

Desarrollo de habilidades de lectura crítica a través del análisis de narraciones audiovisuales en estudiantes de secundaria en Ecuador¹

Development of Critical Reading Skills through the Analysis of Audiovisual Narratives in Secondary School Students in Ecuador

LENIN PALADINES

KATHERINE APOLO

Universidad Nacional de Loja

Ecuador

lv.paladines@gmail.com

katherine.l.apolo@unl.edu.ec

(Recibido: 02-05-2025;
aceptado: 5-10-2025)

Resumen. Este trabajo analiza los aprendizajes desarrollados en torno a las habilidades de lectura crítica mediante el uso de narraciones audiovisuales en 36 estudiantes de Bachillerato General Unificado (BGU) en Ecuador, empleando el análisis del texto multimodal (O'Halloran, 2012). La investigación adoptó un enfoque cualitativo y utilizó un diseño de intervención didáctica que, junto con el trabajo por proyectos literarios, incluyó diez sesiones distribuidas en tres fases: diagnóstico, aplicación y evaluación. Los resultados de la fase de diagnóstico revelaron que los estudiantes presentaban una comprensión superficial del texto multimodal, limitada a identificar información explícita y realizar inferencias básicas. Mientras que en la fase de evaluación final se evidenció un avance significativo en el análisis del contenido social, los elementos narrativos, la elaboración de juicios críticos, la argumentación, la contextualización y la valoración del texto multimodal. Se concluye que el uso de narraciones audiovisuales con contenidos socioculturales o que abordan problemáticas sociales no solo fortalece la lectura crítica, sino también facilita la construcción y organización de comentarios críticos que reflejen la postura adoptada por

el estudiante, además de fomentar el análisis del contenido audiovisual y el desarrollo de la alfabetización informacional.

Palabras clave: *multimodalidad; lectura crítica; lectura multimodal; narraciones audiovisuales; texto multimodal.*

Abstract. This paper examines the development of critical reading skills through the use of audiovisual narratives in 36 students from the secondary school, Bachillerato General Unificado (BGU), employing multimodal text analysis (O'Halloran, 2012). The research follows a qualitative approach and incorporates a didactic intervention design, consisting of ten sessions divided into three phases: diagnosis, implementation, and evaluation. The results of the diagnostic phase revealed that the students had a superficial understanding of the multimodal text, limited to identifying explicit information and making basic inferences. However, by the final evaluation, students demonstrated notable progress in analyzing social content, and narrative elements, formulating critical judgments, argumentation, contextualization, and evaluating multimodal texts. The study concludes that the use of audiovisual narratives,

¹ Para citar este artículo: Paladines, L. y Apolo, K. (2026). Desarrollo de habilidades de lectura crítica a través del análisis de narraciones audiovisuales en estudiantes de secundaria en Ecuador. *Álabe* 33. DOI: 10.25115/alabe33.10284

especially those addressing socio-cultural issues, not only enhances critical reading skills but also aids students in constructing well-organized critical responses. Furthermore, it promotes the analysis of audiovisual content

and fosters the development of information literacy.

Keywords: multimodality; critical reading; multimodal reading; audiovisual narratives; multimodal text.

1. Introducción

La lectura crítica es una práctica social fundamental que no solo representa el nivel más avanzado en comprensión lectora, sino que también está presente en la realidad social que los estudiantes enfrentan fuera del ámbito educativo. En la actualidad, la digitalización ha transformado la manera en que se interactúa con nuevos formatos narrativos, lo que ha generado cambios en las formas de pensamiento y conducta de la sociedad (López-Valero et al., 2016). A partir de esto, Marín (2016) destaca que para que los estudiantes comprendan y critiquen su entorno, la educación actual debe incluir nuevas formas de narración más allá de la palabra escrita.

La lectura actual es dinámica, interactiva y diversa, influenciada por formatos narrativos multimodales y la relación entre la experiencia del lector y su interpretación del texto. Sobre esto, Marín (2016) resalta la ausencia o nula incorporación de los medios audiovisuales en el currículo de Lengua Castellana y su Literatura, lo que impide que los estudiantes desarrollen una postura crítica hacia los contenidos digitales. Sin embargo, en Colombia, Cruz (2018) utilizó cortometrajes para fomentar habilidades de lectura crítica y argumentación. González et al. (2018) diseñaron una ficha de visualización basada en los postulados de Kress y Leeuwen (2001), para que los estudiantes comenten críticamente textos multimodales, demostrando cómo estos reflejan aspectos socioculturales y valores de un contexto.

A estos trabajos también se les suma el de Acosta y Velázquez (2020), quienes emplearon el cortometraje como una herramienta didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en niños de cuarto y quinto grado de básica y que obtuvo como resultado el desarrollo de habilidades como la observación, el análisis y la argumentación. La investigación de Calle-Álvarez y Pérez-Guzmán (2018) y la de Romero y Ramírez (2021) se emplearon narraciones audiovisuales y textos multimodales, respectivamente, para desarrollar la lectura y pensamiento crítico.

Ahora bien, para abordar el desarrollo de habilidades de lectura crítica a través del análisis de narraciones audiovisuales es fundamental explorar conceptos clave como la comprensión lectora y multimodalidad, que permitan comprender las diversas dimensiones del proceso de interpretación y análisis de textos multimodales.

La comprensión lectora, de acuerdo con Bormuth et al. (1970), es un conjunto de habilidades cognitivas que permiten al lector obtener y explicar información de un

escrito. Solé (1992) añade a este concepto la idea de que la comprensión lectora es un proceso en el que interactúan tanto el lector como el texto. Cassany (2006) expone que la comprensión lectora ha evolucionado desde una visión mecánica que la limitaba a la decodificación de grafemas hasta su concepción actual, en la que leer es sinónimo de comprender. De esta manera, Cassany (2006) y Brito (2020) identifican tres concepciones de la comprensión lectora:

- Concepción lingüística: El significado está en el texto y se obtiene decodificando los términos de manera objetiva.
- Concepción psicolingüística: La comprensión depende de procesos cognitivos, conocimientos previos, inferencias y contexto, más allá de la decodificación.
- Concepción sociocultural: La lectura es influenciada por factores sociales y culturales del autor y el lector.

