICT; Education; and Open Educational Resources.

Introducción

El artículo presenta los resultados de una investigación sobre los recursos educativos construidos a partir de un proceso de problematización con un grupo de mujeres. El objetivo de la investigación consistió en analizar los procesos comunicativos y los elementos multimodales presentes en la producción de contenidos educativos para la salud con la participación de las comunidades. Se definió como método los círculos de investigación temática por medio del análisis de situaciones límites. La creación de contenidos bajo un análisis multimodal desde un enfoque de pedagogía crítica con las comunidades amplió el significado y permitió nuevas comprensiones sobre su contexto.

La multimodalidad como trabajo comunicativo

Los estudios educativos multimodales están anclados a la semiótica social porque establecen que los efectos de la comunicación en ambientes sociales se dan a través del signo, la construcción de significado y el conocimiento (Chandler, Unsworth, Brien, & Thomas, 2011; Jewitt, Bezemer, & O'Halloran, 2016; Kress, 2013; Stein, 2008; Walsh, 2009). En consecuencia, profundizan sobre las potencialidades de los modos a través de los cuáles se construye significado, los parámetros que fundamentan su elección, las características de los modos y la lectura del contexto cultural.

Los análisis semióticos sociales facilitan así, la comprensión sobre como las personas usan los recursos culturalmente adquiridos y disponibles en diferentes modos que representan el mundo y su comunidad (Ryan, Scott, & Walsh, 2010; Tomlinson, 2013), en este sentido los estudios multimodales se centrarán en develar cómo se usan los recursos semióticos en una variedad de contextos, como la escuela, los lugares de trabajo, los ambientes en línea, la publicidad entre otros.

En primera instancia, el modo es definido como un recurso semiótico para construir significado cultural (Jewitt, 2013), entre ellos se encuentra el discurso, la escritura, la imagen, el gesto, la música. El modo está vinculado a tres conceptos estructurales: los recursos semióticos del modo, la potencialidad de este y la relación intersemiótica. Los recursos semióticos de los modos muestran las regularidades a través de las formas en las cuales las personas los usan y pueden servir como conexión entre los recursos representacionales y lo que las personas hacen con él (Jewitt, 2013).

El potencial del modo (modal affordance): es la parte material y cultural que responde a la pregunta ¿qué modo es mejor? para una situación determinada. En los procesos educativos las decisiones sobre los modos facilitarán ampliar las relaciones también con el saber y la identificación de sus potencialidades implicaran el reconocimiento de las limitaciones de este en situaciones concretas (O'Halloran et al., 2019).

Para los estudios multimodales la forma en cómo es representado el conocimiento influye en la construcción del mismo y en el aprendizaje potencial de las personas (Chandler et al., 2011; Kress, Jewitt, Ogborn, & Tsatsarelis, 2014; Stein, 2008; Vera, 2014; Walsh, 2010).

Esto se evidencia más claramente, en el papel que cumplen los modos y los medios en la representación del conocimiento. La multimodalidad marca un dominio para la acción y la interacción social y hace referencia a un trabajo más que a una teoría.

Como referente de la multimodalidad, en los estudios de Kress, se realiza un análisis sobre un ejemplo particular, que contrasta en una misma temática: la circulación de la sangre, una representación visual y una escrita que elaboran los estudiantes sobre esta (2005). Ante la situación objeto la circulación de la sangre, el maestro le asignó a los estudiantes dos tareas, la primera consistía en construir un mapa conceptual y la segunda requería de escribir la historia de un glóbulo rojo alrededor del cuerpo. En estos estudios se analizó el papel del texto escrito y la imagen-texto (desde el mapa conceptual) y se considera que la elección de la escritura fue más pertinente en tanto la forma como se podía nombrar el movimiento y las relaciones de secuencia que aparecían en los escritos sobre la circulación. Por el contrario, en el mapa conceptual, al tratar de indicar el movimiento con flechas direccionales dificultó las comprensiones frente al contenido propósito de la actividad. En este caso de la circulación y de acuerdo con los propósitos la elección del mapa conceptual tenía limitaciones en su utilización.

El expresar significados a través de relaciones espaciales tiene consecuencias negativas. No sólo ocurre que se tiene que elegir una organización específica de (centralidad y marginalidad, o central y concéntrico, o la izquierda como origen y la derecha como destino de movimiento), sino que cada caso de una relación particular significa lo mismo. El significado viene impuesto necesariamente por la elección de un elemento como central... lo que significa que otros elementos no pueden serlo" (Kress, 2005, p.77).

En la relación intersemiótica, los modos se configuran en contextos particulares y los medios permiten la distribución de significado, estos últimos son instrumentos materiales como la pantalla, el canal, la radio, el chat, las revistas, los computadores, los libros (Kress, 2010).

Así, es posible considerar que lo multimodal profundizará en las formas de utilizar los recursos culturales, observando los intereses de las personas para asistir la comunicación y el significado. El modo es el nombre de un recurso cultural que tiene aspectos materiales y lleva en todas partes el sello del pasado trabajo cultural y, entre otras cosas, el sello de las regularidades de la organización. Estas últimas son aquello a lo que tradicionalmente se ha denominado gramática o sintaxis (Kress, 2005, p.62).

Los estudios realizados por Kress, ayudan a repensar las gramáticas que emergen de cada modo, las regularidades y las organizaciones específicas que derivan del uso de estos. El desafío educativo consiste en este sentido, en abrir espacios para re-pensar el papel de los contenidos educativos desde los objetos de conocimiento que abordan y su construcción. Este trabajo que se constituye a partir de lo educacional no puede aparecer como producto del azar (frente a la selección de imágenes u objetos que aparecerán para asistir el significado), es importante ir más allá y pensar sobre la pertinencia que tienen los recursos que son realizados exclusivamente por profesionales de la comunicación que están alejados de los contextos a los cuáles están dirigidos los contenidos.

