



Universidad del Valle

Instituto de Educación y Pedagogía

Maestría en Educación con Énfasis en Lenguaje

Textos multimodales en el aula: concepciones y prácticas de orientación de la lectura de docentes de educación básica primaria en los municipios de Roldanillo y Toro, Valle del Cauca

Olga Geny Sánchez Lozano, cód. 201605966

Mariluz Solarte Quintero, cód. 201605967

Sede Cartago, 2019



Universidad del Valle

Instituto de Educación y Pedagogía

Maestría en Educación con Énfasis en Lenguaje

Textos multimodales en el aula: concepciones y prácticas de orientación de la lectura de docentes de educación básica primaria en los municipios de Roldanillo y Toro, Valle del Cauca

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de
Magíster en Educación con énfasis en Lenguaje**

Por:

Olga Geny Sánchez Lozano, cód. 201605966

Mariluz Solarte Quintero, cód. 201605967

Directora:

Karen Shirley López Gil

Sede Cartago, 2019

Nota de Aceptación:

Aprobado por el Comité de Grado en cumplimiento de los requisitos exigidos por la Universidad del Valle – Sede Cartago, para optar al título de Magíster en Educación con énfasis en Lenguaje.

Presidente de Jurado

Jurado

Jurado

Cartago, mayo de 2019

Agradecimientos

A Dios por guiarnos y darnos la fortaleza para alcanzar este logro.

A nuestras familias por creer en nosotras y brindarnos su apoyo incondicional.

A nuestros hijos, por entender la complejidad de este esfuerzo que implicó tiempo y dedicación, el cual esperamos sea tomado como ejemplo en su vida personal y profesional.

A nuestros compañeros docentes, por su participación y apoyo en el desarrollo del estudio.

A los docentes de la Maestría, por sus brindarnos sus conocimientos y experiencias pedagógicas, especialmente a nuestra tutora por la pertinencia de su orientación y el apoyo recibido durante el desarrollo del quehacer investigativo.

Dedicatoria

A todos aquellos que puedan hacer uso de esta producción, a favor de la educación y de las futuras generaciones, de tal manera que contribuyan a configurar nuevas y mejores prácticas alrededor de la lectura.

Resumen

El propósito del presente estudio investigativo fue analizar las prácticas de enseñanza de la lectura de textos multimodales que desarrollan seis docentes de grado tercero de dos Instituciones Educativas públicas de Roldanillo y Toro, Valle del Cauca. Por tanto, el interés investigativo fue problematizar dicha tipología para identificar las concepciones de seis maestras, asimismo, observar cómo orientaban la lectura de textos multimodales en el área de lenguaje.

El proceso investigativo fue direccionado desde la perspectiva teórica de los Nuevos Estudios sobre Literacidad y las multiliteracidades, estas últimas planteadas por el New London Group. El enfoque investigativo del estudio fue cualitativo con un alcance descriptivo, entendiéndose que el paradigma cualitativo parte del análisis y la interpretación de la información para así poder describir los respectivos hallazgos, que fueron recolectados mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada y la implementación de una rejilla de observación de clase.

Los resultados obtenidos permitieron establecer que la totalidad de las docentes desconocen la tipología multimodal, es decir, no están familiarizadas con el conocimiento de las nuevas literacidades y sus implicaciones. Otro hallazgo que se visualizó fue que a las docentes les falta apropiar el reconocimiento de otros modos semióticos en la orientación de la lectura de textos discontinuos.

En cuanto a las conclusiones se puede decir que el objetivo general se cumplió porque se analizaron las prácticas de lectura mediadas por la tipología multimodal, para dar respuesta a la pregunta de investigación y determinar las estrategias usadas por los docentes en la orientación de dichas prácticas, identificando que la enseñanza de la lectura sigue siendo trabajada desde un enfoque tradicional, aspecto crítico que no contempla la importancia del contexto sociocultural,

el reconocimiento de las ideologías, el uso de las nuevas tecnologías de la información y el aporte de las lenguas en la construcción del significado global de los textos.

Palabras clave: Lectura, texto, multimodalidad, enseñanza, literacidades, pedagogía.

Abstract

The aim of this research study was to analyze the multimodal text-reading teaching practices developed by six third-grade teachers from two public Institutions in Roldanillo and Toro, Valle del Cauca. Therefore, the research interest intended to problematize the above mentioned typology to identify the teachers' perception of the object of study, likewise, to observe how the multimodal text- reading was oriented in the language area.

The research process was based on a new literacy and multi-literacy theoretical perspective and raised by the New Group London. The research approach of the study was qualitative with a descriptive scope, being understood that the qualitative paradigm departs from the analysis and the interpretation of the information, thus, being able to describe the respective findings, that were collected through the application of a semi-structured interview and the implementation of a class observation grid.

The findings allowed establishing that all teachers are unaware of the multimodal typology, that is to say, they are not updated in the new literacies' knowledge and their implications. Another finding was that all teachers have a gap when recognizing all semiotic manners in the orientation of discontinuous reading texts.

As for the conclusion, it is possible to say that the general aim was fulfilled because the reading practices were analyze, in regard to the multimodal typology, To give response to the research question and to determine the strategies used by the teachers, in the orientation of such

practices, identifying that the reading teaching continues being given out from a traditional approach, critical aspect, that does not contemplate the importance of the sociocultural context, the recognition of the ideologies, the use of new information technologies and the contribution of languages, in construction of the global meaning of texts.

Key words: Reading, text, multimodal, teaching, literacies, pedagogy.

Tabla de Contenido

	Pág.
Resumen.....	6
Abstract	7
Introducción	14
Capítulo I. Planteamiento del problema.....	17
Capítulo II: Justificación.....	22
Capítulo III: Objetivos	25
3.1 Objetivo general	25
3.2 Objetivos específicos.....	25
Capítulo IV: Marco de referencia	26
4.1 Antecedentes investigativos	26
4.1.1 Prácticas de enseñanza de la lectura en el aula.....	27
4.1.1.1 Descripción de los procesos de enseñanza de la lectura que se llevan a cabo en el aula.....	27
4.1.1.2 La concepción de los maestros sobre el texto multimodal	29
4.1.2 Propuestas de intervención a partir del uso de textos multimodales en el aula.....	32
4.1.2.1 Propuestas de intervención aplicadas, a partir del uso de textos multimodales.....	33
4.1.2.2 Propuestas de intervención no aplicadas, a partir del uso de textos multimodales	35
4.2. Marco teórico	38
4.2.1. Enfoque sociocultural	39
4.2.2 Multiliteracidad	42
4.2.3 Prácticas de enseñanza de la lectura en el aula.....	45

	10
4.2.3.1 Semiótica textual.....	48
4.2.3.2 Enseñanza de la literacidad digital.....	50
4.2.3.3 Alfabetización multimodal.....	51
4.2.4. Pedagogía de las multiliteracidades.....	53
4.2.5. Gramática de la multimodalidad.....	55
4.2.5.1 Dimensiones del significado	57
4.2.5.2 Modos de creencia del significado.....	58
Capítulo V: Metodología	62
5.1. Enfoque cualitativo	62
5.2. Tipo de estudio	63
5.3. Contexto de investigación	64
5.4. Sujetos de estudio.....	67
5.5. Técnicas e instrumentos	67
5.6. Técnica de análisis	69
5.7. Consideraciones éticas	70
Capítulo VI. Resultados y análisis	72
6.1 Concepciones sobre la enseñanza de textos multimodales	72
6.1.1 Concepción de práctica lectora.....	73
6.1.2 Textos que se leen en el aula	74
6.1.3 Concepciones sobre texto multimodal.....	78
6.1.4 Métodos usados en la lectura de textos multimodales.....	82
6.2 Prácticas de orientación de la lectura multimodal.....	88
7. Conclusiones.....	139

8. Recomendaciones	147
Referencias.....	152
Anexos	161

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Respuestas incorrectas	20
Tabla 2. Vista del diseño de multiliteracias	44
Tabla 3. Frecuencia de uso de textos multimodales	76
Tabla 4. Noción de modos	80
Tabla 5. Noción de medios	80
Tabla 6. Hallazgos sobre el video trabajado en las prácticas de lectura multimodal (T1)	89
Tabla 7. Hallazgos sobre el afiche trabajado en las prácticas de lectura multimodal (T1).....	94
Tabla 8. Hallazgos sobre el afiche trabajado en las prácticas de lectura multimodal (T2).....	99
Tabla 9. Hallazgos sobre la infografía trabajada en las prácticas de lectura multimodal (T2)..	103
Tabla 10. Hallazgos sobre la historieta trabajada en las prácticas de lectura multimodal (T3)..	107
Tabla 11. Hallazgos sobre la infografía trabajada en las prácticas de lectura multimodal (T3).	111
Tabla 12. Hallazgos sobre el afiche trabajado en las prácticas de lectura multimodal (T4).....	114
Tabla 13. Hallazgos sobre la infografía trabajada en las prácticas de lectura multimodal (T4)..	118
Tabla 14. Hallazgos sobre el libro álbum trabajado en prácticas de lectura multimodal (T5). ..	121
Tabla 15. Hallazgos sobre el anuncio publicitario trabajado en las prácticas de lectura multimodal (T5).....	125
Tabla 16. Hallazgos sobre el comic trabajado en las prácticas de lectura multimodal (T6).....	129
Tabla 17. Hallazgos sobre el video trabajado en las prácticas de lectura multimodal (T6).	134

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo A. Estructura de la entrevista	161
Anexo B. Rejilla de observación de las prácticas de la enseñanza de la lectura	165
Anexo C. Consentimiento informado	170

Introducción

Las nuevas tecnologías de la información emergen con gran rapidez, a la vez que la globalización y la diversidad cultural producen efectos en todos los ámbitos. Esto implica nuevos desafíos para la escuela actual, ya que se requiere desarrollar habilidades para leer, comprender y procesar información que permita acceder a discursos híbridos que integran la imagen, el sonido, los gráficos, la pantalla, es decir, diversidad de modos para crear el significado, lo que lleva a generar en los estudiantes la capacidad de comunicarse de distintas maneras.

En tal sentido, el propósito del presente estudio fue analizar las prácticas de enseñanza de la lectura de textos multimodales que llevan a cabo seis docentes de grado tercero de primaria de dos instituciones educativas públicas de Roldanillo y Toro en el Valle del Cauca. Las especificaciones fueron formuladas a través del reconocimiento de las concepciones que tienen las docentes sobre la tipología multimodal y sus características, y la identificación de sus prácticas de orientación de la lectura en el contexto del aula, para establecer relaciones entre sus conocimientos y su praxis.

La implementación del estudio se justificó a partir del interés de explorar las estrategias usadas por los docentes en la enseñanza de la lectura en grado tercero, dado que es un grado de escolaridad objeto de pruebas externas, cuya estructura demanda la lectura y comprensión de textos multimodales, lo cual implica el desarrollo de la competencia lectora para el abordaje de textos que integran diversos modos del significado (lingüístico, visual, gestual, espacial y auditivo) y presentados mediante distintos formatos (físico, digital, sonoro).

En la teorización del estudio se tuvieron en cuenta un conjunto de categorías de análisis, debidamente fundamentadas desde su definición semántica y epistémica. Dentro de las categorías de estudio están las siguientes: en primer lugar, el enfoque sociocultural, dado que la

lectura es una práctica interactiva y de uso social que se suscribe en un contexto histórico. La segunda categoría de estudio fue la multiliteracidad, considerada para explicar los textos que combinan significados verbales y no verbales, articulados con tendencias multilingües y tecnológicas. La tercera categoría de análisis estuvo referida a las prácticas de enseñanza en el aula con el propósito de identificar los estilos, los enfoques y los métodos que usan los maestros en el momento de orientar la enseñanza de los textos multimodales, considerando tres subcategorías: la semiótica textual, enseñanza de la literacidad digital y la alfabetización multimodal. En la cuarta categoría se hizo alusión a la pedagogía de las multiliteracidades, la cual se centra en la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de la mediación de las tecnologías y las lenguas. La última categoría descrita en el estudio fue la gramática de la multimodalidad, la cual se direccionó hacia la teorización de las representaciones visuales, auditivas, táctiles, gestuales y espaciales y su importancia en el complemento en el sentido de los textos, es preciso indicar que de esta categoría se deslindan las dimensiones de significado y los modos de creencia del significado.

En cuanto a la metodología empleada, el estudio se ubica en el paradigma cualitativo desde un corte descriptivo, dado que se buscó analizar la información y al mismo tiempo interpretar los hallazgos que emergieron del proceso investigativo. La muestra empleada fue por conveniencia, la cual estuvo conformada por seis docentes. Como referentes se tuvieron en cuenta a los metodólogos Hernández, Fernández y Baptista (2014), Carvajal (2005), Méndez (2013), Lozano (2013), McMillan (2015), Bardin (1986) y Lara y Ballesteros (2007). Los datos se recolectaron a partir de la implementación de dos instrumentos: una entrevista semiestructurada y una rejilla de observación, esta última empleada para sistematizar los hallazgos surgidos en la orientación de las prácticas de lectura multimodal.

Respecto a la estructura del trabajo, en primera instancia se evidencia el planteamiento del problema, la descripción de este, la justificación, el objetivo general y los objetivos específicos. Se prosigue con la presentación de los antecedentes históricos nacionales e internacionales relacionados con el tema de investigación, de los cuales se tomaron algunos aportes para nutrir conceptual, teórica y metodológicamente el cuerpo argumental de la propuesta. A continuación, se relaciona el marco teórico, que ofrece fuentes conceptuales y de donde se deslindan cada una de las categorías objeto de análisis. Posteriormente, se describe el marco metodológico, donde se ubica el tipo de investigación y las técnicas utilizadas para la recolección de los datos, seguido por la presentación de los resultados obtenidos en la implementación de los dos instrumentos. Asimismo, se presentan las conclusiones en las que se da respuesta a la pregunta y a los objetivos de investigación. Finalmente, se formulan las respectivas recomendaciones, que invitan a la reflexión pedagógica sobre la importancia de reconocer las características del texto multimodal para orientar prácticas lectoras acordes a su estructura y funcionalidad; igualmente se describen otras líneas de investigación que se pueden articular con el tema objeto de estudio.

Capítulo I. Planteamiento del problema

La lectura ha representado para la humanidad una práctica esencial para transferir un sinnúmero de información y plasmar conocimientos que emergen del ejercicio investigativo, también se ha constituido en una habilidad comunicativa prioritaria dentro de la vida académica, social y laboral, de ahí que sea considerada por Vygotsky (1962) como “una práctica socio-cultural, dado que está relacionada con la construcción de la imagen de cada sujeto” (p.89) , es decir que un autor escribe para ser leído y socializado ante una audiencia.

Históricamente, la lectura ha sido cultivada con fines alfabéticos y sociales, siendo la escuela uno de los escenarios donde se ha re-creado con mayor intensidad dicha práctica, atendiendo a unos propósitos pedagógicos y didácticos. En consecuencia, las prácticas tradicionales de la lectura han girado en torno a una enseñanza lineal, enciclopédica y monomodal. No obstante, con la irrupción de la tecnología las formas de leer y escribir se han transformado. Al respecto Cassany (2006) manifiesta que “hoy se lee de manera diferente, dado que internet ha creado otras comunidades discursivas, roles de autor y de lector. Incluso, géneros electrónicos y prosas nuevas” (p. 11), que demandan una comprensión e interpretación más profunda porque ya no solo se decodifican palabras y proposiciones oracionales, sino que también se debe aprender a leer otros códigos semióticos que han traído literacidades diferentes.

Por tanto, la literacidad electrónica le dio paso a la lectura multimodal, la cual no desplazó la prosa, más bien la combinó con otros modos semióticos que hasta décadas anteriores no eran trabajados en las prácticas de aula. Corroborando lo anterior, Cope y Kalantzis (citado por Díaz, 2016) señalan que “la multi-alfabetización a lo largo de la última década ha traído nuevos cambios, dándole otros significados a las formas de leer y escribir” (p.12), en tal sentido los textos multimodales han venido transformando los métodos tradicionales de enseñanza de la

lectura. Así las cosas, el no abordar la multimodalidad en las prácticas de aula contemporáneas llevaría a que se desconozcan otros modos semióticos que complementan la información en diversas tipologías textuales, fuera de ello, a que en los ejercicios rutinarios de lectura no se potencien los demás sentidos que también posibilitan formas de aprender, interpretar y experimentar la realidad, de ahí que el aprendizaje de la lectura requiera la apropiación de lo multimodal dado que está estrechamente ligado con el enfoque sociocultural, con la comprensión del mundo y con las diferentes maneras de evaluar los procesos lectores.

Por otra parte, los referentes curriculares que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha venido emitiendo en los últimos años como los Estándares Básicos de Competencia (2006), los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), las Mallas de Aprendizaje (2017) y otros documentos de ICFES como la Matriz de Referencia (2015), dejan entrever la creciente preocupación del gobierno por articular la lectura de textos multimodales con las prácticas de orientación de lectura que deben desarrollar los docentes, indicando los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar en la competencia lectora. En relación con los textos multimodales, los Derechos Básicos de Aprendizaje V.2 (2016) proponen que: “el estudiante comprenda que algunos escritos y manifestaciones artísticas pueden estar compuestos por texto, sonido e imágenes” (p.16).

De igual manera, la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel internacional y nacional como PISA (2009), Saber 3°, 5° y 9° (2016) y Supérate con el Saber (2016), entre otras, plantean la lectura de diferentes tipologías textuales, brindando al docente sugerencias pedagógicas para el mejoramiento de los aprendizajes y conceptualizaciones sobre los textos discontinuos, definiéndolos como:

Son textos cuyas oraciones se suceden sin constituir estructuras más amplias. Suelen presentarse como textos compuestos por una serie de listas, de mayor o menor complejidad, o por combinaciones de varias listas que requieren otro tipo de aproximación lectora. Ejemplos de textos no continuos son listados, tablas, gráficos, diagramas, anuncios, paneles, catálogos, entre otros (MEN, 2016, p.2)

Además de lo anterior, Supérate con el Saber (2016) mantiene la tendencia de incluir los textos discontinuos al especificar los tipos de formato incluidos en la prueba:

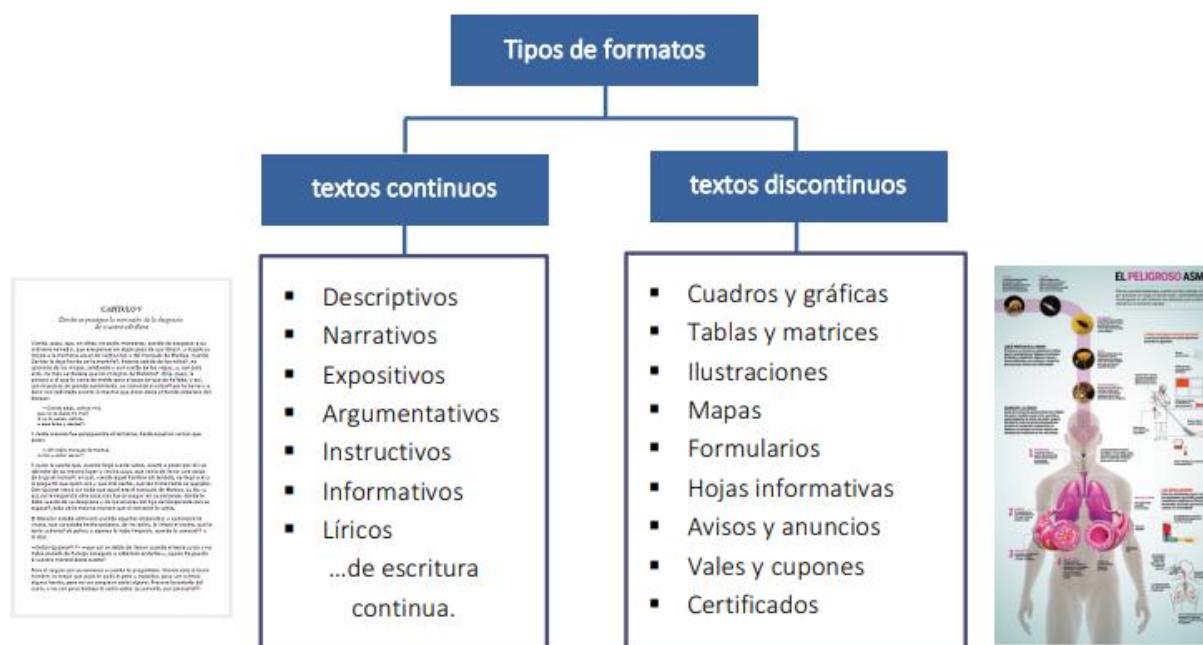


Figura 1. Tipos de formatos de texto.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional- MEN (2016). *Supérate con el saber*.

Colombia. Recuperado de: <http://superate.edu.co/semifinlistas/>

Con respecto a las pruebas estandarizadas es oportuno señalar que los desempeños obtenidos por los estudiantes colombianos de grado 3° en pruebas Saber indican que la lectura y comprensión de este tipo de textos solo ha alcanzado un nivel intermedio, así lo demuestran los aprendizajes descritos en el Informe por institución educativa (2017), documento derivado de la aplicación de la prueba Saber del 2016 al exponer que: “ el 50% de los estudiantes no compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido” (p. 6).

En relación con la aplicación de la prueba Supérate con el Saber (2017) y tomando como referencia las dos instituciones objetos de estudio, se puede evidenciar que los resultados obtenidos por los estudiantes de grado tercero en el área de lenguaje no alcanzaron una progresión alta, es decir, sobre un puntaje de 100 puntos, el promedio fue inferior a 50 puntos. Cabe destacar que la prueba de la competencia lectora estaba constituida por 12 preguntas, de las cuales la mitad debían ser contestadas a partir de la lectura y comprensión de una infografía que evaluaba las competencias semántica, sintáctica y pragmática. En la tabla 1, se relacionan los resultados porcentuales de respuestas incorrectas, respecto a las seis preguntas de la prueba:

Tabla 1. Respuestas incorrectas

Institución Educativa	N° de estudiantes	Número de pregunta					
		1	2	3	4	5	6
		Semántico: Idea central del texto	Semántico: recupera información explícita	Semántico: recupera información implícita del texto	Pragmático: pregunta por la intención comunicativa del texto	Sintáctico: silueta textual	Sintáctico: silueta textual
Técnica Agropecuaria de Toro	37	62.2	64.1	59.5	78.4	59.5	59.5
Belisario Peña Piñeiro	53	61.7	71.7	78.3	80.0	70.0	73.3

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2017). Supérate con el Saber 2.0

De acuerdo con los resultados, surge la inquietud de indagar sobre qué didáctica emplean los docentes para la enseñanza de la lectura mediante el uso de este tipo de textos, asimismo, si la planeación de aula articula lo multimodal, puesto que no hay una convergencia entre las prácticas pedagógicas de los docentes, los referentes nacionales e internacionales y los resultados de las pruebas estandarizadas. Respecto a lo anterior, Ferreiro (2001) sostiene que “la internet, el correo electrónico, páginas web, hipertextos... están introduciendo cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarnos y de recibir información” (p.24), entendiéndose que se ha transformado el verbo leer, en consecuencia, le corresponde a la escuela adaptarse e introducir en el currículo dichos cambios.

Por consiguiente, el propósito de la presente investigación es identificar las concepciones de los maestros sobre el texto multimodal y la forma como orientan las prácticas de lectura en el aula de clase, abordando el texto multimodal. Frente a ello emerge la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo desarrollan las prácticas de la enseñanza de la lectura de textos multimodales los docentes de grado 3° de dos instituciones educativas de Roldanillo y Toro (Valle del Cauca)?

Capítulo II: Justificación

Desarrollar la competencia lectora es actualmente uno de los mayores propósitos educativos, ya que es considerada como un eje articulador del aprendizaje, que involucra todas las áreas del conocimiento y que demanda la formación de lectores competentes, capaces de entender la multiplicidad de información que se presenta a través de diversos formatos y soportes, y que dan cuenta de los fenómenos culturales, políticos y económicos que enfrenta el mundo. En este sentido, el Ministerio de Educación ha venido generando referentes como los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (1998), los Estándares Básicos de Competencia (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), con el fin de introducir orientaciones que permitan a los docentes reconocer los aprendizajes que deben potenciar en los estudiantes, los tipos de texto que se deben leer y las competencias que deben desarrollar, en aras de fortalecer los resultados de las pruebas censales externas e internas; no obstante, los resultados de las mismas siguen siendo bajos.

En consecuencia, investigar cómo se desarrolla la enseñanza de la lectura de textos multimodales en el aula permitirá analizar y entender de qué manera se lleva a cabo el proceso de significación, qué estrategias usan los docentes en la lectura de este tipo de textos, la apropiación conceptual y didáctica que poseen sobre la multimodalidad, la importancia que brindan al contexto en la interpretación textual y el uso que hacen de los recursos físicos y digitales con que cuentan en las instituciones. Por tal razón, el propósito de la presente investigación se centra en el análisis de la práctica de lectura multimodal que desarrollan los docentes de grado 3° de las instituciones educativas Belisario Peña del municipio de Roldanillo y Técnica Agropecuaria Toro del municipio de Toro.

En este sentido, el estudio investigativo tiene una gran trascendencia porque aborda una temática relativamente nueva, la cual ha sido trabajada en las prácticas de aula en algunas escuelas de Estados Unidos y países europeos. Incluso, en Argentina, los maestros han privilegiado en la enseñanza de lenguaje el texto álbum, los formatos discontinuos y el cómic. En el caso de Colombia, durante la última década se han venido aplicando pruebas estandarizadas como la Saber, la cual presentan un gran componente gráfico constituido por infografías, historietas, afiches, tarjetas, símbolos, entre otros, como se visualiza en los cuadernillos de la prueba saber aplicados durante los últimos años (2014, 2015, 2016 y 2017).

Con respecto a lo anterior, Cope y Kalantzis (2009) plantean que “a partir del 2009 muchas páginas web, ya venían introduciendo textos multimodales para presentar anuncios publicitarios” (p. 23), posteriormente se fue popularizando la modalidad de textos con diversos elementos semióticos (olores, saberes, sonidos, movimiento). Es decir que la multimodalidad transformó las formas de leer, de esta manera lo conciben los autores Ferreiro (2001) y Cassany (2006, 2012) cuando coinciden en que hoy ha aparecido una nueva literacidad.

Por otra parte, el impacto del presente estudio radica en el beneficio que tiene para los actores educativos (maestros, estudiantes y directivos) de las dos instituciones educativas objeto de estudio, puesto que la intención es identificar si las prácticas de lectura son planificadas de acuerdo con los nuevos paradigmas epistémicos que emergen con la tecnología y la irrupción de la internet, lo que ha generado nuevas formas de leer y escribir, tal como lo expresa Cassany (2006) cuando señala que “hoy son muchas las personas que leen en pantallas y escriben en teclados, además acompañan las letras de imágenes para ampliar los significados” (p.10).

Corroborando lo anterior, Ferreiro (2001) sostiene que “los medios tecnológicos han posibilitado

novedosas formas de leer y escribir” (p.52), a tal punto que han aparecido otros modos semióticos para acompañar la prosa.

En relación con la intención pedagógica y didáctica se pretende aportar algunas aproximaciones conceptuales y teóricas a la población beneficiaria sobre el texto multimodal desde la mirada de Cope y Kalantzis (2009, 2010), Cassany (2004, 2005, 2006, 2011, 2012), Ferreiro (2011, 2015), entre otros. Asimismo, contribuir en la difusión de un nuevo género discursivo que rompa con las formas tradicionales de enseñar a leer. Por otra parte, se espera que el documento se constituya en una fuente de investigación para otros estudios afines con el mismo tema, a partir del análisis de la información obtenida a través del diseño metodológico de la propuesta.

En suma, es importante mencionar que por ser un estudio realizado en dos instituciones focalizadas se constituiría en una contribución académica importante, dado que según las indagaciones realizadas no existen investigaciones regionales sobre el texto multimodal, de ahí que su desarrollo sea de impacto pedagógico.

Capítulo III: Objetivos

3.1 Objetivo general

Analizar las prácticas de enseñanza de la lectura de textos multimodales que desarrollan las docentes de grado tercero de dos instituciones educativas de Roldanillo y Toro - Valle del Cauca.

3.2 Objetivos específicos

- Reconocer las concepciones que tienen las docentes de grado tercero sobre el texto multimodal y sus características.
- Identificar cómo orientan las docentes de grado tercero la lectura de textos multimodales en el contexto del aula.
- Establecer las relaciones entre los conocimientos que poseen las docentes sobre los textos multimodales y la manera de orientar las prácticas de lectura en el aula.

Capítulo IV: Marco de referencia

4.1 Antecedentes investigativos

Para estructurar el estado del arte de la presente investigación se tuvieron en cuenta un conjunto de antecedentes investigativos nacionales e internacionales sobre el tema de interés, en este caso, el texto multimodal; en tal sentido, se tomaron algunos aportes conceptuales, teóricos y metodológicos afines con el tema y el problema de investigación, los cuales permitieron nutrir el cuerpo argumental de la propuesta. Por su parte, el rastreo de los antecedentes se realizó en varias bases de datos abiertas y cerradas, entre ellas: Scielo, Redalyc, Dialnet, DOAJ y EBSCO. Ahora, dentro de un orden cronológico, los estudios investigativos fueron seleccionados a partir del año 2011 hasta el año 2017. Los estudios consultados se encuentran escritos en la lengua castellana y en la lengua inglesa. El número total de estos fueron diecisiete, divididos en nueve internacionales y ocho nacionales. Cabe señalar que a nivel local no se encontraron estudios por ser un tema poco explorado por los investigadores, lo cual lo constituye en un tema emergente.

Las investigaciones seleccionadas se organizaron en categorías y subcategorías, a partir del análisis de los objetivos propuestos en cada estudio. Así las cosas, la primera categoría está referida a las prácticas de enseñanza de la lectura en el aula y contiene las siguientes subcategorías: descripción de los procesos de enseñanza de la lectura que se llevan a cabo en el aula y concepción de los maestros sobre el texto multimodal. La segunda categoría hace referencia a propuestas de intervención a partir del uso de textos multimodales en el aula.

4.1.1 Prácticas de enseñanza de la lectura en el aula

Esta categoría se relaciona con las prácticas de enseñanza de la lectura en el aula y está agrupada en dos subcategorías, la primera se focaliza en describir los procesos de enseñanza de la lectura que hacen los docentes con sus estudiantes en el aula y la segunda subcategoría se centra en la concepción de los maestros sobre el texto multimodal.

4.1.1.1 Descripción de los procesos de enseñanza de la lectura que se llevan a cabo en el aula

En esta primera subcategoría se describen los procesos de enseñanza de la lectura que llevan a cabo los docentes con sus estudiantes en el aula. Los estudios referidos fueron realizados por los autores González, Peñaranda y Peñaranda (2017), Castellanos, Romero y Trejos (2017), Gámez (2016), Manghi (2013) y Clonnan (2011). Es importante señalar que los anteriores estudios presentan coincidencias tanto en el tema de investigación, propósitos, como en algunos procedimientos metodológicos, operativos y conclusivos.

En cuanto a lo metodológico, las investigaciones relacionadas se direccionaron desde un enfoque cualitativo, donde las perspectivas se sujetan a lo holístico, porque pretenden comprender, reflexionar y analizar el quehacer del docente en el aula. No obstante, presentaron variaciones en la población objeto de estudio y el diseño metodológico dado que González et al. (2017), Castellanos et al. (2017) y Clonnan (2011) trabajaron con estudiantes y docentes de diversos grados de primaria, mientras que en la investigación de Gámez (2016) la población participante estuvo conformada por docentes en formación de la asignatura didáctica de la historia de educación Básica Primaria. En el estudio de Manghi (2013) los participantes fueron seis profesores, de los cuales tres orientaban la disciplina de biología y los otros tres enseñaban

el área de historia. En relación con el diseño investigativo no hubo punto de convergencia, González et al. (2017) aplicaron un diseño explicativo, Castellanos et al. (2017), emergente; Gámez (2016), exploratorio y Clonnan (2011), colaborativo. Manghi (2013), por su parte, realizó una aproximación teórica metodológica, desde la perspectiva de la semiótica social, la cual es una manera de explorar los significados que se construyen en los diferentes ámbitos sociales a través distintos interrogantes y de la aproximación a las prácticas y a los textos, según Van Leeuwen (2005).