Así, se resalta que la comprensión lectora depende más del papel activo del lector que del contenido del texto (Solé, 1992) y al ser una concepción cognitiva hace que se establezca una división por niveles del procesamiento de la información desde lo más básico hasta lo más complejo (Canet et al., 2009). De esta manera se establecen los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

Lectura literal: El lector reconoce y recuerda toda la información y hechos que están presentes en el texto, como lo nombra Cassany (2006), consiste en leer las líneas, comprender toda la información explícita del mismo. El nivel literal representa la base sobre la que se desarrollan los siguientes dos niveles de comprensión lectora, por lo que se centra en la decodificación y representación del texto en la memoria del sujeto (Gordillo y Flórez, 2009).

Lectura inferencial: El lector infiere información no explícita y deduce conclusiones usando conocimientos previos y pistas del texto, comprendiendo la estructura global del contenido (Cassany, 2005). En este punto resalta la distinción entre superestructura y macroestructura (Van Dijk, 1983). La superestructura se refiere a la organización global del contenido, como la secuencia de introducción, nudo y desenlace, que asegura la lógica y coherencia del texto. La macroestructura, en cambio, aborda la organización y relación de las ideas principales del texto, facilitando la comprensión del significado global. Identificar la macroestructura ayuda a entender cómo se organizan y relacionan las ideas, lo que facilita la realización de inferencias sobre el texto.

Lectura crítica: Se centra en un análisis reflexivo del texto, reconociendo las relaciones de poder y las injusticias sociales; este es el nivel más complejo de comprensión, que requiere emitir juicios de valor sobre el texto (Cubides et al., 2017). Esto implica evaluar aspectos como contenido, estructura y estilo a través del razonamiento inductivo o deductivo (Sánchez, 2013). Para Castillo y Pérez (2017), en este nivel de lectura se desarrollan las siguientes competencias: cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y socioculturales. Además, Cassany (2003) y Silva et al. (2019) señalan que un lector crítico debe comprender el propósito y contexto del discurso, construir alternativas que

reflejen su posición, utilizar recursos lingüísticos para expresar opiniones, y valorar la efectividad del lenguaje.

En este sentido, la literacidad juega un papel crucial, al relacionarse estrechamente con la capacidad de un lector para aplicar estas competencias de manera efectiva. Según Barton (2007), la literacidad es la práctica de leer y escribir con fines comunicativos específicos. Por su parte, Cassany (2004), resalta al lenguaje hablado y escrito, símbolos, identidades y actitudes como necesarios para participar en las prácticas lectoras de una comunidad.

Marín (2018) añade que la literacidad es una práctica social situada en un contexto determinado, donde se desarrollan habilidades para comprender y analizar textos. Algo que es corroborado por Zavala (2009), quien destaca que la literacidad implica el uso de lectura y escritura con un propósito social específico, más allá de habilidades cognitivas, adaptándose al contexto y objetivos sociales actuales, lo que da paso a la literacidad digital y dentro de esta a la alfabetización informacional.

Para Quiroz y Norzagaray (2017), la literacidad digital combina la capacidad de leer y escribir en un contexto específico con el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC). Según Martínez y Eudave (2014), tiene tres componentes: Comunicación: Habilidad para interactuar con otros y con textos a través de artefactos electrónicos; Construcción de conocimiento: Creación y manipulación de contenido multimedia; y, Investigación: Uso y valoración de información a través de TIC. La alfabetización informacional, en cambio, “faculta a la persona, cualquiera que sea la actividad que realice, a buscar, evaluar, utilizar y crear información para lograr sus objetivos personales, sociales, laborales y de educación” (Salcedo et al., 2022, p.149). De esta forma, las personas que tienen acceso a las TIC pueden acceder a información en formatos multimodales, que esté relacionada con su interés y tomar decisiones críticas sobre sus vidas.

En este punto se debe resaltar que la multimodalidad, según Kress y Van Leeuwen (2001), se refiere al uso de varios sistemas semióticos (como texto, imagen, sonido y gestos) para construir significados complejos a través de su interacción complementaria e interdependiente. La literacidad multimodal, definida por Bejarano et al. (2014), es el proceso educativo que emplea estos modos para enseñar a los estudiantes a comprender y utilizar significados en un entorno multimodal. Coper y Kalantzis (2009) señalan que la creciente multimodalidad es resultado de las transformaciones tecnológicas del siglo XX, y aunque es prominente en los medios digitales, también está presente en textos impresos como los escolares.

Un texto multimodal combina dos o más sistemas semióticos (como texto, imagen y sonido) para crear un significado completo y generar un impacto en el lector (García, 2015). Estos textos utilizan una variedad de modos de representación, como vídeos, imágenes y colores, para mejorar la comprensión del mensaje (Salcedo et al., 2022). García (2015) identifica categorías de análisis como ejes, estado de ánimo, y color, mientras que Kress y Van Leeuwen (2001), describen cuatro dominios jerárquicos: discurso, diseño,

producción y distribución, entre los textos multimodales se incluyen cómics, anuncios publicitarios, y las narrativas audiovisuales; estas últimas se definen a continuación.

Las narrativas audiovisuales combinan elementos de diversos medios para crear contenido multimodal, inicialmente, la televisión fusionó lenguajes de radio y cine, y los nuevos medios digitales continúan esta tendencia al integrar diversos modos de comunicación y datos en un solo mensaje (Freitas y Castro, 2010). A continuación, se describen algunas de las características que presentan las narraciones audiovisuales:

- a) Estructura Dramática: Incluye tema, personajes (protagonistas, antagonistas, secundarios), tiempo, lugar, ambientación y acciones (Reyes y Sigismondo, 2014).
- b) Imagen: Comprende encuadres (planos, angulación, movimiento), iluminación (crea atmósferas, resalta expresiones) y color (evoca sentimientos, define espacios y épocas) (Gómez y Marzal, 2007; Chávez, 2006).
- c) Sonido: Incluye voz, música, efectos y silencio, la música puede ser rítmica, dramática, documental, incidental o asincrónica, y los efectos sonoros representan la realidad o crean atmósferas (Sarovich, 2019; Arias, 2019). La ausencia de sonido puede profundizar la interpretación de la narrativa (Hernández, 2016).