Esta investigación se aproxima a considerar la importancia de la participación comunitaria a través de procesos críticos, para ello se presenta una experiencia local que utiliza los círculos de investigación temática y la problematización para la elección, análisis y construcción de significado en contenidos educativos para la salud.

Metodología

Círculos de investigación temática para la construcción de contenidos educativos.

La construcción de contenidos se fundamentó en una propuesta educativa con la influencia de la pedagogía crítica bajo los postulados de Paulo Freire para el trabajo con las comunidades (1975, 1992, 2004). Igualmente, las relaciones entre investigadores y comunidad se orientaron desde la educación popular, que impulsa el fortalecimiento de las experiencias e iniciativas para reivindicar demandas sociales así como la participación en la toma de decisiones (Mariño y Cendales, 2004, p.12).

Para la construcción de los contenidos se desarrollaron 5 círculos de investigación temática, estos encuentros estuvieron vinculados a una propuesta educativa de mayor duración. En estos se partió de la problematización sobre las realidades comunitarias y se construyó a través del diálogo la identificación de lo que denomina Freire (1975) situaciones límites. Estas representan una frontera que al momento marcan un punto que le impiden a los sujetos ir más adelante para transformar la realidad. Se evidencian como “si fuesen determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas” (Freire, 1975, p.85). Pero el hacerlas visibles y reconocerlas, derivan en un proceso crítico, que en este caso se articuló a una experiencia de construcción de contenidos educativos, que se crearon para representar las realidades asociadas con los “determinantes”. De esta manera, la reflexión comunitaria sobre las situaciones límite derivó en un proceso creador que utilizó el video, el texto, la imagen y el audio para la representación.

Estas situaciones límites se construyeron a través de un proceso de diálogo entre el grupo interdisciplinario de la Facultad Nacional de Salud Pública “Salud y Sociedad”, el grupo de mujeres que construían los contenidos donde asistían entre 5 y 7 participantes y un grupo más amplio entre 13 y 15 mujeres donde se socializaban los contenidos.

Los círculos de investigación temática implican una relación dialéctica solidaria entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra (Freire, 1992), donde se reconocen los sujetos. El propósito de las acciones consiste en concienciar, para trascender al reconocimiento y pasar al campo de la acción, esta es una invitación a decir su palabra, creadora de cultura (Freire, 1975). Este espacio, permite la dialogicidad y el encuentro con las comunidades (Bosco, 1987; Freire, 1975), el intercambio de opiniones en un marco de respeto y de acuerdos que se desarrollan de manera conjunta entre mujeres participantes e investigadores. Desde otros abordajes conceptuales se reconoce la importancia de los procesos intersubjetivos como experiencias que son posible gracias a “otro” que ayuda, que fortalece y hace descubrir dentro fortalezas propias desconocidas (López, 2012).

En este tipo de procesos, las investigaciones parten de un marco ético de actuación que prioriza la libertad, la confidencialidad, el respeto, la participación voluntaria y la información asociada a los riesgos. Con el propósito de asegurar estos principios, la propuesta educativa completa se ciñó al cumplimiento de los protocolos éticos establecidos por el Comité de Bioética de la SIU (Sede de Investigación Universitaria). Debido al compromiso ético, se omitieron los nombres de los lugares y de quiénes participaron.

La comunidad participante estuvo constituida por un grupo entre 13 y 15 mujeres con quienes se generó el proceso educativo con los contenidos. Y de este se constituyó un subgrupo entre 5 y 7 mujeres madres las cuáles participaron en el proceso de co-creación de contenidos en educación para la salud, en la temática concreta de la crianza.

El contexto de este proceso es un territorio no legalizado (Serna, 2017), con personas que han sufrido el desplazamiento, entre ellas encontramos víctimas del conflicto armado. La comunidad tiene problemas asociados a la falta de presencia institucional gubernamental y dificultades para tener un servicio de salud con calidad. También carece de instituciones educativas donde se puedan cursar los grados décimo y once e igualmente señalan la ausencia de programas de aprovechamiento de tiempo libre para los niños, los adolescentes y los jóvenes del sector.

Análisis y discusión de resultados

Los resultados se describen en tres líneas analíticas: las relaciones entre las participantes las decisiones frente a la elección del modo en una temática particular, los lugares-objetos que se utilizan en los videos y las palabras que asisten el significado y que develan su mundo.

Relación entre la elección del modo y la temática objeto de reflexión: El uso de la imagen y las representaciones para la descripción de problemas en los territorios.

La construcción de significado desde una situación límite, permitió analizar qué elementos de la realidad comunitaria debían aparecer a través del collage. Es así como la temática sobre el abuso sexual infantil presentó un desafío frente a la selección del modo.

Este enfoque implica una visión sobre la representación en términos de “compromiso” del signo, el cual nunca es natural. Aquello que se representa en el signo o en los complejos de este, muestra los intereses, las perspectivas, posiciones y valores de quienes los crean. El signo hecho exteriormente, el creado en el proceso de articulación, funciona en la comunicación, por lo que se debe encajar necesariamente en las estructuras de poder que caracterizan las situaciones de comunicación (Kress, 2005, p.62).

El compromiso de la representación se evidenció especialmente (de forma más directa) en tres de los contenidos construidos, donde el proceso de toma de decisiones se orientó a través de los argumentos y desde un ir y volver a la realidad que compartían las participantes sobre los detalles del contenido en cuanto al significado.

En el mundo contemporáneo los otros modos semióticos se constituyen en una forma alternativa a los recursos tradicionales y en este sentido Kress (2015) habla de estas formas

de comunicación como metalenguajes y metaformas donde la imagen o el gesto configuran otras formas de comunicación (p.52).