Por otra parte, para la recolección de la información se utilizaron variedad de técnicas e instrumentos, en los estudios de González et al. (2017) se emplearon la entrevista y la observación participante. Castellanos et al. (2017) usaron las mismas técnicas, además de encuestas y diario de campo, mientras que en la de Gámez (2016) se empleó como instrumento de indagación el taller pedagógico centrado en diferentes actividades para los ciclos académicos.

En lo referente a los objetivos de la investigación y las conclusiones, es oportuno indicar que se hallaron similitudes en los estudios de Manghi (2013) y Gámez (2016) quienes pretendían determinar la finalidad e importancia de los materiales multimodales y los medios semióticos en la enseñanza de biología y la historia, tanto en la educación media como en la escuela primaria, planteándose si el profesorado en formación cuenta con las herramientas lingüísticas, semióticas y comunicativas necesarias para potenciar los textos multimodales en las enseñanza de estas disciplinas. Con respecto a las conclusiones, enfatizan sobre el empleo de la multimodalidad a partir de la imagen, puesto que su uso ha aumentado significativamente en los libros de texto durante los últimos años, además de la proliferación de videos, periódicos, fotos, entre otros, indicando que su uso favorece la sensación visual, lo cual constituye una valiosa

herramienta para la enseñanza de la lectura y la escritura, dado que rompe con la linealidad y la forma tradicional de enseñar a leer y a escribir.

En el mismo sentido, los estudios de González et al. (2017) y Castellanos et al. (2017) tenían como propósito fortalecer la comprensión lectora a través de estrategias de lectura multimodal, particularmente mediante el trabajo con textos discontinuos y el hipertexto; concluyendo que este tipo de textos permite a los estudiantes desarrollar habilidades para establecer conexiones, hacer la comprensión de elementos implícitos, explícitos y valorativos, para entender el texto desde su globalidad.

El estudio de Clonnan (2011) propone la aplicación de un marco de significado multimodal como herramienta para desarrollar un metalenguaje detallado que apoye el trabajo con textos multimodales en el aula. Pues, a pesar de que la lectura, comprensión y producción de textos multimodales están estipulados en el plan de estudio, en este caso australiano, los profesores mostraron repertorios limitados para nombrar las formas técnicas y sistemáticas en la descripción el texto multimodal, sin embargo, los docentes que participaron en la aplicación de dicho marco manifestaron que era muy abstracto en relación con los ejemplos que ofrecía.

4.1.1.2 La concepción de los maestros sobre el texto multimodal

La segunda subcategoría está referida a la concepción de los maestros sobre el texto multimodal, en tal sentido los estudios que se agrupan en este nivel fueron los de Rojas (2017), Hinojosa (2015) y Farías y Araya (2015). Se debe señalar que las anteriores investigaciones tienen puntos convergentes con el tema, los objetivos, el diseño metodológico, la población participante y las conclusiones.

En relación con lo anterior, el estudio realizado por Rojas (2017) tuvo un enfoque cuantitativo, desde un alcance descriptivo-explicativo, donde se utilizó un cuestionario con 32

preguntas cerradas y abiertas, administrado mediante un formulario en línea. El universo del estudio fueron los profesores de grado quinto y sexto. En el estudio de Farías y Araya (2015) se usó también un enfoque cuantitativo, mediante la aplicación de dos encuestas a 61 estudiantes y 5 metodólogos. El de Hinojosa (2015) se focalizó en el paradigma cualitativo, desde un alcance interpretativo sobre el estudio de casos. La población estuvo conformada por dos educadoras de grado transición.

De acuerdo con sus propósitos las investigaciones guardan similitudes al pretender determinar el aporte de la multimodalidad en la significación de los textos y en las prácticas de lectura que desarrollan tanto los docentes en formación, como los docentes en ejercicio con sus estudiantes. En este sentido, cabe destacar que cada una de las investigaciones tiene marcos de desarrollo diferentes, dado que la investigación de Farías y Araya (2015) hace énfasis en el estudio de los trayectos de lectura desde el papel hasta la pantalla, Rojas (2017) lo hace desde los proyectos de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora, mientras que Hinojosa (2015) lo hace desde el desarrollo del lenguaje en estudiantes parvularios y de primer año escolar.

Respecto a las conclusiones, Farías y Araya (2015) manifiestan que los estudiantes universitarios cotidianamente leen textos tradicionales y en la universidad textos lingüísticos y visuales; también leen más textos impresos, seguidos de los textos digitales, verbales y visuales. Se concluye, además, que el contacto de estos estudiantes con los textos multimodales se hace desde su contexto cultural y social y mediante el acceso a plataformas y no mediante la orientación pedagógica y didáctica de los docentes. Por otra parte, se evidenció que los docentes reconocen la importancia de los componentes semióticos de los textos, pero hacen poco uso del texto multimodal en sus clases, debido a que no han sido formados conceptualmente para estimar el uso de la imagen, además de su actitud poco favorable hacia las nuevas tecnologías.

En contraste con lo anterior, las autoras Rojas (2017) e Hinojosa (2015) concluyen que en la actualidad se siguen utilizando textos lineales para descifrar signos, letras y números en la enseñanza de la comprensión lectora; los docentes escogen los textos, dan explicaciones extensas, brindando poco espacio para la interpretación, no aplican diversas modalidades de lectura, ni dan relevancia a las imágenes que integran un texto; desconocen la multimodalidad y su implicación en la pedagogía, su origen, propósitos, la presencia y articulación de los recursos semióticos y la manera de llevarla al aula, en otras palabras la concepción que tienen sobre los textos multimodales es escasa.

Los aportes de los estudios relacionados en esta categoría permitieron reconocer los procesos para la enseñanza y comprensión de textos que realizan los docentes en el aula, encontrándose mayoritariamente el uso y lectura de textos lineales e impresos, principalmente fotocopias, que privilegiaban la decodificación, dejando de lado la importancia de la multilinealidad y de integrar otros recursos semióticos. La escasa potencialización de la imagen, debido a la poca pertinencia de las orientaciones que brindan los docentes, al igual que el uso limitado de los recursos tecnológicos, relegados a un segundo plano, sin sacar provecho de su dinamismo, pero de gran valor motivacional para los estudiantes. También se evidenció el uso de elementos más tradicionales como el pizarrón, los mapas y los esquemas, utilizados como recursos pedagógicos, pero desaprovechados desde su aporte multimodal.

En cuanto a los estudios que abordan el trabajo con docentes en ejercicio y docentes en formación se pudo determinar que es necesario alfabetizar a los docentes respecto a los rasgos semióticos sociales, culturales, epistemológicos de sus disciplinas, para favorecer los procesos de enseñanza de la lectura multimodal, pues el manejo que hacen de dichos rasgos es incipiente; apenas se vislumbra una tenue transición hacia la comprensión del texto multimodal; los

docentes reconocen su poco conocimiento del tema, lo cual se evidenció mediante la aplicación de las entrevistas y las encuestas.

Por otra parte, los estudios guardan relación con el presente trabajo, desde diversos aspectos. Desde el enfoque metodológico, porque la mayoría de las investigaciones son de carácter cualitativo; a partir de los instrumentos porque consideran algunas de las técnicas a usarse como la observación y la entrevista, aportando rúbricas que sirven como modelo. En cuanto a la población estudiada, porque la mayoría indaga por las prácticas de lectura que realizan los docentes con sus estudiantes en el aula, lo cual permitirá hacer comparaciones en relación con los resultados obtenidos.

Desde sus propósitos, porque gran parte de los estudios describen las prácticas de lectura que desarrollan los docentes a través de la imagen, la pantalla, rúbricas, mapas, entre otros recursos, que combinan diversos modos semióticos, ya sea desde el trabajo con estudiantes de básica primaria, secundaria o universitarios, información que permite establecer un panorama relacionado con la lectura y comprensión de textos multimodales desde diferentes contextos.

4.1.2 Propuestas de intervención a partir del uso de textos multimodales en el aula

En la segunda categoría se abordaron propuestas de intervención a partir del uso de textos multimodales en el aula, donde se tuvieron en cuenta algunas investigaciones aplicadas:

Restrepo, Restrepo y Santamaría (2016), Chacón (2015), Puerto (2015), Melo Arévalo (2013), Jaramillo (2013) y Shinas (2012), y no aplicadas: Berríos y Berríos (2013) y Reyes Pezo, F (2012), de tal manera que se generaron dos subcategorías.

4.1.2.1 Propuestas de intervención aplicadas, a partir del uso de textos multimodales

Los estudios seleccionados para esta subcategoría tienen puntos de encuentro desde sus objetivos de investigación, desde las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información y desde la población estudiada, en este caso, estudiantes de primaria y secundaria. Todas las investigaciones son de carácter cualitativo, con diferentes diseños. Aquellas que abordaron la investigación-acción, con variedad en los participantes, fueron el estudio llevado a cabo por Puerto (2015), en el cual se trabajó con estudiantes de grado cuarto, el de Restrepo et al. (2016), cuyos participantes fueron estudiantes de grado 6° y el estudio de Melo Arévalo (2013), que contó con la participación de estudiantes de grado 3°, entre los 8 y 9 años. En tanto que la propuesta investigativa de Chacón (2015) fue realizada mediante la sistematización de experiencias con estudiantes de primer grado de primaria, con una edad promedio de seis años. Jaramillo (2013), por su parte, usó un diseño etnográfico-hermenéutico, focalizando a estudiantes de grado décimo, mientras que Shinas (2012) optó por realizar un estudio exploratorio, interviniendo una población de 14 estudiantes de grado octavo, expertos en lectura, los cuales fueron definidos como buenos lectores de textos impresos, debido a los resultados obtenidos en la aplicación de una evaluación de lectura estandarizada.

Se encontró una variedad de técnicas y de instrumentos utilizados para la recolección de información en estas investigaciones. Las técnicas más empleadas fueron la observación participante, la entrevista y los grupos focales; mientras los instrumentos de mayor frecuencia fueron la encuesta y el diario de campo. En ese sentido, los estudios realizados por Jaramillo (2013) y Puerto (2015) utilizaron la entrevista a estudiantes y docentes con la finalidad de obtener los datos y los respectivos hallazgos. Por su lado, Chacón (2015) y Puerto (2015) implementaron el diario de campo y la observación participante para el desarrollo de la fase

operativa de la investigación, mientras que los autores Shinas (2012), Melo (2013) y Restrepo et al. (2016) aplicaron la encuesta como instrumento técnico a partir de preguntas y escalas valorativas.

En relación con el objetivo de investigación los estudios de Restrepo et al. (2016), Puerto (2015), Chacón (2015), Melo Arévalo (2013) y Jaramillo (2013) presentaban similitudes, puesto que pretendían fortalecer los procesos de comprensión lectora a partir de la implementación de diferentes propuestas didácticas y pedagógicas, que incluían el trabajo con imágenes, cómics, libro álbum, entre otros sistemas simbólicos. Por su parte, Shinas (2012) tenía como propósito medir el comportamiento lector de estudiantes de grado 8°, mediante el uso de un protocolo verbal de pensamiento en voz alta, que permitía determinar las estrategias de comprensión lectora usadas por dichos estudiantes, al leer un texto narrativo en línea.

Con respecto a las conclusiones, se puede decir que las investigaciones que tienen algunos puntos de complementariedad son las de Melo Arévalo (2013), Chacón (2015), Jaramillo (2013), Puerto (2015) y Restrepo et al. (2016), en tal sentido, los estudios discurren sobre la importancia que tiene los textos multimodales como el libro álbum, el cine, la imagen, la pintura, entre otros, en las prácticas de lectura y escritura; ya que los estudiantes aprenden a interpretar y comprender otros modos semióticos que no ofrecen los textos tradicionales, además porque a través de la lectura de dichos textos los lectores dan cuenta de su punto de vista, al conectarlos con su experiencia de vida, reconociendo aspectos culturales de la sociedad que les permiten identificar su valor semántico y pragmático. La multimodalidad resultó más atractiva para los estudiantes, debido a que ellos tienen la posibilidad de trabajar con textos interactivos donde predomina la imagen y otros modos semióticos, por ende, se dio una mayor participación en las propuestas implementadas, así lo concluyó la investigación de Shinas (2012), al afirmar que la

tecnología y los dispositivos están reemplazando gradualmente el texto impreso, al tener un alto impacto en la alfabetización actual.

4.1.2.2 Propuestas de intervención no aplicadas, a partir del uso de textos multimodales

En esta subcategoría se tomaron como referencia los estudios de los autores Berríos y Berríos (2013) y Reyes Pezo, F. (2012), investigaciones que se suscriben dentro de estudios bibliográficos. El estudio proyectado por Berríos y Berríos (2013) se erige como una propuesta para docentes, en ella se diseñaron microactividades para los estudiantes de secundaria, entre los 14 y 15 años de edad, con el propósito de interpretar los textos leídos, considerando la visión del mundo representado, especialmente el contexto sociocultural alrededor de los procesos de lectura y escritura; mientras que el estudio realizado por Reyes Pezo, F. (2012) se fundamenta en una propuesta de carácter didáctico, orientada a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo de la comprensión lectora crítica en estudiantes de cuarto año medio, a través de la proyección de secuencias didácticas, planteadas como una guía metodológica para los docentes y como una propuesta didáctica para los estudiantes.

En relación con los aspectos metodológicos de las investigaciones, Reyes Pezo, F. (2012) realizó una investigación de carácter cualitativo-descriptivo. De acuerdo con las fuentes usadas, es considerada como una investigación primaria y según su naturaleza es de carácter documental. En tanto que el estudio de Berríos y Berríos (2013) se constituye en una investigación cualitativa, de diseño sociocultural, a implementarse mediante 4 sesiones de una secuencia didáctica, a través de la cual se espera recoger los datos que surjan de su aplicación.

Ambas investigaciones, por ser de carácter documental, no presentan aspectos concluyentes como tal, pero sí proyectan los posibles resultados a obtener, enfocados en destacar

las bondades de la secuencia didáctica, aplicadas en este caso, para el fortalecimiento de la lectura y la escritura de textos multimodales. Berríos y Berríos (2013) lo plantean a partir del desarrollo de habilidades para la lectura y comprensión de obras literarias complejas, mientras que Reyes Pezo, F. (2012) espera poder desarrollar la lectura crítica a través de la recuperación de las ideologías presentes en los textos a los que cotidianamente acceden los estudiantes, es decir que corresponden a sus interés y realidades y que incluyen diferentes formatos y modos semióticos.

Los estudios mencionados en esta categoría brindaron valiosos aportes en cuanto a la implementación de estrategias didácticas, apoyadas en el uso de textos multimodales y su influencia en el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura de estudiantes de primaria y secundaria, confirmando la importancia de la lectura de imágenes en el aprendizaje de los estudiantes del código escrito, el intercambio cultural y la apropiación de nuevos saberes, debido a que los signos iconográficos benefician la construcción del sentido a partir de la experiencia del sujeto y su interpretación de la realidad. De igual manera, se pudo determinar que la interacción con estos textos despierta el interés en los estudiantes, su capacidad para argumentar y relacionar sus conocimientos en pro de la construcción de sus significados. Por otra parte, las propuestas brindan a los docentes la posibilidad de valorar la importancia de la multimodalidad en las prácticas lectoras que desarrollan con los estudiantes y la necesidad de generar una acertada cooperación entre el lenguaje verbal y no verbal, a través de la generación de acciones pedagógicas y didácticas acordes con los procesos de alfabetización requeridos.

De igual modo, las investigaciones citadas se relacionan con el presente trabajo, desde aspectos como el enfoque metodológico, en tanto que todas son de carácter cualitativo y algunas emplearon instrumentos como la entrevista semiestructurada y la observación, mismos que serán

implementados para efectos de esta investigación en la fase de recolección de datos. También aportan desde los aspectos teóricos, en vista de que ofrecen conceptualizaciones de autores influyentes y vanguardistas en el campo multimodal, al mismo tiempo que proporcionan una gama de estrategias pedagógicas y didácticas, enfocadas a partir de la lectura y comprensión de los textos multimodales, que representan el imaginario de lo que los docentes pueden hacer para orientar el proceso lector.

En síntesis, los antecedentes rastreados permitieron identificar elementos valiosos para nutrir conceptual, teórica y metodológicamente este estudio, posibilitando una aproximación a la semiótica y a la semiología como disciplinas auxiliares y complementarias de la lingüística. Asimismo, los estudios se constituyen en una fuente documental de gran valor, puesto que en ellos se teoriza sobre la multimodalidad como una herramienta emergente para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en cualquier nivel y grado educativo.

Otro aspecto a destacar es que la mayoría de estudios realizan una descripción de las prácticas lectoras que se desarrollan en diferentes niveles educativos, dejando entrever que a pesar de que los planes de estudio, tanto a nivel internacional como nacional, contemplan la incorporación de los diversos modos de comunicación y otros sistemas simbólicos, se continúa enseñando a leer y a escribir con métodos tradicionales, desconociendo con ello que la construcción del significado se debe dar a partir de la articulación de los modos semióticos presentes en un texto, es decir, desconociendo la multimodalidad y sus implicaciones en la alfabetización; además de la importancia que tienen las herramientas digitales, generalmente desaprovechadas por la escasa formación del profesorado en cuanto a su manejo y múltiples posibilidades.

De igual manera, se reflexiona sobre los cambios en las prácticas de lectura, mediadas por el crecimiento de la imagen en los textos, la vinculación del cine, el video, la fotografía, el cómic, la infografía, entre otros, en el trabajo didáctico, textos que se caracterizan por emplear un lenguaje eminentemente semiótico y que hacen parte de una variedad de recursos que el hombre contemporáneo usa para comunicar su manera de concebir el mundo y que están presentes en las diferentes esferas de la actividad humana, lo cual lleva a formar lectores competentes, capaces no sólo de interpretar, sino también de producir este tipo de textos. Dicho de otra manera, se están cambiando radicalmente las formas culturales que tenemos de leer y escribir, por lo tanto, se deben implementar prácticas educativas novedosas y que respondan a estas necesidades. En este sentido, corresponde a la presente investigación develar el estado actual de dichas prácticas en el contexto educativo regional, puesto que se trata de un tema emergente y no se encontraron estudios similares.

Finalmente, se identificaron algunas propuestas didácticas que se pueden implementar para potenciar la interacción de los estudiantes y docentes con los textos multimodales, en pro del mejoramiento de la comprensión, como eje articulador de todas las áreas del conocimiento y como factor fundamental del aprendizaje, propuestas que servirán también para reconocer algunas de las acciones que deben desarrollar los docentes con sus estudiantes, para potenciar la lectura de textos multimodales y que podrían ser retomadas como recomendaciones, en otro apartado de este estudio.

4.2. Marco teórico

El presente marco teórico está estructurado por un corpus de conceptos, categorías y posturas de algunos autores citados, los cuales discurren en planteamientos sobre el enfoque

sociocultural, los nuevos estudios de multiliteracidad, las prácticas de enseñanza de la lectura en el aula, la pedagogía de las multiliteracidades y la gramática de la multimodalidad. Del mismo modo, dentro del hilo argumental se ha buscado un proceso interdialogico para generar puntos de encuentro y desencuentro que permitan nutrir la presente investigación.

4.2.1. Enfoque sociocultural

El hombre es el resultado de su interacción en distintos contextos sociales y culturales, por lo cual el estudio del lenguaje debe tener en cuenta todas sus posibles rutas de desarrollo. En virtud de ello, el enfoque sociocultural es comprendido como un modelo teórico cercano a los objetivos que orientan la presente investigación, dado que dicho enfoque considera el texto dentro de un contexto, además de entender que está imbricado en la ideología y el sistema de creencias del autor que serán juzgadas o valoradas por el lector, por tanto, el texto tiene un enfoque interactivo. En coherencia con lo anterior, se han convocado las voces de Vygotsky, Antón, Daniels, Romero, Linares y Rivera, quienes exponen algunos planteamientos sobre la temática.

El enfoque sociocultural es entendido desde la perspectiva de Vygotsky (1962) como “el resultado de un proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial” (p. 82). Entenderlo así, sugiere la necesidad de reflexionar sobre la manera de entender las prácticas discursivas en contextos reales, dado que los enunciados no surgen de la nada, sino que ellos son el resultado de las interacciones sociales de los sujetos, de su visión del mundo y de sus creencias.

Por otra parte, se considera que en el enfoque sociocultural se deben tener en cuenta cuatro tópicos de investigación: las divergencias entre las personas y los demás seres vivos, el aporte de los objetos culturales en la

evolución de las sociedades, la influencia de la lectura y sus consecuencias en el desarrollo corporal e intelectual de los niños y los procesos cognitivos desarrollados al efectuar una tarea determinada, (Antón, 2010)

Lo anteriormente expuesto deja entrever que desde el enfoque sociocultural los aprendizajes tienen su génesis a partir de un proceso de reajuste cognitivo y social, en donde la interacción entre individuos, la observación y la injerencia de diferentes dispositivos culturales, orientados hacia un propósito común, permiten a los sujetos interiorizar distintas habilidades para actuar de manera independiente, es decir evidenciando que el aprendizaje fue ya adquirido. En otras palabras, se puede decir es en el entorno sociocultural donde se aprende a usar y entender el lenguaje, a resolver problemas, a reconocer información, entre otras funciones cognitivas, que luego de ser apropiadas por los individuos, pueden ser desarrolladas en un plano más individual.

Ratificando lo anterior, Daniels (citado por Laboy y Maldonado, 2017) afirma que desde el enfoque sociocultural “es necesario entender estos procesos en su forma integrada, es decir, considerando tanto lo individual, como las interacciones entre personas, recursos y materiales en sus contextos específicos” (p.20), por consiguiente reflexionar acerca del lenguaje desde un plano social requiere analizar todas las posibles interacciones dadas entre las personas y los distintos artefactos culturales (escritura, números, computadores, entre otros), para determinar las ideologías y las perspectivas subyacentes.

El texto como elemento cultural tiene esas mismas características, puesto que un autor pretende comunicar de manera oral o escrita una realidad que ha ocurrido en un determinado contexto social, donde además se ponen en juego unas reglas discursivas para poder transmitir el

mensaje a una audiencia. En palabras análogas Romero, Linares y Rivera (2017) sostienen que “la lectura como práctica sociocultural ha estado fuertemente cargada de contenidos ideológicos, normativos y prescriptivos, y es advertida a través de diversos discursos sociales, políticos y culturales pertenecientes a las distintas épocas” (p. 224).

En vista de ello, la lectura debe ser concebida como una práctica sociocultural porque supone una acción socializadora entre el autor, el texto y el lector, en ese sentido, es importante indicar que esta habilidad comunicativa debe ser orientada desde un enfoque interactivo. La triada (autor, texto y lector) permite un diálogo de la realidad entre un actor que transmite por medio de un soporte plano y un intérprete que juzga y valora la información de una forma crítica. Aceptar entonces que la lectura es una práctica sociocultural implica también validar que existen distintos modos semióticos que se integran al leer de acuerdo con la intencionalidad y los propósitos comunicativos del texto, esto en sintonía con las nuevas tendencias comunicativas que integran el uso de la imagen y el sonido tanto en medios físicos como virtuales.

En síntesis, se plantea que la lectura es una práctica sociocultural porque requiere de un proceso interactivo con el otro y los otros, donde cada sujeto tiene diferentes miradas del mundo, las cuales se relacionan con aspectos históricos y sociales que se transmiten mediante diversas tipologías textuales, que para efectos del presente estudio se consideran a partir de la enseñanza de la lectura mediada por el uso de textos multimodales, los cuales a su vez están inmersos en los nuevos estudios de literacidad, que incluyen todos los saberes y habilidades indispensables para el uso correcto de los diferentes géneros de escritura, de acuerdo con aspectos como su función, estructura, roles discursivos, contexto, entre otros elementos que se desarrollarán más ampliamente en los siguientes apartados.

4.2.2 Multiliteracidad

En este ámbito se discurrirá sobre las nuevas literacidades como una modalidad pedagógica que permite lograr una alfabetización virtual a través del uso de herramientas y dispositivos tecnológicos, considerando que hoy se lee diversidad de textos, en espacios de tiempo relativamente cortos, realizando tareas simultáneas, lo cual genera un cambio constante en los géneros, formatos, objetivos, temas e idiomas a los que acceden los lectores.

El término multiliteracidad o “pedagogía de las multialfabetizaciones” fue presentado a través de un manifiesto producido por el New London Group (1996) y desde su vigencia ha tenido un impacto pedagógico y tecnológico en el campo educativo, entendiéndose que dicha modalidad combina lo digital y lo comunicativo, competencias necesarias para acceder a la sociedad de la información. Al respecto, el New London Group (citado por Cope y Kalantzis, 2009) refiere que:

Una pedagogía de las multialfabetizaciones" describe los cambios sociales y tecnológicos en contextos de comunicación y aprendizaje, desarrolla un lenguaje con el que hablar sobre representación y comunicación en contextos educativos, y aborda la cuestión de qué constituye una pedagogía de alfabetización adecuada para nuestros tiempos (Cope y Kalantzis, 2009, p. 164)

Cassany (2005), por su parte, considera que la realización de multiplicidad de actividades de lectura y escritura en poco tiempo y la articulación de los modos semióticos, como el lenguaje gestual, olfativo, kinestésico y audiovisual, en los textos, han consolidado el término, al afirmar que:

La multiliteracidad hace referencia al hecho de que hoy leemos muchos textos y muy variados en breves espacios de tiempo. En Internet, por ejemplo, saltamos de una práctica a otra: de responder correos a buscar datos en webs, de consultar un blog a chatear con amigos, etc. En casa, también pasamos de leer unos datos en televisión a leer el periódico, una novela, etc. Al saltar de un texto a otro, cambiamos de género, de idioma, de tema, de propósito, etc. Y todo en un breve lapso de tiempo. Se trata de un auténtico *zapping* de la lectura (Cassany, 2005, pág. 3).

En relación con lo anterior, los autores Cope y Kalantzis (2009) añaden que “una pedagogía de las multialfabetizaciones debería abordar el multilingüismo como un aspecto fundamental en la enseñanza y en el aprendizaje contemporáneo” (p.167). Es decir que la multiliteracidad además de tener en cuenta las formas de representación y la integración de lo multimodal en la comunicación, debe considerar la diversidad lingüística, puesto que actualmente muchos de los textos que circulan, especialmente en la red, usan expresiones de diferentes idiomas.

Así las cosas, la multiliteracidad implica desarrollar las habilidades necesarias para alcanzar procesos de alfabetización de alto nivel, como leer críticamente, interpretar, buscar información y construir significados en distintos contextos socioculturales y discursivos mediados por el uso de objetos tecnológicos, usando distintos idiomas, con el propósito de responder a las necesidades de cualificación del mundo actual, tal como lo propone el New London Group (citado por Cope y Kalantzis, 2009) al considerar que:

Nuestra meta no es simplemente enseñar las estructuras o las formas de cada modalidad, género o discurso, porque, especialmente en el mundo de

hoy en día, con eso lo único que conseguiríamos sería extender los horizontes menguantes de la complejidad y la diversidad. Más bien de lo que se trata es de diseñar experiencias de aprendizaje por medio de las cuales los aprendices desarrollan sus propias estrategias para leer lo nuevo y lo extraño, sea cual sea la forma en que se puedan manifestar. En vez de hablar a los aprendices simplemente de diseños de autoridad, se plantea la cuestión del diseño, o la relación entre la forma y la función del significado. Al plantearse esta cuestión, los aprendices pueden ser capaces de valerse de varios metalenguajes que describan las formas del significado. (Cope y Kalantzis, 2009, p. 177)

En este mismo sentido, la vista de diseño de multiliteracidades tiene tres aspectos fundamentales, como se muestra a continuación:

Tabla 2. Vista del diseño de multiliteracidades

Diseños disponibles	Recursos encontrados y buscables para el significado: cultura, contexto y propósito específico patrones y convenciones de la creación de significado
Diseño	El acto de significado: trabajo realizado en / con diseños disponibles en representación el mundo u otras representaciones de él, a uno mismo o a otros.
El rediseñado	El mundo transformado, en forma de nuevos diseños disponibles, o el significado diseñador que, a través del acto mismo de Diseñar, ha transformado ellos mismos (aprendizaje).

Fuente: Cope (2009)

En suma, se trata pues de encaminar a los estudiantes no solo para conocer y estudiar la morfología de los géneros, sino para que además den cuenta del diseño mediante el cual se representa un significado, el cual constituye a su vez la visión del mundo del autor; y construir a

partir de sus propios dominios, un nuevo sentido, un nuevo aprendizaje, una visión más amplia del texto.

Para finalizar, se reconoce la relación de la perspectiva sociocultural y la multiliteracidad, considerada desde este enfoque como la suma de un proceso interior del autor que utiliza elementos gramaticales, para representar intereses socioculturales, a través de distintos artefactos como los textos, de acuerdo con un momento histórico particular (Cassany, 2005).

En consecuencia, se debe considerar que las investigaciones sobre multiliteracidad, comprenden el análisis de aspectos multimodales, vistos desde una perspectiva más amplia, donde se consideren los participantes, las convenciones, las culturas, los modos y todos aquellos aspectos que dan cuenta de los significados y la diversidad de ideas que se quieren transmitir.

4.2.3 Prácticas de enseñanza de la lectura en el aula

En este ámbito se enuncian los aportes de los autores Lozano, Cassany, Ferreiro y Solé, quienes reflexionan sobre la enseñanza de la lectura en el aula, dichos planteamientos permiten resignificar tanto pedagógica como didácticamente la forma de orientar las prácticas de la lectura desde las nuevas literacidades que han emergido en los últimos tiempos; entrando en materia, Lozano (2015) señala que:

El acto lector requiere ser orientado a partir del uso de estrategias, incluso el maestro debe abordar en el aula de clase diversas tipologías textuales con el fin de que el estudiante comprenda no solo los significados explícitos e implícitos, sino también que identifique la forma estructural como se organizan las ideas, fuera de ello, reconozca los elementos semióticos que se incorporan en algunos textos. (p. 23).

De acuerdo con la perspectiva de Lozano, se puede decir entonces que la enseñanza de la lectura va más allá del simple hecho de decodificar las palabras y las proposiciones de un texto, dado que también se requiere identificar otros modos semióticos que algunas veces pasan desapercibidos en el proceso de lectura porque tradicionalmente se ha venido enseñando a leer de una forma literal, además se deben tener en cuenta las dimensiones del significado, propuestas por Cope y Kalantzis (2010), entre ellas la representacional, la social, la organizativa, la contextual y la ideológica.

En relación con lo anterior, Cassany (2012) señala que la forma de enseñar a leer ha cambiado, dado que la incursión del internet requiere adoptar un nuevo enfoque en las prácticas de educativas, puesto que la literacidad ha incluido nuevos modos de abordar un texto. De ahí que la enseñanza de la lectura debe abordarse no solamente desde el componente lingüístico, sino que implica tener en cuenta lo visual, lo espacial, lo gestual y lo auditivo para así comprender los significados que están explícitos e implícitos en los textos.

Por otra parte, Cassany (2005) considera además que

(...) la literacidad debe incorporar una perspectiva sociocultural, a la lingüística y a la cognitiva. Esta perspectiva debe adoptar un punto de vista más global, interesándose por los interlocutores, sus culturas, sus organizaciones sociales, las instituciones con las que se vinculan (p.7).