Los elementos de las narraciones audiovisuales permiten una inmersión profunda del espectador y, a menudo, revelan significados más profundos que los evidentes a primera vista. Esto es particularmente notable en los cortometrajes, con tramas simples y directas debido a su corta duración, utilizan metáforas y símbolos para explorar temas complejos (Coper y Kalantzis, 2009). A diferencia de las películas, los cortometrajes suelen ser menos comerciales y se difunden principalmente en festivales y plataformas digitales.

Las teorías y categorías de análisis de texto multimodal surgen para analizar la interacción de múltiples modos de comunicación en la creación de significados complejos, el análisis del discurso multimodal (ADM), surge como respuesta a la necesidad de metodologías que aborden la interacción de diversos modos de comunicación (lenguaje, imágenes, gestos, símbolos, música, sonidos) en la creación de significados complejos.

Una de las teorías de análisis multimodal es la de los artefactos multi semióticos que, según Parodi (2010), se centran en el análisis de unidades textuales que integran varios sistemas semióticos para construir significado, estos sistemas incluyen: sistema verbal, gráfico, matemático y tipográfico. Por medio de esta propuesta se ha logrado caracterizar los artefactos semióticos y describir su procesamiento, entendiéndose por artefacto semiótico una “unidad textual que, en el proceso de construcción de significado, participa de los mecanismos de cohesión y coherencia del texto escrito, del cual es parte y que se compone de, al menos, dos o más sistemas o modos semióticos” (Boudon y Parodi, 2014, p. 169).

Otra teoría es la socio semiótica multimodal que fue propuesta por Kress (2010) y está basada en estudios previos de la semiótica social de Halliday (1978). Esta teoría aborda el lenguaje como un constructo social. De ahí que se investigue cómo las fuerzas sociales, culturales y políticas influyen en el uso y la interpretación de signos y símbolos,

y cómo estos contribuyen a la construcción de identidad, poder e ideología en la sociedad. (Manghi et al., 2015; López, 2020).

Las categorías de análisis y habilidades de lectura crítica de textos multimodales, para González et al. (2018) se dividen en tres aspectos clave para una lectura crítica de cortometrajes:

1. Contenido: En esta categoría evalúa la habilidad del lector para identificar y analizar el tema, personajes y punto de vista del autor en el cortometraje, determinando si comprendió el texto (Argudín y Luna, 1994).
2. Estructura técnica y artística: Destaca la narrativa visual, el sonido, la escenografía y otros modos de significado enriquecen el contenido audiovisual, permitiendo al lector interpretar símbolos, connotaciones y desarrollar habilidades para leer entre líneas (Kress y Van Leeuwen, 2001).
3. Valoración personal: Se enfoca en la reflexión del estudiante sobre el contenido del cortometraje, conectándolo con conocimientos previos y emitiendo juicios de valor (González, 1989).

Estas categorías permiten una metodología estructurada para desarrollar el pensamiento crítico al analizar textos multimodales. Una vez revisadas las bases teóricas del tema de investigación y de haber delimitado las categorías de análisis y habilidades de lectura crítica, se detalla cuál ha sido el proceso para llevar a cabo la presente investigación.

2. Metodología

El objetivo de este trabajo fue analizar las posibilidades didácticas del uso de narrativas audiovisuales en el desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes de secundaria. Se eligió un enfoque cualitativo, puesto que permite describir y comprender los fenómenos a partir de la experiencia de los participantes, así como la generación de conclusiones generales (Arévalo et al., 2019). Se utilizó un diseño de investigación de intervención didáctica que, junto con el trabajo por proyectos literarios (Margallo, 2012), permitió a los estudiantes involucrarse en prácticas sociales de lectura y escritura. Para esto, se aplicó una secuencia didáctica (SD) (Zayas, 2011) que junto con el trabajo por proyectos literarios permitió realizar actividades secuenciales (Camps, 2003) con técnicas multimodales y llevar a cabo el proyecto *Comentando los reflejos sociales en pantalla*.

La investigación se realizó con una muestra de 36 estudiantes de segundo año de BGU, seleccionados aleatoriamente de los paralelos A, B y C. El proceso metodológico partió de las destrezas del Currículo de Lengua y Literatura (2018) para el nivel de BGU, e incluyó la valoración del contenido implícito de un texto, la consulta de fuentes confiables, así como la planificación de la producción escrita. La SD contó con 10 sesiones

Tabla 1. Lista de cortometrajes seleccionados

Cortometraje	Género/Tipo	País	Duración	Enlace
<i>Historia de 2 Parejas (2015)</i>	Romance/Documental	Francia	3'58"	Enlace
<i>Doble Check (2012)</i>	Romance/Documental	España	3'55"	Enlace
<i>Presa (2018)</i>	Romance/Documental	Uruguay	7'29"	Enlace
<i>¿Cambiar por un AMOR? (2016)</i>	Romance/Animación	España	3'17"	Enlace
<i>El vendedor de Humo (2012)</i>	Fantasia/Animación	España	6'26"	Enlace
<i>El empleo (2008)</i>	Fantasia/Animación	Argentina	6'24"	Enlace
<i>Badgered (2005)</i>	Fantasia/Animación	Reino Unido	7'05"	Enlace
<i>The turning Point (2020)</i>	Fantasia/Animación	Reino Unido	3'27"	Enlace
<i>Horror (2017)</i>	Terror/Animación	Tailandia	4'17"	Enlace
<i>I feel ok (2021)</i>	Terror/Animación	E s t a d o s Unidos	2'32"	Enlace
<i>Mesa para 3 (2022)</i>	Drama/Documental	España	13'	Enlace
<i>Loop (2021)</i>	Drama/Animación	España	8'10"	Enlace

3. Resultados

En este apartado se interpretan los resultados de la intervención didáctica llevada a cabo. Primero, al analizar la evaluación diagnóstica y luego al explicar los aprendizajes desarrollados en torno a habilidades de lectura crítica.

3.1. Resultados de la evaluación diagnóstica

En la evaluación diagnóstica los estudiantes identifican solo partes aisladas del tema, género y contexto del cortometraje, sin profundizar en el problema social central. Además, no comprendieron el contexto, tema, contenido del corto y asignaron papeles incorrectos a los personajes. De igual forma, valoraron superficialmente el cortometraje al enfocarse en temas subjetivos como la importancia de la imaginación. Así mismo, los estudiantes mostraron una capacidad limitada para interpretar las connotaciones presentes en los aspectos técnicos y artísticos. Esto debido a que sus interpretaciones se basaron, principalmente, en sus referencias y experiencias personales previas, a menudo alejándose del mensaje.