Por ello, se recurre a los diferentes recursos que permiten la construcción de significado a través de sus particularidades, en este caso lo espacial y lo temporal marcan dos grandes divisiones, los modos basados en el tiempo como: la danza, el gesto, la música, el discurso hablado; y los modos basados en el espacio como lo son: la imagen, la escultura, el paisaje, formas tridimensionales como la composición. Ambas tienen gramáticas y potencialidades que se diferencian en las prácticas, de allí la importancia de la reflexión sobre los recursos y su uso.

En este caso en particular, analizamos el papel de la imagen relacionada a una preocupación de las participantes cuando abordaron el maltrato o el abuso infantil dentro de la temática general como la crianza. El tema preocupa de manera generalizada a la comunidad; sin embargo por la complejidad para abordar esta problemática se evidenció el temor al discutirlo. Por ello, se crearon tensiones en la forma de representarlo y para llevarlo a las actividades colectivas del círculo. Por ejemplo, emergió la necesidad del anonimato frente al temor de posibles señalamientos, elemento que influyó en las decisiones sobre lo que se iba a comunicar. Este último elemento, se reflejó en el desarrollo del círculo de investigación donde la reflexión del contenido se llevó a través del murmullo, la voz baja, y con miradas alrededor antes de hablar.

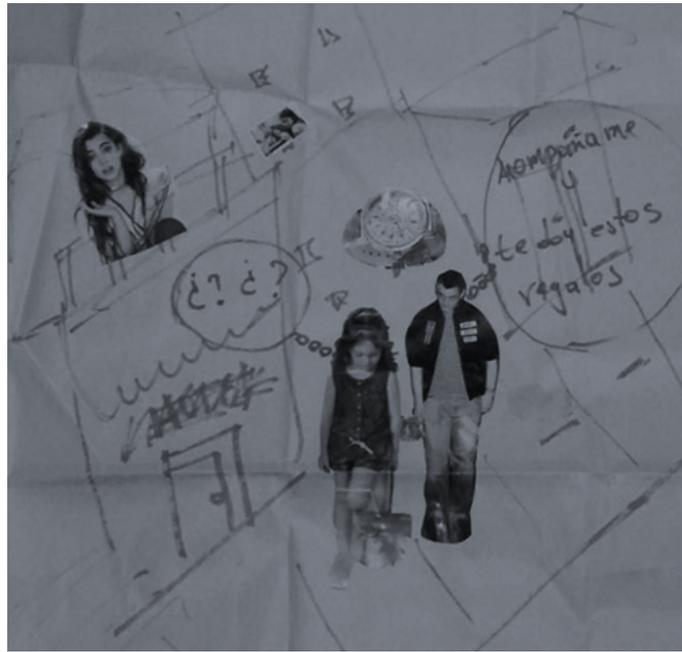
Los elementos del anonimato y los señalamientos que aluden a lugares o nombres específicos, hacen que se utilicen dibujos para representar la situación límite, es decir, hacen uso del potencial del modo. Kress describe que “la configuración social de un grupo y sus preocupaciones, los significados y valores sociales de ese grupo, tienen sus efectos sobre los usos habituales de recursos y de esta manera, configura a largo plazo el recurso en ese mismo ámbito” (2005, p.88).

Frente a este tipo de temáticas, eran reiterados entre las participantes interrogantes como: ¿Qué entenderá la comunidad? ¿Qué verá la comunidad en la imagen? ¿Qué pensarán al visualizar el contenido? Por lo tanto, estas preguntas sobre el significado llevaron al análisis detallado de cada elemento que se disponía y originó conjeturas-suposiciones frente a la utilización del contenido. Desde este sentido la elección, siempre estaba orientada desde las realidades que compartían. Es de destacar la influencia de los elementos culturales al momento de disponer de los modos para comunicar, en este sentido el mundo social / cultural / semiótico de cada comunidad depende de cómo los sentidos han sido y son valorados, fomentados, desarrollados en una comunidad (Kress, 2005, p.56).

Ante esta temática, lo que no se dice sobre el abuso infantil en público, orienta la toma de decisiones frente a la representación, si no hay palabras, ni videos, ni relatos, entonces queda el collage/imagen para mostrar una realidad.

A continuación se presenta la descripción y análisis a través de los personajes, las intenciones y los aspectos asociados a la distribución de los elementos en el espacio, los lugares seleccionados dónde ocurren los hechos, y el texto utilizado para la representación (imagen No 1):

Imagen 1 Collage abuso infantil



Fuente: Fotografías tomada en el desarrollo de los círculos de investigación temática.

En las comunidades donde las personas por su condición de desplazamiento han tenido limitaciones en el acceso a la cultura académica y letrada, la comunicación tanto desde el código escrito como a partir del uso de imágenes presenta dificultades. Sin embargo, se pudo apreciar cómo las participantes tenían las habilidades para representar de manera creativa algunos de los contenidos propuestos por ellas.

Desde la perspectiva de los personajes, las participantes realizaron un ejercicio de planeación el cual pasó por seleccionar cuales características debía tener la representación de una niña en peligro de ser abusada. Para ellas debía verse callada, con la mirada orientada hacia el suelo y con flores en sus manos (lo que denotaría inocencia). Descartaron otras imágenes de niñas sonriendo, ya que era claro para ellas que el abuso causa sufrimiento entre las víctimas. Se agregan otras personas a la escena que eventualmente suelen ser testigos de los casos de abusos y que por lo general son miembros externos a las familias.

Cada ejercicio de agregar, cambiar de lugar o poner un elemento diferente a la representación, genera discusiones entre las participantes, lo que llevó a procesos reflexivos que obligaron a las mujeres a cuestionar, argumentar y generar nuevas reflexiones a lo que se dinamizaba en el círculo, esto generó pasar del murmullo a una discusión activa sobre la temática. La construcción colectiva a través de la imagen potenció

la configuración del espacio comunicativo, permitió nombrar elementos que estaban restringidos a la vida privada y al secreto.