Es decir que las prácticas de enseñanza de la lectura deben considerar también el desarrollo de habilidades para reconocer información y analizarla de acuerdo con un contexto específico.

Por tanto, aprender a leer requiere la activación de procesos cognitivos y de la identificación de los conocimientos socio culturales en los que se suscribe el texto, el mundo del

autor, el género discursivo y las interpretaciones sobre su intención, dado que en la actualidad emergen otras formas de percibir la realidad, entendiéndose que la textualidad multimodal rompió con el paradigma de comprender el mundo de una forma lineal y parametrizada, corroborando lo anterior, Cassany (2011) plantea que “los textos y las prácticas lectoras evolucionan.” (p. 126). En tal sentido, es importante comprender que la práctica de la lectura ha tenido una progresión a través de la historia, por ende, su enseñanza debe responder a las exigencias de cada época.

Dentro de ese mismo interdiálogo, Ferreiro (2001) manifiesta que “estamos asistiendo a la aparición de nuevos modos de decir y nuevos modos de escribir, a nuevos modos de escuchar lo oral y nuevos modos de leer lo escrito” (p. 41). En consecuencia, actualmente la lectura implica una visión más amplia de los procesos lectores, un reconocimiento de las múltiples dimensiones que intervienen en la comprensión lectora y en las maneras de configurar un texto, ya sea mediante soportes físicos o digitales, lo cual implica el desarrollo de una alfabetización digital y de unas competencias tecnológicas para así poder abordar diferentes tipologías textuales, entre ellas la multimodalidad, la cual en ocasiones requiere de saber operar comandos, hipervínculos y enlaces.

Lo anteriormente dicho lleva a considerar que la tecnología está más cerca de la realidad y de las exigencias del mundo actual, inventiva que también ha transformado las formas de leer lo escrito. Para Ferreiro (2001) “Internet, correo electrónico, páginas Web, hipertexto... están introduciendo cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarnos y recibir información” (p. 24), por lo cual, enseñar a leer y escribir desde la mediación de tecnológica implica adaptarse a dichas innovaciones y a la integración de los modos semióticos en los textos.

La autora Solé (2010) reafirma lo anterior, cuando manifiesta que “la enseñanza de la lectura exige un enfoque interactivo” (p. 4) entre maestro, estudiante, cultura y medios tecnológicos, es decir, que leer en la era digital requiere el dominio de diferentes técnicas, estrategias, habilidades y conocimientos para alcanzar la comprensión, lo cual supone un desafío didáctico para mediar la enseñanza de la lectura con las TIC, como lo propuso el Cerlalc (2014) “los maestros, tanto en formación como en ejercicio, requieren educación, sensibilización y familiarización con la materialidad del libro digital y sus posibilidades para convertirse en verdaderos mediadores de las prácticas de lectura” (p. 20).

Otro de las consideraciones de Solé (2010) es que la enseñanza de la lectura debe contemplar estrategias (antes, durante y después), dichas estrategias tienen el objetivo de activar los conocimientos previos frente a la temática a leer y recuperar información implícita y explícita, que contribuya en la significación global del texto, proceso que puede ser apoyado por los docentes mediante el uso de medios tecnológicos.

En suma, las prácticas de la enseñanza de la lectura en el aula requieren ser transformadas, si realmente se pretende comprender otros modos semióticos que están detrás de lo estrictamente lineal. En otras palabras, enseñar a leer debe estar asociado a la multimodalidad, dado que este género combina las dimensiones del significado y también el uso de las nuevas tecnologías. En los siguientes subapartados se desarrollarán las temáticas relacionadas con las prácticas de enseñanza de la lectura contemporánea, las cuales son fundamentales para la comprensión de los procesos de lectura multimodal.

4.2.3.1 Semiótica textual

En relación con la semiótica textual se abordan las perspectivas teóricas de los autores Eco y Pierce, los cuales plantean algunas aproximaciones sobre el texto y los modos semióticos

para la comprensión de estos. En atención a ello, Eco (1977) propone “el modelo sociocultural para lograr llegar a la comprensión e interpretación textual” (p. 102), ya que todo texto guarda unas relaciones simbólicas y convencionales que son de carácter verbal y no verbal.

Dentro del análisis semiótico de los textos, Eco parte de dos miradas, la primera atiende a la semiótica de la significación o teoría de los códigos donde se relaciona la concepción signo-función semiótica, es decir que se basa en la convencionalidad que tiene un código dentro de la cultura. Por otro lado, la segunda perspectiva se refiere a la semiótica de la comunicación o teoría de la producción de los signos, es decir, sus modos de representación. En consideración, un texto es semiótico por excelencia porque en él están inmersos modos lingüísticos que involucran lo verbal y no verbal, involucrando aspectos visuales, espaciales, gestuales, auditivos, táctiles, entre otros.

Por lo general, la enseñanza tradicional de los textos solo ha sido concebida desde una dimensión verbal o lingüística que agrupan una serie de signos convencionales como: los grafemas, los morfemas, las palabras y las oraciones. No obstante, un texto demanda una comprensión más amplia y detallada porque no solo su significación está determinada por aspectos verbales, sino que existen otros elementos comunicativos que complementan su sentido.

Más allá de lo estrictamente verbal, Pierce comprendió que los textos incluyen un sinnúmero de modos semióticos donde está presente el lenguaje humano, el cual no se limita solo al discurso oral o escrito, sino que abarca otras representaciones gestuales, musicales y auditivas, entendiéndose que el texto guarda un trasfondo semiótico, tal como lo ha interpretado actualmente la tipología multimodal. Para Pierce (1977) “el *texto*-signo debe funcionar en una relación tripartita (signo-objeto-interpretante). A esta acción del signo es lo que se llama *semiosis*” (p. 84), dicha relación conlleva a la interpretación del texto. En definitiva, se

debe mencionar que todo texto dentro su estructura interna está permeado por la semiótica, bien sea desde lo funcional o comunicacional.

4.2.3.2 Enseñanza de la literacidad digital

La enseñanza de la literacidad digital no es vista hoy como una innovación tecnológica, sino como una necesidad esencial para los sujetos de aprendizaje, puesto que según Bereiter (2002):

Educar en la era del conocimiento requiere una nueva idea de la mente. Una idea o concepción que se aleje de entender la mente como un contenedor y que la entienda más bien como un sistema que se autorregula y se organiza a partir de múltiples conexiones. (p. 102).

Por lo tanto, se debe pensar en una enseñanza que trascienda los límites de lo parametral y migre hacia lo digital, una dinámica interactiva que permita acceder a múltiples saberes, donde el dominio de las competencias comunicativas y tecnológicas lleven al sujeto a desarrollar habilidades para interpretar y traducir textos escritos en varios idiomas, seleccionar y analizar información arbitraria, lo cual implica que la escuela contemporánea este a la vanguardia del mundo global.

A propósito de esto, Bereiter (2002) sostiene que “el contexto educativo requiere de un nuevo perfil docente, donde el profesor debe poseer ciertos conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer en el aula una práctica educativa innovadora” (p.106). Es decir, una práctica mediada por las TIC, puesto que en la medida que los maestros se cualifiquen en saberes digitales, se garantizará que éstos a su vez puedan enseñar dichas competencias a sus estudiantes. También, le corresponde al Estado generar y liderar políticas educativas relacionadas con la

formación tecnológica, dado que en la actualidad lo digital hace parte de una exigencia de la globalidad.

Ahora, para poder lograr una enseñanza y un aprendizaje crítico de las tecnologías se requiere una pedagogía digital que movilice no solamente aspectos académicos, sino también éticos, es decir una formación en nuevas literacidades donde las tecnologías sean vistas como un medio, más no en un fin, propiciando metodologías diversas que abarquen la aprehensión de nuevos saberes. En consecuencia, el proceso de enseñanza requiere un cambio hacia el uso didáctico y pedagógico de las tecnologías.

4.2.3.3 Alfabetización multimodal

En relación con la alfabetización multimodal se retoman los aportes de los autores González y Kress, quienes desde una perspectiva teórica realizan planteamientos pertinentes sobre la temática. Cabe señalar que la alfabetización multimodal es un tema de actualidad, razón por la cual le corresponde a la escuela y a los maestros identificar sus características y sus funciones prácticas dentro de la enseñanza de la lectura y la escritura.

La multimodalidad trasciende las fronteras de la alfabetización unimodal, la cual se ha instalado por muchos años en las prácticas de lectura y escritura en el aula de clase. No obstante, las formas y modos de leer se han venido transformando de una forma vertiginosa con la irrupción de la tecnología. Al respecto, González (2013) señala que “los avances tecnológicos y el desarrollo de la comunicación global han introducido nuevos géneros, formas y medios de comunicación, desafiando el punto de vista del texto como algo fijo y estático” (p. 92), de tal manera que la predominancia de hoy es el texto en movimiento, donde los modos semióticos juegan un papel crucial dentro de la significación de éstos.

Un aspecto relevante de la alfabetización multimodal es que trajo consigo nuevos géneros, teorías y enfoques para abordar la enseñanza de la lectura, es decir, que se pasa de una didáctica tradicional a una didáctica no parametrizada, donde el video, los cortometrajes, y el cine son predominantes para comprender otros modos semióticos de significación. Del mismo modo, la alfabetización multimodal le dio apertura a las aulas interactivas donde los dispositivos electrónicos son mediadores del aprendizaje, por tanto, se habla de aulas web y aulas digitales. Otro de los aspectos que se privilegian en la alfabetización multimodal es el uso de la imagen, especialmente en los textos icónicos y discontinuos. Reafirmando lo anterior, González (2013) sostiene que “la presencia de las imágenes se ha vuelto cada vez más recurrente en los textos digitales, y ha obligado a los lectores a adquirir habilidades para interpretar y contextualizar la información presente en estos nuevos formatos” (p. 94), es así como la infografía, los afiches, la historieta, las caricaturas, entre otras, se han convertido en los recursos más utilizados para la transmisión de información.

Cuando se habla de alfabetización multimodal se piensa en sujetos de aprendizajes competentes en habilidades tecnológicas. La apropiación de esta nueva tendencia exige que tanto maestros como estudiantes dominen las tecnologías de la información y la comunicación y del mismo modo sepan operar dispositivos como la pantalla, el *video beam* y las pizarras electrónicas. Para Kress (2005) “la lectura en pantalla significa usar diferentes y variados medios, vías y procesos de lectura en forma de impresión continua” (p. 78). Además, una de las ventajas de leer en soportes electrónicos es poder volver al texto las veces que sea necesario.

Para finalizar, es importante decir que la escuela actual debe promover la alfabetización multimodal, ya que esta permite que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas y tecnológicas, accedan a diversas tipologías textuales e identifiquen otros códigos semióticos que

están presentes en el significado de los textos. Reafirmando lo expuesto, Kress (2005) afirma que “la multimodalidad ha estado presente en los diversos espacios de la cotidianidad, en la actualidad se han configurado nuevas formas multimodales para la enseñanza y el aprendizaje a través de las nuevas tecnologías” (p. 106). Le corresponde pues a la escuela asumir dicho desafío para la enseñanza de la lectura y la escritura.

4.2.4. Pedagogía de las multiliteracidades

En este nodo temático se aborda la pedagogía de las multiliteracidades de la cual han emergido nuevos géneros y formas diferentes de leer y escribir. Es importante precisar que algunas perspectivas teóricas sobre el tema están escritas en el idioma inglés por ser una categoría que se ha trabajado en países con unos niveles educativos avanzados. La pedagogía de las multiliteracidades ha sido referenciada por The New London Group (1996).

La significación de un texto agrupa diferentes modos semióticos y formas de representación, en consecuencia, la semiótica le hace grandes aportaciones al análisis textual. Desde la anterior mirada, la enseñanza de la lectura debe movilizar una pedagogía que abarque las multiliteracidades, es decir, que un sujeto debe ser competente para comprender e interpretar textos en diferentes idiomas, incluso codificarlos y decodificarlos en versión no solamente impresa sino también digital.

Con respecto a ello, The New London Group (1996) indica que el término multiliteracidad fue acuñado debido al desarrollo de las tecnologías y la gran influencia de éstas en el sector educativo, al sugerir que: “una pedagogía de multiliteracidad se centra en modos de representación mucho más amplios que el lenguaje solo. Estos difieren según la cultura y el contexto, y tienen efectos cognitivos, culturales y sociales específicos” (p.64).

Es decir, que se considera como una pedagogía de varias disciplinas, que acepta y fomenta una amplia gama de perspectivas y herramientas lingüísticas, culturales, comunicativas y tecnológicas que se utilizan para ayudar a los estudiantes a prepararse mejor para un mundo globalizado que cambia rápidamente. En razón a ello, la escuela debe incorporar las tecnologías en la enseñanza de la lectura y la escritura. En resumen, se puede decir que la pedagogía de la multiliteracidad busca que los sujetos de aprendizaje comprendan diferentes tipologías textuales en más de un idioma, asimismo que los estudiantes apropien las tecnologías para leer y escribir.

La esencia de la pedagogía de la multiliteracidad es resignificar la educación en un contexto global en donde juega un papel determinante el conocimiento, las tecnologías, los idiomas, las culturas, las nuevas tendencias y modelos educativos, o sea, que la pedagogía de la multiliteracidad trae consigo nuevas innovaciones, donde el futuro de la humanidad se basa en el papel de la educación, la cual se constituye en el medio más importante para responder a las exigencias de la globalidad, de ahí que le corresponde a la escuela afrontar dicho desafío con el fin de formar estudiantes bilingües o políglotas, competentes en habilidades tecnológicas, investigativas, científicas y ciudadanas, bajo la aprehensión de los anteriores saberes los sujetos de aprendizaje podrán insertarse en la vida académica, social y laboral.

En virtud de lo anterior, el New London Group (1996) argumenta que: “La multiplicidad de canales de comunicación y el aumento de la diversidad cultural y lingüística en el mundo actual exigen una visión de la alfabetización mucho más amplia que la que presentan los enfoques tradicionales basados en el lenguaje” (p. 60). Por consiguiente, la literacidad pedagógica es una nueva manera de pensar la escuela, sacándola del anquilosamiento que ha heredado desde varios siglos, es por ello, que las nuevas literacidades, buscan enseñar a leer, escribir, comprender, calcular de una forma diferente, puesto que hoy una disciplina del

conocimiento dialoga con otra, un ejemplo claro de ello, es que el aprendizaje de la lectura y la escritura preferiblemente debe hacerse desde otros idiomas y mediado por las TIC, dado que con ello, los sujetos potencian su pensamiento sistémico, es decir, su percepción del mundo en términos generales, puesto que la multiplicidad de informaciones, códigos y canales que se manejan actualmente requieren del desarrollo de múltiples habilidades.

4.2.5. Gramática de la multimodalidad

En este ámbito emergente, se hará referencia a la gramática de la multimodalidad para así poder comprender las dos subcategorías que están referidas a la dimensión del significado y los modos de creencia de significado. Los autores que discurren en dicha temática son Cope y Kalantzis (2010).

La alfabetización digital incorporó una nueva gramática de la multimodalidad, de hecho, aparecen los hipertextos y otras tipologías textuales que combinan de manera estratégica elementos verbales y no verbales, tanto es así que lo digital redujo el uso del papel por otros soportes planos más atractivos para acceder a la lectura como lo son la pantalla y las paredes digitales.

La multimodalidad está soportada por una didáctica que se apoya en diferentes instrumentos como los dispositivos tecnológicos, los cuales juegan un papel importante para las representaciones visuales, auditivas, táctiles, gestuales y espaciales. Cada una de las anteriores representaciones facilitan la comprensión de los textos icónicos. Para los autores Cope y Kalantzis (2010) “la alfabetización tradicional no reconoce ni utiliza adecuadamente el significado y las potencialidades de aprendizaje inherentes a los diferentes modos semióticos” (p. 96), frente a ello, la alfabetización multimodal no se reduce a la significación de las formas

verbales, sino más bien que integra otras representaciones semióticas que están inmersas en la significación de los textos.

La gramática de la multimodalidad combina de manera estratégica lo eminentemente lingüístico y discursivo con otras representaciones semióticas, llevando a dinamizar lo oral con el sonido y lo escrito con lo visual. Además de ello, las representaciones táctiles y gestuales también aportan elementos valiosos a la significación de lo multimodal.

De acuerdo con lo anterior, hoy se aborda el estudio del discurso desde un enfoque multimodal a tal punto que las nuevas investigaciones en lingüística aplicada lo articulan. Esta modalidad ha tenido un gran desplazamiento paradigmático y epistémico de la lingüística tradicional, dado que se considera que el discurso no se produce desde lo estrictamente lingüístico, más bien por lo contrario, él tiene una proximidad con otros modos de significación de donde emerge un despliegue de posibilidades para comprender e interpretar lo comunicativo.

En ese sentido, se puede hablar en la actualidad de una gramática multimodal que es más abarcadora porque no reduce el discurso a lo rígidamente lingüístico. Para Kress (2003) las nuevas tecnologías fueron las que influyeron en una nueva mirada a lo multimodal, dado que la lectura y la escritura también se transformaron, apareciendo nuevos géneros y formatos para realizar dichas prácticas comunicativas. Sin querer decir que lo impreso ha desaparecido, más bien, se ha complementado con lo digital.

En definitiva, es oportuno indicar que los nuevos modos y recursos semióticos le han dado paso a una nueva gramática que no es rígida, sino más hermenéutica, donde la semiosis complementa lo lingüístico y con ello emerge la alfabetización multimodal, que integra los sistemas de significación tanto verbales como no verbales.

4.2.5.1 Dimensiones del significado

En esta subcategoría se abordan las dimensiones del significado que se desprenden de la gramática multimodal, planteadas a través de interrogantes, con el fin de establecer una relación entre estas y los modos del significado. Al respecto Cope y Kalantzis (2010) explican:

La finalidad de las preguntas no es sólo la de añadir profundidad (poder analítico) a nuestra propia comprensión del significado, sino también amplitud, gracias a la cual resulta posible contrastar y dar cuenta de las formas tan diferentes de construir el significado de acuerdo con el contexto y con la cultura (p. 103).

Las dimensiones de significado determinadas a partir del análisis del marcado estructural y semántico son: la dimensión representacional, la cual indaga por los significados tanto implícitos como explícitos que están inmersos en un texto. La dimensión social, que pregunta por los roles de los participantes en la construcción de significado. La dimensión organizacional, que explora la coherencia estructural del significado. La dimensión contextual que reconoce la articulación del significado con otros significados y la dimensión ideológica que responde a la función del significado.

Las pautas dadas a través de las preguntas que guían al análisis de las dimensiones del significado sirven para establecer las similitudes y relaciones presentes entre los distintos modos del significado, brindando al lector la posibilidad de acceder a ejemplos y explicaciones aclaratorias que contribuyen al entendimiento de la connotación multimodal.

4.2.5.2 Modos de creencia del significado

Por su parte, esta categoría aborda los modos de creencia del significado desde una perspectiva más amplia, que considera la significación a partir de la integración de dichos modos o de su estudio independiente. En palabras de Cope y Kalantzis (2010) “entre los diversos modos se dan potencialidades de representación inherentemente diferentes y sin relación, pero también los aspectos análogos o traducibles de las tareas de representación que se llevan a cabo” (p.95)

Cope y Kalantzis (2009) contemplan los siguientes modos del significado, a partir de una pedagogía de la multialfabetización:

- Lengua escrita: escritura (representa significado para otra persona) y lectura (representa significado para uno mismo) –escritura a mano, página impresa, pantalla.
- Lengua oral: habla en directo o grabada (representa significado para otra persona); escucha (representa significado para uno mismo).
- Representación visual: imagen estática o en movimiento, escultura, artesanía (representan significado para otra persona); vista, panorama, escena, perspectiva (representan significado para uno mismo).
- Representación audio: música, sonido ambiental, ruidos, alertas (representan significado para otra persona); oír, escuchar (representan significado para uno mismo).
- Representación táctil: tacto, olor y sabor: la representación para uno mismo de las sensaciones e impresiones corporales, o las representaciones para otras personas que suponen “contacto” corporal. Cinestesia, contacto físico, sensaciones de la piel (frío/ calor, textura, presión), acción de apretar, objetos manipulables, artefactos, cocinar y comer, aromas.
- Representación gestual: movimientos de manos y brazos, expresiones del rostro, movimientos oculares y mirada, porte, andares, vestimenta y moda, peinado, danza, secuencias

de acciones (Scollon 2001), ritmo, frecuencia, ceremonia y ritual. Aquí el gesto debe ser entendido en sentido amplio y metafórico como un acto físico de hacer una señal (como en “un gesto para “) antes que en el sentido literal más restringido de movimiento de manos y brazos.

- La Representación para uno mismo puede adquirir la forma de impresiones y emociones, o el ensayo de secuencias de acciones sirviéndose de la propia imaginación.
- Representación espacial: proximidad, espaciado, trazado, distancia interpersonal, territorialidad, arquitectura/construcción, paisaje rural, paisaje urbano, apariencia de una calle (p. 178).

Tanto las dimensiones como los modos de significado, se pueden potenciar en el aula de clase, para ello, es esencial que se alfabetice a los sujetos de aprendizaje con recursos no estrictamente lingüísticos, sino además con herramientas tecnológicas, que involucren otros modos semióticos, es decir que alberguen un despliegue del significado desde lo multimodal, ya que según Kress (2003) “la interacción social se da en las bases de la cultura y está tiene variadas formas de representación semiótica”. (p, 163). En otras palabras, lo sociocultural está permeado por diversos códigos semióticos que son utilizados por los usuarios para expresar diferentes sentimientos e ideas a través de distintos soportes, impresos o digitales, atendiendo a propósitos comunicativos que deben ser develados por los lectores a partir de su propia visión del mundo y añadiendo elementos que contribuyen a resignificar y generar nuevos aprendizajes.

En conclusión, el significado multimodal comprende la suma de los modos semióticos que también se encargan del significado, es decir, que fuera del modo lingüístico, también es esencial para la significación lo visual, lo gestual, lo auditivo y lo espacial. Los anteriores modos hacen grandes aportaciones a la gramática de la multimodalidad y su aplicación en el campo educativo.

Como se evidenció, esta investigación se situó desde un enfoque sociocultural, tomando aportes que permiten comprender la injerencia del contexto en el desarrollo del lenguaje y reconociendo la importancia de la interacción de los sujetos con los artefactos culturales, además de la necesidad de identificar las ideologías presentes en los discursos y la intencionalidad de los mismos para el desarrollo de una lectura crítica y reflexiva. De igual manera, retoma la noción de multiliteracidad, explicándola como una modalidad pedagógica propia del tiempo actual, mediante la cual se llevan a cabo procesos de alfabetización virtual a través del uso de diferentes soportes y artefactos tecnológicos que permiten acceder de manera rápida a textos que combinan diversos modos del lenguaje, lo que favorece la diversidad lingüística y cultural.

En esta misma línea, se consideraron algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura, enmarcadas en el uso de las nuevas literacidades, es decir, mediante la lectura de textos que integran los modos semióticos desde un enfoque global, contextual, interactivo y crítico, lo cual implica desarrollar habilidades para analizar, sintetizar y clasificar información; en otras palabras, la enseñanza de la lectura en la actualidad requiere que el maestro reinvente su práctica y genere nuevas formas para enseñar a leer. Para tal efecto, se consideraron tres perspectivas: la primera relacionada con planteamientos sobre la semiótica textual, que reconoce aspectos verbales y no verbales de la estructura textual; la segunda que presenta algunos aportes sobre la enseñanza de la literacidad digital, presentada como una necesidad de formación para interactuar en el mundo moderno, y la tercera centrada en la alfabetización multimodal, descrita desde una didáctica interactiva y que promueve la lectura de textos en diversos soportes.

Asimismo, se citaron aportes de la pedagogía de las multiliteracidades, a partir de su relación con otras disciplinas, la diversidad de lingüística, los recursos tecnológicos, culturales y comunicativos que facilitan la formación de estudiantes para desempeñarse en un mundo en

continuo cambio, lo que implica repensar la educación desde una visión global que articule las necesidades de formación actual.

En ese mismo orden de ideas, se tuvieron en cuenta los aportes de la gramática de la multimodalidad, desarrollados a partir de los estudios realizados por el New London Group (1996), los cuales brindan el sustento teórico para la comprensión de las dimensiones del significado (representacional, social, organizacional, contextual e ideológica) y su articulación con los modos del lenguaje (lingüístico, visual, auditivo, espacial y gestual). Es necesario resaltar que estos elementos son fundamentales para el análisis multimodal de un texto.

Por último, se puede decir que el sustento teórico seleccionado permitió orientar el desarrollo del estudio y proveer un marco de referencia para la generación de los instrumentos de investigación y el análisis e interpretación de los resultados, puesto que articula de forma coherente la producción científica que se ha generado en los últimos años en torno a la temática multimodal y los procesos de lectura en el aula.

Capítulo V: Metodología

En el presente apartado se detalla el diseño metodológico producto del estudio investigativo llevado a cabo para la generación de conocimiento y como requisito de la maestría.

En dicho marco se especifica el enfoque, el cual es cualitativo; asimismo, se puntualiza sobre el tipo de estudio seleccionado, en este caso descriptivo; de igual forma, se señala el contexto de la investigación, los sujetos participantes y la técnica para el análisis de la información, denominada análisis de contenido. Finalmente se presentan las consideraciones éticas, las cuales determinan los principios que se deben tener en cuenta en el quehacer investigativo.

5.1. Enfoque cualitativo

El enfoque de la presente investigación es de carácter cualitativo, el cual se caracteriza por la recolección y análisis de datos con el fin de ser interpretados. En este sentido Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que “el proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente” (p. 9). Ahora, los datos cualitativos se fundamentan en una perspectiva interpretativa. Otra de las características de la investigación cualitativa es que se enfoca en comprender las causas de las problemáticas abordadas, teniendo en cuenta la mirada de los participantes en un ambiente natural o sociocultural. Acuña lo anterior, Carvajal (2005) afirma que “la investigación cualitativa sigue un orden dinámico creado por la acción de los participantes cuyas significaciones e interpretaciones personales guían sus acciones” (p. 10).

Del mismo modo, Carvajal (2005) manifiesta que “la investigación cualitativa capta la realidad a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p. 12). Otro aspecto característico de la investigación cualitativa es que se aparta de los indicadores numéricos o datos estadísticos para explicar un fenómeno de estudio.

Así las cosas, el enfoque investigativo seleccionado es pertinente con los propósitos que guían esta investigación, dado que se pretende observar a los docentes en su ámbito de trabajo, para analizar las prácticas de orientación de lectura que desarrollan con sus estudiantes.

5.2. Tipo de estudio

El tipo de diseño seleccionado es descriptivo, de acuerdo con los objetivos de la investigación. Al respecto, Hernández et al. (2014) afirman que “los estudios descriptivos se caracterizan por especificar o detallar las propiedades de un grupo o población para someterlos a un análisis” (p. 92). Complementando lo anterior, Méndez (2013) sostiene que “los estudios descriptivos permiten identificar formas de conducta y actitudes de las personas que se encuentran en el universo de la investigación, siendo necesario recurrir a técnicas para la recolección de información como la observación, las entrevistas y los cuestionarios” (p. 23). De acuerdo con ello, los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno objeto de investigación. En virtud de lo anterior, se consideró pertinente el tipo de investigación seleccionado, ya que se busca identificar y al mismo tiempo describir la manera como orientan los maestros sujetos de estudio la lectura en el aula, mediante el uso de textos multimodales, además de reconocer las concepciones que tienen sobre dichos textos partiendo de la observación de sus prácticas y de la aplicación de entrevistas semiestructuradas.

5.3. Contexto de investigación

El contexto situacional de la investigación se llevó a cabo en dos Instituciones de carácter público del norte del Valle. Ambos establecimientos prestan los servicios educativos en los tres niveles de escolaridad (preescolar, básica y media).

La primera Institución Educativa (IE) que hace parte de la investigación se denominada Belisario Peña Piñeiro, la cual tiene domicilio en el Municipio de Roldanillo Valle. Las familias belisaristas pertenecen en su gran mayoría a los estratos sociales medio-bajo, con padres cuyos trabajos se desarrollan en el campo (agricultura y ganadería), pequeños comerciantes y un porcentaje importante de estudiantes con padres profesionales.

Es una institución que ofrece distintos énfasis (empresarial, contable y diseño gráfico), cuya misión está encaminada a potencializar el talento humano de la comunidad educativa, para lograr la formación holística de los estudiantes, con metas de calidad académicas y formativas, mediante el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales generales y específicas (Proyecto Educativo Institucional [PEI] de la Institución Educativa Belisario Peña Piñeiro, 2012).

Está conformada por 9 sedes de básica primaria (4 pertenecen a la zona urbana y 5 sedes de la zona rural), 2 sedes de básica secundaria (una urbana y la otra la rural). Cuenta con una población de 1687 estudiantes que son atendidos por 68 docentes. Para el presente estudio se focalizaron los docentes de grado 3° de las sedes urbanas: Eustaquio Palacios, Divino Niño, San Sebastián y Alfonso López.

La segunda IE, denominada Técnica Agropecuaria de Toro, está ubicada en el municipio de Toro y es el resultado de la fusión de las escuelas rurales de dicho municipio, la Unidad Educativa Nuestra Señora de Fátima ubicada en el corregimiento de San Francisco y el colegio

Instituto Agrícola que funciona en la zona urbana del municipio; dándole el carácter de Institución mixta (urbana y rural). La Institución cuenta con 20 sedes, de las cuales 19 son rurales (dos inactivas en 2018) y una sede principal, ubicada en el perímetro urbano. El establecimiento educativo alberga a 868 estudiantes, 29 docentes para atender a la población estudiantil de básica primaria y 21 docentes más para los estudiantes de Básica Secundaria y Media Técnica.

En el municipio predominan las actividades agropecuarias, favorecidas por las condiciones climáticas y el relieve que presenta alturas que varían desde 930 metros hasta 2100 metros sobre el nivel del mar. En estas condiciones se presentan cultivos de café con frutales de clima frío y pan coger. La ganadería cubre el 53.27% del territorio municipal. En la parte plana del municipio se localiza agricultura tecnificada de cultivos semestrales, caña para azúcar y frutales (PEI de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Toro, 2017, p.10).

El horizonte institucional la define como una institución oficial de carácter técnico, modalidad agropecuaria, dentro del marco del Bachiller en tecnología. El servicio que ofrece la Institución corresponde con las necesidades reales de formación integral que concibe lo humanístico, lo tecnológico, lo agroindustrial y lo científico en contraste con la vida activa del trabajo; basada en el modelo pedagógico socio-técnico, se compromete con la formación integral de bachilleres técnicos en la especialidad agropecuaria y se visiona para el año 2019 ser reconocida como líder en la formación de personas competentes, con principios éticos y morales, proyectados a las innovaciones tecnológicas (TIC), agropecuarias, agroindustriales, empresariales y sociales, que afronten competitivamente la globalización del mundo actual, construyendo su propio futuro y el de su comunidad. Para efectos del presente estudio se focalizaron de igual manera, sólo los docentes de grado 3°, de las sedes de Básica Primaria:

Instituto Agrícola, Nuestra Señora de Fátima y Simón Bolívar. (PEI de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Toro, 2017).

Las instituciones fueron seleccionadas teniendo en cuenta que ambas participan del Programa Todos a Aprender desde el año 2013, siendo los contextos donde las investigadoras se desempeñan como tutoras de dicho programa. Todos a aprender es un programa del Ministerio de Educación Nacional, que tiene como objetivo mejorar los aprendizajes de los estudiantes de primaria en las áreas de lenguaje y matemáticas, para lo cual se realizan procesos de cualificación docente, aplicación de pruebas y acompañamientos de aula, brindando orientaciones pedagógicas y didácticas que permitan mejorar el quehacer docente.