Al valorar la narración audiovisual, la mayoría de los estudiantes realizaron juicios de fantasía, centrándose sus emociones y creencias personales. Por ejemplo, algunos valoraron positivamente la imaginación como el mensaje principal del cortometraje, a pesar de que este valor no se relaciona directamente con el tema real y social del mismo; o realizaban juicios de rechazo y aceptación del cortometraje sin argumentaciones sólidas y apegadas a sus códigos morales.

3.2. Aprendizajes desarrollados en torno a habilidades de lectura crítica

En este apartado se analizan los aprendizajes y habilidades de lectura crítica desarrollados por los estudiantes a través del análisis de narraciones audiovisuales con contenido sociocultural, problemáticas sociales o contemporáneas, y la secuencia didáctica aplicada. Entre los aprendizajes desarrollados se encuentran la elaboración de un segundo discurso escrito, el análisis del contenido y elementos audiovisuales, así como la argumentación y valoración de un texto multimodal. Dentro de estos se identifican otras subhabilidades, como se detalla a continuación:

3.2.1. Habilidades para elaborar un segundo discurso escrito: comentario crítico

Al evaluar los resultados del proyecto *Comentando los reflejos sociales en pantalla*, se observó que 32 de 36 trabajos fueron más allá de un simple resumen, evidenciando una comprensión profunda y una postura crítica sobre el corto visualizado. Los estudiantes elaboraron un segundo discurso con su percepción sobre la narrativa visualizada, siguiendo la superestructura (van Dijk, 1983) de un comentario crítico. Misma que incluye: título, presentación del texto, resumen, valoración crítica y conclusión. Las habilidades desarrolladas incluyen: abstracción en la creación de títulos, contextualización y formulación de tesis, síntesis narrativa, análisis crítico, y capacidad para concluir adecuadamente.

Capacidad de abstracción en la elaboración de títulos. En la elaboración de los títulos, la mayoría de los comentarios críticos no repiten los títulos de los cortometrajes analizados, sino que reflejan la identificación y abstracción de conceptos clave. Esto demuestra una comprensión profunda de los aspectos esenciales de la trama y la capacidad de generalizar e interpretar las ideas tras el análisis. Títulos como *Promesas falsas y vacías* del **estudiante 16**, *Reflejos de Monstruos* del **estudiante 33** o *Somos presa de la tecnología* del **estudiante 5** evidencian el proceso cognitivo de los alumnos para comprender la narrativa audiovisual y las problemáticas sociales abordadas, que según el diagnóstico fueron complejas de analizar en un inicio.

Contextualización y construcción de tesis en la presentación del texto. En la presentación del texto, tras crear el título, los estudiantes lograron contextualizar la narrativa audiovisual analizada mencionando los datos técnicos: título del cortometraje, director, año, género, tipo, duración y tema. Así como también, formular una tesis que guió todo comentario crítico. Por ejemplo, el **estudiante 30**:

El corto *mesa para 3* es una acción en vivo que combina drama y comedia, con una duración de 13 minutos, fue dirigida por Senti Bernabeu y se publicó en el año 2023. La trama gira en torno a cinco amigos que desean compartir una comida juntos después de tantos años, pero se ven impedidos de hacerlo debido a la falta de suficiente comida en la mesa. El propósito del cortometraje es mostrar las diferencias de clases que existen entre las personas. Una hipótesis planteada es que el corto refleja cómo las clases sociales privilegiadas podrían ser las más favorecidas en situaciones de escasez de alimentos.

En este ejemplo se debe prestar atención, por un lado, a los elementos informativos de la narrativa que resalta el estudiante para presentarla al lector, y por otro como identifica el tema social: favoritismo en situaciones de escasez de alimentos. Proceso que también realiza el **estudiante 7** que critica el consumismo y su impacto ambiental y el **estudiante 4**, que denuncia la corrupción y manipulación a través del género fantástico.

Ahora bien, retomando a la contextualización de los cortometrajes en algunos comentarios, los estudiantes mencionan el país de origen del cortometraje, como el **estudiante 14**, quien identifica Uruguay, pero generaliza el tema del internet a nivel global. El **estudiante 17** contextualiza más profundamente al relacionar el cortometraje con la realidad de países latinoamericanos, señalando los sistemas autoritarios como manipuladores. Por otro lado, se presentaron casos en los se mencionaron los premios obtenidos por los cortometrajes, como el **estudiante 34**, que destaca un premio en los *Premios Goya*, y el **estudiante 20**, que resalta su reconocimiento en festivales; estos detalles refuerzan la importancia y calidad de las narrativas audiovisuales y subrayan la relevancia de los temas sociales tratados en los cortos.

Sintetizar la información de la narrativa audiovisual en el resumen. Seguido del párrafo introductorio, los alumnos realizan un resumen del cortometraje con la intención de informar al lector sobre lo que abarca la narrativa audiovisual comentada. Para

sinetizar la información de la narrativa audiovisual, los estudiantes realizan una sinopsis de los cortometrajes, aplicando las macrorreglas de Van Dijk (1983), para reducir y organizar la información. De esta manera, resaltan los personajes y trama (conflicto, clímax y resolución) mediante supresión, selección, generalización e integración de elementos clave (Van Dijk, 1983). Un ejemplo es el resumen del **estudiante 13**, que relata cómo una mujer, dominada por los celos, mata a su esposo e hijo y termina en un manicomio.

En este resumen, se omiten detalles redundantes como la escena en la que la protagonista toma el cuchillo o el suelo ensangrentado, ya que estos son implícitos al mencionar que “termina con la vida de su esposo e hijo”. Se enfoca en la información clave, como la llamada que provoca los celos y el destino en el manicomio. Por su parte, el **estudiante 2**, muestra una clara generalización: en *El Vendedor de Humo*, cuando simplifica la información de la narrativa audiovisual como el arreglo de juguete, cambio de raza del perro, cambio de vestido de la anciana, monumento al alcalde del pueblo, al agruparla en una categoría que abarca toda esta información “transformar objetos mediante magia”.