Después de seleccionar los personajes, también se generaron decisiones sobre la distribución en el espacio. El centro es el lugar que ocupa la niña, el personaje de mayor importancia y quién necesita la protección, cuidados de la familia, la comunidad y la sociedad frente a estos hechos de violencia contra su integridad. El sujeto (hombre quién supuestamente es el abusador) está muy cerca de ella, pero está el inconveniente que tiene las manos con grilletes, de allí, que la expresión para entregarle algo a la niña en sus manos, no es una opción posible.

La lógica de los modos basados en el espacio, contemplan la distribución espacial de los elementos significantes que se presentan de forma simultánea (Krees, 2005, p.63). En los modos del tiempo, están bajo los principios de su lógica, es decir, la sucesión temporal de elementos va a ser importante tanto como el lugar que ocupen para generar así un significado. En algunos modos, esta diferencia entre la lógica espacial y temporal tendrán mayores análisis debido a que comparten de ambas como lo es el caso del gesto y la escritura.

Según las participantes, un potencial abusador se reconoce porque da regalos a los menores para ganar su confianza. Esto lleva a las participantes a realizar un análisis sobre cuál es el objeto más apropiado y de cuál disponen para crear el collage. En la toma de decisiones se define que el celular es el más apropiado, pero al encontrar uno que tiene un tamaño sobredimensionado a los personajes antes seleccionados, entonces eligen un reloj que si tiene el tamaño para la distribución en el espacio. En este caso, se enfrenta la perspectiva de la distribución de todos los personajes y objetos y el significado de lo que representará este, en este caso se describe que lo importante es señalar la forma cómo se obtiene confianza.

Se buscan otros elementos secundarios, como son los otros niños que aparecen en el borde superior, allí se crea una asociación frente a los que no están expuestos directamente al abusador, y están en peligro. En la construcción del collage-imagen se evidencia la necesidad de relacionar los personajes a lugares representativos. En esta escena los personajes secundarios están en la escuela y los personajes principales se encuentran en la calle. Esta disposición particular, implicó la reflexión en qué lugares están los niños y de dónde emergen los abusadores, aquí se decide la calle, el vecindario y la escuela. Aunque se eligen los espacios públicos para señalar el análisis de la comunidad, a modo crítico se resalta que el abuso puede iniciar en lo privado con personas conocidas.

Otro elemento que asiste la imagen es el texto. Posterior a todo el proceso descrito, consideran que es necesario acudir a la escritura alfabética, para hacer énfasis en la manipulación la cual se les dificultaba representar con la imagen (pues es un elemento central que no se puede omitir), en este caso el texto crea la relación directa con este tipo de elementos que consideran deben ser explícitos como se observa el cuadro No 1.

Cuadro 1

Texto empleado por los personajes en el contenido del abuso infantil

Texto empleado por los personajes	Descripción
Texto del violador: Acompáñame y te doy estos regalos	Hace referencia a la acción de llevar a los menores a lugares solitarios o privados. Es una frase directa, que se crea para mostrar el deseo del adulto, de una forma que no se dice el para qué, pero todos intuyen que no es para nada bueno.
Texto de la niña:	Intencionalidad
¿?¿?	Se limita a signos de interrogación, en el sentido que las víctimas tienen reducidas posibilidades para hablar, debido a que no comprenden lo que sucede. En sus análisis, sobre el tema, destacan que pese al diálogo que puedan tener los padres con los menores, en algunos casos, estos últimos pueden ser fácilmente manipulados y no comprender o diferenciar las malas intenciones del adulto o no comprender las implicaciones de estos hechos para su vida.

Asistimos entonces a dinámicas que envuelven las relaciones sociales, como se da en cualquier acto comunicativo (González, 2018), pero se hace énfasis de las condiciones de los destinatarios, sus palabras, sus sentires, y pensamientos.

En ese orden de ideas, otro interrogante que se produce al discutir sobre la distribución de los elementos en el collage, tiene que ver con ¿cómo será visto este contenido por los otros?. Al comparar con otros modos, el audio para las participantes representa mayor efectividad para dar cuenta de aquello que se desea representar, mientras que en la imagen es más frecuente la duda sobre la correspondencia entre la interpretación y del lector-participante con relación a la intencionalidad del autor (diseñador).

La construcción de imágenes y la representación de una situación particular, implica el uso de habilidades específicas con relación a las características de la imagen frente al contenido, la espacialidad, las características de color, el tamaño, la distribución de los elementos, el texto y la construcción de significado.

De acuerdo con Unsworth (2011) hay diferentes tipos de la relación imagen-lenguaje definidos a través de dos categorías de análisis la concurrencia o la complementariedad. En la primera, un modo elabora el significado por el otro sin introducir nuevos elementos. En este caso se puede ver en tipificaciones como la ejemplificación, la exposición, la equivalencia o la homoespacialidad. Y en la segunda, se presentan cuando un elemento nuevo es introducido en texto o imagen con características asociadas a la distribución, la divergencia y el aumento.

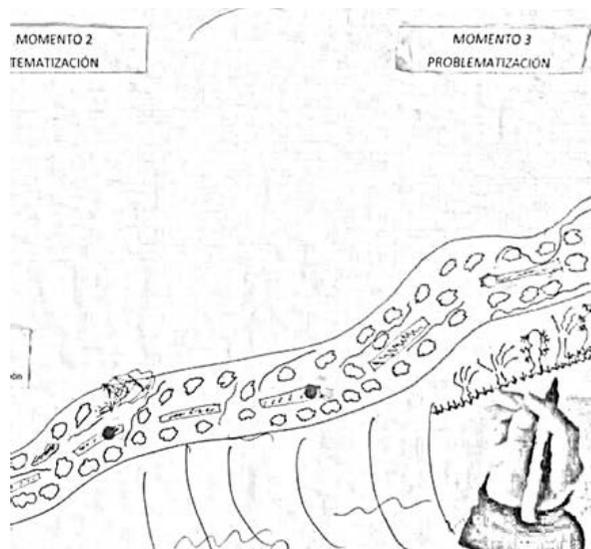
Los objetos y los lugares seleccionados para la construcción de los contenidos representan sus realidades y su relación con el mundo

En esta investigación, los lugares donde se desarrollaron los contenidos son espacios públicos fácilmente reconocidos por la comunidad, y las grabaciones en los espacios cerrados se realizaron en la caseta comunal. Las imágenes que se utilizan para mostrar sus espacios, describen sus vivencias y las experiencias que han configurado sus historias de vida.