El proceso de acompañamiento de aula entre pares (docente-tutor) se realiza en mayor porcentaje en los grados 3° y 5°, razón por la cual los docentes focalizados para la investigación fueron aquellos que desempeñan su labor en grado 3°, dado que se debían limitar los alcances de la investigación y seleccionar una población objeto de estudio a la cual tuvieran más acceso las investigadoras.

Por otra parte, la pertinencia del contexto educativo seleccionado obedece también a que al interior de las sedes educativas se suscitan muchas problemáticas que pueden ser objeto de investigación y que fueron detectadas mediante el desarrollo de las acciones del programa descrito con anterioridad. Al respecto, Lozano (2013) sostiene que “el mejor laboratorio para llevar una investigación educativa es el aula de clase, dado que en ella se pueden hallar problemas explícitos y explícitos que resultan atractivos para el quehacer investigativo” (p. 43), así las cosas, el acompañamiento de aula que realizan las maestrantes a las docentes de grado tercero en el ejercicio de su trabajo como tutoras, se convierte en la oportunidad propicia para

desarrollar de su labor investigativa, puesto que se accede directamente a las prácticas de lectura que las maestras realizan con sus estudiantes.

5.4. Sujetos de estudio

La población estuvo constituida por un grupo de seis (6) profesoras, con una edad promedio entre los 42 y los 62 años, que laboran en el nivel de básica primaria; quienes fueron seleccionadas por conveniencia, puesto que son docentes que orientan la cátedra de lenguaje, siendo esta el área de estudio a investigar, al referir la enseñanza de la lectura en el aula de clase. En cuanto a su formación profesional, se cuenta con 1 docente normalista, 2 docentes licenciadas en educación básica primaria, 2 con especializaciones y una de ellas con título de magíster. Las especializaciones realizadas fueron en áreas distintas al lenguaje. Por otra parte, se debe resaltar que todas se han desempeñado siempre en el nivel de básica primaria, sumando una experiencia laboral que oscila entre los 13 y los 39 años.

Otra razón que se consideró en la selección de la muestra es que estas docentes participan de los acompañamientos de aula realizados por las investigadoras en el marco del desarrollo del Programa Todos Aprender. Según McMillan (2015) “este tipo de muestreo es no probabilístico, dado que el investigador lo emplea con mayor facilidad por considerar a los participantes afines con el área, el tema o la disciplina a investigar” (p. 3). En suma, la muestra seleccionada por conveniencia posibilita un mayor grado de acercamiento a los sujetos de estudio.

5.5. Técnicas e instrumentos

Tanto las técnicas como los instrumentos implementados para recolección de la información se constituyen en un medio clave para llegar al análisis de los datos. En

consideración a ello, la técnica que se aplicó fue la entrevista cualitativa. Según Hernández et al. (2014), este tipo de entrevista “es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa” (p. 403). Siguiendo la línea de lo cualitativo, las entrevistas pueden ser de diferentes índoles, en este caso se optó por una entrevista semiestructurada, donde se siguió una guía de preguntas específicas relacionadas con el tema objeto de investigación, la enseñanza de la lectura en el aula a partir del texto multimodal. (Ver anexo A: estructura de la entrevista). Para Hernández et al. (2014) “la entrevista semiestructurada se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p. 403). Se debe señalar que la entrevista fue elaborada a partir de quince preguntas, las categorías temáticas fueron: concepción de la práctica lectora, textos que se leen en el aula, concepciones sobre textos multimodales y por último métodos usados en la lectura de textos multimodales. No obstante, se aclara que por el mismo carácter de la entrevista durante su desarrollo surgieron otras preguntas adicionales.

Por otro lado, para observar las prácticas de enseñanza de la lectura de las docentes objeto de estudio se implementó una rejilla, la cual se estructuró a partir de unos descriptores, unos criterios, una escala dicotómica (sí-no) y las respectivas observaciones. La rejilla consideró los modos semióticos y las dimensiones del significado. Los modos semióticos objeto de análisis fueron: lingüístico, visual, espacial, gestual y auditivo; a su vez, las dimensiones del significado previstas fueron: representacional, social, organizativa, contextual e ideológica. Dicho documento se construyó con base en los siguientes artículos: “Gramática de la multimodalidad” de Cope y Kalantzis (2010) y “Creating multimodal metalanguage with teachers” de Cloonan (2011). Estos autores brindan aportes sobre los modos y dimensiones de creación del significado, así como también de su puesta en marcha mediante el análisis de diversos textos multimodales y

la generación de un marco para la enseñanza del lenguaje, que fue aplicado por docentes investigadores en el área. (Ver anexo B: rejilla de observación de las prácticas de enseñanza de la lectura).

Los instrumentos se seleccionaron de acuerdo con los objetivos y la pregunta de investigación, por lo tanto, buscan dar respuesta al interrogante sugerido, analizando las prácticas de lectura multimodal que desarrollan las docentes con sus estudiantes en el área de lenguaje y la manera como dichas prácticas se relacionan con las concepciones que tienen sobre este tipo de textos.

5.6. Técnica de análisis

Para realizar el análisis la investigación se seleccionó una técnica denominada análisis de contenido, la cual se constituye en un medio para interpretar la información o los documentos utilizados en el proceso mismo de la investigación. Esta técnica permite darle un tratamiento científico a la información recolectada con el fin de evitar ciertos sesgos o posiciones subjetivas. Para Bardin (1986) “el análisis de contenido es considerado como un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendentes a obtener indicadores cuantitativos o no” (p. 384). En consideración a ello, es importante someter la interpretación de la información recolectada a un análisis profundo que permita una aproximación a la objetividad.

El análisis de contenido está determinado por una serie de pasos que permiten la sistematización y estudio de la información recolectada. De acuerdo con Lara y Ballesteros (2007) las fases a considerar dentro del proceso de análisis son “definición del universo de contenidos y selección de la muestra, decisión sobre la unidad de análisis, reglas de enumeración, establecimiento de categorías y tratamientos de los resultados” (p. 388)

Con base en lo anterior, la técnica seleccionada se usará para interpretar y analizar la información recolectada por medio de los instrumentos empleados en el estudio, en este caso la entrevista realizada a los participantes con el fin de conocer sus concepciones sobre el texto multimodal y la rejilla de observación cuyo propósito es observar la forma como los maestros orientan las habilidades lectoras y además de ello, identificar los sentidos que más se potencian dentro del aprendizaje de la lectura multimodal.

5.7. Consideraciones éticas

La labor investigativa es un ejercicio científico que se fundamenta en la creación de conocimiento. En dicha práctica participan tanto los investigadores como la población objeto de estudio, cuya identidad reviste privacidad, incluso la misma información que ellos han revelado bajo su propio consentimiento, implica un tratamiento ético por parte de los investigadores. En consecuencia, el estudio tuvo en cuenta los siguientes principios éticos:

- La participación de los sujetos de estudio se dio bajo su propio consentimiento y sus declaraciones fueron expresadas libremente.
- Se respetó la libertad de expresión, entendiéndose que ningún sujeto fue obligado a cambiar su sistema de creencias.
- Se reservó el nombre de pila de los sujetos participantes, en tal caso, se reemplazaron sus identidades con un código de registro.
- Se emplearon unas fórmulas ritualizadas de tratamiento y cortesía que garantizaron el debido respeto, apertura y acogimiento hacia los participantes.
- Lo actos de habla registrados en las entrevistas de los participantes conservaron su originalidad y no fueron alterados ni parafraseados por los investigadores.

Para darle el debido manejo a la información personal, se solicitó a los participantes diligenciar un consentimiento informado, mediante el cual autorizaban el ingreso a sus aulas, para observar el desarrollo de las clases de lenguaje y acceder a la realización de una entrevista individual. En dicho documento quedaron plasmados los principios éticos que rigen el estudio y que protegerán la identidad de los docentes, además de indicar que la información recolectada será usada para fines académicos y posteriormente socializada con la comunidad educativa. (Ver anexo C: consentimiento informado).

Capítulo VI. Resultados y análisis

La interpretación y el análisis de los resultados de la investigación se hacen a la luz de los planteamientos de los autores citados como parte del sustento teórico. Las categorías de estudio se determinaron de acuerdo con los objetivos específicos, en este caso las concepciones sobre la enseñanza de los textos multimodales y las prácticas de orientación de la lectura multimodal.

La información obtenida mediante la aplicación de la entrevista semiestructurada y la rejilla de observación se organizó teniendo en cuenta la técnica de análisis denominada análisis de contenido (Lara y Ballesteros, 2007). Por otra parte, es importante indicar que a las seis docentes participantes se les asignó un código (T1, T2, T3, T4 T5 y T6), donde T: identifica el grado de escolaridad que orientan las docentes, en este caso grado tercero y los números corresponden al orden consecutivo dado a cada docente; esto con el fin de omitir los respectivos nombres de pila y garantizar las condiciones éticas y la identidad personal de las participantes.

A continuación, se procede a describir los hallazgos de las dos categorías de análisis.

6.1 Concepciones sobre la enseñanza de textos multimodales

En primer lugar, se indica que las concepciones de las docentes son entendidas como la manera en que estas abordan los procesos de enseñanza, de acuerdo con los conocimientos adquiridos tanto en la academia como en el desarrollo de su práctica tal como lo propone Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), al sugerir que las concepciones de enseñanza son construcciones personales elaboradas en contextos socioculturales. "Las teorías implícitas se consideran, pues, representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales." (p. 52).

De la presente categoría de análisis se deslindan cuatro ámbitos, el primero de ellos, está referido a la concepción de la práctica lectora. El segundo alude a los textos que se leen en el aula. El tercer ámbito aborda las concepciones sobre el texto multimodal y el cuarto se refiere a los métodos usados en la lectura de textos multimodales.

6.1.1 Concepción de práctica lectora

En coherencia con lo anterior, se procedió a formular la primera pregunta correspondiente al ámbito uno, donde se indagó con las entrevistadas ¿Cuál es la finalidad de las prácticas lectoras que se desarrollan con los estudiantes?, con respecto al interrogante todas las docentes entrevistadas expresaron que el propósito era mejorar la comprensión, fortalecer la fluidez lectora y favorecer la argumentación. La docente T6 manifestó, además, que uno de sus objetivos era que los estudiantes identificarán las diferentes tipologías textuales, mientras que la docente T5 por su parte, busca enriquecer el vocabulario. La segunda pregunta del ámbito uno fue formulada de la siguiente manera ¿Para ti que es un texto? las docentes contestaron así: cuatro de ellas consideran el texto como un escrito, algo que pueden leer y escribir, dos de estas mismas docentes agregan que tiene una funcionalidad, las docentes restantes tienen concepciones mucho más limitadas, al referir que el texto es “un párrafo” tal como se observa a continuación:

T1: “Un texto es como un párrafo, es algo que nos enseña algo, algo que leemos y que tiene alguna enseñanza”.

T5: “Es como un escrito, un trozo, un que le digo...un párrafo donde va a encontrar ideas, va a encontrar palabras”.

Analizando las respuestas de las maestras se puede evidenciar que existen vacíos conceptuales y falta de apropiación frente a la definición de texto, considerando la perspectiva

sociocultural propuesta por diversos autores. Al respecto, Halliday 1982 (citado en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998) plantea que un texto es una:

Forma de conducta social cuyo objetivo es que el significado que constituye el sistema social pueda ser intercambiando entre sus miembros; primero ha de representarse en alguna forma simbólica, susceptible de intercambios (la más utilizable es la lengua); de esta manera, los significados se codifican (a través de) el sistema semántico que los hablantes materializan en forma de texto (p.76).

De acuerdo con esto, ninguna de las docentes contempla dentro de sus apreciaciones que un texto puede ser presentado mediante el uso de diferentes modos, no solo escrito y que su valor semántico adquiere sentido de acuerdo con el sistema de creencias y conocimientos de quien lo lee.

6.1.2 Textos que se leen en el aula

Del ámbito dos, el cual estuvo referido a los textos que leen los estudiantes en el aula, se desprenden cuatro preguntas: ¿Qué criterios tienes en cuenta para elegir los textos que llevas al aula de clase? ¿Qué textos han identificado como favoritos de tus estudiantes? ¿Con que frecuencia llevas al aula los siguientes textos? y ¿Qué papel consideras que juega el gráfico, la imagen o la fotografía que acompaña la construcción del significado de un texto? Con respecto a la primera pregunta las entrevistadas respondieron de manera muy variada, considerando como criterios para seleccionar textos: la edad de los niños, la tipología, el tema que se está trabajando en el aula y el interés de los estudiantes, de acuerdo con sondeos realizados previamente, tal como lo evidencia las siguientes respuestas:

T1: “Pues primero que sea acorde a la edad de los niños”.

T2: “De acuerdo a la necesidad de los estudiantes, al tema que estemos viendo”.

T3: “Lo que más les llame la atención a los niños”.

T4: “Me gusta buscarles textos que tengan imágenes, porque eso también ayuda a que ellos a través de la observación puedan interpretar o hacer inferencias de que trata el texto... además de usar diferentes formatos”.

T5: “La finalidad es que concuerden con el tema que uno tiene con el texto que va a leer”.

T6: “Hago un sondeo con los muchachos, para ver cómo están en tipología textuales”.

En consecuencia, se puede establecer que, pese a que muchos de los aspectos contemplados por los docentes son pertinentes, el uso de la imagen en los textos escritos o multimedia es un factor poco determinante, ya que tan solo una docente lo tiene como criterio, más por llamar la atención de los estudiantes, que por considerar la imagen como un texto con significado propio. En este sentido, González (2013) expresa que “la presencia de las imágenes se ha vuelto un recurso frecuente en los textos digitales” (p.94), razón por la cual se requiere potenciar la imagen como texto de manera intencionada.

En cuanto a la pregunta dos, la cual estuvo referida a ¿Qué textos has identificado como los favoritos de tus estudiantes?, la mayoría de las entrevistadas respondieron que los cuentos y las historietas porque tienen muchas imágenes, les llama la atención y les ayuda a desarrollar la imaginación y la creatividad, como lo declara la docente T5: “Los cuentos, las fábulas y las historias que tengan muchos dibujos”. Asimismo, las participantes expresaron que a los niños les gustan otras narraciones como las leyendas, los mitos y las fábulas, dado que hablan de cosas asombrosas. También son del gusto de los estudiantes los juegos de palabras, como las adivinanzas, los trabalenguas y los acertijos, como se observa a continuación:

T4: “Les han gustado los textos donde hablan de mitos y leyendas, y les gusta mucho las adivinanzas y los trabalenguas”.

T6: “A ellos le encantan las adivinanzas, porque son un acertijo, los poemas porque les gusta como la sonoridad”.

Al respecto, Lozano (2015) señala que “una forma de promocionar la lectura en el aula de clase es trabajar las diversas tipologías textuales” (p.23), dado que cada una de ellas presenta características y elementos diferentes, no obstante, se observa preferencia por los textos narrativos, tal vez porque son los que se han abordado mayoritariamente en la escuela, no obstante las necesidades de alfabetización actual requiere incorporar la lectura y comprensión crítica de otros tipos de textos, articulando diferentes modos y medios.

Ahora, con respecto al interrogante tres ¿Con qué frecuencia llevas al aula los siguientes textos? (escrito, con imágenes, con gráficos, con audio, con imágenes en movimiento), las respuestas obtenidas se registran en la tabla 3.

Tabla 3. Frecuencia de uso de textos multimodales

Texto con Frecuencia	Solo letras	Imágenes	Gráficos	Audio	Imágenes en movimiento
Siempre		T6			
La mayoría de las veces		T1, T3 y T4	T5	T1	T1, T3 y T6
Algunas veces	T6				
Pocas veces	T1, T2, T3, T4 y T5	T2 y T5	T1, T2, T3, T4 y T6	T4 y T6	T2, T4 y T5
No lo llevo				T2, T3 y T5	

Fuente: Autoría propia.

Según las respuestas anteriores se puede afirmar que los textos escritos donde predomina solo la escritura son usados pocas veces por las docentes: T1, T2, T3, T4 y T5. En relación con

los textos con imágenes, las entrevistadas T1, T3 y T4 manifestaron que la mayoría de las veces los usan en el aula. La docente T6 siempre lo hace y las docentes T2 y T5 declararon usarlos poco. Los textos con gráficos, como mapas e infografías, se usan poco, de acuerdo con las respuestas de las docentes T1, T2, T3, T4 y T6, solo la docente T5 los usa mayoritariamente. Los textos con audio, por su parte, son usados por la docente T1, las docentes T4 y T6 los trabajan pocas veces y las docentes T2, T3 y T5 aseguran nunca abordarlos en sus prácticas lectoras. Finalmente, los textos con imágenes en movimiento son usados por un 50% de las docentes (T1, T3 y T6) y el otro 50% restante (T2, T4 y T5) los emplean muy poco.

Lo anterior corrobora que todavía prevalece la enseñanza tradicional para orientar las prácticas de lectura y escritura en el aula de clase, es decir que se requiere una alfabetización multimodal que posibilite trabajar no solamente lo visual, sino también otros modos semióticos, frente a ello, Krees (2003) sostiene que es necesario trabajar “la lectura en pantalla y, además de esto, usar diferentes y variados medios” (p.78) que combinen lo auditivo con lo táctil y lo visual con lo auditivo.

Con relación al interrogante cuatro, el cual estuvo formulado de la siguiente manera: ¿Qué papel consideras que juega el gráfico, la imagen o la fotografía que acompaña un texto? Las entrevistadas coincidieron en responder que los textos con gráficos permiten una mejor interpretación por parte de los niños, potencian la imaginación, desarrollan la creatividad, permiten hacer inferencias con respecto al contenido, además de captar la atención de los estudiantes. Al respecto, Cope y Kalantzis (2009) señalan que “la imagen bien sea estática o en movimiento se constituye en un apoyo para la comprensión del significado” (p.95), en este sentido se evidencia que las docentes reconocen la importancia de la imagen, ya que incluso manifiestan que los niños pueden llegar a entender un texto a partir de ella, es decir que la

función de la imagen en la construcción del significado del texto, es considerado como un elemento de gran importancia y no sólo como un factor estético o complementario.

6.1.3 Concepciones sobre texto multimodal

Siguiendo con el ámbito tres, que hace alusión a las concepciones sobre el texto multimodal, se formularon los siguientes interrogantes: ¿Qué has escuchado, leído o estudiado en torno a la multimodalidad y la enseñanza en el aula? ¿Cómo crees que se debe orientar la lectura de textos multimodales en el aula? ¿Cuál crees que es la diferencia entre medios y modos? ¿Cómo influye el contexto sociocultural en la construcción del significado de un texto multimodal? En cuanto al primer interrogante, las participantes T1 y T2 respondieron no saber nada sobre la multimodalidad, no tener idea, en tanto las participantes T3, T5 y T6 creen que se trata de trabajar con textos que integran diferentes áreas y permiten abordar diferentes temas, la docente T4 sostiene que “para mí un texto multimodal es el que hace uso de gráficas, de imágenes, de diferentes iconos y no solamente son letras”. Se pidió además a tres docentes dar ejemplos de textos multimodales, frente a lo cual surgieron respuestas como:

T4: “Cuando uno hace uso de una película, un video, cuando uno muestra un afiche, cuando uno recoge por ejemplo un volante o una historieta, entonces está combinado muchas veces el dibujo con el texto”.

T5: “Una lectura de la contaminación de medio ambiente...sociales, español, ciencias naturales, artística... en fin pueden integrar muchas cosas”.

T6: “El cuento de caperucita roja, entonces el cuento está en video, el cuento está en obra teatral, el cuento está en entrevista... entonces esa es como la relación entre ellos”.

La información obtenida permite inferir que existe un desconocimiento de la gran mayoría de las docentes sobre la alfabetización multimodal, aspecto que se constituye en un

factor crítico porque una de las competencias de los maestros debe ser contar con las habilidades bilingües y tecnológicas, para acompañar los procesos de formación de sus estudiantes.

Corroborando lo anterior, Cope y Kalantzis (2009), expresan que “una pedagogía de la multimodalidad debería abordar aspectos relacionados con el multilingüismo” (p.167), además de conocimientos tecnológicos.

Ahora bien, frente al interrogante dos referido a ¿Cómo crees que se debe orientar la lectura de textos multimodales en el aula?, surgieron como respuestas:

T1: “No sé, la verdad no sé, debe tener varias formas por ser múltiple”.

T2: “Explicándole a los estudiantes la temática para trabajarlos y usándolos con más frecuencia”.

T3: “Hacer énfasis en la manera de escribir, en la manera de leerse, en cómo está dividido o cuáles son las partes que este tiene éste”.

Así mismo, las docentes T6, T5 y T4 realizaron las siguientes propuestas: tomando un tema y trabajándolo a partir de las diferentes tipologías, llevando a los niños a vivir experiencias relacionadas con el contenido del texto, haciendo uso de diferentes recursos, porque los niños aprenden de diversas formas, todo depende de la capacidad que tiene cada niño para aprender

Las respuestas de las docentes evidencian que desconocen la forma didáctica de como orientar la lectura del texto multimodal. Al respecto, Krees (2003) sostiene que “la multimodalidad se constituye en un recurso pedagógico para comprender otros significados inmersos en un texto” (p. 79), por tanto, el aprovechamiento de los recursos semióticos no se vislumbra en este caso.

El interrogante tres pone de manifiesto que los textos multimodales se caracterizan por vincular diferentes recursos semióticos (modos y medios), se procedió a preguntarles a los

participantes ¿Cuál cree que es la diferencia entre estos dos conceptos? Las tablas número 4 y 5 muestran las respuestas de las docentes a estas dos interrogantes:

Tabla 4. Noción de modos

Pregunta	Docente	Respuesta
¿Qué son los modos?	T1	“recursos, como la forma para representarlos”
	T2	“no recuerdo en este instante”
	T3	“es como la manera de que uno lee, para poder llegar al estudiante”
	T4	“es como la forma, tiene que ver con la forma”
	T5	“es como la forma, en que usted le hace ese texto”
	T6	“Es la forma como yo lo voy a trabajar, porque, por ejemplo, yo utilizo el video, utilizo mucho el medio escrito y el medio oral”

Fuente: Autoría propia.

Tabla 5. Noción de medios

Pregunta	Docente	Respuesta
¿Qué son los medios?	T1	“la estrategia, o sea, la metodología”
	T2	“es la forma como llego al estudiante con el tema, con el texto”
	T3	“es si uno lo hace auditivo, visual o escrito o hablado”
	T4	“tiene que ser como lo que se utiliza para mostrar, que puede ser una revista”
	T5	“es como el material que utiliza para que ellos lo comprendan mejor, lo estructuren mejor, se apersonen de él”
	T6	“son como lo mismo ¿cierto?”

Fuente: Autoría propia.

El análisis de la información permitió identificar que gran parte de las docentes tienen dificultades para caracterizar los textos multimodales, puesto que se presenta confusión entre los dos conceptos, asimismo se evidencia que las maestras no identifican todos los modos semióticos, pues no dan cuenta de ellos y de su importancia en la significación. Para Cope y

Kalantzis (2010), “el significado multimodal no es más que los otros modos de significado actuando juntos” (p.149), entre ellos, lo visual, lo auditivo, lo táctil, lo gustativo y lo olfativo.

El cuarto y último interrogante del ámbito tres estuvo referido a ¿Cómo influye el contexto sociocultural en la construcción del significado de un texto multimodal? Las maestras coincidieron en afirmar que sí influye, frente a lo cual propusieron argumentos como:

T2: “Influye si tiene buen acompañamiento en la casa, porque en el ámbito en que estamos no se práctica mucho la lectura”.

T3: “Influye mucho, porque teniendo en cuenta el ambiente donde el niño se desempeña, así mismo tendrá la habilidad para escuchar, asimilar y poder dar su opinión o participar activamente en ese tipo de textos”.

T4: “Sí, mucho, y eso sí lo veo mucho en el aula, porque muchas veces esa condición sociocultural es la que nos limita...el niño que tiene más oportunidad de ver videos educativos, tener libros, tiene una forma diferente de comprender, que el niño que no tiene nada”.

T6: “Yo me imagino que influye...porque por ejemplo yo no le puedo hablar al niño de México, si el niño no conoce nada”.

En síntesis, se puede afirmar que las docentes reconocen la importancia del contexto, los saberes previos de los estudiantes y las relaciones intertextuales, lo cual comulga con los planteamientos de Vygotsky (1962) al afirmar que el contexto “es esencial para interactuar con los demás” (p.82), por tanto, que las prácticas discursivas tienen un carácter sociocultural. Sin embargo, no se nombran otros aspectos que guardan relación con el tema, como el uso y apropiación de los artefactos culturales, las ideologías, los dialectos, los símbolos, entre otros.

6.1.4 Métodos usados en la lectura de textos multimodales

En el último ámbito, relacionado con los métodos usados en la lectura de textos multimodales, se presentó un ejemplo de texto multimodal (infografía), para que, a partir de él, las entrevistadas resolvieran las siguientes preguntas: ¿Crees que el texto presentado a manera de ejemplo es adecuado para los estudiantes? ¿Por qué? ¿Qué dificultades anticipas que tus estudiantes puedan tener para comprenderlo? ¿Cómo trabajarías este texto con tus estudiantes? ¿Qué habilidades se deben desarrollar en los estudiantes para leer y comprender textos multimodales, de acuerdo con los desafíos de las nuevas alfabetizaciones? ¿Qué título le darías a este texto? y ¿Qué trayectos de lectura se manejan en el texto?, con relación al primer interrogante, las docentes concordaron en afirmar que el texto es pertinente, exponiendo razones como:

T1: “Sí, tiene textos e imágenes. Y lo que dice tiene que ver con la imagen que está mostrando, entonces lo van a entender más fácil”.

T2: “Sí, porque tiene imagen, tiene textos y ellos pueden interpretar bien”.

T4: “Sí, primero porque el tema llama la atención para ellos, es un tema llamativo, fuera de eso cada texto va acompañando de una imagen que se relaciona y da explicación con los dibujos”.

T5: “Sí, porque les gusta mucho a ellos, les gusta por los dibujos y todo lo que tiene que ver con el espacio”

Las respuestas permiten reconocer que para las docentes la imagen juega un papel importante en la lectura, sobre todo porque despierta el interés de los estudiantes y les ayuda a entender mejor el texto, esto en concordancia con lo postulado por Krees (2003) “la imagen es

una herramienta valiosa para la comprensión” (p. 78), dado que facilita la identificación de los significados explícitos e implícitos.

Frente al segundo interrogante: ¿Qué dificultades anticipas que tus estudiantes puedan tener para comprenderlo?, las docentes respondieron:

T1: “De pronto, algunos que aún no saben leer muy bien..., tal vez por medio de las imágenes me pueden descifrar que dice en el texto”.

T2: “La ubicación de los recuadros a cada imagen, de pronto ellos le dan otro significado y no relacionen los recuadros con el texto escrito y la imagen que los representa”.

T3: “Muchas imágenes que no son de la cotidianidad, de pronto tienden a confundirse, porque son cosas que ellos no han visto mucho... que los colores no sean llamativos, porque el fondo de la imagen es negro”.

T4: “Que solamente se limite a lo escrito, sin mirar el dibujo”.

T5: “Que no estén familiarizados con el tema”.

T6: “Que ellos lean en desorden, o sea, que no lleven la secuencia de lo que dice aquí, sino que empiecen a leer por otro lado”.

En suma, se puede determinar que las docentes no tienen claro que la lectura de infografías se puede realizar en cualquier dirección, que las flechas o conectores relacionan información, que los colores aportan significado a la comprensión del texto, ya que representar el espacio requiere usar un tono negro, en contraste con el color amarillo usado al interior de la estación espacial, el cual indica que dicho lugar está habitado.

Se observa entonces que existe conciencia sobre algunas de las posibles dificultades que podrían tener los estudiantes para inferir la información de un texto discontinuo, no obstante, las mismas docentes presentan dificultades para leerlo. Igualmente, tampoco se mencionaron

aspectos como el reconocimiento de saberes previos (vocabulario y la aplicación de conceptos como la gravedad). En relación con la anterior el Ministerio de Educación Nacional (2016) en la Prueba Saber hace énfasis en el nivel inferencial, el cual es fundamental para descubrir significados implícitos en textos continuos y discontinuos.

En el numeral tres ¿Cómo trabajarías este texto con tus estudiantes?, las entrevistas manifestaron que:

T1: “Primero le taparía las palabras que tiene, los textos que tiene de pronto se los taparía para que ellos vieran solo la imagen, les entregaría solo la imagen y que ellos me hablaran sobre esa imagen y luego le paso ya, les coloco ya los textos, los diálogos para que ya comparen sí estuvieron cerca de lo que pensaron”.

T2: “A ver, los formaría en grupos, y les pediría que cada uno fuera leyendo y ubicando cada texto de acuerdo a la imagen”.

T3: “Bueno, primero que todo, que ello la observen con claridad y después ir paso a paso, por medio de preguntas, poco a poco entre todos hacer una lectura visual de la imagen”.

T4: “Es como un texto instructivo que está mostrando una secuencia, hay aquí una secuencia de sucesos, primero se puede hacer una secuencia, el orden lógico, que los lean y le den orden lógico”.

T5: “Los mandaría a mirar pedacito por pedacito y explicar cada parte y lo que hacen, y porque se ven volando, para hablar de la gravedad”.

T6: “Primero presentaría un video, donde algo se esté armando, por decir un robot, un rompecabezas, para que ellos identifiquen que es un texto instructivo y que va paso a paso”.

Las respuestas obtenidas dan por hecho que algunas de las docentes confunden el concepto de texto informativo, con el de texto instructivo y prevén solo un camino de lectura,

pues no reconocen las características de la infografía. Por otra parte, algunos de los abordajes metodológicos son válidos para trabajar la comprensión textual, desde los niveles inferenciales y literales propuestos por los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (1998).

La pregunta cuatro fue formulada de la siguiente manera: ¿Qué habilidades se deben desarrollar en los estudiantes para leer y comprender textos multimodales, de acuerdo con los desafíos de las nuevas alfabetizaciones?, frente a este interrogante, se encontraron respuestas como:

T1: “pienso que la creatividad, para que ellos no solamente se ciñan a lo que hay, como lo hacíamos antiguamente que todo era de memoria y que lo que estaba ahí era lo que existía”.

T2: “comprensión e interpretación, tanto de la imagen como del texto”.

T3: “aprender a leer, hacer una lectura marcando signos de puntuación. Diferenciar el tipo de texto que están leyendo y también obviamente que se debe explicar paso a paso qué características tiene cada uno de los textos”.

T4: “la habilidad de saber escribir, comprender y analizar lo que leen, que no solamente sea el texto por leerlo, siempre hay que llevarlos que desde su punto de vista ellos aprendan a argumentar y a dar su opinión”.

T5: “pienso que la expresión, la oralidad, la vocalización... no comerse las palabras”.

T6: “pienso yo, que a los niños hay que ponerlos a pensar, que ellos mismo creen y se imaginen sus propias historias”.

Al analizar los hallazgos obtenidos se observa que muchas de las propuestas se desvían del interrogante, pues aunque son válidas para el desarrollo de la lectura, no abordan el uso de la tecnología y el aprendizaje de una segunda lengua, evidenciándose que las docentes no

reconocen la necesidad de desarrollar una pedagogía de las multiliteracidades, esto en relación con lo propuesto por el New London Group (1996) “la pedagogía de la alfabetización ahora debe dar cuenta de la creciente variedad de formas de textos asociados con la información y las tecnologías multimedia” (p.61), los cuales son esenciales para la enseñanza actual de la lectura y la escritura.