Algo similar ocurre con el **estudiante 15**, que generaliza los diálogos y eventos específicos del corto *Doble Check*, al referirse a “malentendidos y conflictos que cuestionan la solidez de la relación”, en lugar de detallar cada interacción.

Finalmente, la cuarta macrorregla es más notoria en el resumen del **estudiante 7**, quien emplea una integración más clara al resumir un cortometraje donde los animales asumen roles humanos, utilizando la inversión de roles como metáfora de la crisis ambiental y extinción de especies, esta síntesis combina todos los elementos del cortometraje en una proposición clara, manteniendo el significado global y las relaciones causales clave.

Desglosar y triangular la información en la parte de valoración crítica del comentario. Los estudiantes triangularon su interpretación de la narrativa con conocimientos previos y otras fuentes, así como también, organizaron su análisis por párrafos (Cubides et al., 2017; Gordillo y Flores, 2009 y Méndez, 2007). Como ilustración de esta organización del comentario y desglose del análisis de la información proporcionada por el texto multimodal, se puede resaltar el caso del **estudiante 10**, quien argumenta en su introducción que la narrativa:

Visualiza una sociedad moderna controladora y una rutina alienante. Para respaldar esta tesis se apoya con una cita de Gaultari (2004) quien resalta que “en esta medida, pueden distinguirse tres aspectos principales: el comportamiento de zonas que aparentemente estaban excluidas de su control, el dominio total de cualquier actividad humana y la sobredosificación y control de nuevas actividades”.

Este mismo procedimiento también es realizado por el **estudiante 4**, donde sostiene que *El vendedor de Humo* ilustra la falta de ética y habilidades persuasivas en los servidores públicos, su análisis basado en el personaje principal y su moralidad, mismo que está respaldado por otra fuente de información sobre el tema social que aborda el cortometraje:

Cárdenas-Pérez (2021) resalta que un problema latente que amenaza a los ingresos y a las personas del sector público es la falta de compromiso y ética por parte de los administradores, vendedores o trabajadores que dicen mentiras para obtener lo que se quiere sea cual sea el producto y el objetivo es falta de empatía y valores.

Estos aspectos también son interpretados por el **estudiante 9**, quien en la presentación del texto comentado afirmó que el corto evidenciaba cómo la actividad humana es perjudicial para sí mismos y para el mundo. Afirmación que defendió en el siguiente fragmento:

Las narrativas del corto muestran cómo las decisiones humanas no solo les perjudican, sino que también impactan su entorno. Según Miller (2008), factores como el cambio de temperatura, la contaminación ambiental y los gases de efecto invernadero afectan la Tierra, lo cual se refleja en el video a través de productos desechables y su relación con el cambio climático. Además, el cortometraje simboliza la contaminación de ecosistemas acuáticos y terrestres, afectando a los seres vivos y sus hábitats naturales.

Capacidad de cierre en la elaboración de la conclusión. Los educandos mostraron capacidad de cierre en la elaboración de la conclusión, el párrafo final incluyó aspectos como la afirmación de la tesis, la acentuación del problema social o mensaje del cortometraje, la mención de aspectos técnicos y artísticos destacados y una reflexión final. Por ejemplo, el **estudiante 10** concluye que *Loop* no solo es una obra animada, sino una herramienta de resistencia social que cuestiona normas establecidas e invita a imaginar un futuro mejor, destacando la importancia de la resistencia tanto contra injusticias externas como restricciones autoimpuestas.

No obstante, lo que más destaca en las conclusiones es la forma en la que los discentes reafirmaron su tesis inicial y sintetizaron el análisis del cortometraje, destacando cómo el cortometraje aborda un problema social en un contexto más amplio y organizaron la información de forma coherente, resaltando los aspectos artísticos y técnicos. Un ejemplo es el **estudiante 27**, quien reafirma su tesis sobre las interacciones humanas en la era de la información, apoyada por datos del cortometraje y el nombre del director.

Algunos estudiantes, como el **estudiante 20**, también incluyeron recomendaciones específicas para diferentes públicos, enriqueciendo la conclusión con un valor adicional. Además, se observó que algunos alumnos, como el **estudiante 33**, integraron críticas sobre las falencias del cortometraje, demostrando una evaluación crítica y equilibrada del texto multimodal.

3.2.2. Análisis del contenido y elementos de la narración audiovisual

Al centrarse específicamente en las habilidades que se reflejan en la valoración crítica de los comentarios elaborados se puede apreciar que 36 de 29 estudiantes mostraron un sólido desarrollo en la crítica del contenido y elementos clave de las narrativas audiovisuales, centrándose en la crítica social, la interpretación simbólica de personajes

y aspectos técnicos y artísticos. Los alumnos contextualizaron socialmente el significado de las narrativas utilizando elementos, recursos e intenciones del director, de acuerdo con la teoría socio semiótica de la multimodalidad (Halliday, 1978; Manghi et al., 2015 y López, 2020). Los análisis de contenido y de elementos técnicos que más resaltaron fueron:

Relación del tema de la narrativa con la representación social de los personajes. Los estudiantes realizaron un análisis detallado de cómo los personajes en las narrativas audiovisuales representan diferentes facetas de la sociedad y abordan temas sociales. El **estudiante 20** destacó una metáfora en *Mesa para 3* sobre la escasez de alimentos y sus efectos en las dinámicas sociales, observando que cada personaje representa una clase social. El **estudiante 30** profundizó en esta representación, explicando cómo cada personaje encarna distintas clases y características sociales, como la clase pobre, la falta de pensamiento crítico, la búsqueda de fama en redes sociales, el humor como medio de encajar y el poder en situaciones de escasez.

Otro ejemplo del análisis del contenido del corto a partir del tema y representación social de los personajes es lo mencionado por el **estudiante 18** quien, relaciona *El Vendedor de Humo* con un contexto sociopolítico, comparando el vendedor con un presidente y el pueblo con ciudadanos engañados, resaltando el tema del fraude. El **estudiante 26** conecta a un personaje de *Presa* con la falta de autenticidad en las interacciones digitales, indicando cómo crea una imagen falsa en redes sociales para engañar a los demás.