Las condiciones de difícil acceso a la vereda, debido a un camino “carreteable” en muy mal estado que les dificulta la comunicación y la movilidad hacia los espacios urbanos, crea condiciones de pocas oportunidades para integrarse a las dinámicas productivas del territorio, lo que sumado a la condición de desplazamiento aumentan las condiciones de inequidad e injusticia social.

Este aspecto se observó durante las sesiones de descripción de la ruta metodológica dónde se construyó una imagen del camino recorrido desde el proyecto previo y lo que continuaría con la propuesta de formación y los elementos que se estaban desarrollando con la creación de los contenidos. Cuando se entregó la primera versión de esta imagen, se habló sobre el significado que esta podía tener, y aparecían comentarios como: “hacia dónde vamos”, “hacia donde nos llevan” (dos perspectivas muy particulares de comprender el proceso que se desarrolla en los círculos), también se comenta que la imagen alude a un camino que define una ruta, pero el primer comentario sobre el significado de la imagen a modo de reclamo es el siguiente: “pero esta, no es nuestra carretera, la de aquí tiene huecos” y una participante mientras se va realizando el círculo hace una transformación de lo que les presentamos y empiezan a aparecer, los árboles, los alambrados, los obstáculos entre otros, al final del círculo afirman esta si es nuestra carretera (ver la imagen No 2).

Imagen 2 Reconstrucción de la carretera ruta metodológica



Fuente: Fotografías tomadas en el desarrollo de los círculos de investigación temática.

En esta segunda versión del dibujo de la carretera, encontramos elementos visuales como las piedras y los acentuados desniveles, aquí se perdieron los trazados tipo autopista que se llevaron, se dibujaron los abismos a los lados y aunque las participantes argumentaban dificultades para realizar dibujos, añaden elementos como árboles, sembrados tipo huertas, deslizamientos que tratan de presentar una topografía de difícil acceso.

Aquí hay una perspectiva de la importancia de los elementos locales y la personalización de los contenidos que permite a las comunidades identificaciones con el espacio, centradas en las personas y no en las tecnologías en sí mismas, en muchos casos la falta de personalización tiende más a la generalización (Cabero et al., 2014), lo cual implica distribuciones de significado que se orientan a un público amplio y no contempla las singularidades de los contextos. Lo cual favorece los aprendizajes a través de la creación de asociaciones que les permiten cuestionar las condiciones de injusticia, en este caso se va más allá de una descripción de un espacio como “la carretera” y se abren preguntas sobre su papel y rol en la vida social. De acuerdo con Mayer (2005) los diseños multimediales, logran también favorecer a nivel cognitivo las condiciones en las cuáles se desarrollan los aprendizajes, en la medida que la creación o selección de los elementos visuales que aparecen en los contenidos contemplan las relaciones con los objetos que aparecen allí en clave sociocultural, lo cual implica tener presente el contexto donde se desarrolla la vida de las personas.

La combinación de texto e imágenes implica explorar categorías relacionadas con la reflexión sobre a quién se enseña, cómo y con qué se enseña y al mismo tiempo los intereses y motivaciones de quién aprende. De allí, que se presenta el despliegue de elementos diferentes a los lingüísticos (hegemónicos en su época), si bien no son eliminados, están acompañados por imágenes que dotan de sentido y de múltiples significaciones y posibilidades de participación al lector. Al respecto Valero, Vázquez, y Cassany, (2015) esbozan que las características de los modos y su utilización en prácticas educativas, apoyan a la comprensión porque quién aprende no está vinculado únicamente a los conocimientos lingüísticos que posee para construir el significado de un texto.

Frente a los objetos en el cuadro No 2, se encuentran elecciones particulares y aparecen en los contenidos objetos como las escobas, los costales (sacos para cargar objetos pesados) o los panes. Detrás de sus elecciones advertimos relaciones con sus actividades que desarrollan en su cotidianidad, que podrían pasar inadvertidos para los equipos audiovisuales cuando construyen los contenidos desde sus realidades y no pasan a un diálogo profundo con las comunidades.

Cuadro 2
Objetos seleccionados

Objeto	Descripción desde la perspectiva de las participantes
Las escobas	Las mujeres tienen escobas en sus manos que denotan el oficio que desempeñaban. En este caso, las mujeres reivindican su trabajo como amas de casa y señalan que este no es reconocido. En algunos casos estas tareas pueden ocasionar cansancio y agotamiento, generalmente cuando se sienten solas en el proceso de la crianza o cuando tienen dificultades económicas.
El costal	Cómo accesorio en la preparación de la escena del contenido, las participantes intentaron buscar algo representativo y encuentran un saco o costal y consideran que es preciso para representar la forma como se llevan los alimentos. Al hombro, con fuerza y en medio del cansancio.
Los panes	Representa los alimentos que se pueden comprar en el territorio, los panes en este caso se venden a un costo accesible para la familia. Desde otro sentido, estos son fabricados por una de las participantes

Estos estudios se alejan de la visión dominante del paradigma tradicional en la educación, donde el aprendizaje es visto como un logro lingüístico y se acercan a las teorías sociales de la comunicación y la semiótica social donde la construcción de significado se extiende a los modos no verbales como la imagen, el gesto, la música y la forma como la cultura produce significado con estos.