En cuanto a la pregunta cinco del presente ámbito, ¿Qué título le darías al texto empleado como ejemplo?, las propuestas sugeridas fueron:

T1: “El mundo en el espacio”.

T2: “Explorando el espacio o arreglando mi nave”.

T3: “Aventura en el espacio”.

T4: “Una estación espacial, viaje a lo desconocido”.

T5: “Una estación espacial maravillosa”.

T6: “Como construir una estación espacial”.

Con base en las respuestas, se puede decir que los títulos dados por las maestras son coherentes, si se tiene en cuenta tanto la microestructura como la macroestructura textual. También es importante precisar que el título corresponde al nivel literal, es decir, los elementos locales que conforman el texto, no obstante, solo una docente se acercó más a la denominación verdadera del texto “la vida en el espacio” ya que se muestran las distintas acciones que desarrollan los astronautas o se explican en los recuadros que acompañan el texto.

Finalmente, se realizó una pregunta adicional a cuatro de las seis docentes, ¿Qué trayectos de lectura se manejan en el texto (infografía)?, con base en el interrogante las participantes respondieron así:

T1: “De esta esquina (señala la parte superior derecha) y luego no tiene orden”.

T4: “Desde cualquier parte, mirando las imágenes y los enunciados, y van a encontrar que el significado no cambia”.

T5: “No entiendo...pienso que eso es como leer siempre, no solo en Lenguaje, sino en las demás áreas”.

T6: “Es llevar la secuencia organizada”.

Los datos suponen, que si bien es cierto que algunas docentes reconocen las características del texto multimodal presentado (infografía), como su estructura, en este caso no lineal, también es cierto que otras por el contrario no reconocen cómo orientar la lectura y comprensión de textos discontinuos, dado que las respuestas obtenidas a lo largo de la entrevista dejan entrever que hay muchos vacíos conceptuales en relación con la multimodalidad, por ende las apreciaciones y orientaciones didácticas ofrecidas no corresponden totalmente con el manejo que se le debe dar a este tipo de textos.

En este sentido, se deben desarrollar procesos cognitivos más elevados, ya que esta tipología textual presenta la información de manera fragmentada, mediante un mapa de relaciones que supone analizar, asociar, desarrollar el pensamiento espacial, deductivo y crítico, al respecto Reinhardt (2007) plantea que:

La infografía es un recurso utilizable tanto en libros como en formatos audiovisuales o informáticos, no se limita a un modo de expresión, se adapta tanto a un soporte tradicional impreso como al virtual, contiene imágenes y textos, por lo tanto no desplaza de ningún modo a la lectoescritura, sino que la incluye permitiendo mayor libertad en el modo de lectura y decodificación de su contenido que puede ser lineal o no lineal, ir de lo particular a lo general o viceversa, tiene unidad de sentido y puede incluirse en un texto más amplio

también, su nivel de iconicidad puede variar de figurativa a abstracta, y su asimilación de contenidos se vuelve ágil y sencilla en relación a un texto solamente escrito (p. 128).

6.2 Prácticas de orientación de la lectura multimodal

En esta segunda categoría se implementó una rejilla de observación, con el fin de analizar las prácticas de enseñanza de la lectura que realizan los docentes, involucrando el uso de textos multimodales. La rejilla se estructuró a partir de las dimensiones de significado (representacional, social, organizacional, contextual e ideológica), asimismo, se incluyeron los modos del significado (lingüístico, visual, espacial, gestual y auditivo), una escala dicotómica (sí, no) y, finalmente, un espacio para realizar las observaciones sobre el trabajo realizado en la práctica de aula; dicha información quedó registrada en las tablas que se detallan en el desarrollo del presente apartado.

Por otra parte, es importante señalar que se realizaron dos observaciones de clase por cada una de las participantes, para un total de 12 observaciones. Los textos usados fueron: videos, afiche, infografía, libro álbum, anuncio publicitario e historieta. A continuación, se realiza el análisis de la información obtenida.

Tabla 6. Hallazgos sobre el video trabajado en las prácticas de lectura multimodal (T1)

Dimensiones de Significado	Modos	Observaciones
Representacional	Lingüístico	La maestra no indaga por el significado de algunas oraciones que proporcionan información inferencial del video trabajado.
	Visual	Realizó preguntas literales alusivas al video “Visitas inesperadas”. Entre ellas: ¿Cuáles son los personajes? ¿Por qué el sacerdote visita el abuelo?, etc. Faltó trabajar las características de los personajes mediante la descripción.
	Espacial	No indagó por los lugares y objetos que caracterizan el contexto geográfico que aparece en el video.
	Gestual	Faltó analizar el lenguaje corporal de los participantes y su vestuario, en relación con lo que quieren representar.
	Auditivo	No pregunta por los sonidos y lo que representan: la acústica de las voces de los personajes, el trinar de las aves, la melodía de fondo del video, entre otros.
Social		No se exploraron las características emocionales de los personajes, ni tampoco sus relaciones intra e interpersonales.
Organizativa		No se identificó el contenido argumental del texto, a partir de toda la información literal e inferencial que proporcionaba el video, tampoco se establecen similitudes y diferencias entre los medios usados para presentar la información.
Contextual		No se identificó la intención comunicativa del texto, presentó confusión al identificar la tipología, tampoco se puntualizó sobre los actos comunicativos de los personajes.
Ideológica		No se tuvieron en cuenta datos sobre el autor (biografía, fecha de publicación) datos históricos y sociales que aportan a la identificación de la ideología del autor.

Fuente: Autoría propia.

La observación de esta práctica de lectura se realizó a partir del video “Visitas inesperadas”, el cual relata cómo un viejo sacerdote visita a una familia conformada por un abuelo y su nieta, quienes viven en una lejana cabaña, con el objetivo de convencer al hombre de

enviar a estudiar a la niña a la escuela del pueblo. El texto fue trabajado por la docente T1, al respecto se encontraron los siguientes hallazgos: en la dimensión representacional: en el modo lingüístico no se potenciaron los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) a través de preguntas abiertas que permitieran identificar y entender los contenidos locales, estructurales y reflexivos sobre el contenido del video. De acuerdo con lo anterior, el ICFES (2016) en la prueba Saber de lenguaje plantea que es importante trabajar “los componentes: semántico, sintáctico y pragmático” (p.21), componentes que son fundamentales para realizar el análisis semiótico e identificar en este caso, los aspectos lingüísticos del video que representan las circunstancias que rodean a los participantes y sus acciones.

Por su parte, en el modo visual no se indagó por las características del lugar, que dan cuenta de un clima frío, tampoco por las particularidades de los participantes, su apariencia, vestido, las acciones que desarrollan y que permiten inferir rasgos de su personalidad, restando valor a la información que proporciona la imagen y su poder de significación. Al respecto Cope y Kalantzis (2009) manifiestan: “a las imágenes se les da mejor la representación tanto de generalizaciones más extensas como del detalle más fino sobre localización y espacio” (p. 112). En síntesis, la docente no prestó atención a los detalles de las imágenes que brindan información sobre la realidad espacio temporal representada, desconociendo la importancia de la imagen en la representación de ideas de carácter simbólico.

En cuanto a la representación espacial, no se tuvo en cuenta la identificación de elementos del contexto geográfico donde se desarrollaron las acciones, como por ejemplo el tipo de entorno, de árboles (pinos), la nieve, las aves, el interior de la cabaña, entre otros datos que ayudan a ubicar el texto en un lugar y tiempo determinado, además de referir el grado de

cercanía dado entre los participantes. Frente a lo anterior, los autores Cope y Kalantzis (2009), señalan que “en las dimensiones del significado es importante tener en cuenta la proximidad, el espaciado, el trazado la distancia interpersonal, la territorialidad, la arquitectura, el paisaje urbano y el paisaje rural” (p.178), entendiéndose que lo espacial es un modo semiótico que complementa el significado de un texto y que permite establecer las relaciones entre el todo y las partes, en este caso, se debió prestar importancia a la distancia interpersonal representada entre los participantes.

En relación con la representación gestual, faltó profundizar sobre el lenguaje corporal de los personajes, es decir, sus gestos, que en este caso indicaban enojo y desacuerdo, además de sus ademanes y el tipo de interacción, los cuales aportaban elementos a la significación. En este sentido, Olave y Urrejola (2013) sostienen que “los gestos se consideraban como medios auxiliares de expresión, limitando su potencial semiótico en el acto comunicativo. Actualmente, gracias a la intervención Semiótica Social y la Neurociencia, la gestualidad posee su propio plano de significación, en equivalencia con los lingüístico” (p. 73), aspectos que hacen parte del sistema simbólico y que dan cuenta de un lenguaje metafórico que pueden referir aspectos de la personalidad de los participantes representados.

Por otro lado, en lo que se refiere al modo auditivo, el video ofrecía diferentes elementos acústicos, como: el vaivén de las aguas del río, el trinar de las aves, el murmullo de animales e insectos, el paso del aire entre los árboles, entre otros sonidos que permitían inferir el cambio de estación y complementaban la representación de las circunstancias, los cuales no se tuvieron en cuenta en la comprensión del texto. Según Cope y Kalantzis (2009) “en la representación auditiva, intervienen aspectos relevantes como, la música, el sonido ambiental, los ruidos, las alertas, el oír y el escuchar” (p. 178). En suma, las representaciones naturalistas referidas al

través del sonido no fueron tenidas en cuenta, tal vez por ser considerado por la docente como un aspecto estético desprovisto de significado.

Con respecto a la dimensión organizativa, no se hizo alusión a las partes estructurales del video. La identificación de la temática se hizo solo a partir del reconocimiento de los aspectos lingüísticos y algunos visuales, sin embargo, no se tuvo en cuenta la información explícita e implícita que referían los otros modos semióticos presentes en el texto, pues de acuerdo con Cope y Kalantzis (2010) la dimensión organizativa indaga por “cómo encajan los significados entre sí” (p. 99).

En lo que se refiere a la dimensión social, hizo falta profundizar sobre los rasgos emocionales de los personajes, los roles que desempeñan, sus conductas, sus valores y antivalores, el tipo de relación que sostienen, entre otros; tal como lo proponen Cope y Kalantzis (2010) al afirmar que “también representa lo social la forma en que los participantes están conectados unos con otros y por los procesos en que se ven implicados” (p. 105).

Pasando a la dimensión contextual es importante indicar que, dentro de la comprensión del texto, no se hizo hincapié en la intención comunicativa del director del cortometraje, ni el tipo de lenguaje usado (coloquial), ni las conductas de los participantes de que contribuyen a reconocer su identidad en el contexto donde se desarrolla la historia, tampoco el valor cultural de algunos símbolos, como la cruz, presente el atuendo de uno de los personajes (sacerdote), para lo cual es importante reconocer los saberes previos de los estudiantes, tal como lo sugiere Cassany (2006) “Lectores diferentes entienden un texto de manera diversa –o parcialmente diversa– porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían” (p. 32).

Finalmente, en la dimensión ideológica faltó identificar el universo de los personajes, lo cual pone de manifiesto los intereses del autor del texto, que para tal efecto era reconocer el valor del diálogo y la importancia de defender los puntos de vista a través de argumentos claros y respetando las ideas ajenas. Así las cosas, la dimensión ideológica establece una relación entre los participantes y el creador del texto y entre este y los espectadores, con el fin de reconocer ideologías, que en ocasiones aparecen deliberadamente. En palabras de Cope y Kalantzis (2010) “Los significados sirven a muy variados intereses y propósitos culturales. A veces aparecen claramente explicitados; y a veces contienen afirmaciones de valor de verdad. Pero en otras ocasiones los intereses no están claramente expresados, incluso ni siquiera para la propia persona que elabora el significado” (p. 110). De modo que la función ideológica debe hacer hincapié en aquellas claves que brinda el texto para reconocer los elementos que dan cuenta de la identidad y los intereses del autor, y que pueden ser manifestados a través de los roles que cumplen los participantes.

En conclusión, se puede decir que la docente se limitó a reconocer algunos aspectos de la dimensión representacional, para identificar los personajes, sus acciones y la temática general del texto. Sin embargo, las demás dimensiones del significado fueron poco exploradas, al igual que el aporte de los modos auditivo, gestual y espacial, los cuales contribuyen en la construcción del significado global del texto, por lo tanto, no se puede hablar de una aproximación total al mismo. Esta situación centra la atención en la necesidad de fortalecer la alfabetización audiovisual de los docentes, ya que actualmente vivimos inmersos en un mundo donde las imágenes y el sonido se combinan, para representar mensajes, valores, actitudes, emociones entre otros aspectos que forman parte del aparato simbólico, ya sea personal o colectivo y que permite a los estudiantes aprender y generar conocimiento.

Tabla 7. Hallazgos sobre el afiche trabajado en las prácticas de lectura multimodal (T1)

Dimensiones de Significado	Modos	Observaciones
Representacional	Lingüístico	La maestra preguntó por el significado de algunas palabras que aparecen en el texto y solicitó relacionarlas con sinónimos. Sin embargo, no se indagó por las palabras que presentan la identidad de los participantes como “niñas”, ni los verbos que dan cuenta de las acciones, tampoco la relación entre refrigerio y escuela, para identificar el lugar.
	Visual	Se realizaron preguntas para identificar los participantes y su tipo de vestuario. No se indagó por las características del lugar, ni de tiempo, el tipo de representación, entre otros elementos visuales que aparecen en el afiche.
	Espacial	No encamina a los estudiantes a realizar asociaciones entre las loncheras, el patio de recreo y su rol como estudiantes.
	Gestual	Los participantes mostraron gestos de aceptación y asombro. No obstante, la docente no tuvo en cuenta estos aspectos para complementar el significado del texto. ejemplos: ¿será que a la niña del vestido verde le gusta el refrigerio que le empacan en la casa? (gestos de agrado) ¿por qué uno de los personajes considera que su refrigerio es “raro”? (gesto de asombro).
	Auditivo	Se realizó una lectura plana, sin hacer uso de los matices afectivos de la voz, tanto para lectura de oraciones exclamativas, como para las onomatopeyas.
Social		No se indagó sobre las interacciones de los personajes y los sentimientos que transmiten. Con el fin de profundizar en dichas interacciones la docente pudo haber formulado las siguientes preguntas: ¿Cómo es la relación entre las niñas? ¿los comentarios son positivos, negativos o intimidantes? ¿Por qué se dan diferencias entre las loncheras?
Organizacional		La docente indica como leer el texto (discontinuo) No se profundizó sobre los elementos verbales y no verbales que aparecen plasmados en el afiche. No se preguntó por el tipo de soporte (impreso), ni el lugar donde se ubican este tipo de textos

Tabla 7... continuación

Dimensiones de Significado	Modos	Observaciones
Contextual		Se indagó por el propósito del texto, realiza intertextualidad a partir de los alimentos descritos como saludables (ciencias naturales). Sin embargo, no realizó un análisis análogo de lo sucedido en el afiche con la vida real.
Ideológica		No identificó la intencionalidad ideológica del mensaje que expresa el afiche (sana alimentación, inclusión, dado que se presenta una niña en silla de ruedas y otra afrodescendiente)

Fuente: Autoría propia.

La segunda práctica de lectura multimodal desarrollada a partir de un afiche, cuya fuente es UNICEF, muestra a tres niñas, dos de ellas sentadas en una banca y otra en sillas de ruedas, compartiendo su refrigerio y dialogando alrededor del contenido de este, el cual incluía frutas, lácteos y proteínas, fue realizada por la docente T1, obteniendo las siguientes evidencias: en la dimensión representacional, modo lingüístico, aunque se trabajaron aspectos semánticos, no se abordaron los enunciados del texto que hacían referencia a los participantes, las acciones y el escenario donde se desarrollaron los hechos, dado que la docente brindó esta información sin darle la oportunidad a los estudiantes de hacer un reconocimiento de la misma.

En relación con el modo visual de esta misma dimensión, se identificaron los participantes y el atuendo que lucían, pero se dejaron de lado otros aspectos como el tipo de representación, pues se mostraban los personajes total y parcialmente, además de elementos como la reaparición. De igual manera, no se realizaron inferencias, para reconocer el posible lugar donde interactúan las participantes (patio de recreo) y determinar las circunstancias de tiempo (mañana, tarde) y la época (contemporánea), dado que las niñas no usaban uniformes, sino ropa informal como tenis, balacas, pinzas para el cabello, entre otros. De acuerdo con los

hallazgos se puede decir que la docente T1 no tuvo en cuenta los aspectos descritos anteriormente en el modo visual, durante las dos prácticas de lectura observadas.

En lo que respecta al modo gestual, los gestos de los personajes reemplazaron el diálogo en un apartado del texto, además de validar lo que se expresaba mediante los actos de habla, mientras que los ademanes de las manos de uno de los personajes representaban señalamiento, corroborando desagrado frente al contenido del refrigerio saludable. A propósito de esto, Cope y Kalantzis (2010) sostienen que la representación gestual está determinada por “los movimientos de las manos y brazos, expresiones de rostro, movimientos oculares y mirada, porte, andares, vestimenta y moda, peinado y danza” (p.95), pero es preciso indicar que la docente no privilegió la identificación de estos elementos durante la lectura del texto. En lo que se refiere al modo auditivo representacional, se encontró como hallazgo que la docente orientó una lectura plana, sin hacer énfasis en la prosódica y las onomatopeyas, que añaden valor a la representación del sonido en un texto escrito.

Ahora, en la dimensión organizativa del significado, la docente preguntó por la temática general del texto, pero no se tuvo en cuenta la función que cumplen las imágenes dentro del afiche, ni explicó que en este tipo de texto los gráficos se priorizan, con el objeto de generar impacto visual y llamar la atención de los lectores, así mismo tampoco se estableció una relación entre el contenido del texto y el título, los significados se analizaron de forma aislada.

Entre tanto, en la dimensión contextual se trabajaron aspectos intertextuales relacionados con las áreas de Ciencias Naturales y Ciudadanía y se identificó la función pragmática del texto, pero no se hizo énfasis en la audiencia para la cual fue escrito, ni en el lenguaje usado, pese a que se integraron elementos de la historieta para captar la atención de los lectores (niños). En el caso de la dimensión social, el abordaje fue menor, pues se hubiese podido indagar acerca de la

relación de las niñas, estableciendo las emociones que se querían transmitir al lector y determinando similitudes y diferencias de su cultura alimenticia, además de indagar por los posibles contextos donde se podría compartir el afiche, sin embargo, la docente no abordó ninguno de estos aspectos.

Finalmente, en la dimensión ideológica se entabló un diálogo sobre la calidad de los refrigerios que los estudiantes llevan al colegio y se reforzó el concepto de alimentación saludable (sin grasa, azúcares, ni elementos artificiales: colorantes y preservantes), además de reconocer el tema general del texto, pero no se realizaron preguntas en torno al autor, para identificar si se trataba de una persona, entidad, o grupo, tampoco se explicó la idea de responsabilidad y derecho que se quería transmitir alrededor de la generación de hábitos de alimentación saludable en los niños, ni el interés por fomentar la inclusión al mostrar condiciones diferentes en los participantes, por tratarse precisamente de una entidad que vela por los derechos de los menores, tampoco se indagó por el conocimiento que los estudiantes tienen acerca de dicha entidad, ni la fecha de publicación del texto, datos que podrían contribuir a desarrollar una comprensión más crítica. Como lo propone Cassany (2006) “Detrás del texto hay siempre un autor que vive y escribe en un lugar del planeta y en un momento de la historia. El texto surge de su imaginario, de su mundo, de su comunidad, de su mirada sobre la realidad, sesgada, parcial, personal, por definición” (p. 115). Con respecto a lo anterior, es necesario señalar que el desarrollo de la dimensión ideológica podría hacerse de manera paralela a las dimensiones contextual y social, ya que para que analizar un texto de manera crítica se requiere tener en cuenta los aspectos que intervienen en dichas dimensiones y sus relaciones.

En síntesis, la docente orientó la identificación de los personajes de manera visual y algunas de sus acciones, además del tema general. Lo anterior permite inferir que privilegia el

reconocimiento de algunos componentes de la dimensión representacional, pero el abordaje que hace de las demás dimensiones es mínimo, por ende, la construcción del significado es insipiente, dejando de lado la información presentada a través del lenguaje simbólico, que claramente tiene una carga social e ideológica fuerte, al ser producido por una entidad como la UNICEF, que busca promover y garantizar los derechos de la infancia.

Tabla 8. Hallazgos sobre el afiche trabajado en las prácticas de lectura multimodal (T2)

Dimensiones de Significado	Modos	Observaciones
Representacional	Lingüístico	La maestra encaminó a los estudiantes a identificar el significado de las palabras desconocidas, al igual que los significados implícitos a partir del uso de inferencias. También trabajó aspectos gramaticales
	Visual	Se plantearon preguntas literales a partir del afiche con el fin de identificar las acciones que se desarrollan en cada viñeta, no obstante, faltó trabajar aspectos relacionados con la vista panorámica, la perspectiva de la imagen y el tipo de representación.
	Espacial	El texto presenta varias imágenes, pero no se indaga por su ubicación dentro del mismo, ni por los objetos que se perciben y que ayudan a representar los lugares donde ocurren las acciones.
	Gestual	No se enfatizó sobre la expresión gestual de los participantes y lo que estas representan.
	Auditivo	Una de las imágenes muestra una onomatopeya “clic” sobre un interruptor de energía, no se indaga por lo que representa dicho sonido.
Social		Faltó analizar las emociones que se quieren transmitir a partir del texto.
Organizativa		La identificación del hilo argumental del texto se hizo sólo a partir de los elementos lingüísticos. No se explicaron las características estructurales del afiche.
Contextual		Se realizó un diálogo para relacionar el tema con situaciones reales vividas por los estudiantes, sin embargo, no se estableció la relación del mismo con áreas como ciencias naturales y sociales.
Ideológica		Se establecieron los fines sociales y educativos del afiche. No se identificó el género y la fuente.

Fuente: Autoría propia.

En la tabla anterior, se registraron los hallazgos que emergieron del acompañamiento de aula a la docente T2 sobre la práctica de lectura multimodal a partir de un afiche, denominado ¿Cómo podemos respetar el medio ambiente?, el cual estaba conformado por seis recuadros con imágenes, acompañados de textos que explicaban hábitos que pueden ayudar a preservar la

naturaleza. En la dimensión representacional, modo lingüístico, la docente trabajó la parte semántica, abordando el significado de las palabras desconocidas e hizo preguntas para inferir quienes son los participantes, ya que no se nombran de manera explícita. No se realizaron actividades encaminadas a identificar los enunciados del texto que involucran a los estudiantes de forma directa al invitarlos a realizar distintas acciones para cuidar la naturaleza (dúchate, utiliza, separa, etc.), es decir, haciéndolos partícipes de las circunstancias representadas.

En cuanto al modo visual, la docente presentó las imágenes del texto de forma aislada para identificar las acciones desarrolladas por los participantes, excluyendo aspectos importantes que aportan a la significación del texto como el reconocimiento del tipo de representación, que en este caso era total y parcial, pues se mostraban dibujos de niños realizando las acciones sugeridas en los enunciados, de cuerpo entero, medio cuerpo y extremidades. Además de ello, no se tuvieron en cuenta elementos como la reaparición, puesto que la imagen que representa una niña aparece en varios recuadros, realizando diferentes actividades y desde distintos ángulos. Tampoco se indagó por los escenarios que contribuyen en la representación de las circunstancias y otros elementos que ayudan a resaltar la información como el título, el eslogan, los colores, el enmarcado, entre otros. En tal sentido, los aportes de Maturana y Ow (2015) posibilitan una mayor comprensión de los personajes representados al referir que:

Es posible observar cómo los personajes se manifiestan en el texto visual.

Para esto, una primera opción consiste en observar si los personajes son representados enteros o no. Esto último sucedería, por ejemplo, si se hiciera alusión a partes del cuerpo para posteriormente dar cuenta del todo (p. 14).

En lo referente a la representación del modo espacial, no se identificaron los elementos que acompañan las imágenes y que brindan información acerca de los lugares de la casa que se representan en cada recuadro (ducha, manguera, lavamanos, recipientes de basura, bolsas ecológicas), es decir, no se establecieron relaciones parte-todo, ni del objeto con su significante, ya que la invitación a cuidar el medio ambiente sugerida en el afiche se hace a través de actividades cotidianas que realizan las personas en el hogar.

En la representación gestual, la maestra pasó por alto indagar sobre los gestos de los participantes, pues a partir de ellos se puede inferir el agrado con el que desarrollan las acciones, el cual devela algunos aspectos de la personalidad de los personajes, como el amor y respeto que poseen por el cuidado del medio ambiente.

En el modo auditivo, de la dimensión representacional se podría haber aprovechado la onomatopeya para relacionarla con la acción representada (apagar la bombilla) y reproducir el sonido con los estudiantes, lo cual contribuye en la ambientación a las circunstancias.

En la dimensión social, la docente generó un espacio de reflexión sobre la responsabilidad del ser humano en torno al uso adecuado de los recursos naturales, además de indagar por la postura de los estudiantes frente al tema. No obstante, aspectos como la identificación del compromiso que tiene el productor del texto con el medio ambiente y la manera como pretende influenciar los lectores (niños) para que contribuyan en su cuidado no fueron considerados, esto en virtud del enfoque social que se pretende imprimir a las prácticas lectoras contemporáneas, tal como lo propone Cassany (2006) al afirmar que “leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas, o procesos psicológicos, sino también prácticas socio culturales” (p. 10)

Con respecto a la dimensión organizativa, el abordaje fue mínimo, pues no se reconoció la silueta textual, ni los aspectos visuales, espaciales y gestuales que aportaban información implícita en la significación del texto, el reconocimiento del tema se hizo en función de los enunciados que acompañaban las imágenes y el título, sin hacer énfasis en el eslogan, el tamaño de la letra o los colores usados para resaltar información importante, la docente se limitó a explicar que el texto era un afiche.

En lo que atañe a la dimensión del significado contextual, la docente explicó que el propósito del texto era informar, pero no se profundizó en el tema, faltó explicar que el afiche buscaba persuadir a los niños para hacerlos partícipes de una causa ambiental. Por otra parte, no se abordó un análisis intertextual que permitiera relacionar el tema con otras áreas o con otros textos. En la dimensión ideológica, se realizaron preguntas como: ¿Qué opinan de los hábitos que se proponen en el texto? ¿Por qué es importante el cuidado de la naturaleza? ¿Cuáles de estos hábitos practicas en tu casa? entre otras, que permitieron consolidar la temática general del texto y comparar las ideas transmitidas, con las concepciones y opiniones de los estudiantes. Pese a esto, no se consideró a fondo la lógica de los razonamientos propuestos por el autor, para determinar a qué tipo emociones apela la información que se quiere destacar y la de carácter secundario, es decir lo que el texto dice del autor en relación con la audiencia y el momento histórico en que fue escrito, más si se consideran los actuales problemas ambientales del planeta.

En suma, se puede decir que la docente abordó aspectos semánticos y las acciones realizadas por los participantes en el texto, a través del modo visual. La identificación del hilo argumental se hizo teniendo en cuenta esta información, además de la información de carácter lingüístico. No obstante, no se abordaron otros aspectos del modo visual, que guardan relación con el imaginario que tienen los estudiantes con respecto al cuidado del medio ambiente y con

las demás dimensiones del significado, ya que es un tema de transcendencia global y local.

Tampoco se hizo énfasis en el uso de las imágenes, el color, ubicación y tamaño de las letras, de acuerdo con la estructura e intencionalidad del texto, lo que permite deducir que requiere potenciar la lectura visual.

Tabla 9. Hallazgos sobre la infografía trabajada en las prácticas de lectura multimodal (T2).

DIMENSIONES DE SIGNIFICADO	MODO	OBSERVACIONES
Representacional	Lingüístico	La maestra solicitó a los estudiantes que leyeran los recuadros del texto donde se explicaban algunas características de los planetas, pero no se establecieron relaciones semánticas.
	Visual	La maestra no indaga por lo que sucede en la imagen, ni por la representación que se hace de los planetas con características humanas (ojos, nariz, boca), su relación con el fondo negro, los colores, las perspectivas.
	Espacial	No se trabajó la ubicación espacial de algunos planetas con respecto a la distancia del sol.
	Gestual	Los planetas representaban algunos gestos humanos a través del movimiento de los ojos y la boca, lo cual permitía inferir su estado de ánimo. Estos elementos no fueron contemplados por la docente.
	Auditivo	No aplica
Social		No se pregunta por los enunciados que añaden cualidades a los planetas o la manera como el autor del texto trata de establecer relaciones con el lector.
Organizativa		No se explicó la estructura de texto (infografía), ni se establecieron relaciones entre las imágenes, los enunciados de los recuadros, el título, subtítulos, el tamaño y tipo de letra. Tampoco se indagó por los medios usados para comunicar la información, sólo se identificó el tema central.

Tabla 9... continuación

Dimensiones de Significado	Modos	Observaciones
Contextual		La maestra no exploró el lenguaje técnico utilizado en la infografía, tampoco estableció el uso de ciertos objetos que utilizan los seres humanos y que fueron usados en la caracterización de los planetas.
Ideológica		Realizó preguntas de nivel literal para extraer información lingüística, en relación con el tema. No se identificó el autor del texto, ni las ideas que pretendía transmitir a partir de la infografía

Fuente: Autoría propia.

En la tabla anterior, se observan los hallazgos producto del segundo acompañamiento de las prácticas de lectura multimodal, trabajadas por la docente T2, a partir de una infografía denominada “Sistema solar”, la cual presentaba dibujos de los planetas atribuyéndoles características humanas del rostro y cualidades como: Venus ardiente, frío Urano, veloz Mercurio, entre otras; además de describir en recuadros la información más relevante de cada planeta. Con relación al modo lingüístico de la dimensión representacional, se pudo establecer que los participantes (planetas) fueron identificados a partir de los subtítulos que indicaban sus nombres, pero sin establecer conexiones con los adjetivos que los acompañaban, ni con otros significados más amplios como galaxia o universo, menos aún con las comparaciones hechas en algunos apartados (el sol: es tan grande como un millón de tierras), aspectos que ofrecen información adicional.

La representación visual no fue explorada, pese a que la infografía ofrecía diversidad de elementos para hacerlo como la ubicación y tamaño del sol, eje central de la composición, el fondo negro de la imagen que representaba el universo, además de otros elementos que fueron dispuestos en la caracterización de los planetas y que contribuyen en su representación: un gorro

sobre Neptuno, en relación con sus bajas temperaturas, dos alas en Mercurio, identificándolo como el planeta más veloz, entre otros.

En lo que respecta al modo espacial, no se indagó por la distribución de los planetas en el espacio, su proximidad y distancia con relación al sol, el cual denota preponderancia sobre los demás astros, además de los rasgos que distinguen los planetas del fondo. Al respecto, Cope y Kalantzis (2010) sugieren que “la ubicación y los flujos espaciales contribuyen en la creación del significado en cualquier interacción tanto como las palabras habladas o escritas que pudieran utilizarse” (p. 128), de acuerdo con esto, determinar la relación entre el todo y las partes, permite en este caso, contrastar la información que se tienen sobre los planetas.

En lo que compete a la representación gestual, la maestra T2 no orienta el reconocimiento de los gestos incorporados en la representación de los planetas, los cuales permiten percibir una tierra coqueta, con largas pestañas y labios carnosos, un Urano cansado, enfermo, indispuerto por el frío, la complicidad de la Luna al guiñar el ojo, el Sol relajado con lentes oscuros, como astro supremo del sistema solar, Saturno tranquilo, seguro de su belleza, semblantes que juegan un papel relevante en la significación. En este sentido, Delgado y Menéndez (1993) consideran el valor semántico de las imágenes y la necesidad de explotarlo al opinar que estas:

Tienen un lenguaje, transmiten mensajes, configuran nuestra cultura, la sociedad y los valores que la sostienen, pero no hablan por sí solas: hay que hacerlas hablar, porque un mensaje visual para ser correcto y completamente recibido, supone un aprendizaje social que va más allá de las estrictas adquisiciones intelectuales (p. 100).