Análisis del contenido a través de la interpretación de metáforas, elementos técnicos y artísticos de la narrativa audiovisual. Al valorar los comentarios realizados por el estudiantado se puede resaltar que la mayor parte de los estudiantes analizan los cortometrajes considerando elementos técnicos y artísticos, como metáforas y símbolos, para interpretar el mensaje del director. Por ejemplo, el **estudiante 32** utiliza la metáfora visual en *El Empleo* para criticar la alienación laboral, mientras que el **estudiante 7** interpreta los colores y escenarios de *The Turning Point* para simbolizar el cambio climático. El **estudiante 33** tras analizar *Horror* vincula la animación y el enfoque con la percepción infantil de la violencia doméstica. Los **estudiantes 28 y 18** también observan el impacto del cambio de colores en *I Feel OK* y *El Vendedor de Humo*, respectivamente, para reflejar el estado emocional y el engaño.

3.2.3. Argumentación y fundamentación de juicios críticos

Otra de las habilidades desarrolladas por los discentes es la argumentación de los juicios críticos que estos realizan a partir de los temas sociales que tratan las narrativas audiovisuales. En este sentido, la mayor parte emplea argumentos de autoridad y empíricos para respaldar sus juicios críticos sobre los cortometrajes, utilizan argumentos de autoridad para validar temas y propósitos comunicativos del director, citando autores relevantes, como en el caso del **estudiante 9** que vincula el daño ambiental con “la teoría de Miller”. Otros, como el **estudiante 22**, relacionan conceptos de adicción con la narrativa

del corto o usan datos estadísticos para interpretar la intención satírica del director en relación con el crimen pasional, como lo hizo el **estudiante 28**.

Asimismo se observan argumentos empíricos, donde los estudiantes conectan la narrativa con ejemplos del mundo real. Tal es el caso del **estudiante 12**, que relaciona la crítica del corto a la vida falsa mostrada por influencers con su experiencia personal. En general, los estudiantes demuestran habilidades argumentativas al integrar información externa y realidades socioculturales en sus análisis críticos, reflejando un proceso de reflexión profunda sobre los cortometrajes y sus temas sociales.

3.2.4. Valorar el texto multimodal

Si bien se pueden encontrar en todo el comentario las valoraciones de los estudiantes sobre los textos multimodales visualizados, estas son más visibles en el párrafo de conclusión. En estos, analizaron los cortometrajes a partir de los problemas sociales, emociones y elementos técnicos. En las valoraciones que se centraron en el mensaje social del texto multimodal, los estudiantes valoraron la narrativa por su capacidad de reflexión sobre temas sociales, por ejemplo, el **estudiante 2**, analizó la manipulación social y el **estudiante 14**, destacó la denuncia de peligros tecnológicos.

Otra de las valoraciones más realizadas fueron las tipo emotivo o apreciativo (Gordillo y Flores, 2009). Por ejemplo, el **estudiante 20**, empleó palabras apreciativas “Me gusta porque...” para resaltar su apreciación hacia la metáfora del cortometraje *Mesa para tres* sobre la escasez de alimentos; o el **estudiante 36**, que critica la falta de desarrollo en la narrativa con la frase: “me hubiera encantado que la historia se hubiera inclinado en lo que les paso a las dos personas que se fueron”.

Finalmente, los estudiantes, también valoraron aspectos técnicos como la actuación, el estilo de animación y el uso del género en la narrativa audiovisual. Como ejemplo de esto se puede resaltar al **estudiante 20**, que elogió las actuaciones de los actores que recrean la historia al escribir: “Las actuaciones son convincentes y aportan profundidad a los personajes, lo que es crucial para la empatía del público con la historia”; o al **estudiante 33**, quien valoró la animación sombría para tratar la violencia intrafamiliar: “Este cortometraje a pesar de ser animado nos plantea un tema muy serio como lo es la violencia intrafamiliar”. Así, en la mayor parte de los casos, las valoraciones realizadas revelan cómo los estudiantes integran análisis críticos del contenido, técnica y efecto emocional para analizar las narrativas audiovisuales.

4. Discusión

El uso de narraciones audiovisuales en la educación ofrece múltiples oportunidades para el desarrollo de habilidades de lectura crítica, esta investigación ha mostrado que el análisis de cortometrajes puede fortalecer habilidades críticas similares a las encontradas en estudios anteriores, como el de Calle-Álvarez y Pérez-Guzmán (2018), que destacó el

fortalecimiento de habilidades críticas a través de textos multimodales; a diferencia de su estudio, que incluyó varios tipos de textos, esta investigación se centró en cortometrajes, lo que permitió una exploración detallada de elementos técnicos y artísticos.

Para construir argumentos, los autores destacaron la importancia de comprender e interpretar textos mediante la generación de ideas, debate y escritura colaborativa; en esta investigación, aunque se obtuvieron resultados similares, el proyecto fue individual y no incluyó escritura colaborativa. Sin embargo, el uso de preguntas guía y un proceso estructurado de planificación, redacción y revisión contribuyó significativamente al análisis de elementos técnicos del cortometraje y a la producción de un comentario crítico bien organizado.

Por otro lado, el trabajo de Romero y Ramírez (2021) y Cruz (2018) evidenció que los textos con contenido social relevante mejoran las habilidades interpretativas y críticas. En este trabajo se encontró que el análisis de cortometrajes con temas socioculturales permite a los estudiantes establecer conexiones entre la narrativa y su contexto real, similar a los hallazgos de estos estudios. Considerando estos casos, se evidenció un mejoramiento en las habilidades interpretativas y críticas. En el trabajo de Romero y Ramírez (2021) se trabajó con estudiantes de grado undécimo de educación primaria; Cruz (2018) con estudiantes de secundaria y la presente investigación en estudiantes de segundo de BGU.

Considerando lo anterior, la utilización de textos multimodales con contenido social mejoró la habilidad de los estudiantes para identificar la intención comunicativa y el carácter sociocultural de los textos. Tanto esta investigación como el estudio de Calle-Álvarez y Pérez-Guzmán (2018) mostraron que los estudiantes lograron conectar la narrativa audiovisual con su entorno real, facilitando así la comprensión del sentido y la intención comunicativa del director.