Los objetos y las relaciones presentadas abren a través de las imágenes la discusión sobre sus realidades, es decir, aquello que aparecía en la cotidianidad de las participantes como algo que no se cuestionaba, ahora se analiza a través de un proceso de problematización y selección para asistir el significado en un contenido y abre el espacio para la pregunta sobre este desde el ámbito comunitario de tal manera que se favorece una reflexión sobre las condiciones de vida que les permite pensar nuevas acciones transformadoras de sus experiencias.

Frases y palabras que revelan su relación con el mundo.

Las frases y palabras que se encuentran en los contenidos son el reflejo de las vivencias cotidianas de las participantes. En este caso se resaltan algunas expresiones que son de uso generalizado para construir significado frente a las tres categorías temáticas que se desarrollaron con las participantes, referidas a lo que implicó ser hijas, ser mujeres y ser madres.

Kress hace énfasis en como “el cambio en los recursos modales, siempre refleja y sigue la pista de los valores, estructuras y significados del mundo social y cultural del creador del significado y del grupo sociocultural al que pertenece” (2005, p.56).

Este trabajo permitió volver la mirada a la importancia de las palabras con las cuáles las comunidades nombraban sus vivencias y abrió un espacio para la participación desde aspectos como: la elección de los modos y las temáticas que se trabajaron, la creación de significado comunitario a través de la selección de imágenes, palabras, objetos, secuencias y líneas argumentativas. Esta investigación derivó en un ejercicio de alfabetización digital en sentidos críticos, donde se fueron desarrollando habilidades comunicativas y digitales en las participantes, que no se constituían en el fin del proceso sino como herramientas que les ayudaron a impulsar la reflexión sobre las situaciones límites.

De allí que realizar los contenidos con las participantes, aseguró encontrar palabras y frases propias con las cuáles se identificaban las personas que vivían en el territorio, como se describe en el cuadro 3, en donde se presentan las frases agrupadas de acuerdo con los modos utilizados, en él se observa que las palabras comunes se usan de manera similar en los videos y los audios, y en menor medida en los textos escritos:

Cuadro 3.

Frases y palabras que asisten el significado en los diferentes contenidos creados

Videos	Audios	Texto
“Madera era que nos daban” (Castigos físicos que recibían)	“Yo estaba jugando bolitas y carritos... Ay es que esta muchachita si es muy machorra” (machorra hace referencia a una mujer que hace actividades de hombres - macho)	“Uno les corta los servicios, y se corta todo para los hijos, no solo la plata” (cortar los servicios referido a no tener relaciones sexuales con los compañeros sentimentales)
“Bregar terneros” (Trabajar en el campo con animales)	“Se me va a lavar ese ropero que tiene por allá, y se me va lavar todos los trastes” (trastes son los platos, y ropero se refiere a una gran cantidad de ropa)	“Pero ahora, ya se me están saliendo de las manos”(no tener control) “yo estoy que tiro la toalla” (expresión de estar a punto de rendirse, cansada)
“Salir a rebuscármela” (Tener que buscar el sustento diario)	“Mija, pero allá recocha uno, se va recochando en el bus” (recocha es un espacio para reír)	
“Los hijos de hoy en día la tienen muy suavcita” (Los hijos tienen más facilidades)	“No hay nada que voltear en la casa” (no hay alimentos disponibles o dinero para comprarlos)	
“A fuerza de bregas” (Con mucho esfuerzo)	“Así está en mi casa limpios, limpios” (no hay alimentos, ni dinero para comprar)	
“Encaramarse en los árboles” (Subirse a los árboles)	“Conseguimos la frutica y el revuelto” (conseguir alimentos básicos para preparar comida especialmente frutas y verduras)	
“Bregar niños” (cuidar niños)	“Par de chismosas” (se refiere a mujeres que cuestión la vida de otros, generalmente basadas en mentiras o historias intimas alteradas)	
“Ponerse las pilas en ese sentido” (estar pendiente de algo, estar atento)	“Lavarle la cabeza a mi mujer” (hacer cambiar la forma de pensar)	
“Él tenía una mirada como yo no sé, como si tuvieran algo” (relación amorosa)	“Dale juete a ese muchacho, que el día en que vos le des la juetera a ese pelao ¡ese pelao es que va andar derecho!” (juete: castigos físicos como medio de crianza)	
“Póngale pilas a eso” (Preste atención a algo)	Ah pero qué, deje los nervios deje el visaje, usted también que por todo jode. (Expresión de rechazo a la cantaleta y el sermón. Invitación a evitar discursos y regaños molestos)	
“Esa vieja, más picacona” (mujer astuta y sagaz)		

Las palabras y frases seleccionadas que se materializan en el video, el audio y la escritura fueron comprendidas y reconocidas por las participantes en las socializaciones de problematización y decodificación conforme a la intención comunicativa y al significado con que se crearon en los círculos de investigación temática. Estas expresiones que son de uso popular y coloquial en el territorio pueden ser lejanas a personas externas a la comunidad.

Estas frases develan diferentes situaciones de su historia, elementos culturales que configuran sus experiencias o condiciones estructurales de injusticia social. Estos elementos se presentan de manera separada en el cuadro, a continuación, se hace una agrupación que permita visibilizar los vínculos, pero reconocemos que estos a su vez están interrelacionados,

por ejemplo, los elementos históricos que recurren en los elementos culturales y sus realidades o elementos culturales que configuraron sus vivencias en su niñez.