Con respecto a las demás dimensiones del significado se encontraron los siguientes hallazgos: la dimensión social no se abordó, pese a que se distinguen vectores en las trayectorias de la mirada entre el participante y el espectador, generando interactividad. Tampoco se identificaron los elementos propios de la cultura humana como el gorro para el frío o los lentes para el sol, implementos usados para llamar la atención del lector y que bien podrían haberse considerado también en la dimensión contextual, dado que dan pistas para reconocer como son los planetas fríos, cálidos, nublados o veloces, de acuerdo con el significado y uso que tienen estos objetos en la vida cotidiana. En lo contextual, tampoco se establece el objeto del texto, ni se hacen relaciones con otros textos, como fotografías o videos que muestren una representación natural del cosmos.

En lo que se refiere a la dimensión organizacional la docente realizó preguntas de nivel literal para identificar el tema central del texto, pese a esto, no explicó las características de la infografía, ni los trayectos de lectura que se deben aplicar para los textos discontinuos, además al no reconocer la información implícita y explícita presente en los distintos modos semióticos que articulan el texto, ni el tipo de soporte usado, se puede afirmar que no logró articular una significación total del mismo, en otras palabras no orientó una lectura multimodal, tal como lo propone Melo (2013): “el análisis de textos multimodales puede realizarse estudiando cada modo por separado y de forma independiente (por lo cual el significado se construirá a partir de la suma de sus partes) (p. 41).

Por último, en el análisis de la dimensión ideológica no se reconocieron los intereses del autor del texto, al explicar la temática del sistema solar, usando “caritas” y objetos propios del mundo real para llamar la atención de los lectores (niños) y conectar con sus gustos e intereses.

En resumen, la docente orientó la lectura de aspectos lingüísticos que permitían reconocer a los participantes y algunas de sus características, además de establecer el tema central, pese a ello, no consideró los aportes de los demás modos semióticos como el visual y el gestual, ampliamente potenciados en el texto y que brindaban información adicional sobre los participantes. Por otra parte, no se hizo énfasis en la estructura del texto y las dimensiones social, contextual e ideológica, lo cual dificulta la comprensión de los significados desde una perspectiva más amplia.

Tabla 10. Hallazgos sobre la historieta trabajada en las prácticas de lectura multimodal (T3).

Dimensiones de Significado	Modo	Observaciones
Representacional	Lingüista	Indagó por el significado de las palabras desconocidas y trabajo los sinónimos. No exploró las palabras usadas para nombrar las acciones y los lugares que se están representando.
	Visual	Orientó la identificación de los participantes presentes en el texto, número de viñetas, el color de sus atuendos. No se precisaron las acciones desarrolladas, ni los escenarios.
	Espacial	En las viñetas se muestran partes de la casa (comedor, habitación). No se indaga por esta información.
	Gestual	No encamina a los niños a identificar el estado de ánimo de los personajes a partir de sus gestos
Representacional	Auditivo	Aunque es un texto escrito los globos de diálogo representan lo que hablan y piensan los participantes. No se explican estos detalles.
Social		No se indaga por los roles de los participantes: familia-escolar y lo que representan, aunque relacionó el tema con la realidad de los niños.
Organizativa		No orientó a los estudiantes para que comprendieran la interacción entre las imágenes fijas y el texto lingüístico. Conceptualizó en elementos como: viñetas y globo de texto. No exploró con los niños marcas lingüísticas.

Tabla 10... continuación

Dimensiones de Significado	Modos	Observaciones
Contextual		No indagó por el propósito del texto, ni su género. No se reconoció el uso del lenguaje coloquial.
Ideológica		Entabló diálogos con los niños en torno a la importancia de una alimentación balanceada y saludable. No identifico los intereses del autor

Fuente: Autoría propia.

En la tabla anterior se evidencian los hallazgos que surgieron en el acompañamiento de las prácticas de lectura multimodal orientadas por la docente T3 a partir de una historieta que mostraba un niño a punto de salir para el colegio revisando su maletín y comprobando si llevaba sus útiles escolares y el refrigerio; las acciones realizadas por el personaje son desarrolladas a partir de la pregunta ¿Tienes todo listo para la escuela? hecha por otra participante del texto, quien se infiere es la mamá. En consideración con lo anterior, se observó que en la representación del modo lingüístico la maestra se limitó solamente a trabajar los sinónimos y vocabulario. Aunque no habían enunciados que informaran sobre los participantes, no se tuvo en cuenta aquellos que sí ofrecían información sobre las acciones y lugares representados.

Entre tanto, en la representación visual se orientó la identificación de los personajes que aparecían en cada viñeta, pese a ello no se reconocieron los roles (padres, hermano, hijo, estudiante), de acuerdo con sus características físicas, las prendas que lucían y los acciones que desarrollaban. También se obviaron elementos como la vista panorámica, la perspectiva de las imágenes, el tipo de representación, el escenario, las relaciones parte/todo (estuche: lápices, maletín: cuaderno, habitación; casa), esto último en relación con el modo espacial. En la dimensión gestual no se identificaron los sentimientos visibles de los participantes, es decir, lo que se quería representar a través de sus movimientos y la expresión de su rostro, ni quién

comienza el intercambio de la información (madre), ni cómo es la relación de los padres con su hijo. En cuanto a la representación auditiva, no se trabajaron los matices afectivos de la voz al leer, ni se hizo una relación con los globos de diálogo, aspectos que caracterizan este tipo de texto. En este sentido, Chacón (2015) refiere:

La estructura del cómic es una experiencia donde los niños pueden manipular el texto, evidenciar sentimientos, resolver preguntas que los inquietan, ir descubriendo el comportamiento y las acciones como lector, además de usar la sintaxis de estos para su comprensión (p. 196).

Lo anterior, deja entrever que el cómic es un recurso que privilegia la interpretación secuencial de imágenes para comprender eventos narrativos mediante el uso de diversos elementos, razón por la cual se debe prestar mayor atención a los modos visual, gestual y espacial.

En la dimensión social se estableció un diálogo a partir del contenido del refrigerio que llevaba el estudiante (manzana) y los elementos que consumen los niños en la escuela, aunque no se estableció el papel protagónico que desempeñan los personajes en la historieta, las relaciones de poder (padres-hijos), ni lo que les transmitieron las imágenes a los estudiantes, en relación con su propia experiencia como escolares y los hábitos que tienen antes de ir a colegio, además de su expectativa al hacerlo.

En la dimensión organizativa, se priorizó la identificación de las viñetas, sin precisar otros aspectos como la relación entre la información verbal y no verbal, las diferencias entre los tipos de globo, que ayudan a precisar la mentalidad de los personajes, además del tono emocional del texto, las clases de encuadre (rectangular, triangular, cuadrado), los trayectos de

lectura (arriba-abajo, izquierda-derecha), el tipo de medio usado para presentar el texto (físico), en relación con su posible fuente de publicación (periódicos, cartillas didácticas), entre otros elementos indispensables para reconocer la estructura textual.

Asimismo, se observó que, en la dimensión contextual, se trabajó solo a partir de la identificación del concepto de refrigerio saludable, incluso estableciendo intertextualidad con el área de ciencias naturales, pero no se hizo una relación con los hábitos escolares, tema central de la historieta, en contraste con su papel como estudiantes y con los elementos culturales que representan esta etapa de la vida. Finalmente, en la dimensión ideológica, faltó enfatizar sobre el objetivo del ilustrador del texto o autor, lo que quería hacer pensar de los personajes y el porqué de su postura, puesto que en la última viñeta se pone de manifiesto el interés del escolar representado, pues luego de organizar sus útiles escolares expone que su único interés es estar con sus amigos.

Para sintetizar, se puede afirmar que la comprensión global del texto no se logró, debido a que solo se orientó la identificación de los participantes, pero no los aspectos lingüísticos, gestuales y visuales que ofrecían información sobre los personajes, sus roles y características, además de representar las circunstancias. De igual manera, se pasaron por alto aspectos importantes de las distintas dimensiones, incluso, elementos de la estructura del texto que hacen parte de la dimensión organizativa y que permiten identificar la tipología.

Tabla 11. Hallazgos sobre la infografía trabajada en las prácticas de lectura multimodal (T3).

Dimensiones de Significado	Criterios	Observaciones
Representacional	Lingüístico	Encaminó a los estudiantes a identificar el significado de las palabras desconocidas para ellos, como: órbita, acoplado, módulos.
	Visual	Solicita a los estudiantes que observen detalladamente las imágenes y dialoguen sobre lo que ven.
Representacional	Espacial	No se pregunta por los objetos presentes en el texto, su ubicación, ni elementos como figura-fondo.
	Gestual	No aplica.
	Auditivo	El texto entregado pertenece a una infografía, por tanto no incluye audios, ni presenta onomatopeyas
Social		No se tienen en cuenta la perspectiva, ni las relaciones entre lo que transportan las naves que visitan la estación y las necesidades de los astronautas.
Organizativa		No dio orientaciones claras sobre el trayecto de la lectura a pesar de que los niños le preguntaban ¿Dónde tengo que leer? Faltó explicarles que este texto no requiere lectura lineal.
Contextual		Faltó complementar la información explicándoles que el texto leído es una infografía y relacionar el propósito del texto en función del contexto para el cual fue escrito.
Ideológica		No se indaga por el autor del texto, ni la relación entre las naves espaciales y los países.

Fuente: Autoría propia.

En la tabla anterior se describen los hallazgos que se observaron en la práctica de lectura multimodal trabajada por la docente T3 a partir de una infografía en la que se explica qué es y cómo se construye una estación espacial con los aportes de varias naciones. En la dimensión representacional modo lingüístico, la docente explicó el vocabulario desconocido, sin establecer una relación entre estos y otros significados que ofrecían información para determinar los

participantes y su actuar (estación, naves, astronautas); tampoco se tuvo en cuenta la información ofrecida por el título y los subtítulos. En la representación visual, pese a que la docente invitó a observar la imagen e indagó por el tipo de representación al preguntar ¿es una fotografía o un dibujo?, no se estableció qué y quiénes participaban de los significados que se querían representar, por ejemplo, los astronautas como portadores de atributos posesivos al transportar los alimentos y materiales necesarios para la construcción de la nave, tampoco se reconoció el escenario y algunos detalles como el fondo claro-oscuro, la imagen de la tierra, representada de manera parcial, los colores y tamaños de las letras, que buscaban resaltar información, las líneas y los rasgos que permitían distinguir los participantes entre sí: (nave rusa, nave europea, nave japonesa), dado que los significados no verbales permiten comprender mejor el texto, como lo manifiesta Kress (2003), citado por Cope y Kalantzis (2010): “Las palabras tienen que ser rellenas con significado visual . Pero lo visual exige que el que contempla cree orden (tiempo, causa, finalidad, efecto) organizando unos elementos que ya están visualmente completos” (p. 97), es decir que al leer el texto se deben abordar las imágenes desde su significado parcial y total.

Prosiguiendo con los hallazgos, se observó que en la representación espacial no se trabajó la distancia entre la estación espacial y las naves, ni entre la estación y la tierra, que representan todo un ecosistema espacial creado por el hombre con una arquitectura diferente a la desarrollada en la tierra. Los modos auditivo y gestual no aplican para el análisis del presente texto.

En la dimensión organizativa faltó explicar el trayecto de lectura a seguir, las características del género, además de retomar toda la información visual y espacial para reconocer elementos implícitos y explícitos que aportan al significado general del texto, tales como: los patrones centro-imagen, alrededor del cual se presenta información en recuadros,

conectados por medio de flechas a los objetos a los que se hace referencia como (naves espaciales, módulos, paneles solares) y que explican lo que transportan y hacen los astronautas de los distintos países al llegar a la estación espacial, la información presentada en color rojo, que da cuenta de la temática en general. Por otra parte, en la dimensión contextual no se consideraron los fines sociales del texto, en este caso la unión de varios países para lograr un objetivo común, ni el conocimiento previo que tienen los estudiantes sobre el tema, ni las necesidades de alimentación, vivienda, electricidad que se buscan suplir tras la visita de los astronautas a la estación espacial y su relación con la realidad de los estudiantes.

Para finalizar, en la dimensión ideológica, la docente facilitó un espacio para que los estudiantes expresaran sus opiniones sobre la vida en una estación espacial, realizando preguntas como: ¿les gustaría vivir en una estación espacial? ¿Por qué? ¿Qué importancia tienen las estaciones para la vida del hombre?, entre otras. A pesar de esto, se dejó de lado indagar por la postura de los estudiantes frente a la tecnología, además de considerar otros aspectos como: la identificación del autor, que en este caso se trata de la revista Leo- leo, de carácter infantil y creada para despertar el placer de leer y su relación con lo que quiere comunicar el texto y la manera como lo hace, sugiriendo que la estación espacial internacional es una “casa” en el espacio, que se está construyendo con la colaboración de diversos países, evocando ideas como cooperación, trabajo en equipo, solidaridad, entre otros. Lo anterior en concordancia con lo expuesto por Cassany (2006) “el discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás. El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión” (p. 33).

Concluyendo, se puede inferir que las acciones desarrolladas por la docente estuvieron centradas en el reconocimiento de la información particular ofrecida en cada viñeta de la

infografía, sin establecer una relación entre esta y los demás elementos del texto, como las imágenes, conectores, tamaño y color de los títulos entre otros. De otro modo, se observó dificultad para orientar procesos de lectura no lineal y la identificación de la intención comunicativa del texto, además del aporte de las dimensiones: social, contextual e ideológica, al tratar un tema de interés mundial.

Tabla 12. Hallazgos sobre el afiche trabajado en las prácticas de lectura multimodal (T4).

Dimensiones de Significado	Criterios	Observaciones
Representacional	Lingüístico	Realiza algunas inferencias sobre las posibles acciones que desarrollan en la obra a partir del título del texto. Se leen los enunciados que dan cuenta al lugar y fecha donde se presentará la obra.
	Visual	Realiza preguntas sobre la imagen central del texto que presenta los personajes de la obra identificando las acciones que realizan y los objetos que los rodean. No pregunta por el tipo de representación, ni colores, ni formas, ni tampoco por su posible comportamiento y relación.
	Espacial	No se indaga por espacios arquitectónicos (balcón-palacio) ni las relaciones, localización, ornamentación, ni la distancia que se presenta entre la imagen central del afiche y los elementos aleatorios
	Gestual	No se indaga por los gestos en este caso, la expresión de los personajes (alegría y timidez), lo que representan, tampoco por las características corporales y el tamaño en relación con la imagen central del texto.
	Auditivo	No aplica.
Social		No se preguntó por las relaciones de poder entre los personajes, ni sobre la influencia que representa las entidades que apoyan la representación de la obra esto en función del contexto.
Organizativa		No realiza preguntas sobre el tema general del texto, ni se explica su silueta textual.

Tabla 12... continuación

Dimensiones de Significado	Modos	Observaciones
Contextual		Se pudo haber establecido una relación entre las instituciones que apoyan el desarrollo de la obra.
Ideológica		No se pregunta sobre el posible creador del afiche. Tampoco sobre la audiencia a quien va dirigido el texto.

Fuente: Autoría propia.

En la tabla anterior se registran los hallazgos observados en el acompañamiento de aula, a la docente T4, quien trabajó un texto multimodal (afiche), el cual presentaba la invitación de una compañía de teatro a ver una obra denominada: La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón indicando fecha, lugar y hora de la presentación, además de acompañar el texto de una imagen de un hombre y una mujer y de relacionar las instituciones que patrocinaban el evento.

Con respecto a la dimensión representacional se evidenciaron los siguientes hallazgos: en el modo lingüístico indagó por los personajes que harán parte de la obra y que se presentan a través de los enunciados (niña-príncipe), también tiene en cuenta las expresiones que nombran las acciones que desarrollan los personajes (regar, preguntar) y que representan el ser y actuar de los participantes. Sin embargo, no se establecen relaciones entre el título y otras palabras que adquieren significado de acuerdo con el tema “un espectáculo familiar sobre el amor que florece en el pueblo”, elementos que permiten inferir el tipo de relación que se quiere representar, tampoco se pregunta por el significado de expresiones como: compañía de teatro y funciones, de acuerdo con la situación de comunicación. Cope y Kalantzis (2010) sugieren “las palabras para nombrar únicamente tienen sentido gracias a sus relaciones con otras palabras próximas y con indicaciones contextuales” (p. 104).

En cuanto al modo visual, se detallaron los participantes, su actuar y los objetos cercanos, sin establecer una relación entre ellos, es decir sin identificar los vectores que indican la direccionalidad de una acción visible, ejemplo: cuando el príncipe mira a la princesa con la intención de hablar con ella. De la misma manera, se obvió la identificación de los pictogramas que acompañan el texto y que representan las identidades que patrocinan la presentación de la obra y que agregan significación, además del tipo y tamaño de letra usados en los enunciados. En este sentido, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) sugieren:

Se busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los y las estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos, ya sean de representación conceptual o de interacción, y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica (p. 26).

De acuerdo con lo anterior, las prácticas de la enseñanza de la lectura, deben promover el uso de los sistemas de comunicación no verbal, además de brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje que les permitan interactuar con este tipo de textos, dado la incidencia que estos tienen en el mundo actual.

En cuanto al modo espacial, el afiche presenta información verbal y no verbal, con una imagen central que muestra a los participantes, uno en frente de otro, ubicados en balcones. La maestra T4 no exploró con los estudiantes esta escenografía, ni los elementos arquitectónicos que se pueden detallar, ni las relaciones parte todo (príncipe, castillo, balcón), ni la distribución de los distintos elementos (título, subtítulos, imagen central, imágenes secundarias) En el modo gestual, se omitió la identificación de los rasgos corporales y kinésicos de los personajes que

permiten inferir su estado de ánimo, sus relaciones y quien inicia la interactividad, es decir quien le hace gestos a quien (príncipe); el modo auditivo no se considera para este tipo de texto.

En relación con las demás dimensiones, los hallazgos más significativos fueron: desde lo social se establecieron algunas relaciones entre los personajes, los espectadores y el tipo de espectáculo que verán, pero no se indaga por elementos de la realidad social que podrían dejar entre ver las relaciones de poder que se quieren representar entre los participantes, el príncipe y la niña, que en este caso podría ser una plebeya. Igualmente, no se tiene en cuenta la conexión que existe entre la compañía de teatro y las entidades que apoyan la obra: casa de la cultura, alcaldía municipal y fundación teatro, ni por el compromiso del productor del texto con el mensaje y la manera como el lector se ve involucrado. En lo organizacional, se explica el trayecto de lectura (arriba-abajo, derecha-izquierda), sin considerar otros aspectos como la función y ubicación de las imágenes, el eslogan, el tamaño y ubicación del título en relación con los demás enunciados, el modo de comunicación, en función de la audiencia que se quiere capturar y los lugares donde podría ser ubicado el afiche, el tipo de lenguaje usado, entre otros.

Lo contextual fue trabajado a partir de la identificación del propósito del texto y de acuerdo con el contexto de situación de este, sin embargo, no se indaga por el conocimiento que los estudiantes tienen sobre las entidades que aparecen en el afiche y la función social que cumplen en su contexto próximo, tampoco se preguntó a los estudiantes si habían asistido a ver una obra de teatro, ni lo que representa el término “16:00 horas”. De igual manera, se pasó por alto explicar que este tipo de texto usa regionalismos y diferentes recursos lingüísticos que buscan llamar la atención del lector. Por último, en la dimensión ideológica la docente realiza actividades para identificar la temática y reconocer los intereses del autor, pero no se identifican

las posturas de los estudiantes frente al texto, para saber si les llama la atención este tipo de espectáculos o evaluar si cumple con el propósito para cual fue elaborado.

En suma, es necesario señalar que la docente tuvo en cuenta diversos aspectos de cada dimensión para lograr una mejor comprensión del texto, sin embargo, no consideró algunos elementos de la imagen, como la función del color, los tamaños y las formas, que no sólo aportaban información para reconocer las circunstancias representadas, sino que además otorgaban fuerza a las ideas que se querían resaltar. Por otra parte, aunque se estableció la audiencia para la cual fue escrito el texto y su propósito, no se determinaron relaciones intertextuales.

Tabla 13. Hallazgos sobre la infografía trabajada en las prácticas de lectura multimodal (T4).

Dimensiones de Significado	Criterios	Observaciones
Representacional	Lingüístico	No se indaga sobre los posibles lugares donde se desarrollan las acciones, el texto tampoco los describe de manera explícita.
	Visual	Se pregunta por las imágenes que representan los participantes (una bailarina de ballet, un bailarín y un cisne), no se tiene en cuenta el tipo de representación que se hace de los mismos.
	Espacial	No se establecen relaciones entre el todo y las partes del texto.
Representacional	Gestual	Los gráficos de los bailarines muestran diferentes gestos, pero no se identifica lo que se representa a través de ellos, (alegría, emoción, entrega).
	Auditivo	No aplica.
Social		No se hace énfasis en el tono emocional del texto.
Organizativa		No se orienta la identificación de la distribución espacial de las imágenes y los enunciados. Tampoco se da importancia al enmarcado, el resaltado y el significado adicional que quieren agregar.
Contextual		No se pregunta por la posible ubicación de texto (publicado en una revista, libro, diario) para establecer una relación con la situación de significado.

Tabla 13... continuación

Dimensiones de Significado	Modos	Observaciones
Ideológica		La maestra indagó sobre los intereses del autor y el tema central.

Fuente: Autoría propia.

Los hallazgos descritos en la tabla anterior corresponden al segundo acompañamiento de aula realizado a la docente T4, desarrollado a partir de una infografía que explica las características de la expresión corporal de los bailarines, haciendo énfasis en los movimientos de las manos, los gestos del rostro, la postura del cuerpo y la secuencia de los movimientos, para lo cual el productor del texto usó dibujos de los bailarines, con representaciones totales y parciales.

En el modo lingüístico de la dimensión representacional se obtuvieron los siguientes resultados: la docente presentó el afiche, pidiendo subrayar los apartados del texto que nombran los participantes (bailarines) y las acciones que desarrollan, además de explorar el significado de algunas palabras. El modo visual se aprovechó para retomar las características de los participantes como vestuario y género, pero sin tener en cuenta su representación total y parcial, que busca resaltar los tipos de movimiento, mediante una toma más cercana de algunas partes de la bailarina, enmarcándolas en círculos. De igual manera, no se reconoce en la figura del cisne su relación con los movimientos que realizan los bailarines y que denotan elegancia y sutileza; tampoco la secuencia de movimientos del bailarín (4), que muestra un recorrido observable de su cuerpo en un espacio y tiempo determinado. En lo referente a lo espacial, no se establecen relaciones parte/todo entre las imágenes, los enunciados, los conectores y los símbolos presentes en el texto, ni con el entorno que rodea a los bailarines. En cuanto a lo gestual, no se tipifican algunas expresiones faciales y corporales de los bailarines que son relevantes en este tipo de

manifestaciones, pues representan en gran medida lo que quieren expresar al público a través de todo su cuerpo.

Pasando a los hallazgos observados en la dimensión social, se pudo establecer que no se indaga sobre la manera como el productor del texto llama la atención del lector, de acuerdo con el encuadre (cercano, lejano), las tomas (frontal, lateral) y el tipo de representación que, en este caso es naturista. Entre tanto, en la dimensión organizativa se realizaron diversas actividades para determinar el tema a través de preguntas de los tres niveles de comprensión, sin reconocer los trayectos de lectura, la estructura general del texto, el medio de comunicación y los elementos de cohesión global que articulan el texto y ayudan a entender cómo se conjugan los significados. Al respecto, Cope y Kalantzis (2010) citado por Clonan, A (2011) explican que:

Esto implica la composición de elementos para dar sentido, la forma del texto y la forma en que comunica el significado, incluidos los medios utilizados, como se colocan los elementos y el tipo de comunicación utilizada para representar los participantes, sus circunstancias y procesos (p. 26).

En la dimensión contextual, la docente T4 explica el propósito del texto, sin establecer una relación con su posible audiencia y lugar de publicación del texto, de igual manera no se establecen relaciones entre el cisne que aparece en el texto y otros elementos de la naturaleza que a través de sus movimientos pueden representar ideas, ambientes, seres reales, seres abstractos, ni se reconoce el tipo de lenguaje usado, los saberes previos de los estudiantes en torno al tema. En lo que se refiere a la dimensión ideológica la docente orienta actividades para reconocer los intereses del autor, además explica que es un texto abierto, para un público no especializado,

pero no identifica la información predominante, que intenta establecer una relación entre los movimientos y lo que estos quieren comunicar.

Recapitulando, se puede afirmar que la docente tuvo en cuenta los modos lingüístico y visual para reconocer los participantes y sus acciones. El modo gestual no fue abordado, pese a la trascendencia de este en la representación de información relacionada con la expresión corporal. Desde otro punto de vista, se pudo observar que la docente consideró aspectos de las dimensiones ideológica, contextual y social para reconocer la intencionalidad y el tema, pero no estableció relaciones entre estas dimensiones y sus aportes en la significación global del texto.

Tabla 14. Hallazgos sobre el libro álbum trabajado en las prácticas de lectura multimodal (T5).

Dimensiones de Significado	Criterios	Observaciones
Representacional	Lingüístico	La docente realizó preguntas para identificar el nombre del personaje principal y pidió realizar una lista de las acciones que desarrolló y los lugares que visitó.
	Visual	La docente indagó por los personajes que aparecen representados de forma visual y que se nombran en los enunciados, además de las características de los distintos escenarios y objetos que se visualizan en el texto, también orienta la lectura de los pictogramas.
	Espacial	No preguntó por la ubicación de los participantes en el plano y su significado, ni por si su representación es parcial o total, ni sus relaciones de proximidad, etc.
	Gestual	No preguntó por los gestos de los personajes para identificar que quieren comunicar.
	Auditivo	Se presentan algunas onomatopeyas en el texto.
Social		Estableciendo un diálogo entre lo que sucede en el texto y la relación de los estudiantes con sus abuelos. No se aprovecharon las imágenes para indagar por la época que se quería representar.

Tabla 14... continuación

Dimensiones de Significado	Modos	Observaciones
Organizativa		La docente realizó preguntas de los 3 niveles de comprensión para determinar el hilo argumental de la historia. Explica qué son los pictogramas y cómo leerlos dentro del texto
Contextual		Explica el propósito del texto de acuerdo con la intención comunicativa. No establecieron relaciones con otros textos.
Ideológica		Se presenta la autora del texto y realiza preguntas para establecer relaciones entre algunas ideas que transmite el texto y la postura de los estudiantes.

Fuente: Autoría propia.

La tabla anterior relaciona algunos de los hallazgos que surgieron del primer acompañamiento de aula realizado a la docente T5; el texto multimodal usado fue un libro álbum titulado “Había una vez una llave” de la autora Graciela Montes, el cual presentaba el recorrido de una abuela al encontrar una llave e imaginar y emprender todo un trayecto a casa de unos niños, que parecen ser sus nietos. La particularidad del texto es que usa pictogramas para representar ciertos objetos y lugares, razón por la cual el lector debe leer los enunciados verbales y las imágenes para comprender cada oración, además presenta características similares a la retahíla, dado que se usan juegos de palabras encadenadas.

En el modo lingüístico se observó que la maestra desarrollo diversas actividades para extraer de la caratula del libro álbum y de su contenido los enunciados que determinan quienes participan de los significados (llave, abuela, niños, fantasma), sus atributos, las acciones que desarrollan de acuerdo con las distintas circunstancias, dado que la historia se desarrolla en diversos escenarios: calles, campo, montañas, bosque, lago, casa.

En lo correspondiente a la representación visual, la docente indagó ampliamente por las características de los participantes para reconocer elementos que aportan a su identidad tales como: vestuario, objetos que portan (abuela: bastón, lentes, niña: muñeca, fantasma: sombrero) además de todos los participantes incluidos de forma icónica a través de los pictogramas. No obstante, no se consideraron otros aspectos como las relaciones parte-todo, los vectores que relacionan a los participantes, las indicaciones de tiempo, iluminación/sombra, el tamaño y color de letra, usados para resaltar algunas expresiones y otros recursos visuales usados en la composición del texto como la repetición (llaves, cera, casas, árboles), la representación total y parcial (cuerpo, mano, rostro), la reaparición (llaves, perro), entre otros.

En lo que compete a la representación espacial, se identificaron los objetos y espacios que están participando de los significados representados, pero no se establecieron relaciones entre unos y otros como las fachadas de las casas del pueblo, en contraste con la casa de campo, ni los entornos urbanos y naturales representados que dan cuenta de la localización, ni la relación de proximidad entre la abuela y los niños, entre los niños y el fantasma, entre otros. El modo gestual fue poco aprovechado, pese a que el libro álbum ofrece la oportunidad de identificar los sentimientos visibles de los personajes en distintos momentos y contextos de la historia: alegría, asombro, jovialidad, entre otros. En lo auditivo, no se consideraron las onomatopeyas, elementos que ayudan a significar el ser y actuar de los personajes.

Por su lado, los hallazgos que emergieron en la observación de las dimensiones social, organizativa, contextual e ideológica, fueron las siguientes: desde lo social la docente relacionó aspectos de la realidad y de la historia: una abuela que sube una montaña, camina por el campo, por el bosque, atraviesa un lago nadando, para llegar finalmente a una casa de campo donde se sienta a compartir una merienda, que se puede inferir, está caliente, con el gato, los dos niños y el

fantasma, en contraste con las actividades que usualmente desarrollan los abuelos de los estudiantes. Al respecto, los niños hicieron comparaciones, extrayendo elementos reales y fantásticos. No se tuvieron en cuenta las relaciones de proximidad, para establecer cómo se conectan los participantes entre sí y con las existencias que representan: una abuela audaz, amada por los niños, un fantasma jovial que toma el té y usa sombrero, denotando formalidad y tal vez la representación metafórica de un abuelo fallecido.

En la dimensión organizativa, se pudo establecer que la docente usó diversas estrategias para extraer el tema general del texto, como dibujos, resúmenes, completar oraciones y preguntas literales, inferenciales y críticas sobre los aspectos verbales y visuales; no obstante, se obviaron muchos aspectos espaciales y gestuales que aportaban significado. En este mismo sentido, explicó ampliamente qué son los pictogramas, pero no hizo énfasis en la estructura del texto narrativo (inicio, nudo, desenlace), ni cómo se utiliza el medio, dado que el libro álbum es de carácter impreso y privilegia la imagen, así las cosas, Melo, A. (2013) refiere:

La característica de este tipo de libros es la relación dinámica entre el texto y la imagen a lo largo de la narración, que es fundamental para comprender la historia y exige de una lectura en la cual se tenga en cuenta la interacción de los modos que configuran la historia (p. 42).

Lo expuesto, deja claro que para potenciar la lectura y comprensión del libro álbum se deben tener en cuenta tanto los aportes del modo visual como los del modo lingüístico, pues son procesos que se relacionan para generar un sentido global, por ende, se deben abordar de manera paralela.

En la dimensión contextual, la docente T5 reconoció el propósito del texto (narrar): aunque pudo haber establecido relaciones intertextuales con otros textos como la retahíla, dado

que el libro álbum utiliza juegos de palabras alternadas con los pictogramas, además de otros elementos que aportan significado como el uso que hace un perrito de un poste, los lugares que están relacionados con el uso de las llaves (bolsillo, cartera, porta llaves) y que son reconocidos por los estudiantes, entre otros.