Adicionalmente, en comparación con el estudio de Romero y Ramírez (2021), donde los alumnos identificaron relaciones entre textos y expresaron ideas de manera superficial, esta investigación mostró un desarrollo más profundo en habilidades de lectura crítica, aunque no se pudo identificar la ideología del director del cortometraje debido a la falta de información sobre estos, los estudiantes utilizaron pistas de la narrativa y argumentos de autoridad para justificar sus juicios críticos, demostrando un conocimiento profundo del contexto sociocultural. Esto incluyó investigar, evaluar fuentes y reconstruir información, lo que también fue destacado por Calle-Álvarez y Pérez-Guzmán (2018).

Además, los estudiantes analizaron detalladamente los elementos técnicos y artísticos del cortometraje, como efectos de sonido y metáforas, y plasmaron sus análisis en un escrito, a diferencia del estudio de Acosta y Velázquez (2020), que se centró en la identificación oral del análisis de aspectos técnicos. Estos apoyaron a la construcción del sentido del texto audiovisual que fue plasmado ya no en lenguaje oral como en el caso del estudio mencionado anteriormente, sino en lenguaje escrito, por medio del comentario.

Sobre este último punto, se debe resaltar que en el trabajo realizado por González et al. (2018), mostró que los estudiantes tendían a usar valoraciones personales su-

perficiales, como “me gusta” o “no me gusta”. De tal manera, que la elaboración de las conclusiones de los comentarios, al igual que en el caso del trabajo de Calle-Álvarez y Pérez-Guzmán (2018), se pudo realizar al tener clara las argumentaciones realizadas, al haber comprendido la idea central del texto, sintetizar, resumir los argumentos, la postura y tesis realizada.

La lectura de cortometrajes, así como lo denominan Acosta y Velázquez (2020), permite que los alumnos se acerquen a la realidad tanto del corto como la del lector por medio de las representaciones que se realizan en el texto multimodal a través del contenido y los elementos técnicos y artísticos que lo componen. De aquí que se considere a las narraciones audiovisuales como herramientas que facilitan el intercambio de realidades sociales y la exposición de juicios y valoraciones críticas, puntos clave en el desarrollo de las habilidades de lectura crítica. Sin embargo, considerando lo observado en el diagnóstico y en las habilidades desarrolladas se podría investigar y analizar el uso de narraciones audiovisuales para el desarrollo de la educación literaria, específicamente en lo que respecta al pensamiento crítico y comprensión y apreciación cultural, al seleccionar y emplear narraciones que tengan intertextualidad o se deriven de textos literarios.

5. Conclusiones

El uso de narraciones audiovisuales como textos de lectura desarrolla y fortalece habilidades de lectura crítica en los estudiantes, permite analizar y contextualizar profundamente la narrativa, adoptando posturas críticas sobre temas sociales. Además, fomenta la construcción y organización de un segundo discurso escrito que refleja estas posturas y mejora la alfabetización informacional, al utilizar adecuadamente información adicional para argumentar y validar sus opiniones en relación con contextos reales.

Al identificar las habilidades de lectura crítica de narraciones audiovisuales, se encontró que los estudiantes de segundo de BGU demostraron habilidades de lectura multimodal en un nivel literal e inferencial, limitándose a describir lo que veían. Aunque identificaron algunos sistemas semióticos en las narrativas audiovisuales, no lograron construir argumentos ni adoptar posturas críticas sobre el tema social o el propósito comunicativo del texto multimodal. Esto revela la falta de una comprensión global y crítica del cortometraje y subraya la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas para desarrollar habilidades de lectura crítica, especialmente en relación con textos multimodales como las narraciones audiovisuales.

La interpretación de los múltiples sistemas semióticos que conforman las narrativas audiovisuales permitió a los estudiantes un acercamiento al análisis de textos multimodales. Las actividades basadas en análisis multimodal les permitieron comprender problemáticas sociales y reconocer cómo el director utiliza diversos sistemas semióticos para representarlas. Este proceso permitió examinar las influencias sociales, culturales y políticas en las narrativas, y cómo estas adquieren un significado particular en su contexto.

Referencias

- Acosta, M. y Velásquez, L. (2020). *El cortometraje: una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en niños de ciclo dos del Colegio Kennedy IED*. [Tesis de maestría, Universidad de la Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/691
- Arévalo, D., Bello, N., Díaz, J. y Ricaurte, L. (2019). *Estrategias docentes para la lectura crítica del videoclip en ciclo V en tres instituciones educativas distritales de Bogotá*. [Tesis de maestría, Universidad de la Salle]. <https://n9.cl/zix531>
- Argudín, Y. y Luna, M. (1994). Habilidades de lectura a nivel superior. *Sinéctica*, 1(5), 1-17.
- Arias, E. (2019). Los efectos sonoros en las series radiofónicas: el caso de la serie policíaca Taxi Key. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social, Disertaciones*, 12(2), 142-165. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.6403>
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden: Blackwell Publishing.
- Bejarano, I., León, A. y Páez, Y. (2014). Multimodalidad: una apuesta por el aprendizaje. En R. Páez y G. Rondón (Eds.), *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. Editorial Kimpres
- Berrios, L. (2018). *Una experiencia didáctica a partir del hipertexto digital y la multimodalidad con profesores de Lengua y Literatura: aproximación de los clásicos a los adolescentes*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].
- Bormuth, J., Manning, J. y Pearson D. (1970). *Children's comprehension of between and Within-sentence syntactic structures*. Journal of Educational Psychology.
- Boudon, E. y Parodi, G. (2014). Artefactos multisemióticos y discurso académico de la Economía: Construcción de conocimientos en el género Manual. *Revista signos*, 47(85), 164-195. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342014000200002>
- Brito-Ramos, Y. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista Educare*, 24(3), 243-264. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358>
- Calle-Álvarez, G. y Pérez-Guzmán, J. (2018). Incidencia de un ambiente de aprendizaje apoyado por tic en las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la producción de textos multimodales. *Boletín virtual*, 7(4), 76-88. <https://acortar.link/MOPLH5>
- Camps, A. (2003). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. En A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Editorial Graó.