- Elementos históricos vinculados a las vivencias de la niñez: “Madera era que nos daban”, “Bregar terneros”, “Los hijos de hoy en día la tienen muy suavcita”, “Encaramarse en los árboles”.
- Elementos culturales derivados de acciones machistas: “Bregar niños” referido a una acción de las mujeres, “Ponerse las pilas en ese sentido” consejo de una mujer a otra para cambiar de actitud frente a la sumisión, “Él tenía una mirada como yo no sé, como si tuvieran algo” mujer que habla mal de su vecina sin conocer por qué la ayuda un hombre, “Póngale pilas a eso”, “Esa vieja, más picarona” calificativo a la mujer y no al hombre que participan de la misma acción de cortejo, “Yo estaba jugando bolitas y carritos... Ay es que esta muchachita si es muy machorra” expresión que utilizaban las madres para expresarse mal de las niñas cuando jugaban con los niños, “Se me va a lavar ese ropero que tiene por allá, y se me va lavar todos los trastes” mandato de hombre a su esposa, “par de chismosas” expresión de un hombre para hablar mal de dos mujeres que están conversando, “lavarle la cabeza a mi mujer”, “Ah pero qué, deje los nervios deje el visaje, usted también que por todo jode” hijo que le contesta enojado a su madre al corregirlo para que esté en la casa, “Uno les corta los servicios, y se corta todo para los hijos, no solo la plata” expresión de una mujer sobre la situación cuando los hombres no responden por sus hijos.
- Realidades que evidencian condiciones de injusticia: “Salir a rebuscármela”, “A fuerza de bregas”, “No hay nada que voltear en la casa” “Así está en mi casa limpios, limpios”, “conseguimos la frutica y el revuelto”, “Dale juguete a ese muchacho, que el día en que vos le des la juetera a ese pelao ¡ese pelao es que va andar derecho!”, “Uno les corta los servicios, y se corta todo para los hijos, no solo la plata”, “Pero ahora, ya se me están saliendo de las manos”, “yo estoy que tiro la toalla”.

Esta revisión sobre las palabras y las expresiones usadas en la construcción de los contenidos, abre reflexiones que llevan a cuestionar cómo se generan los elementos multimodales, cómo las palabras que se utilizan dotan de sentido y de vivencias contextualizadas los contenidos que se abordan, por ello, es necesario reivindicar que se pueden disponer recursos como audios o videos y estos estar alejados de las personas o con pocas características que permitan la participación. Esta situación también se presenta cuando los contenidos están centrados exclusivamente en los conocimientos de los expertos sin tener en cuenta las condiciones y contextos de las comunidades (Cabero, 2003), lo que va en contravía de una perspectiva pedagógica y didáctica crítica que reivindique el papel del educando-educador y educador-educando en las relaciones con el contenido.

En las búsquedas realizadas derivadas de un proceso de curaduría de contenidos educativos digitales en educación para la salud (Broussard, Radkins, & Compton, 2014; Burnett, Wischgoll, Finomore, & Calvo, 2013; Hughes et al., 2014; Rosas, Trujillo, Camacho, Madrigal, & Bradman, 2014; Vollum, 2014), se presentaron dificultades para encontrar y acceder a contenidos educativos en Atención Primaria en Salud (APS) que sean pensados, diseñados y elaborados por las comunidades. En las investigaciones citadas, se observa un enfoque educativo

transmisionista (Diego, Fenández, & Badanta, 2017; Gubert et al., 2009) en donde el uso de las TIC está orientado a entregar información más no a desarrollar procesos reflexivos críticos. Las revisiones concluyen en la importancia de las TIC y de ampliar su uso en el caso de la educación para la Salud (Chacón & Morote, 2017; Diego et al., 2017) sin embargo, no se resaltan la necesidad de volver la mirada con las comunidades y construir con ellas.

Por lo anterior, surge entonces la necesidad encontrar formas de personalizar, seleccionar y construir contenidos con las comunidades a través de diferentes modos para que su diseño facilite los procesos formativos y que estos a su vez puedan trascender a la acción y a cambios sobre sus realidades a través del encuentro con los otros.

Conclusiones

La toma de decisiones sobre los significados le permite a las comunidades acercarse a la realidad desde una perspectiva reflexiva intersubjetiva que lleva a leer su mundo a través de las situaciones que se pueden presentar como límite, pero en el mismo proceso se abren oportunidades para conocer cuáles serán sus acciones ante ellas.

La posibilidad de centrar la atención sobre la forma como se asiste la construcción de significado en los contenidos educativos permite discutir estándares actuales frente a cómo se concibe su diseño desde los equipos de comunicaciones y se amplíe la participación desde la comprensión de las realidades concretas que a veces son invisibilidades en los procesos comunicativos y de diseño de contenido.

Cuando los procesos de construcción de contenidos digitales se producen con escasa participación de la comunidad, las decisiones sobre el significado pasan por la interpretación de técnicos y profesionales expertos que tienen otra lectura del mundo y en algunos casos se termina en procesos de exclusión desde el mismo significado que se presenta. Debido a la toma de decisiones que surge entre una temática y el modo que se elige, se presenta como reto una participación amplia de las comunidades cuando se crean contenidos educativos en EpS.

El papel de los modos en el escenario tecnológico supone reflexionar sobre las materialidades, por lo cual la organización en la pantalla “se ha convertido en un recurso para el significado de los nuevos conjuntos textuales” (Kress, 2005, p.90), de allí, que los análisis multimodales entregan conceptos-prácticas que permiten profundizar en los procesos educomunicacionales.

Con respecto a la gramática de la imagen desde la construcción del collage, se puede evidenciar cómo los elementos asociados al tamaño de los objetos tienen importancia para guardar las relaciones de proporcionalidad entre todos los elementos.

Partir de una situación límite abrió la problematización sobre los significados que se construyeron de manera colectiva. El papel de la reflexión cuando se crean contenidos educativos ayuda a trascender las visiones informativas.