Para finalizar en la dimensión ideológica, la docente indagó sobre lo que piensan del texto, si era de su agrado, pero no se indaga por la autora del texto, quien es una escritora de cuentos de ciencia ficción para niños; ni se identifica la ideología que se quería transmitir a través de la narración de historias fantásticas que involucran personajes ficticios y contemporáneos que divierten a los niños.

En resumen, la docente acompañada orientó la identificación de algunos aspectos de la dimensión representacional, como los participantes, las acciones y los escenarios a partir de elementos visuales y lingüísticos, pero sin hacer énfasis en los modos espacial y gestual. También, abordó la temática, la intención comunicativa y la postura de los estudiantes frente al texto, aunque no contemplo aspectos de la estructura narrativa, la relación del texto con otros textos y las posturas ideológicas que pretende transmitir el autor.

Tabla 15. Hallazgos sobre el anuncio publicitario trabajado en las prácticas de lectura multimodal (T5).

Dimensiones de Significado	Criterios	Observaciones
Representacional	Lingüístico	Orienta la lectura guiada donde se identifican enunciados que indican quienes pueden participar del campamento (familias, grupos, estudiantes) y las acciones que se pueden desarrollar en el campamento (caminatas, escaladas, canopy, canotaje).
	Visual	La docente indaga por la foto del afiche y los participantes que se distinguen a simple vista y las acciones que se desarrollan.

Tabla 15... continuación

Dimensiones de Significado	Modos	Observaciones
	Espacial	No se indaga por otros aspectos del espacio más allá de preguntar en donde esta (lago).
	Gestual	Se pregunta por los gestos de las niñas y las guías que denotan felicidad y entusiasmo.
	Auditivo	No aplica.
Social		Realizó preguntas para determinar lo que buscaba el texto. No se tuvo en cuenta el análisis de todos los elementos, ni se estableció la relación del texto con la realidad.
Organizativa		La docente usó alguna información proveniente de la imagen, asociándola con los enunciados para identificar que el texto es publicitario y busca promocionar un campamento donde se pueden realizar diversas actividades. Orientó el trayecto de lectura a seguir,
Contextual		Tiene pictogramas y direcciones electrónicas, datos en kilómetros con los cuales no se establece ningún tipo de relación. Se manejan símbolos en las páginas de internet lo cual indica publicidad. Datos que no se tienen en cuenta.
Ideológica		No se identifica posible creador del texto (publicista-diseñador), tampoco la fecha de creación y contiene datos que dan a pensar que es muy actual por las direcciones electrónicas. Se establece el propósito del texto.

Fuente: Autoría propia.

Los datos expuestos en la tabla anterior pertenecen a los hallazgos que emergieron del segundo acompañamiento realizado a la docente T5 en la orientación de las prácticas de lectura multimodal a partir de un anuncio publicitario, el cual presenta una foto de gran tamaño de tres niñas practicando canopy en un lago, muy felices y acompañadas de una mujer joven. Los enunciados del texto invitan a pasar unas vacaciones increíbles en este lugar.

De acuerdo con lo observado en la representación del modo lingüístico, la maestra orienta la lectura de una manera interactiva con el fin que los estudiantes reconozcan los elementos

locales del texto, además de reconocer el significado de palabras desconocidas. En cuanto al modo visual orienta la identificación de los participantes y sus características, sin embargo, no se tienen en cuenta otros personajes y objetos que se ven en la toma de manera lejana. No se reconoce el tipo de representación (naturista), ni los contrastes que brindan los colores del lago, el cielo y la naturaleza, los cuales denotan un día caluroso y dan fuerza a lo que se quiere representar. Las niñas miran directamente a los ojos del lector, generando vectores entre las trayectorias de las miradas, no se tiene en cuenta este aspecto, como tampoco los pictogramas presentes en la parte inferior del anuncio. Se reconocen las circunstancias de lugar, pero no las de tiempo (duración de las actividades que ofrecen, época del año en que se puede visitar el lugar, posible fecha de creación del texto, entre otros.

En cuanto al modo espacial, aunque se reconoce el lago como parte del espacio que se quiere representar, no se tuvo en cuenta los objetos que ayudan a delimitar las circunstancias, como los chalecos salvavidas que portan las participantes y que dan la sensación de seguridad, el tamaño del bote, su ubicación con relación al lago y zonas próximas, es decir no se establecen relaciones parte/todo. Asimismo, no se consideró el tamaño de la letra y los recuadros, su forma y color, ni su ubicación dentro del diseño del texto. El modo gestual fue explorado identificando los sentimientos visibles que se quieren transmitir, pero no se indaga acerca de lo que estos elementos que aportan a la identidad de los participantes, como el vestuario, sus modales, los movimientos corporales al remar que transmiten muestran energía. Se desaprovecha así el valor semiótico de varios elementos de la imagen y sus multipliques significados. Castellanos, D., Romero y Trejos (2017) sostienen que las imágenes: “constituyen textos conformados por signos muy variados. Líneas, formas, colores, texturas e iluminación son algunos de estos textos. Toda imagen representa razones de la realidad o la imaginación y se elabora con una diversidad de

finalidades comunicativas” (p. 69), de ahí que sea necesario incorporar una pedagogía de la lectura multimodal en los procesos de enseñanza.

Respecto a los hallazgos evidenciados en las dimensiones social, organizativa, contextual e ideológica se describe lo siguiente: desde lo social, la maestra no orienta el análisis de elementos como el tamaño de la foto, el tipo de toma, las perspectivas, entre otros elementos llamativos que contribuyen a conectar al productor del texto y al lector. Tampoco se relaciona el texto con el mundo real de los participantes en torno a la necesidad de recrearse y las épocas del año donde usualmente se hace, ni con las actividades que los estudiantes realizan durante sus vacaciones.

En lo que se refiere a lo organizacional, se identificó la temática del texto, pero se obvió el aporte de los pictogramas, los cuales invitaban a buscar más información del lugar en Facebook y Twitter. Por otra parte, no se trabajó el tamaño y los colores de las letras, el eslogan, ni el uso de los signos de admiración que agregan una carga emotiva, para intentar persuadir a los usuarios de que hay que visitar el lugar. En suma, no se trabajó a fondo la silueta textual y el aporte de los distintos modos para explicar que el ingenio, la brevedad, la creatividad y el uso de distintos signos y símbolos son propios de este tipo de texto, pues se busca capturar la atención del lector; esto en contraste con los que manifiesta Cassany (2006):

Nunca podemos decirlo todo. Cualquier texto es finito y sólo incluye una parte pequeña de toda la información. Sólo se muestra una pequeña parte del mapa o de la fotografía. Recomponer la imagen íntegra del rompecabezas ayuda a entender la parcialidad del discurso (p. 125).

Al respecto, se puede decir que la lectura y comprensión del texto-afiche requiere el abordaje de su silueta textual en función del propósito comunicativo y la audiencia para la cual fue escrito.

En la dimensión contextual no se exploró el conocimiento previo que los estudiantes tienen en torno a lo que representan los pictogramas de las redes sociales, ni sobre las actividades que se publicitan. Pese a que explicó el propósito del texto, no se ubicó en un contexto de situación, para asociarlo con sus posibles lectores, ni se estableció una relación con los precios dados para una temporada específica “Semana Santa”, tampoco se realizó asociación entre la ubicación del lugar, su clima y los usuarios. Otro aspecto en el que no se hizo énfasis fue en lenguaje, puesto que se usaron aumentativos y adjetivos de uso coloquial en cualquier contexto. El texto contempla la palabra “diversión”, pero no se pregunta si los estudiantes se sienten identificados con el término o si este cumple con el propósito comunicativo, ni se detectan posibles posicionamientos, considerando datos relacionados con el autor y la publicación, esto con relación a la dimensión ideológica.

Tabla 16. Hallazgos sobre el comic trabajado en las prácticas de lectura multimodal (T6).

DIMENSIONES DE SIGNIFICADO	CRITERIOS	OBSERVACIONES
Representacional	Lingüístico	Orientaron la lectura a viva voz para reconocer los enunciados que den cuenta a las acciones que desarrollan los participantes.
	Visual	Pese a que se aprovecha la imagen de los personajes, para reconocer su función dentro del comic, no se realiza un reconocimiento más amplio de su representación (total o parcial) y otros aspectos.
	Espacial	No se indaga por los objetos que se presentan en las distintas viñetas y su relación con otros objetos, de acuerdo con el contexto próximo.

Tabla 16... continuación

Dimensiones de Significado	Modos	Observaciones
	Gestual	La maestra pregunta por los gestos de Calvin en algunas viñetas y lo que representan (tristezas, preocupación, miedo). No se hizo énfasis en los demás personajes del comic.
	Auditivo	Explica la función y significado de las onomatopeyas dentro del texto.
Social		No se reflexiona sobre lo que se quiere representar en función de la realidad social de los estudiantes, ni las relaciones entre los participantes.
Organizativa		La identificación del tema central se establece a partir de la lectura de enunciados. Sin embargo, no tiene en cuenta todos aportes que brindan al análisis de las imágenes y los gestos, aunque explica que la lectura del cómic se hace de manera secuencial.
Contextual		Aunque no hay elementos de otros textos presentes en el comic, la docente compara la estructura argumental con otros textos narrativos (inicio, nudo, desenlace).
Ideológica		No se preguntó por el autor del texto, ni se reflexiona sobre el valor del comic que busca divertir y enseñar sobre distintos temas de interés general.

Fuente: Autoría propia.

La tabla anterior describe los hallazgos que surgieron del primer acompañamiento realizado a la docente T6, a partir de un cómic de Calvin y Hobbes, conformado por 12 viñetas, donde se describe un día en la vida de Calvin. Algunas de las actividades observadas en el texto son: el cumplimiento de sus deberes escolares, recibir órdenes por parte de sus padres y maestra, amonestaciones por jugar, tardar en comer y ver televisión, además de ser agredido por otro niño. En la penúltima viñeta se observa cómo su madre lo despide con un beso, pidiéndole que se duerma pronto porque lo espera un gran día, esto en contraposición a lo que piensa el niño.

Al respecto, se observó que en la representación lingüística la docente orienta la identificación de los participantes referida a los enunciados y los procesos que realizan; no

obstante, no se tuvo en cuenta el significado de algunos enunciados de acuerdo con el contexto, ejemplo: en una de las viñetas aparece un chico tomando a Calvin por el cuello y amenazándolo con el puño, a la vez que le dice ¡Eh, canijol ¿quieres averiguar si hay vida después de la muerte? En el fondo se alcanzan a visualizar algunos casilleros, lo cual podría indicar que, de acuerdo con las palabras del otro personaje y los elementos alternos, Calvin está siendo objeto de *bullying* en su escuela.

La representación del modo visual solo consideró la identificación de los personajes y lo que hacen, sin otorgar importancia a la direccionalidad de las acciones, al contacto visual que hacen los personajes con el lector, a la identificación de la secuencia temporal y de los colores claro/oscura, para indicar el día y la noche, a la distinción de otros objetos que ayudan a representar los significados de acuerdo a cada lugar (cama, tablero, escalera, escritorio, comedor, televisor, sala, platos, casilleros, entre otros) y al reconocimiento de los procesos verbales que representan los bocadillos, entre otros aspectos.

En el modo espacial la exploración fue casi nula, ya que no se establecieron relaciones de proximidad entre los participantes, ni entre los objetos y el entorno que se quería representar, ni el tipo de arquitectura y paisaje. Tampoco se hizo énfasis en la ubicación de las viñetas, los bocadillos el título y los subtítulos. En el modo gestual, la docente T5, solo hace alusión a los gestos del personaje principal, sin reconocer los ademanes de los demás personajes (manos en la cintura y empuñadas, señalamiento, gestos de enojo, etc.), aspectos que aportan al reconocimiento de su identidad. En cuanto lo auditivo, se identificaron y explicaron las onomatopeyas.

Kress (2003), citado por Chacón, A.M. (2015), sustenta la importancia de considerar el valor semiótico de la imagen, en las prácticas de lectura contemporáneas, al manifestar que:

De la hegemonía de la escritura se va a pasar a la hegemonía de la imagen; por tanto, las características del signo de la imagen como el punto, la línea, el color y la luz, la han convertido en uno de los principales lenguajes para documentar la realidad y los factores sociales desde épocas antiguas hasta llegar a clasificaciones actuales como la fotografía, el cine, el cómic y la televisión (p. 193).

En otras palabras, la imagen siempre ha sido una forma de representar el mundo, no obstante, en la sociedad actual ha cobrado gran importancia gracias a factores como la globalización y el uso de las nuevas tecnologías, que mediante distintos formatos impresos y multimedia hacen posible la creación de mensajes, articulando los diversos modos del lenguaje y facilitando la interacción comunicativa.

Pasando a las otras dimensiones, un primer aspecto que se evidenció en la dimensión social fue que la maestra omitió el reconocimiento de proximidad entre los personajes, dado que la dimensión social se centra en las relaciones que se quieren representar, sobre todo en este tipo de texto, usado para representar la cultura y las necesidades sociales. En este sentido se observa la supremacía de la madre, la docente, el padre y el chico que pretendía lastimarlo, pues los enunciados, los gestos y la expresión del cuerpo, posibilitan identificar el poder de estos personajes sobre el niño, el cual recibe imposiciones en todos los ámbitos, sin tener en cuenta sus expectativas.

La dimensión organizacional abarcó la orientación del trayecto de lectura (secuencial) y la identificación de la temática del texto a partir de los enunciados, sin considerar el aporte de los demás modos semióticos, en este sentido, el aporte lo hicieron los mismos estudiantes quienes, al observar la última viñeta, reconocieron la sensación de tristeza y preocupación de Calvin, por el

“gran día que le espera”. Por otra parte, no se explicó la silueta del texto, ni sus características verbo icónicas, que ofrecen al lector muchas herramientas visuales dotadas de significado como los bocadillos, los signos de puntuación u ortográficos, las imágenes, los enmarcados, los titubeos, el alargamiento de palabras, el uso de expresiones populares, entre otros.

En relación con lo contextual la docente T6 explicó el tipo de texto, estableciendo comparaciones con otros textos, solo desde su estructura narrativa, pero sin hacer énfasis en los elementos que lo conectan con la realidad social de los estudiantes, lo que viven en sus hogares o colegio, o lo que conocen de temáticas tan actuales como el *bullying*. Asimismo, no se indagó por el conocimiento que pudiesen tener de textos similares o por el significado de expresiones populares como remolonear, ni se pregunta si en algún momento han vivido un día parecido al de Calvin; aspectos que adquieren valor semántico cuando la docente genera conciencia sobre la presencia de estos en el texto. Al respecto, Chacón, A.M. (2015) afirma:

Los textos de cómics son una representación de la cultura y el contexto, es un hecho perceptible durante la sistematización de la experiencia de lectura y el análisis de los intercambios orales entre la docente y los estudiantes, puesto que la construcción de sentido de lo leído se realiza a partir de las vivencias familiares, escolares y sociales que han tenido los niños (p. 196).

En lo concerniente a lo ideológico, la maestra no explicó los propósitos comunicativos del cómic en la valoración de la realidad ni estableció un diálogo acerca de los propósitos del creador del texto, de lo que busca hacer pensar de los personajes representados, es decir, no se reconoce el tono irónico del texto, ni se invita a reflexionar sobre lo que significa tener un buen día para un adulto o para un niño, en virtud de las perspectivas de cada cual.

En síntesis, se puede decir que la docente acompañada abordó la dimensión representacional para reconocer los participantes, los roles y las circunstancias de lugar, aun así, la exploración de los distintos modos del lenguaje fue reducida, ya que el texto brindaba variedad de recursos visuales, gestuales y lingüísticos que permitían identificar rasgos de la identidad de los personajes representados. En lo que se refiere a las demás dimensiones, se identificó el tema, la tipología y relaciones intertextuales, pero dejando de lado aspectos contextuales e ideológicos, propios de este tipo de texto.

Tabla 17. Hallazgos sobre el video trabajado en las prácticas de lectura multimodal (T6).

DIMENSIONES DE SIGNIFICADO	CRITERIOS	OBSERVACIONES
Representacional	Lingüístico	En el aspecto lingüístico no se tuvo en cuenta los rasgos fonológicos en la pronunciación del relator.
	Visual	Pregunta por los participantes en el video y las acciones que realizan.
	Espacial	No se pregunta por la distancia entre los continentes, ni los objetos representados.
	Gestual	No se indagan los gestos de los participantes ni sus posturas, forma de caminar o algún rasgo físico que complemente su forma de pensar o actuar.
Representacional	Auditivo	No se indaga por los sonidos que acompañan el texto.
Social		La docente no establece relaciones directas entre los participantes y el oyente. Se podría haber preguntado por las relaciones de poder entre la reina y sus subalternos.
Organizativa		Realizó algunas preguntas de tipo inferencial para reconocer el tema central del texto. Explica la estructura del texto (biografía) y realiza un taller para hacer énfasis en la silueta textual
Contextual		La docente explicó la tipología textual (biografía) y el propósito comunicativo. No se abordaron los dialectos y símbolos
Ideológica		Se reconoció el tema general del texto, pero no hizo la identificación de ideologías.

Fuente: Autoría propia.

En la tabla anterior se ilustran los hallazgos de la segunda práctica de lectura multimodal realizada por la docente T6 mediante el uso de un video sobre la vida de Cristóbal Colón, representación animada de su autobiografía, dirigida especialmente a un público infantil. En cuanto a la dimensión representacional, modo lingüístico, la docente hizo énfasis en el título del video para reconocer los posibles participantes, sin embargo, no se consideró el idiolecto durante el desarrollo del video, para reconocer rasgos prosódicos que contribuyen a determinar las circunstancias personales, sociales y geográficas del personaje.

Ahora, en lo visual, el análisis de la información se limitó a la identificación de los participantes y a algunas de las circunstancias de lugar y tiempo, dejando de lado aspectos tales como los vectores formados por la trayectoria de las miradas entre el personaje y los espectadores, la vestimenta usada por los personajes (reyes, sacerdotes, personas del pueblo, indígenas, entre otros.), la ornamentación de los distintos lugares, los bocadillos, sincronizados con las acciones, los contrastes entre los colores, las líneas, las formas, entre otros múltiples aspectos usados por el creador del texto para representar el ser y el actuar de los participantes.

Por otro lado, en el video se mostraban imágenes de los continentes y algunas convenciones que representan los tipos de población, pero no se estableció una relación de estos elementos con los participantes, el lugar y la distancia geográfica, es decir que no se hizo énfasis en los aspectos relacionados con lo espacial. Del mismo modo, se obvió el reconocimiento de los rasgos que distinguen los espacios representados como la arquitectura de las ciudades españolas, los interiores, los exteriores, en contraste con las características del paisaje americano, la disposición de los objetos en el espacio, entre otros aspectos. En el modo gestual no se tuvo en cuenta las expresiones de los participantes en los distintos contextos, por ejemplo: los gestos de agrado de la reina frente al viaje, la felicidad de Cristóbal al zarpar, el miedo y asombro de los

indígenas al encontrarse con los españoles, además de la identificación de los modales, las posturas y los desplazamientos. En lo auditivo se pudo haber indagado por el sonido de las gaviotas que indicaban a los marineros que la tierra estaba cerca, el canto de los indígenas, el sonido de los tambores y, en general, los efectos de sonido usados en la ambientación del texto.

De igual forma, en la tabla se sistematizaron los hallazgos observados en el trabajo de las dimensiones social, organizativa, contextual e ideológica, evidenciándose que en la primera dimensión pese a que se reconoce la temática del texto no se establecen las relaciones entre los personajes, ni entre estos y los estudiantes espectadores, para reconocer las sensaciones que el texto les produce, es decir, la manera como el productor del texto pretende implicar la audiencia. Tampoco se indagó por la jerarquización de las clases sociales, lo cual determina las relaciones de poder, su nivel cultural y tipo de relación.

En la dimensión organizativa la docente T6 realizó diversas actividades para reconocer la estructura sintáctica del texto (autobiografía), atendiendo especialmente a la identificación de las fechas, momentos históricos, secuencialidad y coherencia, aun así no se contempló la identificación del medio que configura el texto (video), el cual posee unas características específicas. En lo contextual no se abordaron los símbolos y su significado, los dialectos, ni el uso de ciertos objetos como el pergamino y la pluma o la función del pregonero, ni reconocieron los saberes previos de los estudiantes frente al tema.

Finalmente, en la dimensión ideológica la docente no exploró el punto de vista de los estudiantes para identificar cuáles son sus valoraciones y juzgamientos sobre el descubrimiento de América, en relación con la presentación que hace el autor del tema y de la necesidad de desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico. En este sentido, Cassany (2006), añade:

El discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones). Por esta razón, la educación se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas (p. 83).

Por consiguiente, es importante considerar que vivir en la era actual, permite el acceso a dispositivos y fuentes de manera inmediata, pero también, implica entrar en contacto con informaciones que circulan en los medios y que sirven a diversos intereses, por lo tanto, es necesario propiciar el pensamiento reflexivo, para establecer diferencias entre lo que es cierto y lo que no lo es, entre las evidencias y los comentarios, además de llevar a los estudiantes a evaluar sus propios puntos de vista.

En conclusión, el desarrollo de la práctica lectora acompañada permite deducir que la docente orientó la identificación de los participantes, sus acciones, el lugar y tiempo representado, no obstante, el proceso se hizo de manera incipiente, pues no se tuvieron en cuenta los aportes de todos los modos semióticos. Por otra parte, se identificó el tema del texto, sin analizarlo desde las dimensiones social, contextual e ideológica, ya que se trata de un hecho de grandes consecuencias en la historia del mundo.

En definitiva, se puede decir que no todos los modos semióticos son abordados en las prácticas de aula de lenguaje, llevando a que no se potencie la comprensión multimodal. De igual manera, se pudo establecer que el modo lingüístico predomina sobre los demás modos de significación. Además de que las dimensiones contextual, social o ideológica se abordan casi que esporádicamente, limitando el desarrollo de la competencia crítica en los estudiantes. Así las

cosas, es importante que las docentes reconozcan las características de la alfabetización multimodal considerando los elementos semióticos propios de los textos no verbales con el fin de transformar sus prácticas tradicionales de lectura, proponiendo acciones innovadoras, además de fortalecer sus competencias tecnológicas y el dominio de otros idiomas, específicamente el inglés, dado la intervención de este en la composición de muchos textos contemporáneos.

7. Conclusiones

Teniendo en cuenta el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados (entrevista semiestructura y rejilla de observación de clase), se dio cumplimiento al objetivo que guio el estudio, dado que se observaron y analizaron las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollaron seis docentes de grado tercero de dos instituciones educativas del sector oficial, en relación con el uso de textos multimodales, además se lograron identificar las concepciones que las docentes tienen sobre este tipo de texto y sus características.

Las entrevistas realizadas permitieron reconocer que la gran mayoría de las maestras desarrollan sus prácticas lectoras con el propósito de mejorar la fluidez y la comprensión lectora a través de la lectura de diferentes tipologías textuales; sin embargo, la definición que hacen del término “texto” es asociada, en la mayoría de los casos, con un escrito por medio del cual se puede aprender o informar sobre algo. Otras docentes definen el texto como un “párrafo”, evidenciado el desconocimiento conceptual en torno a un tema que en el ámbito educativo debería ser de total dominio.

Ahora bien, al indagar por la concepción que tienen sobre los textos multimodales y sus características, las respuestas fueron poco precisas, ya que algunas docentes incluso manifestaron no saber nada del tema, otras creen que un texto multimodal es aquel que integra diferentes áreas del conocimiento, lo cual permite inferir que las respuestas dadas surgieron del prefijo “multi”, puesto que durante el desarrollo del diálogo las entrevistadas hicieron relaciones semánticas para dar respuesta a este y otros interrogantes, indicando un desconocimiento de la tipología multimodal, la cual incluye el uso de lenguaje visual, icónico, la imagen, entre otros, que interactúan entretejiendo el significado mediante el empleo de diversos soportes comunicativos, propios del contexto cultural actual (Reyes Pezo, 2012). De ahí que sea importante que las

docentes conozcan las características del texto multimodal y favorezcan su lectura en el aula, puesto que su dominio corresponde al desarrollo de las nuevas literacidades y, por ende, de una nueva visión del mundo.

En este mismo sentido, se hicieron preguntas relacionadas con la frecuencia de uso de los textos multimodales y la función de la imagen, al respecto se puede concluir que los textos más usados son aquellos que combinan texto e imagen, puesto que la mayoría de las docentes coinciden en afirmar que la imagen resulta llamativa para los estudiantes, contribuye en la comprensión y permite recuperar información explícita e implícita, sin embargo, los textos multimodales presentados en formato digital se usan poco, pues requieren del desarrollo de competencias tecnológicas y lingüísticas que la mayoría de docentes expresan desconocer. En este aspecto hay que considerar la importancia de las comunicaciones en el quehacer pedagógico, dado que actualmente las TIC y los recursos audiovisuales resultan interesantes para los estudiantes y hacen parte de su vida cotidiana (Niño Rojas y Pérez Grajales, 2016); razón por la cual es indispensable que los docentes integren estos recursos tecnológicos en sus prácticas de aula.

Otro aspecto que se pudo reconocer a través de la entrevista es que las docentes manifestaron que recientemente tienen en cuenta los intereses de los estudiantes al seleccionar los textos que llevan al aula, notándose gran preferencia por los narrativos, cargados de imagen. Pese a esto, el uso de estos textos se enfoca en factores didácticos, sin favorecer al análisis semiótico. Los textos con gráficos, como infografías, mapas, diagramas, se abordan poco; esto en concordancia con la supremacía que se le ha dado durante años a la tipología narrativa en la escuela primaria.

Por otra parte, se buscó establecer la diferencia entre modos y medios, conceptos relacionados con la multimodalidad, interrogante que fue abordado por las docentes desde lo metodológico, definiendo ambos términos como la manera de orientar la lectura, sin establecer diferencia alguna entre uno u otro y poniendo de manifiesto el desconocimiento de los modos semióticos, su caracterización y su relación con el tipo de soporte que los configura.

En cuanto al abordaje sociocultural de la lectura, las entrevistadas reconocen la importancia del contexto y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes, pero desconocen sus implicaciones en los procesos de significación, dado que contribuye a la interpretación de los símbolos, de los dialectos, de las prácticas y por ende brinda información sobre la identidad de las comunidades. Los Estándares Básicos de Competencias (2006) refieren que “el lenguaje se constituye en un instrumento esencial del conocimiento, en tanto representa una puerta de entrada para la adquisición de nuevos saberes” (p. 21). Al respecto se espera que las docentes conozcan la importancia del contexto en el desarrollo del lenguaje y propicien la interacción de los estudiantes con el medio, el mundo del autor y demás elementos, que les permitan construir nuevos conocimientos en el plano personal y social.

Los hallazgos obtenidos en el último ámbito de la entrevista permitieron concluir, además, que al presentarle a las docentes un texto multimodal (infografía) no solo tienen dificultades para orientar su proceso lector, sino que algunas no saben cómo realizar la lectura de este, pues desconocen que una de las características de este tipo de texto es que permite seguir distintos trayectos de lectura. Asimismo, se pudo establecer que no reconocen las habilidades que los estudiantes deben desarrollar, en función de lo que proponen las nuevas literacidades; en consecuencia, los métodos de lectura propuestos no potencian el análisis de los modos semióticos, ni el estudio de los aspectos sociales, ideológicos y contextuales que los constituyen.

En síntesis, se puede afirmar que las docentes presentan un desconocimiento sobre las nuevas literacidades porque siguen considerando el texto como un escrito parametrizado compuestos por enunciados literales y no como un formato que reviste diferentes modos de representación, que requieren análisis semiótico. De acuerdo con ello, Cassany (2005) sostiene que “al saltar de un texto a otro, cambiamos de género, de idioma, de tema y de propósito, etc.” (p.3), debido a que hoy se lee y se escribe de una forma diferente.

Por otra parte, los resultados de las observaciones permitieron establecer un contraste entre las concepciones de los maestros respecto a la multimodalidad y la manera como orientan sus prácticas lectoras. Así, se puede concluir que los hallazgos encontrados en ambos ámbitos son directamente proporcionales, dado que las prácticas de aula de las docentes reflejan los vacíos conceptuales que tienen en torno a la lectura y comprensión de textos multimodales, cuyas características requieren de un mayor conocimiento didáctico y conceptual, a razón de los modos semióticos que los estructuran y su integración con las nuevas tecnologías de la información.

Durante el acompañamiento a las prácticas lectoras de las docentes se evidenció que tienen diferentes estilos y experiencias pedagógicas para orientar la enseñanza de la lectura, incluso se observó que emplean diversos formatos con el apoyo de imágenes: infografías, afiches, historietas, anuncio publicitario y videos, a pesar de ello, muchos de los aspectos considerados en la rejilla de observación aplicada, no se tuvieron en cuenta, pues implicaba el análisis y la integración de los modos semióticos que configuran cada texto, para generar la recuperación del significado en un sentido más amplio.

La información obtenida en la dimensión representacional permite concluir que generalmente las docentes orientan la comprensión de los textos a partir de los elementos lingüísticos de los mismos, sin tener en cuenta los aportes de los modos visual, gestual, espacial

y auditivo, los cuales brindan elementos que en ocasiones son muchos más relevantes para comprender los significados, en función de los participantes y las circunstancias que se quieren representar, lo cual imposibilita reconocer las dimensiones simbólicas de los textos.

Parafraseando a Pierce (2015) se dirá que los símbolos cobran vida a partir de signos mixtos, es decir, donde se combinan elementos verbales y no verbales, entendiéndose con ello que todo texto está dotado de elementos semióticos (representaciones no verbales) que contribuyen al proceso de comprensión.

Con respecto a la dimensión social se reconoce que los textos seleccionados abordan temáticas actuales como la conservación del medio ambiente, los hábitos de alimentación saludable, el *bullying* y la cooperación entre naciones, en temas de investigación científica, entre otros, que fueron aprovechados por algunas docentes para reconocer los fines sociales de los textos, aunque no se abordaron a fondo las relaciones entre los participantes, sus roles, los valores y antivalores que se querían expresar a través de sus conductas, el compromiso del autor y la manera como busca llamar la atención del lector e integrar aspectos de la realidad, en función de las circunstancias representadas.

En la dimensión organizativa se concluye que las docentes orientan la identificación de la temática general del texto y en algunos casos los trayectos de lectura a seguir, pese a esto, la recuperación de la información se hace generalmente a partir del modo lingüístico y a nivel literal, sin considerar los demás modos del significado e incluso pasando por alto la estructura propia de cada tipología, seleccionada por el autor con un fin específico y dejando de lado la realización de inferencias y la función de la imagen. En este sentido los Estándares Básicos de Competencias (2006) señalan la importancia de reconstruir el sentido figurado de los textos

donde el lector se sumerja entre líneas y halle lo oculto, lo no evidente, en una reinterpretación y reconstrucción del sentido.

En la dimensión contextual se reconoce el propósito de los textos que se leen en el aula, incluso en algunos casos se observó que las docentes orientaban a los estudiantes para establecer relaciones entre el texto y el contexto del educando, sin embargo, no se tuvieron en cuenta los usos de lenguaje, el valor cultural de algunos símbolos, el tipo de creencias, costumbres y demás elementos que ubican el texto en un contexto situacional.

Finalmente, se observó que las docentes no profundizan en la dimensión ideológica, hecho que imposibilita reconocer el universo del autor, sus creencias valorativas del mundo, los sentimientos a los que apela, en función del momento histórico en que se ubica el texto. Es importante precisar que cuando un estudiante identifica la ideología del autor en un texto puede emitir juicios críticos, bien sea para validar o refutar la información presentada en un formato continuo o discontinuo.