- Cassany D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación Tarbiya*, 1(32), 113-32. <http://hdl.handle.net/10230/21224>
- Cassany, D. (2004). La alfabetización digital. En V. Sánchez (ed.), *Actas. XIII Congreso Internacional de ALFAL*. Universidad de Costa Rica
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32-45.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castillo, F. y Pérez, N. (2017). Reflexiones sobre lectura crítica como una necesidad más allá del ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, 1(20), 169-188.
- Chávez, M. (2006). *Aproximaciones al uso del color en el diseño industrial* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://acortar.link/oEQocN>
- Coper, B., y Kalantzis, M. (2009). A grammar of multimodality. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 1(98), 93-152.
- Cortés, S., Méndez, L. y Lacasa, P. (2016). Ipads, apps y redes sociales: construyendo narrativas multimodales en las aulas. *Digital Education Review*, 1(30), 53-75.
- Cruz, J. (2018). El cine foro como promotor de la lectura crítica. *Revista Infometric@-Serie Sociales y humanas*, 1(2), 51-73.
- Cubides-Ávila, C., Rojas-Higuera, M. y Cárdenas-Soler, R. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, ciencia y libertad*, 12(2), 184-197.
- Freitas, C y Castro, C. (2010). Narrativas audiovisuales y tecnologías interactivas. *Revista Estudios Culturales*, 3(5), 19-42.
- García, E. (2015). Algunas reflexiones pedagógicas sobre la comprensión de textos multimodales. *Recial*, 6(8), 1-18. <https://doi.org/10.53971/2718.658x.v6.n8.12976>
- García, R., Ramírez, A. y Rodríguez, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43(24), 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Gimeno, E., y Martínez, S. (2008). Trabajar con cortometrajes en el aula de LE-L2: una secuencia didáctica para Éramos pocos (de Borja Cobeaga). *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 1(14), 1571-4667
- Gómez, F. y Marzal, J. (2007). *Metodologías de análisis del film*. Edipo.
- González, I., Hermida, M. y Vera, C. (2018). Análisis de cortometrajes para el desarrollo del pensamiento crítico: Un caso práctico en el aula universitaria de ele en china. *SinoELE*, 1(17), 14-34.

- González, N. (1989). Hechos y valores en la narración periodística informativa. *Comunicación y sociedad*, 2(2), 31-60.
- Gordillo-Alfonso, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 1(53), 95-107.
- Halliday, M. (1978). Language as a social semiotic. En J. Angermuller, D. Maingueneau, y R. Wodak (Eds), *The social interpretation of language and meaning*. John Benjamins Publishing Company
- Hernández, J. (2016). *Del cine mudo a los cortos sonoros*. Ministerio de Cultura de Colombia.
- Hernández-Ortega, J. y Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *Resed*, 8(1), 80-94. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.7
- Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. *Aled*, 12(1), 224-230.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Arnold
- López, Z. (2020). El análisis multimodal del anuncio publicitario audiovisual para el aula de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato. *Educación y Formación*, 5(3), 1-16. <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.2839>
- López-Valero, A., Jerez-Martínez, I. y Encabo-Fernández, E. (2016). Aproximación educativa ante los nuevos formatos narrativos. *Revista chilena de literatura*, (94), 197-214.
- Manghi, D., Illanes, O., Zamora, M., Arancibia, M. y Herrera, P. (2015). Medios semióticos y definiciones multimodales en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en una escuela para jóvenes sordos. *Onomázein*, 1(9), 37-56. [10.7764/onomazein.alsfal.2](https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.2)
- Margallo, A. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de educación*, 1(59), 139-156.
- Marín, F. (2016). Inclusión de la narrativa audiovisual en el canon literario de educación secundaria. En N. Ibarra, J. Ballester y F. Romero (Eds.) *Investigación en la Enseñanza de las Lenguas y las Literaturas*. Editorial Universitat Politècnica de Valencia.
- Marín, J. (2018). Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa* 28, 1(1), 31-57. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi28.2598>

- Martínez, C. y Eudave, D. (2014). Literacidad digital: aprendizaje fuera de la escuela por alumnos de educación primaria en Aguascalientes, México. *Investigación y Ciencia*, 22(63), 58-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67435407007>
- Méndez, S. (2007). Conocimiento previo y comprensión lectora en un texto de materia teológica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770304>
- Ministerio de Educación. (2017). *Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil*. <https://n9.cl/kcr8o>
- Ministerio de Educación. (2018). *Currículo de Lengua y Literatura*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>
- O'Halloran, K. (2012). Análisis del discurso multimodal. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12(1), 75-97.
- Paladines, L. (2023). La integración didáctica de videoreseñas en un proyecto literario para analizar y recomendar literatura ecuatoriana. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 16(2), 2-21. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1150>
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y Lingüística de Corpus: Artefactos multisemióticos en los textos de seis disciplinas en el Corpus. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 33-70.
- Quiroz, M. y Norzagaray, C. (2017). Literacidad digital en el entorno académico de los estudiantes universitarios. Congreso Nacional de Investigación educativa COMIE
- Reyes, M. y Sigismondo, P. (2014). La estructura dramática y sus componentes (1° parte) apuntes sobre la construcción de una narración audiovisual. *Universidad Nacional de la Plata*, 1(1), 1-9. <https://n9.cl/6wnyd>
- Romero, B. y Ramírez, M. (2021). Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes. *Pensamiento y Acción*, 1(30), 6-20. <https://doi.org/10.19053/01201190.130.2021.12110>
- Salcedo, D., Ibarra, K., Cevallos, V. y Pazmiño, E. (2022). Significados digitales: comunicaciones multimodales y multialfabetización. *Revista Recimundo*, 6(3), 147-154. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(3\).junio.2022.147-154](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(3).junio.2022.147-154)
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Segunda parte. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), 31-38. <https://doi.org/10.26490/unep.horizonteciencia.2013.5.73>
- Sanmartí, N. (2016). Les rúbriques per a una avaluació plantejada com a aprenentatge. *Revista Aula de Innovació Educativa*, 1(14), 1-4.

- Sarovich, J. (2019). *Análisis del poder narrativo del sonido como elemento expresivo en la historia de la película “el verano de kikujirō” de Takeshi Kitano*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. CORE
- Silva-Manrique, Y., Serrano-Alvarado, F. y Medina-Peña, N. (2019). La lectura crítica mediada por las TIC en el contexto educativo. *Educación y Ciencia*, 1(22), 263–277.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Coord), *Para ser letrados*. Paidós.
- Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Octaedro.