La confianza y las relaciones interpersonales entre las participantes y los investigadores es un aspecto clave en la construcción de contenidos, debido a que este proceso implica un salir hacia otros, si bien, el desarrollo de los círculos de investigación temática parte de acuerdos de confidencialidad (con respecto a lo que se habla y quién lo dice), el proceso de construir los contenidos para la comunidad abre la oportunidad de llevar al espacio comunitario reflexiones sobre situaciones que desean compartir, darle nombre para darle paso a nuevas visiones y comprensiones.

Referencias bibliográficas

- Bosco, J. (1987). *Investigación-Acción*. Manizales: Facultad de Desarrollo Familiar, Universidad de Caldas.
- Broussard, B., Radkins, J., & Compton, M. (2014). Developing Visually Based, Low-Literacy Health Education Tools for African Americans with Psychotic Disorders and Their Families. *Community Ment Health*. <https://doi.org/10.1007/s10597-013-9666-7>
- Burnett, G. M., Wischgoll, T., Finomore, V., & Calvo, A. (2013). Multimodal Mobile Collaboration Prototype Used in a Find, Fix, and Tag Scenario, 115–128.
- Cabero, J. (2003). Las nuevas tecnologías de la información y comunicación como un nuevo espacio para el encuentro entre los pueblos iberoamericanos. *Comunicar*. <https://doi.org/10.1134-3478>
- Cabero, J., González, N., Trinidad, A., Ramírez, L., William, T., & Fernández, V. (2014). *Manual para el Desarrollo de la Formación Virtual en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo*. República Dominicana: INTEC.
- Chacón, P., & Morote, D. (2017). Avances de la investigación en educación y TIC en aulas hospitalarias Advances of Research in Education and ICT in Hospital Classrooms. *Educación Siglo XXI*, 35(3), 65–84. <https://doi.org/10.6018/j/308901>
- Chandler, P., Unsworth, L., Brien, A. O., & Thomas, A. (2011). Student composition of digital animated multimodal narratives : the multimodal grammatical knowledge of students and teachers . Part I : Development of the observational instrument, 1–17.
- Diego, R., Fenández, E., & Badanta, B. (2017). de las TIC para fomentar estilos de vida saludables en niños/as y adolescentes: el caso del sobrepeso. *Revista Española de Comunicación en Salud*.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (9a ed.). Sao Paulo: Siglo XXI.
- González, J. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Educação em Revista. Belo Horizonte*, 34.
- Gubert, F., Lobo, A., Araújo, K., Rodrigues, D., Cunha, N., & Da Costa, P. (2009). Tecnología educativa en el contexto escolar: estrategia para la educación en salud en una escuela pública en Fortaleza-CE. *Revista electrónica de Enfermería*, 11(1).
- Hughes, T., Flatt, J., Fu, B., Butters, M., Chang, C., & Ganguli, M. (2014). Interactive Video Gaming compared to Health Education in Older Adults with MCI: A Feasibility Study. *NIH Public Access*, 29, 890–898.

- Jewitt, C. (2013). Multimodality and digital technologies in the classroom. En I. Saint-Georges & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies* (pp. 141–152). Sense Publishers.
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality* (Kindle Edi). Taylor & Francis.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la nueva era de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Kress, Gunther. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, NY: Routledge.
- Kress, Gunther. (2013). Recognizing Learning. En *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Sense Publishers.
- Kress, Gunther. (2015). Semiotic work. *Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. AILA Review*, 28, 49–71. <https://doi.org/10.1075>
- Kress, Gunther, Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2014). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London and New York: Bloomsbury Academic.
- López, C. (2012). Vista de Pedagogía de la fraternidad en situaciones de riesgo formación integral para la vida. *El Ágora*, 12(1), 185–197. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/239/108>
- Mariño, G., & Cendales, L. (2004). *Educación no formal y educación popular. Hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Mayer, R. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. (R. Mayer, Ed.). New York, NY: Cambridge University.
- O'Halloran, K. L., Tan, S., Wignell, P., Bateman, J. A., Duc-Son, & Pham, M. G. & A. V. M. (2019). Interpreting text and image relations in violent extremist discourse: A mixed methods approach for Big Data Analytics. *Terrorism and Political Violence*, 31(3), 454–474. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09546553.2016.1233871>
- Rosas, L., Trujillo, C., Camacho, J., Madrigal, D., & Bradman, A. (2014). Acceptability of health information technology aimed at environmental health education in a prenatal clinic. *Patient Education and Counseling*, 97, 244–247.
- Ryan, J., Scott, A., & Walsh, M. (2010). Pedagogy in the multimodal classroom: an analysis of the challenges and opportunities for teachers. *Teachers and Teaching*, 16(4), 477–489. <https://doi.org/10.1080/13540601003754871>
- Serna, I. (2017). *Retos y desafíos institucionales en asentamientos informales. Estudio de caso de la vereda Granizal del municipio de Bello, Antioquia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Stein, P. (2008). Multimodal Instructional Practices. En *Handbook of Research on New Literacies*. Taylor & Francis Group.
- Tomlinson, M. (2013). Literacy and Music in Early Childhood: Multimodal Learning and Design. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244013502498>
- Valero, M. J., Vázquez, B., & Cassany, D. (2015). Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales. *Ocnos Revista de Estudios sobre lectura*, (13), 7–23. <https://doi.org/10.18239>
- Vera, F. (2014). Impacto de la multimodalidad en la comprensión lectora de textos narrativos en inglés como lengua extranjera (L2) en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos*, (18), 25–41.



- Vollum, M. (2014). The potential for social media use in K-12 physical and health education. *Computers in Human Behavior*, 35.
- Walsh, M. (2009). Pedagogic Potentials of Multimodal Literacy. En L. Tan Wee Hin & R. Subramaniam (Eds.), *New Media Literacy at the K-12 Level* (pp. 32–47). IGI Global.
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of language and literacy*, 33(3), 211–239.