Resumiendo, se puede afirmar que las docentes participantes no contemplan en sus prácticas de aula, la lectura y el análisis de textos multimodales a partir de las dimensiones del significado, dado que la concepción que tienen de esta tipología textual es incipiente. Por ende, sus prácticas pedagógicas están orientadas al reconocimiento de información explícita, sin otorgarle la debida importancia a los demás modos de representación semiótica, los cuales permiten mostrar aspectos de la realidad de manera implícita y reproducir el mundo que se quiere representar a través de diversos elementos, con el objeto de llevar el estudiante a adoptar una postura crítica; es decir, desconocen el fin mismo de los nuevos estudios de literacidad, puesto que sus conocimientos sobre la enseñanza del lenguaje y la escuela a la que asistieron les mostraron ampliamente que el dominio de la lectura unimodal debía ser el propósito de la lectura

y la escritura. No obstante, las nuevas formas de leer y escribir indican un cambio de perspectiva y la necesidad de reconocer en el discurso un universo de posibilidades, que expresa las creencias, propósitos y formas de actuar de quien enuncia (Cassany, 2006), dando así respuesta a la pregunta de investigación que orientaba el presente estudio.

Cabe señalar que la relación entre los resultados obtenidos con los antecedentes, se puede establecer a partir de algunas afinidades descritas en las conclusiones de los estudios rastreados, en particular, con los estudios de Hinojosa (2015), al coincidir en que los docentes desconocen el concepto multimodal; con Farías y Araya (2015), Manghi (2013) y Clonan (2011) al identificar que se presta mayor atención al texto articulado desde lo lingüístico, sin aprovechar los aportes de los demás modos semióticos, dicho de otra manera, existe un desconocimiento de los elementos simbólicos que están presentes en los textos, y desde los estudios de Melo (2013), Chacón (2015) y Reyes Pezo (2012), a partir del reconocimiento del contexto, los saberes previos, la importancia de las imágenes en la comprensión de la cultura y la necesidad de recuperar la ideología de los textos para el desarrollo de la conciencia crítica.

En cuanto a los autores que nutrieron conceptualmente el presente estudio, se puede decir que estos enfatizan sobre la enseñanza de la lectura multimodal desde el análisis de las dimensiones del significado y los modos semióticos, información de gran trascendencia porque a partir de ellos se pudo comprender la finalidad de la multiliteracidad en la identificación de los elementos locales y globales que subyacen en un texto.

Por último, es importante señalar que se generaron espacios al interior de las dos instituciones educativas para compartir con los docentes las principales conclusiones del estudio y se brindaron algunas recomendaciones para abordar las prácticas de lectura en el aula mediadas por el uso de las tecnologías y los modos de representación semiótica, además de reflexionar

sobre la necesidad de abordar esta tipología textual en los planes de área, dejando abiertas líneas de investigación en torno a una temática que es recientemente abordada en el contexto regional.

8. Recomendaciones

En el presente apartado se describen las recomendaciones producto del análisis de los resultados obtenidos tras el ejercicio investigativo. Para su sistematización se tuvo en cuenta las categorías de análisis propuestas: concepciones que tienen los docentes sobre el texto multimodal y la manera como orientan sus prácticas en función de esta temática, además de las teorías propuestas por los autores Cassany, Cope y Kalantzis y algunos planteamientos de los referentes curriculares emanados del Ministerio de Educación Nacional (MEN). De acuerdo con lo anterior se procede a puntualizarlas.

Las concepciones de las maestras participantes en relación con las características del texto multimodal evidencian su desconocimiento sobre el concepto y sus implicaciones. En este sentido, se recomienda dar cumplimiento al plan de formación docente, proyectado por la comunidad de maestros de primaria en el marco del desarrollo del Programa para la Excelencia Docente y Académica “Todos a Aprender”. Dicho documento fue construido a partir de la reflexión conjunta, sobre los procesos de formación realizados por el programa a través del componente de formación situada y teniendo en cuenta los resultados obtenidos por medio de las entrevistas aplicadas, para efectos de la presente investigación. Estas acciones permitieron determinar el estudio del texto multimodal, el reconocimiento de sus características y la generación de estrategias para su lectura en el aula, como una necesidad de formación disciplinar en el área de lenguaje.

Al respecto, se espera que los directivos de los dos establecimientos educativos garanticen el desarrollo del plan de formación docente para el año 2019, aprovechando el recurso humano institucional, en este caso los docentes que orientan el área de lenguaje en los niveles de educación básica secundaria y media y los convenios que tienen las instituciones con entidades

externas de formación superior para gestionar procesos de cualificación orientados por profesionales del sector del lenguaje y las comunicaciones.

También se recomienda retomar algunos referentes curriculares del MEN para fortalecer el dominio conceptual en torno a la lectura de textos que contemplen elementos verbales y no verbales, como los Lineamientos de Lenguaje (1998) y los Estándares Básicos en Competencias (2006), puesto que dichos referentes están diseñados con el objetivo de orientar a los docentes en el desarrollo de prácticas pedagógicas acordes con los requerimientos de alfabetización del mundo moderno, indicando a su vez la necesidad de abordar los distintos modos del lenguaje, mediante la integración del cine, la música, la pintura, entre otros elementos.

Las observaciones de clase permitieron reconocer que las docentes usan diversidad de textos multimodales en las prácticas lectoras que desarrollan con sus estudiantes, no obstante, su lectura y comprensión están orientados generalmente a reconocer las implicaciones del código lingüístico, considerando mínimamente el aporte de los demás modos semióticos en la construcción del significado de los textos, esto en concordancia con el poco conocimiento que los docentes tienen de la tipología multimodal. En consecuencia, se recomienda que el plan de formación docente, citado en párrafos anteriores, integre el acceso a literatura sobre nuevas literacidades, dado que el abordaje multimodal requiere de una serie de dominios conceptuales, que se pueden alcanzar mediante el estudio y apropiación de referentes que aporten elementos teóricos y didácticos para el análisis semiótico. En virtud de ello, se sugiere retomar los aportes de los autores, Cope y Kalantzis (2010) quienes adoptaron las consideraciones de New London Group (1996) para el desarrollo de una alfabetización multimodal, dado que es una temática emergente y poco abordada en el contexto educacional colombiano, sugiriendo como punto de partida el análisis de las prácticas tradicionales, basadas usualmente en el modo escrito, para

darle paso a una pedagogía que considere la integración de los demás modos semióticos en los procesos de alfabetización.

Otro de los aspectos a fortalecer en las prácticas de lectura que orientan las docentes está relacionado con la necesidad de considerar el contexto sociocultural y las ideologías predominantes en los textos, dado que los nuevos estudios sobre literacidad reconocen la importancia de estos elementos en el desarrollo del lenguaje. De acuerdo con ello, se sugiere tener en cuenta los planteamientos de Cassany (2006), quien brinda orientaciones para comprender la ideología presente en los textos, desarrollar la criticidad, analizar los géneros discursivos, aspectos de organización social, formas culturales; comprender la lectura en pantalla, entre otros aspectos, de acuerdo con una concepción del lenguaje mucho más holística, que considera el contexto situacional donde se ubica el texto y la interpretación que del mismo hacen los lectores.

Por otra parte, abordando el contexto educativo en un sentido más amplio, se considera que las rutas académicas que se podrían emprender con base en el logro de la investigación, serían las siguientes: sugerir a la comunidad educativa de las dos instituciones objeto de estudio la actualización de los planes de área y de aula de lenguaje en todos los niveles y grados, asimismo, la formulación e implementación de planes de lectura crítica desde un enfoque multimodal articulado con las nuevas literacidades y la consolidación de comunidades de aprendizaje para diseñar estrategias didácticas que permitan la comprensión lectora de textos multimodales, a la luz de los estudios sugeridos y el aporte de documentos curriculares como las mallas de aprendizaje (2017), que determinan unos ejes articuladores asociados a la comprensión de textos orales de la vida escolar y textos multimodales que circulan por diferentes medios de comunicación masiva.

Además de lo anterior, se sugiere tener en cuenta los enunciados 1 y 2 de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), que brindan orientaciones relacionadas con el manejo de los medios de comunicación y de textos que integran elementos verbales y no verbales. Dicho documento está estructurado con un grado de complejidad creciente para cada uno de los ocho derechos que lo conforman, de grado primero hasta once; en donde los primeros tres grados de escolaridad hacen énfasis en los procesos de comprensión y a partir de grado cuarto, se sugiere la escritura de textos que combinen los diversos modos del significado, por medio de la enunciación de evidencias de aprendizaje que indican paso a paso lo que el estudiante debe ir logrando con base en el derecho citado y, adicionalmente, proponen una serie de ejemplos que brindan sugerencias pedagógicas al maestro, para desarrollar acciones concretas y alcanzar el aprendizaje propuesto.

Otras rutas académicas que se podrían proponer a la comunidad educativa serían: el diseño de un banco de estrategias direccionadas a la comprensión e interpretación de textos no verbales. Asimismo, la consolidación de experiencias significativas orientadas a la comprensión de textos multimodales. Al igual que proyectos de intervención pedagógica desde un enfoque semiótico y semiológico.

Dentro del proceso de apertura y cierre del proceso investigativo, se recomienda también la formulación de otras hipótesis para proyectar un nuevo estudio y así poder demostrar la importancia que demanda hoy la multimodalidad, entre ellas: ¿qué importancia tiene el lenguaje del cine desde un análisis multimodal? Asimismo, ¿cuál es la relevancia de abordar la comprensión lectora de textos multimodales a partir de un enfoque semiótico? Los anteriores enunciados hipotéticos podrían constituirse en problemáticas de investigación, teniendo como referencia las teorías planteadas por los autores Cope y Kalantzis (2010), quienes se focalizan en

el estudio de las representaciones multimodales y las nuevas literacidades, además el marco teórico de la presente investigación podría ser un antecedente de gran valor documental para futuros estudios afines con la temática abordada.

Con respecto al tema de la lectura multimodal quedarían pendientes y por explorarse otras líneas de investigación como, por ejemplo: la comprensión de libro álbum desde un enfoque multimodal, pedagogía y didáctica de la literatura infantil. Al igual que, otras líneas sobre: semiótica y discurso fílmico, semiótica y discurso de los cómics, análisis semiótico sobre el lenguaje multimodal de los grafitis, entre otros.

Para finalizar, se puede decir que la multimodalidad no solo debe verse como una tipología que integra el uso de la imagen, la tecnología, los idiomas, el sonido, entre otros recursos, sino como una forma de interactuar y potenciar el aprendizaje, en un mundo que así lo requiere, razón por la cual es necesario generar experiencias que le permitan al estudiante hacer uso de la información multimodal de manera flexible, responsable y crítica. En virtud de ello, se espera que las dos instituciones educativas que participaron del estudio asuman las recomendaciones dadas para mejorar las prácticas de enseñanza de la lectura.

Referencias

- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23: 9-30.
- Bardin. L. (1986). *El análisis de contenido*. 3 ed. Barcelona, España: Paidós.
- Bereiter (2002). *Educación y mente en la era del conocimiento*. Estados Unidos: Mcmillan.
- Berriós, L. y Berríos, A. (2013). El texto como representación multimodal: una propuesta didáctica a través de las manifestaciones artísticas de “Alicia en el País de las Maravillas”. *Revista Educación y Tecnología*, (3), 24-44. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/127>
- Carvajal. A. (2005). *Elementos de la investigación social aplicada*. Cartagena, Colombia: Escuela Latinoamericana de Cooperación y Desarrollo.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 25(2).
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*. Chile: Universidad de Concepción. Recuperado de: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.

- Cassany, D. (2011). Huellas de la escritura materna en el español escrito como L2. *Zona próxima: revista del Institución de Estudios en Educación del Norte*, (15) 122-133. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85322574009.pdf>
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, España: Anagrama.
- Castellanos, D., Romero, E. y Trejos, J. (2017). *Leer para comprender, comprender para construir. Una estrategia didáctica que usa los textos discontinuos en el mejoramiento de los niveles de la comprensión lectora* (tesis de maestría). Universidad Santo Tomas, Villavicencio, Colombia.
- Cerlalc. (2014). *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida. Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Chacón, A.M. (2015). La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares. *Enunciación*, 20 (2), 190-206. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/9728/13743>
- Clonan, A. (2011). Creating multimodal metalanguage with teachers: Crear metalenguaje multimodal con profesores. *English Teaching: Practice and Critique*, (4), 23-40. Recuperado de: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n4art2>
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164- 195.

- Cope, B., y Kalantzis, M. (2010). Gramática de la multimodalidad. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3616430>
- Delgado, A., y Menéndez, E. (1993). *Lengua, literatura, didáctica*. Las Palmas G.C.: ULPGC. Servicio de publicaciones.
- Díaz, J. (2016). Educación y Pedagogía. *Pensar la UCEVA*. Recuperado de: <https://www.calameo.com/books/000948328b92d455c9f6b>
- Eco, U. (1977). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona. 5 ed. España: Lumen.
- Farías, M. y Araya, C. (2015). Hacia una caracterización de los textos multimodales usados en formación inicial docente en lenguaje y comunicación. *Literatura y Lingüística*, (32), 283-304. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000200015>
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2015). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI ediciones.
- Gámez, V. (2016). *La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria* (tesis doctoral). España: Universidad de Barcelona
- González, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto*, 32(1), 91-113.

- González, S., Peñaranda, D. y Peñaranda H. (2017). La lectura multimodal como estrategia para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del grado quinto de primaria. *Educación, Tecnología y Didáctica en el aula escolar*, 2(2). Recuperado de: <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/issue/view/138/showToc>
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. 6 ed. México: Mc Graw Hill.
- Hinojosa, M. (2015). *Multimodalidad: usos y estrategias para el desarrollo del lenguaje en primer y segundo nivel de transición de educación parvularia y primer año de enseñanza básica* (tesis de pregrado). Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile
- ICFES. (2016). *Lineamientos para la aplicación muestral y censal 2016*. Bogotá, Colombia.
- Jaramillo, R. (2013). *La comprensión e interpretación desde la pintura como imagen artística, en la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura* (tesis de pregrado). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Kress, G. (2003). *La Alfabetismo en la era de los nuevos medios*. London and New York: Routledge Taylor Francis.
- Kress, G. (2005). *Alfabetismo y multimodalidad*. Granada, España: Aljibe.
- Laboy, J. y Maldonado, J. (2017). Estudio del lenguaje desde la perspectiva sociocultural. *Ánfora*, 24(43), 17-38. Manizales, Colombia; Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357853553001>
- Lara, E. y Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.

- Lozano, R. J. (2013). *El proceso de investigación dentro del contexto educativo*. 2 ed. Cali, Colombia: Artes Gráficas.
- Lozano, J. (2015). *Leer eficazmente: niveles de lectura*. 3 ed. Cali, Colombia: Artes Gráficas.
- Manghi, D. (2013) Representación y comunicación del conocimiento en Educación Media: análisis multimodal del discurso de materiales utilizados para la enseñanza escolar de la historia y de la biología. *Revista semestral de lingüística, filosofía y traducción*, (27), 34-52. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134528143003>
- Maturana, C. y Ow. M. (2015). *Multimodalidad y Educación*. Santiago: Santillana.
- McMillan. T. (2015). *Muestreo por conveniencia*. Estados Unidos: Pearson Addison Wesley.
- Melo, A. (2013). Procesos de comprensión y producción de textos multimodales a través del libro álbum. *Revista Folios de Humanidades y Pedagogía*, (2), 37-56. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP/article/view/2555>
- Méndez, C. (2013). *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso investigativo*. Bogotá. Colombia: Limusa.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencia*. Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional -MEN (2015). *Cuadernillo de Prueba Saber Lenguaje 3, 5 y 9.*

Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado de:

[https://educacionyempresa.com/.../2015/.../Ejemplos-de-preguntas-saber-3-lenguaje-](https://educacionyempresa.com/.../2015/.../Ejemplos-de-preguntas-saber-3-lenguaje-2)

[2](https://educacionyempresa.com/.../2015/.../Ejemplos-de-preguntas-saber-3-lenguaje-2)

Ministerio de Educación Nacional -MEN (2015). *Matriz de referencia Lenguaje.* Bogotá,

Colombia: MEN. Recuperado de:

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles>

[352712_matriz_1.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles)

Ministerio de Educación Nacional -MEN (2016). *Derechos básicos de aprendizaje.* Bogotá,

Colombia: MEN. Recuperado de:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/107746>

Ministerio de Educación Nacional -MEN (2016). *Supérate con el saber.* Colombia. Recuperado

de: <http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/190309800>

Ministerio de Educación Nacional -MEN (2017). *Supérate con el saber.* Colombia. Recuperado

de: <http://superate.edu.co/semifinlistas/>

Ministerio de Educación Nacional -MEN (2017). *Informe por colegio.* Bogotá, Colombia: MEN.

Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siemprediae/86438>

Ministerio de Educación Nacional -MEN (2017). *Sugerencias pedagógicas para el mejoramiento de los aprendizajes Área de Lenguaje.* Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado de:

[http://superate20.edu.co/_pdf_reportes/informe_estudiante_lenguaje.pdf.](http://superate20.edu.co/_pdf_reportes/informe_estudiante_lenguaje.pdf)

Ministerio de Educación Nacional -MEN (2017). *Malla de Aprendizaje*. Bogotá, Colombia:

MEN. Recuperado de:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-3 .pdf>

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational*, 66, 60-92

Niño Rojas, V y Pérez Grajales, H. (2016). *Los medios audiovisuales y las TIC en la enseñanza*. Bogotá, Colombia: ECOE.

Olave Poblete, A. y Urrejola Márquez, M. (2013). *Caracterización del texto multimodal* (tesis de pregrado). Chillán, Chile: Universidad del Bío

Olave, G., Rojas, I. y Cisneros, M. (2014). *Cómo escribir en la investigación académica*. Bogotá: Ediciones de la U.

Pierce, C. (1977). *Semiotic and Significs: The Correspondence Between*. Londres: Indiana University Press.

Pierce, C. (2015). *Semiótica: textos selectos*. 3 ed. México: Cegal.

Proyecto Educativo Institución Belisario Peña Piñeiro. (2013). Documento de trabajo. Roldanillo, Valle del Cauca, Colombia.

Proyecto Educativo Institución Técnica Agropecuaria Toro. (2017). Documento de trabajo. Toro, Valle del Cauca, Colombia.

- Puerto, M. (2015). *Leer con imágenes, dibujar con palabras la comprensión lectora mediada por el libro álbum* (tesis de maestría). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Reinhardt, N. (2007). *Infografía Didáctica: producción interdisciplinaria de infografías didácticas para la diversidad cultural* (tesis de maestría). Argentina: Universidad de Palermo,
- Restrepo, M., Restrepo, S. y Santamaría, S. (2016). *Mejoramiento de la comprensión lectora a través del recurso didáctico de la imagen icónica* (tesis de especialización). Colombia: Fundación Universitaria los Libertadores
- Reyes Pezo, F. (2012). *La Lectura Crítica de Textos Multimodales en Estudiantes de Cuarto Año Medio: Una Propuesta Didáctica* (tesis de pregrado). Chillán, Chile: Universidad del Bio.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid, España: Visor.
- Rojas, D. (2017). Prácticas y concepciones de profesores de educación primaria sobre la lectura en el contexto de los proyectos de aprendizaje. *Centro Regional de Formación Docente e investigación Educativa. (CRESUR)*, 1-11. Recuperado de: www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C180117-H177.docx.pdf
- Romero Quesada, M. A., Linares Columbié, R. y Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. *Anales de Investigación*, 13 (2), 224-230.

Shinas, V.H. (2012). Reading path and comprehension: An investigation of eight-grade skilled readers' engagement with online, multimodal texts (Unpublished doctoral dissertation). Newark: University Delaware. Recuperado de: [https://www.google.com.co/search?q=Shinas%2C+V.H.+\(2012\)](https://www.google.com.co/search?q=Shinas%2C+V.H.+(2012))

Solé, I. (2010). *El reto de la lectura. Estrategias de lectura*. Bogotá. Colombia: Magisterio.

Vygotsky, L. (1962). *Pensamiento y lenguaje*. 2 ed. México: Fondo de Economía.

Anexos

Anexo A. Estructura de la entrevista

TÍTULO: LA INCORPORACIÓN DE LA LECTURA DE TEXTOS MULTIMODALES EN EL AULA. CONCEPCIONES, MÉTODOS Y CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS DE LECTURA

GUIÓN ENTREVISTA -DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA GRADO TERCERO IDENTIFICACIÓN DE CONCEPCIONES SOBRE EL TEXTO MULTIMODAL

Fecha:

Hora:

Lugar:

Entrevistador:

Entrevistado:

Nombre:

Edad:

Género:

Asignación académica:

Título:

Años de experiencia:

Institución Educativa:

Sede:

Objetivo: Identificar las concepciones que poseen los docentes a cerca del texto multimodal, y cómo orienta su lectura desde sus prácticas de aula.

Ámbito 1: Concepción de práctica lectora.

1.1 ¿Cuál es la finalidad de las prácticas lectoras que desarrollas con tus estudiantes?

1.2 Para ti, ¿qué es un texto?

Ámbito 2: Textos que se leen en el aula.

2.1 ¿Qué criterios tienes en cuenta para elegir los textos que llevas al aula de clase?

2.2 ¿Qué textos has identificado como los preferidos de tus estudiantes? ¿Por qué crees que les gustan estos textos?

2.3 ¿Con qué frecuencia llevas al aula los siguientes textos?

(No lo llevo, pocas veces, algunas veces, la mayoría de veces, siempre)

- a. Texto escrito (sólo letras)
- b. Texto con imágenes
- c. Textos con gráficos
- d. Texto con audio
- e. Texto con imágenes en movimiento

2.4 ¿Qué papel consideras que juega el gráfico, la imagen o la fotografía que acompaña en la construcción del significado de un texto?

Ámbito 3: Concepciones sobre texto multimodal

3.1 En las últimas décadas se ha desarrollado la perspectiva multimodal del texto ¿Qué has escuchado, leído o estudiado sobre en torno a la multimodalidad y su enseñanza en el aula?

3.2 ¿Cómo crees que se debe orientar la lectura de textos multimodales en el aula?

3.3 Los textos multimodales se caracterizan por vincular diferentes recursos semióticos (modos y medios), ¿Cuál crees qué es la diferencia entre estos dos conceptos?

¿Qué son los modos?

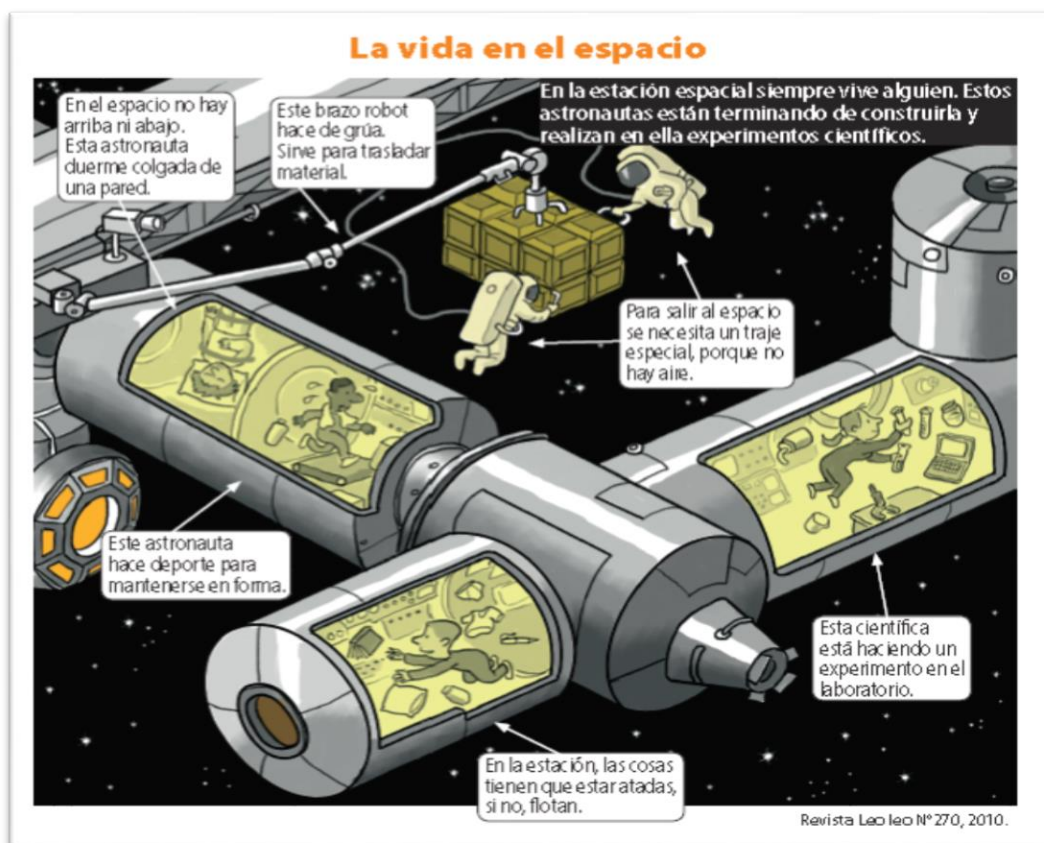
¿Qué son los medios?

3.4 ¿Cómo influye el contexto sociocultural en la construcción del significado de un texto multimodal?

Ámbito 4: Métodos usados en la lectura de textos multimodales

Aquí tienes una copia de un texto, extraído del libro de lenguaje Entre-Textos de grado 3°-

Semestre A-Obsérvalo detalladamente.



4.1 ¿Crees que es un texto adecuado para los estudiantes? ¿Por qué?

4.2 ¿Qué dificultades anticipas que tus estudiantes puedan tener para comprenderlo?

4.3 ¿Cómo trabajarías este texto con tus estudiantes?

4.4 ¿Qué habilidades se deben desarrollar en los estudiantes para leer y comprender de textos multimodales, de acuerdo con los desafíos de las nuevas alfabetizaciones?

¿Qué título le daría tú al texto?

Anexo B. Rejilla de observación de las prácticas de la enseñanza de la lectura

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN LENGUAJE

TÍTULO: LOS TEXTOS MULTIMODALES EN EL AULA: CONCEPCIONES, MÉTODOS Y PRÁCTICAS DE LECTURA

REJILLA DE OBSERVACIÓN				
DIMENSIONES DEL SIGNIFICADO	CRITERIOS (El docente)	ESCALA DICOTÓMICA		OBSERVACIONES
		SÍ	NO	
MODOS SEMIÓTICOS PRESENTES EN LOS TEXTOS				
REPRESENTACIONAL ¿A qué se refieren los significados?	LINGÜÍSTICO Indaga por los fragmentos del texto que ofrecen información sobre los participantes, las acciones que desarrollan y el escenario donde interactúan.			
	VISUAL Orienta la identificación de los participantes en el plano y su representación (total o parcial), sus variaciones o reaparición, (las acciones que desarrollan (vectores), si están incluidos de forma icónica, simbólica, o abstracta, para lo cual tiene en cuenta colores, líneas, formas.			
	Da pautas para reconocer las circunstancias de lugar y			

	tiempo que rodean los participantes y que dan cuenta de su identidad y características			
	ESPACIAL Encamina a los estudiantes a identificar detalles del texto que dan cuenta de los objetos y espacios que participan de los significados que se están representando. Relaciones parte/todo de los participantes dentro del texto.			
	GESTUAL Direcciona a los estudiantes a identificar quién o qué se está representando a través de los gestos y que acciones se desarrollan.			
	AUDITIVO Llama la atención sobre los elementos de audio presente en los textos: sonidos, ruidos, ritmos acústicos, voces, onomatopeyas, o representaciones icónicas o simbólicas (alarmas, sirenas) que brindan información acerca de los participantes, las acciones que desarrollan y las circunstancias que los rodean (sonido fondo)			
SOCIAL	Posibilita la identificación del tono emocional del			

¿Cómo conectan los significados a las personas implicadas?	texto, estableciendo las interacciones dadas entre los participantes y entre estos y el lector, para lo cual tiene en cuenta: prosodia, sonidos, enunciados, imágenes de oferta y demanda, el tamaño del encuadre y oferta social (toma cercana, lejana, mediana, larga, corta), la perspectiva (frontal, lateral, desde arriba), la representación de los personajes (minimalista, genérica, naturalista).			
	Centra la atención sobre aspectos de la realidad social que brinda información sobre las relaciones de poder entre los participantes, su postura, orientación cultural, grado de familiaridad íntima o personal.			
ORGANIZATIVA ¿Cómo encajan los significados entre sí?	Promueve la articulación de la información explícita e implícita presente en los distintos modos para identificar el tema que comunica el texto.			
	Orienta el trayecto de lectura que se debe seguir para una adecuada comprensión del texto.			

	Realiza preguntas encaminadas a identificar cuál es el medio de comunicación mediante el cual se transmite la información. (físico, grabado, ondas)			
CONTEXTUAL ¿Cómo encajan los significados en el mundo más amplio del significado?	Orienta actividades para ubicar el texto en un contexto de situación para lo cual indaga sobre el tipo y propósito del texto.			
	Lleva a identificar aspectos intertextuales que influyen en la significación general del texto.			
	Encamina a reconocer los tipos de discursos que tan cuenta de un contexto particular (coloquial, especializados, dialectos, entre otros).			
IDEOLÓGICA ¿Al servicio de qué intereses aparecen sesgados los significados?	Permite que los estudiantes construyan un diálogo entre el autor, texto, el tiempo creación y publicación para identificar su valor social y su finalidad.			
	Desarrolla actividades encaminadas a identificar el tema general del texto en busca de ideologías e interés subyacentes del autor respecto al lector.			
	Establece comparaciones entre las ideas comunicadas a través del texto y sus			

	propias posturas para el desarrollo del pensamiento crítico del lector (estudiantes)			
--	--	--	--	--

Anexo C. Consentimiento informado

Universidad del Valle

Sede Cartago

Maestría en Educación con Énfasis en Lenguaje.

Maestranes: Mariluz Solarte Quintero, Olga Geny Sánchez Lozano.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS BELISARIO PEÑA PIÑEIRO y TÉCNICA AGROPECUARIA DE TORO.

Yo _____, con C.C: No. _____ de _____, mayor de edad, docente de la institución educativa _____, he sido informado acerca de las actividades en las que voy a participar en el marco del desarrollo del proyecto para optar al grado de maestría en educación con énfasis en lenguaje de la Universidad del Valle, de las estudiantes Mariluz Solarte Quintero, Olga Geny Sánchez Lozano. Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de mi participación en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- Mi participación en este proyecto o los resultados obtenidos por las investigadoras, no tendrán repercusiones o consecuencias en el desarrollo de mis actividades laborales.
- Mi participación no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la observación de clase se utilizarán únicamente para los propósitos de investigación.

- Las maestranes a cargo de realizar el estudio garantizarán la protección de mis imágenes y el uso de las mismas, atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012).

Por otra parte, se dan a conocer a las participantes los principios éticos que guiarán la investigación y que garantizarán la privacidad y el debido manejo de su información personal, por parte de las investigadoras:

- La participación de los sujetos de estudio será bajo su propio consentimiento y sus declaraciones serán expresadas libremente.
- Se respetará la libertad de expresión, entendiéndose que ningún sujeto será obligado a cambiar su sistema de creencias.
- Se reservará el nombre de pila de los sujetos participantes, en tal caso, se reemplazarán sus identidades con un código de registro.
- Se emplearán unas formulas ritualizadas de tratamiento y cortesía que garanticen el debido respeto, apertura y acogimiento hacia los participantes.
- Lo actos de habla registrados en las entrevistas de los participantes conservarán su originalidad y no serán alterados ni parafraseados por los investigadores.

De forma consciente y voluntaria DOY EL CONSENTIMIENTO para que mi participación en la actividad de práctica educativa (Entrevista y observación de clase) sea llevada a cabo en las instalaciones de la Institución Educativa donde laboro.

Lugar y Fecha: _____

FIRMA DEL DOCENTE CC/CE: