



**COMPRESIÓN DE LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER (PTA) DEL ÁREA DE LENGUAJE EN ESTUDIANTES DE GRADO 5° EN EL MARCO DE LOS TEXTOS MULTIMODALES**

**LINA YOHANNA MEJIA LEON**

Universidad de Caldas  
Facultad de Artes y Humanidades,  
Caldas, Riosucio, Colombia  
2021



**UNIVERSIDAD DE CALDAS**  
**FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**COMPRENSIÓN DE LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER (PTA) DEL ÁREA DE LENGUAJE EN ESTUDIANTES DE GRADO 5° EN EL MARCO DE LOS TEXTOS MULTIMODALES**

**LINA YOHANA MEJÍA LEÓN**

**ASESORA**  
**VERÓNICA DÁVILA MANRIQUE**

**Riosucio, 2021**

**Resumen:**

Los textos multimodales combinan dos o más sistemas semióticos, como lenguaje escrito, hablado, significado visual (imagen fija y en movimiento), auditivo, gesticular y espacial. Por ello, la creación de textos multimodales puede implicar el uso de tecnologías de la comunicación, aunque dichos textos también pueden ser en papel. La presente tesis de investigación resalta la importancia del fortalecimiento de las guías del Programa Todos a Aprender (PTA) en época de pandemia, teniendo en cuenta que la combinación de textos multimodales mejora el éxito académico de los alumnos, la capacidad de resolución de problemas, la independencia, la toma de decisiones, la implicación en el propio proceso de aprendizaje, la capacidad de organización y el aprendizaje y la comprensión de forma más eficiente.

**Palabras clave:** textos multimodales, multimodalidad, PTA, lenguaje, guías de aprendizaje.

**Abstrac:**

Multimodal texts combine two or more semiotic systems, such as written language, spoken language, visual (still and moving image), auditory, gestural and spatial meaning. Therefore, the creation of multimodal texts may involve the use of communication technologies, although such texts can also be on paper. The present research thesis highlights the importance of strengthening the Todos a Aprender Program (PTA) guides in times of pandemic, taking into account that the combination of multimodal texts improves students' academic success, problem-solving skills, independence, decision-making, involvement in the learning process itself, organizational skills, and learning and understanding in a more efficient way.

**Key words:** multimodal texts, multimodality, PTA, language, learning guides.

## LISTA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b>	7
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	8
<b>2. JUSTIFICACIÓN</b>	11
<b>3. OBJETIVOS</b>	14
<b>4. PREGUNTA PROBLEMA</b>	15
<b>5. ANTECEDENTES</b>	16
<b>6. MARCO TEÓRICO</b>	21
<b>7. METODOLOGÍA</b>	40
<b>8. RESULTADOS</b>	43
<b>8.1. Caracterización de guías PTA en el área del lenguaje de 5° de primaria de la Institución Educativa la Inmaculada (Risaralda).</b>	43
8.1.1. Guía No. 1: medios de transporte	44
8.1.2. Guía No. 2: el cuento	44
8.1.3. Guía No. 3: la leyenda	45
<b>8.2. Multimodalidad en las guías de aprendizaje</b>	48
8.2.1. Multimodalidad en la guía 1	48
8.2.2. Multimodalidad en la guía 2	50
8.2.3. Multimodalidad en la guía 3	52
<b>9. CONCLUSIONES</b>	55

**Anexos**

**¡Error! Marcador no definido.**

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización de competencias de las guías de aprendizaje.....	46
Tabla 2. Análisis de intertextualidad - Guía 1 .....	48
Tabla 3. Análisis de hipertextualidad - Guía 1 .....	49
Tabla 4. Análisis de los recursos visuales - Guía 1 .....	49
Tabla 5. Análisis de intertextualidad - Guía 2 .....	50
Tabla 6. Análisis de hipertextualidad - Guía 2 .....	51
Tabla 7. Análisis de recursos visuales - Guía 2 .....	51
Tabla 8. Análisis de intertextualidad - Guía 3 .....	52
Tabla 9. Análisis de intertextual - Guía 3 .....	53

## ANEXOS

1. [Guía de aprendizaje 1](#)
2. [Guía de aprendizaje 2](#)
3. [Guía de aprendizaje 3](#)

## INTRODUCCIÓN

Los textos multimodales combinan dos o más modos, como lenguaje escrito, lenguaje hablado, significado visual (imagen fija y en movimiento), audio, gestual y espacial. La creación de textos multimodales puede implicar el uso de tecnologías de la comunicación, sin embargo, dichos textos también pueden ser en papel. Los estudiantes formados en el marco de los textos multimodales tienen una preferencia casi igual por los diferentes modos de aprendizaje y pueden recibir información de cualquiera de estos modos.

En este sentido, se ha demostrado que la combinación de textos multimodales con el desarrollo de guías de aprendizaje, aumentan el éxito académico de los alumnos, la capacidad de resolución de problemas, la independencia, la toma de decisiones, la implicación en el propio proceso de aprendizaje (autonomía de aprendizaje), la capacidad de organización y el aprendizaje y la comprensión de forma más eficiente.

Adicionalmente, el uso de textos multimodales es una práctica cada vez más habitual en las aulas contemporáneas, y para el logro de competencias específicas los estudiantes deben ser capaces de combinar imaginativamente diferentes modos en varias disposiciones estratégicas a lo largo del texto, por ejemplo, recursos semióticos impresos y visuales en un libro ilustrado, para transmitir de manera eficaz y creativa el significado requerido.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente trabajo de investigación se analiza la vinculación de los textos multimodales en las guías del Programa Todos a Aprender (PTA) en el área del lenguaje de grado 5° de primaria de la Institución Educativa la Inmaculada (Risaralda). Para ello, se describió la naturaleza de las guías PTA, teniendo en cuenta tres características fundamentales de la multimodalidad: (a) intertextualidad, (b) hipertextualidad y (c) recursos visuales.

Los resultados indicaron que, si bien las guías de aprendizaje constituyen un recurso esencial del cual no se debe prescindir en los procesos de aprendizaje, las guías PTA analizadas no integran completamente la intertextualidad, hipertextualidad ni recursos visuales óptimos para el desarrollo de la multimodalidad literaria, dificultando la mejora en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo de cualquier zona depende principalmente de la calidad de la educación o los conocimientos que se imparten (Domínguez & Alfonso, 2008). Sin embargo, en el escenario actual de la pandemia, el desarrollo de la zona rural es una cuestión difícil. Aunque muchos educadores entienden la tecnología en forma de aprendizaje en línea, el papel de la tecnología no ha estado al frente y en el centro de las discusiones sobre cómo mejorar la educación rural, y cómo avanzar en las perspectivas escolares y profesionales de los estudiantes que asisten a escuelas rurales.

En el caso colombiano, a pesar de que la constitución colombiana exige que los niños de cinco a quince años vayan a la escuela, aproximadamente 1.2 millones de niños colombianos (11% de todos los niños en edad escolar) actualmente no reciben educación formal (Carrero & González, 2017). Además, los niños de las zonas rurales de Colombia tienen muchas más probabilidades de abandonar la escuela temprano que los estudiantes de los entornos urbanos. En promedio, los niños de las zonas rurales reciben 5,5 años de educación, mientras que los de pueblos y ciudades permanecen en la escuela 9,2 años. En consecuencia, las tasas de analfabetismo entre los niños mayores de 15 años son casi cuatro veces más altas en el campo: 12,5% en comparación con 3,3% (Carrero & González, 2017).

Por esta razón, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) junto con el Programa Todos Aprender (PTA), asumen el reto de pensar en estrategias donde los tutores apoyen a los docentes en el diseño de recursos para el aprendizaje en tiempos de aislamiento social. Se recalca la importancia de construir un material educativo que permita generar impacto en la consolidación de saberes por parte de los docentes y los estudiantes con y sin herramientas tecnológicas.

Las guías de aprendizaje pueden ser recursos valiosos para ayudar a los estudiantes a centrar su atención en el contenido relevante del curso y navegar por tareas de cursos desconocidas. Pero diversas investigaciones han demostrado que los estudiantes también necesitan ayuda y dirección explícitas sobre cómo aprender el contenido y las habilidades en sus asignaturas (Beltrán & Bejarano, 2013). Para abordar el problema de enseñar a los estudiantes a aprender, se aboga entonces por el uso de guías y pautas de aprendizaje que



estén estrechamente en sintonía con las expectativas académicas, la materia y los problemas de aprendizaje asociados con los cursos.

Es así como se consolida la propuesta referente a la guía de aprendizaje que se convierte en un recurso flexible y práctico que genera procesos de aprendizaje cooperativo (familias) y autónomo. Constituye un instrumento fundamental para la organización del trabajo del alumno y su objetivo es ofrecer todas las orientaciones necesarias que le permitan integrar los elementos didácticos para el estudio de la asignatura y un recurso que tiene el propósito de orientar metodológicamente al estudiante en su actividad independiente, al mismo tiempo que sirven de apoyo a la dinámica del proceso docente, guiando al alumno en su aprendizaje, favorecen este proceso y promueven la autonomía a través de diferentes recursos didácticos como son: explicaciones, ejemplos, comentarios, esquemas, gráficos, estudio de casos y otras acciones similares a las que el profesor utiliza en sus actividades docentes.

Dichos recursos deben sustentarse en la integración de múltiples modos de comunicación, ya sean lingüísticos, visuales, auditivos, gestuales y espaciales, tales como textos multimodales que se utilizan en muchas aulas de primaria porque los modos lingüístico, visual, espacial y gestual trabajan todos juntos para comunicar el significado. Además, las alfabetizaciones del siglo XXI han ampliado la multimodalidad para incluir la presencia de elementos digitales y mediáticos dentro de los textos (Lenters & Winters, 2013).

Desde la teoría de la perspectiva multimodal, Kress y van Leeuwen (2001) explican que las imágenes y las acciones se denominan modos que organizan conjuntos de recursos semióticos para la elaboración de significados de los textos. En este sentido, los investigadores consideraron que la necesidad de ir más allá de las prácticas de alfabetización era sólo una representación escrita. Por ello, en este proceso de alfabetización, los estudiantes aprenden "lo que cuenta como alfabetización" (Unsworth 2001, pág. 337) en el aula, cómo se desarrolla la construcción de la alfabetización y cómo se produce a través de la comprensión de los textos También aprenden a apreciar una gama más amplia de textos, así como a interactuar con otros lectores.

Los múltiples modos de un texto multimodal permiten a los estudiantes extraer un nivel de comprensión más profundo con el contenido que se está estudiando. El uso de los textos multimodales durante la instrucción ofrece numerosos beneficios tanto a los estudiantes como a los profesores. Además, su uso demuestra un uso auténtico y efectivo de las alfabetizaciones del siglo XXI que tiene aplicación en el mundo más allá de las paredes del aula, especialmente en zonas de aprendizaje rural.

En el caso de la Institución Educativa la Inmaculada ubicada en el corregimiento de San Antonio del Chamí, ésta presenta una población multicultural con un porcentaje de 60% de niños indígenas y un 40% de población mestiza y afrodescendiente. Por ello, teniendo en cuenta que la situación de confinamiento o aislamiento ha propiciado la reformulación de algunas prácticas educativas a través de diversas guías de aprendizaje, estos recursos de aprendizaje deben corresponder con los objetivos, los métodos y el nivel de comprensión de los educandos, y que estén vinculados con lo que se espera que el estudiante aprenda durante su ciclo escolar, cumpliendo así una estrategia multimodal que favorezca la asimilación de los contenidos en el área del lenguaje.

De esta manera, las características, capacidades y disposiciones del alumno asociadas a la lectura de textos impresos más tradicionales, siguen siendo importantes para los textos multimodales e incluyen: el conocimiento del mundo del alumno, las habilidades y el conocimiento del lenguaje, el desarrollo cognitivo, la cultura y el propósito de la lectura. El grado en que los objetivos o propósitos de aprendizaje se imponen por sí mismos o externamente, la especificidad de los objetivos o propósitos y la interacción entre ellos, interactúan con las facilidades y limitaciones del texto multimodal, la estructura del hipertexto y las características de los alumnos.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente trabajo de investigación se busca comprender la relación y/o relación de los textos multimodales en las guías PTA en el área del lenguaje de 5° de primaria de la Institución Educativa la Inmaculada (Risaralda), con el fin de determinar la naturaleza de dichas guías en el marco de las características de los textos multimodales.

## 2. JUSTIFICACIÓN

En las discusiones sobre el lenguaje y la educación, el lenguaje generalmente se define como un conjunto compartido de códigos verbales, pero el lenguaje también se puede definir como un fenómeno comunicativo genérico, especialmente en las descripciones de la instrucción. Los docentes y los estudiantes usan el lenguaje hablado y escrito para comunicarse entre sí, para presentar tareas, participar en procesos de aprendizaje, presentar contenido académico, evaluar el aprendizaje, mostrar conocimientos y habilidades y construir la vida en el aula.

Actualmente, los programas educativos para niños de primaria a menudo enfatizan el plan de estudios y la instrucción para facilitar el aprendizaje del idioma. Con respecto al lenguaje hablado, los programas de instrucción pueden enfatizar oportunidades para comprender una variedad de géneros, desde instrucciones hasta narrativas y oportunidades para experimentar con modos de expresión. Con respecto al lenguaje escrito, las aulas para niños de primaria brindan oportunidades para aprender símbolos alfabéticos, relaciones grafofonémicas (relaciones entre letras y sonidos), vocabulario visual básico y estrategias de comprensión. Los alumnos también pueden tener oportunidades de aprender a expresarse a través del lenguaje escrito, incluidas oportunidades para formar letras, palabras, oraciones y estructuras de texto.

De acuerdo con esto, los niños deben poder comunicarse de manera eficaz en un mundo cada vez más multimodal. Esto requiere enseñar a los niños cómo comprender y componer significados en formas diversas, ricas y potencialmente complejas de texto multimodal, y hacerlo utilizando una variedad de modos de significado diferentes. Dado que las prácticas de comunicación se han ido moldeando cada vez más por los desarrollos en las tecnologías de la información y multimedia, ya no nos es posible pensar en la alfabetización únicamente como un logro lingüístico.

Adicionalmente, a menudo los estudiantes carecen de estrategias de aprendizaje para organizar los materiales, almacenar la información y retener el aprendizaje. Estos hechos hacen necesario el uso de estrategias de aprendizaje, ya que pueden servir de apoyo a los alumnos de bajo rendimiento en el aula. En concreto, se ha demostrado que las estrategias de

aprendizaje basadas en guías diseñadas para la comprensión, aumentan el éxito académico de los alumnos, la capacidad de resolución de problemas, la independencia, la toma de decisiones, la implicación en el propio proceso de aprendizaje, la capacidad de organización y el aprendizaje y la comprensión de forma más eficiente (García & de la Cruz, 2014).

La guía de aprendizaje es el instrumento clave que orienta al alumno cómo realizar el estudio, ya sea de manera independiente o de forma asistida, a lo largo del desarrollo de la asignatura. Para ello, debe indicar de manera precisa, qué tiene que aprender, cómo puede aprenderlo y cuándo lo habrá aprendido.

Por lo tanto, a través de las guías de aprendizaje, el docente puede controlar y/o caracterizar el uso de las herramientas, las preguntas y las actividades diseñadas para dominar la información del contenido. Los alumnos no tienen que retrasar el descubrimiento de lo que se supone que deben saber hasta la conclusión de su lectura. Por el contrario, las guías de aprendizaje pueden permitir a los estudiantes involucrarse cognitivamente con lo que están leyendo, ya que enseñar para la cognición es crear un ambiente de instrucción que facilite a los estudiantes la conciencia de sus procesos de pensamiento junto con estrategias que les permitan saber lo que se espera antes, durante y después de las lecciones.

Paralelamente, las voces de los estudiantes y de los docentes indican que podría existir una transición de los procesos de aprendizaje donde se reconoce la participación cada vez más creciente de textos multimodales (Farías & Seguel, 2015). Se constata una tensión entre procesos lectores anclados en textos impresos de naturaleza literaria y lecturas más amplias que incorporan el texto multimodal. Otro aspecto que salta a la vista es el hecho de que, si bien el discurso multimodal está siendo incorporado progresivamente en el aula, las pruebas estandarizadas no lo recogen de forma sistemática lo cual genera un notorio desajuste entre los intentos que se realizan en aula por no solo incorporar dichos textos sino también analizarlos, y la orientación y los énfasis didácticos que se pueden estar produciendo en los últimos niveles de la etapa de formación escolar.

En el marco de la presente investigación, se considera indispensable desarrollar dentro del aula un discurso multimodal que permitan usar los diferentes tipos de lenguaje en función del desarrollo de procesos comunicativos conscientes y planeados de forma

articulada en el área del lenguaje. Se invita a utilizar los diferentes recursos semióticos existentes en el contexto escolar del estudiante para apoyar su comunicación o expresar eficazmente el significado en cualquier evento de formación de signos.

Cabe destacar que la diversidad textual es un elemento importante a la cual se enfrenta el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela, y que requiere de diferentes estrategias para alcanzar los niveles de comprensión lectora deseados y acordes con el momento y proceso de aprendizaje de los estudiantes, en donde el tipo de texto genera maneras y propósitos diversos. Por lo tanto, es importante reconocer la multimodalidad como la diversidad de códigos verbales y no verbales que utilizan diferentes modos semióticos combinados o integrados en eventos comunicativos.

Las instituciones educativas no deben seguir orientando las prácticas educativas a partir de una idea de texto meramente verbal, sino que es necesario que el proceso educativo se conciba desde un significado multimodal del texto. Por tanto, las prácticas docentes deben adaptarse a las exigencias del contexto en el que se insertan los alumnos y a las características de sus procesos, es decir, a una realidad de comunicación multimodal.

Teniendo en cuenta lo anterior y el contexto socio-cultural actual, es importante involucrar los artefactos multimodales como herramientas de aprendizaje en las prácticas escolares, como elementos que proporcionan el andamiaje en la construcción de la lectura comprensiva. Además, es conveniente involucrar estrategias como el trabajo cooperativo y el uso de mayor variedad de herramientas en la enseñanza de los procesos de comprensión lectora que tengan en cuenta los cambios sociales y culturales, de manera que se logre un acercamiento con el contexto.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo general**

Determinar de qué manera los textos multimodales fortalecen el desarrollo de las guías del Programa Todos Aprender (PTA) en el área de lenguaje, de los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa La Inmaculada.

#### **3.2. Objetivos específicos**

Caracterizar las guías PTA en el área del lenguaje de 5° de primaria de la Institución Educativa la Inmaculada (Risaralda).

Determinar la naturaleza de las guías PTA en el área del lenguaje de 5° de primaria de la Institución Educativa la Inmaculada (Risaralda), teniendo en cuenta las características de los textos multimodales.

Describir las ventajas y potencialidades de los textos multimodales en el marco de los sistemas semióticos.

#### **4. PREGUNTA PROBLEMA**

¿De qué manera los textos multimodales fortalecen el desarrollo de las guías del Programa Todos Aprender (PTA) en el área de lenguaje, de los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa La Inmaculada?

## 5. ANTECEDENTES

La caracterización de la lectura es fundamental como punto de partida en el intento de expandir las nociones actuales de lectura para incorporar textos multimodales. Aunque la lectura siempre ha sido multimodal debido a las diversas modalidades que intervienen, desde los tipos de letra y el tamaño de la misma hasta los hipervínculos y el audio que los acompaña, en los últimos años tanto el cómo como el qué de la lectura han cambiado con el advenimiento de las tecnologías de la información y la comunicación de masas que han producido nuevos formatos para presentar el lenguaje y han dado acceso a programas informáticos de diseño que permiten la creación rápida y personal de textos.

A fin de abrir la dimensión explicativa de la lectura para incluir textos multimodales, se han abierto marcos conceptuales que van más allá de los modelos cognitivos tradicionales que consideran la lectura como una actividad individual y a menudo pasiva (Abraham & Farías, 2017). Como toda nueva área disciplinaria aplicada que intente establecer un núcleo de supuestos básicos para enmarcar las prácticas de investigación y enseñanza, la lectura multimodal en un segundo idioma está aglutinando ideas de campos tan diversos como la psicología del aprendizaje y la socio-semiótica. La introducción de un enfoque semiótico de los textos que la multimodalidad aporta a la lectura ha revolucionado nuestra comprensión de los nuevos procesos de elaboración de significados en los que participan los ciudadanos en el mundo actual.

En su artículo que invita a la reflexión, Siegel (2012) establece el contexto de la multimodalidad con referencias a los jóvenes y sus nuevas capacidades de lectura:

Es tentador sugerir que este es el momento de la multimodalidad: Una época en la que el estatus privilegiado del lenguaje está siendo desafiado por la facilidad con la que los jóvenes pueden acceder a los recursos semióticos de todas las variedades (visuales, auditivos, gestuales y espaciales) para ensamblar significados (pág. 671).

El análisis multimodal de textos se ha convertido en una parte crucial de la investigación, la enseñanza y la práctica de una amplia gama de disciplinas académicas y



prácticas. Por consiguiente, se han desarrollado diversas técnicas, marcos teóricos y metodologías para ese análisis. Para los lingüistas, en particular, que se ocupan de dar cuenta de la comunicación del significado dentro de los textos, las cuestiones que surgen de la consideración de los recursos semióticos distintos del lenguaje, en interacción unos con otros y con el lenguaje (como el gesto, la mirada, la proximidad, la vestimenta, el arte visual y auditivo, la relación imagen-texto y la disposición de las páginas, los recursos de diseño y producción cinematográficos y sonoros, etc.), han surgido en los últimos decenios como importantes desafíos. Mientras tanto, la aparición de los estudios multimodales como un área de estudio distinta en la lingüística también ha revelado una serie de cuestiones específicamente pertinentes para el analista de textos multimodales.

Los textos multimodales del siglo XXI consisten en una variedad de elementos, incluyendo texto escrito, narración de audio, imágenes, música, video y/o efectos de sonido (Jones & Hafner, 2012). La construcción de textos multimodales requiere el uso de diversas herramientas digitales, como computadores, software, cámaras digitales, dispositivos táctiles y dispositivos de grabación de audio. Los textos multimodales del siglo XXI son mucho más complejos que los textos multimodales tradicionales y requieren que los lectores asuman diferentes roles (Serafini, 2010).

De acuerdo con diversos autores, en lugar de los roles tradicionales de decodificador, participante, usuario y analista, los lectores de los textos multimodales deben asumir ahora los roles de navegante, intérprete, diseñador e interrogador. Además, los lectores de los textos multimodales deben interpretar los aspectos textuales más allá del lenguaje escrito (Oliveira et al., 2014).

Adicionalmente, los textos proporcionan los medios para comunicarse y forman una parte importante del estudio del lenguaje. Es importante entender cómo las características de los textos impactan en la comprensión de la lectura, en particular las similitudes y diferencias entre los textos impresos tradicionales y los textos multimodales. Las características compartidas pueden incluir la comprensión de: la intención del autor, el propósito social de un texto o género, cómo está estructurado, si se adhiere a esa estructura, qué tan bien está escrito, el tema, el vocabulario, las opciones de lenguaje, el nivel de lectura y otras características superficiales (Pardo, 2004).

Debido a la disponibilidad de la tecnología, la comunicación se ha transformado en una multiplicidad de formatos (por ejemplo, correos electrónicos, tweets, vídeos, mensajes de texto, WhatsApp) que no se están explotando plenamente en los colegios. Los jóvenes estudiantes son particularmente hábiles en el uso de estos novedosos sistemas de comunicación y han creado una nueva cultura de lectura y escritura basada en las redes sociales digitales. A este respecto, Gee (2012) ha mencionado que "los jóvenes de hoy en día suelen estar expuestos fuera de la escuela a procesos de aprendizaje más profundos y ricos que las formas de aprendizaje a las que están expuestos en las escuelas" (pág. 107).

Gee (2012) llama a estos usuarios "milenarios" mientras que Prensky (2001) se refiere a los como "nativos digitales"; otros los han llamado "screenagers". Independientemente de cómo se les llame, estos jóvenes constituyen una comunidad de lectura que se involucra diariamente en procesos semióticos y de interpretación que recientemente han sido explorados por autores como Cassany (2005). Para los educadores, la cuestión parece ser cómo utilizar los conocimientos que estos alumnos aportan a la escuela para mejorar su valoración crítica de los textos con los que se encuentran en su vida cotidiana. Más concretamente, es importante reconocer el impacto de estos cambios para los educadores del lenguaje que se ocupan o se ocuparán de los géneros emergentes asociados a estas nuevas tecnologías.

Por ejemplo, a partir de la semiótica social se forman diversas fuentes de generación de significados a disposición de las diferentes comunidades en relación a las necesidades de interacción y representación de quienes crean significado con ellas (G. R. Kress et al., 2005). En este sentido, la función de los semi-recursos será el resultado de la evolución histórica de cada comunidad y sus demandas comunicativas. En el caso de la comunicación humana, los sistemas semióticos no solo realizan la función representativa del conocimiento, sino que también funcionan en las relaciones sociales. Se piensa que estos sistemas semióticos son dinámicos porque reflejan, al mismo tiempo que crean comunidades de sujetos que los utilizan para crear significado (Halliday, 1982), entre ellos, las comunidades académicas y sus diferentes integrantes.

Se han realizado investigaciones sobre textos multimodales en torno al concepto de aprendizaje multimodal/multimedios por Moreno & Mayer (2007), y gran parte de las

investigaciones conexas han consistido en poner a prueba varios principios postulados por Mayer para dar cuenta de presentaciones cognitivamente sólidas de materiales didácticos que pueden conducir a un aprendizaje significativo en esferas como la biología, la física y la mecánica. Las presentaciones se entienden como representaciones verbales y pictóricas como el texto en pantalla o la narración (voz) y los gráficos estáticos o la animación (vídeo) que se utilizan en la mayoría de los multimedia educativos basados en computadoras, de los cuales PowerPoint es el más conocido.

Por lo menos tres principios son relevantes para el aprendizaje del lenguaje: multimedia, coherencia y redundancia. El principio multimedia afirma que los estudiantes aprenden mejor de las palabras y las imágenes que de las palabras solas. El principio de coherencia afirma que los estudiantes aprenden mejor cuando se excluye el material ajeno en lugar de incluirlo, y el principio de redundancia postula que los estudiantes aprenden mejor de la animación y la narración que de la animación, la narración y el texto (Moreno & Mayer, 2007).

La evidencia adicional que apoya una visión multimodal del lenguaje proviene de investigaciones recientes que sugieren que lo que tradicionalmente se ha considerado no lingüístico puede de hecho ser subsumible bajo la gramática y susceptible de descripción gramatical. El trabajo reciente de Schlenker & Chemla (2018) tiene como objetivo proporcionar evidencia de la naturaleza gramatical de los gestos.

Del mismo modo, Ginzburg & Poesio (2016) ofrecen una formalización de los aspectos intrínsecamente interaccionales del lenguaje, incluidos los gestos, así como las disfluencias y las expresiones no oracionales, con el objetivo de demostrar su comportamiento gramatical regido por reglas. Esto resuena con el trabajo de los investigadores de gestos que han buscado definir enfoques multimodales de la gramática (p. Ej., Mittelberg, 2006), y que han estudiado aspectos de convencionalidad en el gesto, identificando diversos grados de convencionalidad en las parejas forma-significado en el gesto.

Un modelo de lenguaje multimodal incluye el complemento completo de modos fundamentales de comunicación, incluida la representación, descripción e indexación (Clark,

2018), y el contexto más amplio en el que se construyen e interpretan los enunciados (Vigliocco et al., 2014). De diversas formas e interconectadas, los estudios revisados anteriormente sugieren que ya estamos en el umbral de un nuevo paradigma. Señalan la amplia gama de elementos, tanto vocales como visuales, que contribuyen de manera sistemática al uso del lenguaje y la expresión comunicativa y que no debemos excluir a priori del estudio del lenguaje.

Cabe destacar que los investigadores de la multimodalidad han encontrado grandes dificultades, concretamente la articulación del estrato del contenido y la expresión en otros sistemas semióticos. Una propuesta en este sentido es la de Kress (2013) que propone múltiples articulaciones en todos y cada uno de los signos, en todos los niveles de los sistemas semióticos, y no sólo una doble articulación como en el lenguaje (contenido y expresión). Desde su propuesta, el estrato del contenido podría estratificarse en el habla y el diseño, mientras que el estrato de la expresión podría estratificarse en la producción y la distribución.

Sin embargo, las investigaciones sobre la multimodalidad y su influencia en la producción de textos han aumentado considerablemente, debido en gran parte a las mejoras de las tecnologías digitales y las diversas plataformas utilizadas para comunicarse en todo el mundo (Barton, 2014). Es importante comprender cómo se utiliza el lenguaje o el modo lingüístico para dar significado, pero también lo son los demás modos, como la oralidad y el sonido, la encarnación y el gesto, el espacio y la conciencia espacial y la imagen visual.

Pese a lo anterior, y ante este cambiante y, la vez, fluido panorama en las formas y representaciones de la comunicación, la investigación académica orientada al uso de textos multimodales en escuelas rurales es escasa (Howell, 2018), principalmente en Latinoamérica, pues a pesar de los informes sobre el aumento del acceso a la tecnología, los maestros y alumnos rurales siguen enfrentando obstáculos como la falta de desarrollo profesional y la falta de acceso a la tecnología, aun cuando la multimodalidad se ve de manera más amplia para considerar cómo varios modos semióticos invitan a nuevas formas de pensar e interactuar dentro del contexto del aula.

De acuerdo con los antecedentes, el estudio de los diversos sistemas semióticos es un componente esencial para el fortalecimiento de las estrategias de enseñanza en los núcleos

de lenguaje y comunicación. De esta manera, es importante utilizar la multimodalidad para mejorar las potencialidades didácticas de la alfabetización visual crítica y sus contribuciones al desarrollo de nuevas competencias comunicativas.

## **6. MARCO TEÓRICO**

### **6.1. La naturaleza de los textos multimodales**

Los textos proporcionan el medio para comunicarse y constituyen una parte importante del estudio en un programa de lectura en español. Es importante comprender cómo las características de los textos influyen en la comprensión lectora, en particular las similitudes y diferencias entre los textos tradicionales impresos y los multimodales. Las características compartidas pueden incluir la comprensión de: la intención del autor, el propósito social de un texto o género, cómo está estructurado, si se adhiere a esa estructura, lo bien que está escrito, el tema, el vocabulario, las opciones de lenguaje, el nivel de lectura y otras características superficiales (Pardo, 2004).

Sin embargo, Kiros et al., (2014) propusieron que hay diferencias clave con los textos multimodales. Por ejemplo, puede haber una difuminación de los géneros a medida que los textos multimodales se vuelven más híbridos e intertextuales por naturaleza, y la noción de texto sigue cambiando a medida que la tecnología y la sociedad cambian. Los textos multimodales, en lugar de tener una superficie fija, utilizan diferentes modos de comunicación, con modos particulares o combinaciones de modos que ofrecen, por separado e independientemente, oportunidades o posibilidades para la creación de significado (Bearne, 2003). Además, pueden estar estructurados, en formatos multimedia y utilizar un hipertexto no lineal.

El "hipertexto" se refiere a la estructuración de la información en bloques de texto que se conectan mediante enlaces electrónicos. Existen varios tipos de hipertexto, descritos por Jonassen (2013) como lineales, jerárquicos o relacionales. El hipertexto puede estar estructurado de forma jerárquica, donde el contenido se organiza desde los conceptos más generales hasta los más específicos. Esto puede apoyarse en un hipertexto relacional que permita a los lectores acceder a información adicional y relacionada con el contenido de la

pantalla actual. En los textos multimodales es la selección, el uso y la colocación del hipertexto, los hipervínculos, los marcos, las ventanas y las imágenes a través de los cuales el autor intenta influir en la construcción del significado e imponer su intención, o sus suposiciones y valores.

La comprensión lectora implica la construcción activa del significado a través de la interacción entre el lector y el texto. Si se equipara al aprendizaje en el aula, la profundidad del significado que hacen los estudiantes está influenciada por la interacción de una multitud de factores complejos, individuales y sociales, dentro y fuera del aula. A nivel individual, las características, las capacidades y las disposiciones del alumno asociadas a la lectura de textos impresos más tradicionales siguen siendo importantes para los textos multimodales e incluyen: el conocimiento del mundo del alumno, sus habilidades y conocimientos lingüísticos, su desarrollo cognitivo, su cultura y su propósito de lectura.

Las principales teorías establecidas que ayudan a explicar el proceso de lectura y aprendizaje del hipertexto para el alumno individual son el modelo de construcción-integración y la teoría de la flexibilidad cognitiva. Varios autores han sugerido un proceso de tres etapas para la comprensión del hipertexto. A la primera etapa de procesamiento de caracteres/palabras, le sigue la segunda, en la que la base textual se integra en el conocimiento previo o esquema del lector. Estos dos primeros procesos "se consideran invariables en todos los medios" y se reflejan en la investigación sobre las estructuras textuales de los textos impresos tradicionales (Spiro et al., 1992). Es en el tercer proceso, con la creación de un modelo de situación, donde se crea el significado en los entornos de hipertexto.

El mayor control del alumno, en el que los lectores son libres de seguir sus propios caminos de lectura, se asocia con variables clave que repercuten en el aprendizaje con el hipertexto. Estas variables son: los efectos de los objetivos del lector, los patrones de navegación, las características del alumno y el compromiso activo con el texto, y las estrategias metacognitivas que utilizan. Las estrategias metacognitivas que los lectores utilizan para navegar por el hipertexto, las decisiones que toman sobre la información a la que acceden, el orden en el que toman las decisiones y la inclusión de andamios de navegación, algunos enlaces relacionales como los menús, los mapas conceptuales, los archivos de audio, los glosarios de palabras y los links también parecen influir en el

aprendizaje. Los investigadores han sugerido que los estudiantes utilizan las estrategias tradicionales de comprensión basadas en la impresión, como la activación de los conocimientos previos, la predicción, la evaluación, el seguimiento y la reparación, pero de nuevas formas con los textos en línea.

El grado en que los objetivos o propósitos del lector para la lectura son autoimpuestos o impuestos externamente, la especificidad de los objetivos o propósitos y la interacción entre ellos, interactúan con las posibilidades y limitaciones del texto multimodal, la estructura del hipertexto y las características de los alumnos, con consecuencias para lo que se aprende de la lectura del contenido del hipertexto.

La creación de textos multimodales es una práctica cada vez más habitual en las aulas contemporáneas. Entre los textos multimodales fáciles de producir se encuentran los carteles, los guiones gráficos, las presentaciones orales, los libros ilustrados, los folletos, las presentaciones de diapositivas, los blogs y los podcasts. Entre las producciones de textos multimodales digitales más complejas se encuentran las páginas web, los relatos digitales, las historias interactivas, las animaciones y las películas.

Los alumnos autores deben ser capaces de crear textos multimodales de forma efectiva para diferentes propósitos y audiencias, con precisión, fluidez e imaginación. Para ello, los estudiantes deben saber cómo se transmite el significado a través de los diversos modos utilizados en el texto, así como la forma en que los múltiples modos trabajan juntos de diferentes maneras para transmitir la historia o la información que se desea comunicar.

Una composición multimodal hábil requiere que los estudiantes tengan conocimiento del tema o campo del texto, conocimiento textual de cómo transmitir mejor el significado a través del texto; la autoría multimodal digital también requiere conocimiento de la tecnología y de los procesos necesarios para producir producciones innovadoras en medios digitales (Mills, 2010).

El conocimiento textual abarca tanto el conocimiento semiótico como el de género. El conocimiento semiótico se refiere a cómo cada modo transmite el significado de diferentes

maneras en el texto, donde cada modo tiene su propia tarea y función específica en el proceso de creación de significado.

Los autores multimodales también deben ser capaces de combinar imaginativamente diferentes modos en varias disposiciones estratégicas a lo largo del texto, por ejemplo, recursos semióticos impresos y visuales en un libro ilustrado, para transmitir de manera eficaz y creativa el significado requerido.

El género tiene que ver con el conocimiento de las funciones y los contextos sociales en los que se produce y utiliza un texto, y con el modo en que el texto se organiza y se pone en escena para cumplir un propósito social específico (Cassany, 2009). Al igual que la escritura, el éxito de la composición multimodal incluye la consideración del propósito, la audiencia y el tipo de texto (por ejemplo, para entretener, informar o persuadir). El conocimiento tecnológico se refiere al conocimiento del contenido técnico, así como de los procesos necesarios para producir medios digitales innovadores, incluyendo el conocimiento de las máquinas implicadas y las aplicaciones de los medios.

Enseñar eficazmente a los estudiantes a crear textos multimodales requiere nuevas y diversas habilidades de alfabetización y conocimientos semióticos que, por necesidad, se extienden más allá de los ámbitos de la alfabetización tradicional basada en la impresión a otras disciplinas de aprendizaje. Los profesores de alfabetización deben aprovechar la experiencia, los conocimientos y las habilidades de otras disciplinas para apoyar el desarrollo de nuevas competencias de alfabetización. Esto incluye aspectos esenciales de las artes (música, medios de comunicación, teatro, cine y arte) y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

## **6.2. Características de los textos multimodales**

Muchos textos son multimodales, donde el significado se comunica a través de combinaciones de dos o más modos. Los modos incluyen lenguaje escrito, lenguaje hablado y patrones de significado que son visuales, auditivos, gestuales, táctiles y espaciales; estos incluyen libros ilustrados, libros de texto, novelas gráficas, cómics y carteles, donde el



significado se transmite al lector a través de diversas combinaciones de lenguaje escrito visual (imagen fija) y modos espaciales.

Cada modo utiliza recursos semióticos únicos para crear significado. En un texto visual, por ejemplo, la representación de personas, objetos y lugares se puede transmitir utilizando opciones de recursos semióticos visuales como línea, forma, tamaño, línea y símbolos, mientras que el lenguaje escrito transmitiría este significado a través de oraciones usando grupos de nombres y adjetivos que se escriben o mecanografían en papel o en una pantalla. A continuación, los sistemas semióticos utilizados (Tipología Textual, 2017).

- a. **Lingüística:** vocabulario, estructura, gramática del lenguaje oral/escrito.
- b. **Visual:** color, vectores y punto de vista en imágenes fijas y en movimiento.
- c. **Audio:** volumen, tono y ritmo de la música y los efectos sonoros.
- d. **Gestual:** movimiento, expresión facial y lenguaje corporal, deixis.
- e. **Espacial:** proximidad, dirección, posición de la disposición, organización de los objetos en el espacio.

Un modo es un recurso social y culturalmente configurado para crear significado. La imagen, la escritura, la maquetación, el discurso y la imagen en movimiento son ejemplos de modos, todos ellos utilizados en los recursos de aprendizaje. Los significados se elaboran en una variedad de modos y siempre con más de un modo. Los modos tienen diferentes recursos modales (Bezemer & Kress, 2008).

La escritura, por ejemplo, tiene recursos sintácticos, gramaticales y léxicos, recursos gráficos como el tipo de letra, el tamaño y recursos para "enmarcar", como la puntuación. La escritura puede hacer uso de otros recursos, por ejemplo, el recurso del color. El habla y la escritura comparten aspectos gramaticales, sintácticos y léxicos. Además, el habla tiene intensidad (volumen), tono y variación de tono (entonación), calidad tonal/vocal, duración y silencio.

Por su parte, la imagen tiene recursos como la posición de los elementos en un espacio enmarcado, el tamaño, el color, la forma, los iconos de varios tipos (líneas y/o círculos), así

como recursos como la relación espacial y, en el caso de las imágenes en movimiento, la sucesión temporal de imágenes, el movimiento.

Estas diferencias en los recursos significan que los modos pueden utilizarse para realizar diferentes tipos de trabajo semiótico o para realizar un trabajo semiótico muy similar con diferentes recursos y de diferentes maneras. Es decir, los modos tienen diferentes posibilidades, potenciales y limitaciones, para crear significado.

Esto permite a los creadores de signos realizar un trabajo diferente con relación a sus intereses y sus intenciones retóricas para los diseños de significado, que, en los conjuntos modales, satisfacen mejor el interés del retórico y su sentido de las necesidades de la audiencia. Es decir, al aprovechar las posibilidades específicas de los distintos modos en la creación de signos complejos como conjuntos modales, los creadores de signos pueden satisfacer las complejas y a menudo contradictorias demandas de su propio interés, las necesidades del asunto que se comunica y las características de la audiencia.

### **6.2.1. Intertextualidad**

Con relación a la intertextualidad, Hernández et al (2004) plantea que es:

“El conjunto de relaciones que acercan un texto determinado a otros textos de variada procedencia: del mismo autor o más comúnmente de otros, de la misma época o de épocas anteriores, con una referencia explícita (literal o alusiva, o no) o la apelación a un género, a un arquetipo textual o a una fórmula imprecisa o anónima” (p. 24).

Kristeva (1969) es la primera en llamar la atención sobre la importancia de la existencia de textos previos que condicionan el acto de significar, independientemente del contenido semántico del texto. Esta investigadora señala que la comprensión de los textos aparentemente simples necesita algo más que el mero conocimiento del contenido semántico (Montes & Rebollo, 2006).

En este sentido, Hatim (2005) considera que la intertextualidad “ofrece una sólida base de pruebas para la aplicación de nociones semióticas básicas en actividades tales como

la traducción o la interpretación” (p. 158). Por lo tanto, la actividad intertextual va depender de la interpretación y el conocimiento del receptor del texto; es decir, la intertextualidad es, en gran medida, el producto de la mirada que la descubre o la construye, no solo depende del texto o de su autor, sino de quien observa el texto y descubre en él una red de relaciones que lo hacen posible como materia significativa.

### **6.2.2. Hipertextualidad**

La hipertextualidad es la capacidad del texto para que el lector logre vincularse con otros textos de manera profunda. Según Pérez (2013), este concepto:

“...está caracterizado como una red que integra unidades de información procedentes de códigos diversos, rompiendo con la secuencialidad del texto escrito al relacionar las partes de su contenido mediante vínculos y, por consiguiente, permite al lector elegir entre diferentes recorridos, el concepto de hipertexto no es nuevo como se podría suponer dado su auge actual en el marco de las nuevas tecnologías” (p. 30).

Además de realizar análisis lingüísticos del hipertexto, Barros (2019) intenta medir su usabilidad en términos de qué indicadores son los que facilitan la lectura efectiva del texto. Asimismo, se estudian sus aplicaciones pedagógicas y se intentan formular recomendaciones para su uso efectivo (Adell, 1995). Estos autores también exponen las diferencias entre texto e hipertexto en cuanto a formato y organización del contenido, linealidad, autoría, edición y distribución espacial que inciden directamente en la experiencia de lectura.

La hipertextualidad se compara a menudo, en el contexto de los nuevos medios, con la intertextualidad. Sin embargo, la relación entre ambas categorías es mucho más compleja de lo que los intertextualistas e hipertextualistas han pensado inicialmente; Riffaterre (1994) sugiere que estas dos amplias categorías literarias, la intertextualidad y la hipertextualidad, son un intento de diferenciar sus respectivos modelos entre sí, aun cuando estas gozan de características en común.

### **6.2.3. Recursos visuales**

El componente visual presente en el texto es parte fundamental del texto multimodal en sí mismo, puesto que es parte constituyente de la significación y conformación del mismo. Los elementos visuales y los contextos de un texto contribuyen a la experiencia que nosotros como lectores tenemos del texto debido a que hay una combinación clara entre los elementos verbales y los visuales.

El libro de texto puede ser una de las mejores fuentes si se prepara adecuadamente en términos de estructuras internas y externas y de diseño visual, y puede considerarse una herramienta eficaz en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Aslan & Jacobs, 2008). Muchos expertos en sistemas educativos o en psicología de la educación aceptan que las imágenes pueden desempeñar un papel eficaz en los libros de texto didácticos (Peeck, 1993).

Los libros de texto se consideran el núcleo de las actividades pedagógicas. Son capaces de proporcionar a los estudiantes una amplia selección de hechos nuevos y fascinantes y de crear una experiencia increíble (Stará et al., 2017). Además, los libros de texto son fácilmente accesibles para los estudiantes y los profesores y pueden utilizarlos según sus expectativas. Por lo tanto, la cuestión más importante es elegir el libro de texto adecuado, lo que requiere una cuidadosa atención.

La mayoría de las veces se consideran como aparatos principales para proporcionar conocimientos de contenido, los libros de texto pueden determinar los datos y la información que los estudiantes necesitan en una clase y evaluar lo que los estudiantes deben hacer y no deben aprender. El diseño visual y la disposición de un libro de texto pueden dar protagonismo a algunos elementos del mismo (Litz, 2005). Los alumnos visualizan y comprenden a continuación las palabras durante las ilustraciones de los libros de texto.

En este sentido, las imágenes y los dibujos representan una parte de la realidad. Normalmente, estas imágenes no representan el todo, sino que ayudan a los alumnos a centrarse en las experiencias de una parte importante de su vida. Las imágenes pueden motivar a los alumnos a estudiar el texto adjunto; pueden aumentar la atención o fomentar un procesamiento más detallado de los datos textuales que se incluyen en las ilustraciones, también pueden explicar y aclarar contenidos que no son fáciles de entender, o pueden ayudar a crear códigos no verbales además de los verbales y, por tanto, aumentar el potencial de

recuperación del contenido del texto ilustrado. Mediante el uso de imágenes, los alumnos pueden activar sus conocimientos previos, por ejemplo, imaginando lo que ocurrirá en el futuro o en un lugar remoto, o recordando acontecimientos pasados.

Las imágenes se consideran un valioso recurso para motivar y desarrollar la creatividad de los alumnos. Cuando los alumnos leen libros ilustrados sin muchas palabras, aprenden a emplear su imaginación para explicar, recrear y representar la parte de la historia que ven en los libros. Además, para que el aprendizaje sean profundos los alumnos deben establecer una conexión entre las representaciones visuales y verbales. Así, los profesores pueden potenciar la creatividad de los alumnos mediante el estímulo y la recompensa, o eligiendo materiales interesantes (Llorente, 2000).

Las imágenes también proporcionan un marco temporal y dan la oportunidad a los alumnos de tomar decisiones y utilizar su imaginación para adivinar y elaborar lo que sucederá. Esto promueve que el lector cree sus propias fábulas basándose en su imaginación y creatividad. Esto es posible porque las ilustraciones proporcionan andamios mentales para facilitar su proceso de comprensión del texto escrito.

Esto se debe principalmente a que las ilustraciones ayudan al lector a elaborar el texto, por lo que el aprendizaje será más fácil al motivar a los estudiantes a dar forma e imágenes a la información. Como considera Diamond (2008), los estudiantes prefieren las imágenes y los dibujos en los libros de texto porque con ellos pueden comprender y aprender mejor y más fácilmente que con las palabras. Así, los estudiantes suelen relacionar las imágenes con sus propias experiencias vitales.

### **6.3. Enfoque multimodal y memoria textual**

Una cuestión constante en la investigación sobre la comprensión multimodal es hasta qué punto los lectores varían sus estrategias de comprensión en diferentes circunstancias, y qué consecuencias tienen estas estrategias en términos de cómo se recuerda y utiliza la información. Investigaciones anteriores sugieren que uno de los factores que influyen en las estrategias de comprensión es el tipo de textos en el que se presenta la información.

Van Dijk y Kintsch (1983) describieron tres niveles en los que se puede representar la memoria de la información textual. La estructura superficial se refiere a la representación mental de la redacción literal del texto. La base textual es una representación de los conceptos del texto organizada según la estructura textual; representa el significado del texto de una manera relativamente encapsulada con respecto a otros conocimientos que posee el lector.

El modelo de situación es una representación mental en la que el contenido del texto se utiliza para crear una comprensión no sólo de lo que dice el texto, sino de la "situación" que describe el texto. Además del contenido del texto, el modelo de situación incluye inferencias y conexiones con conocimientos previos relevantes que se han generado y añadido a la representación mental (Wolfe & Woodwyk, 2010). Los lectores con un modelo de situación sólido suelen ser capaces de recordar lo esencial del texto, pero también pueden aplicar sus conocimientos a nuevas circunstancias y utilizarlos para resolver problemas.

Por lo tanto, desde el punto de vista práctico, los alumnos se beneficiarán más de las circunstancias de comprensión en las que creen modelos multimodales que de las representaciones tradicionales de textos. La creación de una base de texto frente a un modelo de situación durante la comprensión depende tanto de los conocimientos como de los objetivos del lector. Hay algunas circunstancias en las que los lectores tienden a generar una base de texto, pero no un modelo de situación. Los lectores que procesan un texto ciñéndose al contenido del mismo sin incorporar otra información relevante tienden a tener una base textual (Broek et al., 2001).

Los lectores también pueden tener pocos conocimientos previos relevantes sobre el tema, en cuyo caso no tienen más remedio que ceñirse a una representación de base textual. Por último, si los objetivos del lector son tales que no se ven impulsados o motivados a integrar el contenido del texto con el conocimiento previo, entonces los lectores tenderán a construir una representación de base textual (Mannes & Kintsch, 1987).

Muchos estudios han abordado la comprensión narrativa y expositiva por separado. La investigación sobre el procesamiento de las narraciones típicas indica que los lectores procesan las narraciones para lograr una coherencia basada en la explicación. Los lectores utilizan el conocimiento general del mundo para generar inferencias que expliquen cómo se

relacionan los objetivos, los acontecimientos, las acciones y los resultados de las historias (García, 2009).

Estas inferencias representan conexiones entre los eventos de la historia, conexiones con el conocimiento previo de los lectores y predicciones sobre los eventos que tendrán lugar. La comprensión expositiva se caracteriza típicamente por los intentos de los lectores de crear una representación coherente del contenido del texto, y por los intentos de integrar el contenido del texto con el conocimiento previo relevante cuando está disponible (Makhoul & Copti-Mshael, 2015).

La comprensión expositiva suele ser más difícil que la narrativa (McKeown et al., 1992), en parte porque es más probable que los lectores carezcan de los conocimientos previos relevantes que se necesitan para generar inferencias y establecer una representación coherente del contenido.

#### **6.4. Ventajas de la multimodalidad en la comprensión lectora**

La lectura ha sido definida desde diferentes enfoques a lo largo de la historia de la educación, pero en general se concibe como “una competencia compleja, en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales” (Solé, 2012, p. 52), se convierte en una herramienta que puede fomentar el conocimiento de sí mismo, nuevos aprendizajes y se considera un medio para el gozo y la distracción (Solé, 1987).

En términos generales, la lectura permite el acceso a la información y a su procesamiento, generando nuevos conocimientos y convirtiéndose en un medio de construcción de aprendizaje. Así mismo, tiene un enfoque recreativo desde la firme creencia de que saber leer abrirá ante el niño un mundo de experiencias maravillosas, que le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino

Ahondando un poco en la concepción de Solé (1987), la perspectiva interactiva en el proceso de lectura de textos multimodales conduce a la “comprensión donde intervienen el texto, su forma y su contenido, así como el lector, sus expectativas y conocimiento previos” (Solé, 1987, p. 18). En estas interacciones se permiten inferencias, rechazar y corroborar

predicciones y aplicar diversas estrategias que favorecen la comprensión y por lo tanto acceder a la información, pero también propician la producción del conocimiento.

Es así como se plantea la lectura comprensiva de textos multimodales, como un proceso de diálogo interno entre el autor y el lector donde fluyen saberes, significados, intercambio y resignificación (Solé, 1992) y se logra la comprensión como un producto de la claridad y coherencia de los textos, el grado de conocimientos previos del lector frente al tema le permitirán los procesos de interpretación y las estrategias que el lector utilice para la interpretación de los textos (Solé, 2001).

Desde esta concepción, la comprensión lectora es una tarea que implica diversos procesos y niveles, donde el lector debe adaptarse a las características del texto y del contexto y a su propósito en la lectura, por lo que se hace necesaria la perspectiva multimodal como estrategia que permita la comprensión e interpretación del texto. Entonces se proponen cinco destrezas mentales o procesos cognitivos a tener en cuenta para lograr el dominio de habilidades: anticipar lo que dirá un escrito, activar conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias y construir significados.

Profundizando en el concepto de lectura comprensiva, se proponen diversos niveles en la consecución de una completa competencia lectora: nivel literal o recuperación de información explícita; nivel inferencial, comprensión global del texto y reconstrucción del significado a partir de información no explícita y nivel crítico intertextual que se relaciona con la abstracción del lector, intencionalidad, vinculación con otros textos y la posibilidad de tomar una posición (MEN, 1998). Por consiguiente, se logra la comprensión de textos con sus perspectivas particulares incluyentes en procesos que conducen a cuestionar, modificar conocimiento y transformar el pensamiento y no solo a la acumulación de información.

Entonces, para desarrollar los diversos niveles de comprensión lectora es necesario un lector activo como aquel que procesa, critica, contrasta y valora la información que tiene ante sí, que la disfruta o la rechaza, que da sentido y significado a lo que lee. Pero también se requieren estrategias que implican acciones desde el abordaje, desarrollo y finalización del proceso. Iniciando con el abordaje del tema se deben establecer metas, planificar acciones, realizar constantes evaluaciones, definir propósitos de la lectura, identificar los



conocimientos previos frente al contenido, reconocer el tipo de texto y tener la posibilidad de realizar las propias predicciones a partir de elementos como el título y la imagen. Durante el desarrollo de la lectura es necesario establecer inferencias, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee. Finalmente, al concluir la lectura se realiza una reflexión y análisis que permita tomar una posición frente a esta por medio de procesos de valoración, contraste y argumentación, permitiendo la construcción de nuevos conocimientos.

Adicionalmente, se deben tener en cuenta estrategias como la revisión y recapitulación que permiten darle sentido a la lectura, la interrogación permanente del texto por parte del lector para elaborar significados y la elaboración de inferencias que corresponden a las interpretaciones, hipótesis y conclusiones del texto (Solé, 2001).

Del mismo modo, Cassany (2009) presenta algunos procedimientos didácticos que pueden facilitar los procesos de comprensión en el aula, que en muchos aspectos concuerdan con los planteados por Solé (2001): la activación de los conocimientos previos seguida por la definición de los objetivos de la lectura, la utilización de los elementos del texto para la construcción de conjeturas y predicciones, el contraste de conclusiones con los objetivos iniciales y la utilización de fuentes relacionadas que brinden o amplíen la información percibida. Finalmente concluye que “la herramienta más eficiente para fomentar la comprensión está dada por la generación de un dialogo abierto entre aprendices de lector y los procesos de indagación orientados por el docente” (Cassany, 2009, p.48).

En concordancia con Solé, Cassany (2009) describe que la relación, la recomposición de textos, las preguntas durante la lectura para generar el interés y la expectativa del lector y el contraste con otras fuentes, así como la identificación de la ideología del autor e información implícita son actividades estratégicas que permiten la transición de “aprender a leer” a “leer para aprender”, es decir, el desarrollo del nivel crítico y la generación de procesos metacognitivos. Para finalizar, a los estudiantes hay que enseñarles a buscar, seleccionar, registrar, clasificar y comunicar lo aprendido. Solé (2001) insiste en que las estrategias se deben enseñar de forma explícita, inicialmente con la ayuda del mediador, para paulatinamente lograr la autonomía en los procesos de comprensión.

## **6.5. Alfabetización multimodal**

Un texto multimodal transmite significado a través de una combinación de dos o más modos, por ejemplo, un cartel transmite significado a través de una combinación de lenguaje escrito, imagen fija y diseño espacial. Cada modo tiene su propia tarea y función específicas (Forceville, 2011) en el proceso de creación de significado y, por lo general, transmite solo una parte del mensaje en un texto multimodal. En un libro ilustrado, la letra impresa y la imagen contribuyen a la narración general de la historia, pero lo hacen de diferentes maneras.

Durante los últimos diez años, la investigación multimodal ha desafiado las definiciones unimodales y ha demostrado que el aprendizaje de la alfabetización requiere una comprensión de la compleja interrelación entre el material escrito y gráfico, junto con los modos incorporados de construcción de significado. Los avances tecnológicos y el desarrollo de la comunicación global han introducido nuevos géneros, formas y medios, desafiando la visión del texto como fijo y estático, y no susceptible al cambio por parte de los creadores de texto individuales.

Mientras que las aulas han adoptado a menudo una actitud cautelosa, incluso antagonica, hacia las nuevas formas y modos de creación de significado, para los niños pequeños se reducen los límites establecidos, lo que les permite adaptarse a los cambiantes paisajes textuales de formas creativas, innovadoras y multimodales. Sus textos pueden incluir escritura, imágenes visuales y objetos, bidimensionales o tridimensionales, que pueden ser papel, diseñados en la pantalla o en los medios, y que pueden involucrar efectos visuales, musicales o cinestésicos, y que pueden incorporarse a lenguaje, sonido, gesto o acción.

Los cambios plantean importantes problemas teóricos, pedagógicos y metodológicos para investigadores y profesionales. Desarrollar textos de una manera que facilite el análisis de múltiples sistemas de signos, sin dejar de ser manejable, requiere delicadeza en su enfoque y experiencia en el uso de técnicas digitales y software para facilitar la investigación dirigida a la transformación de la alfabetización en las aulas del siglo XXI.

Jewitt y Kress coordinaron en 2003 la primera colección de artículos sobre la alfabetización multimodal:

“A fin de comprender las nuevas formas de representación multimodal en un mundo de comunicación multi-mediada y sus repercusiones y efectos en el aprendizaje, nuevas formas de pensar, nuevas teorías sobre el significado y la comunicación son necesarias” (Jewitt, 2008, p. 4).

Diferentes investigadores han estudiado el discurso del aula desde una perspectiva multimodal, preguntando por los distintos tipos de lenguajes utilizados en el aula y sus aspectos retóricos, refiriéndose a lo oral, escrito, lenguaje gestual y corporal; estos estudios hacen aportes específicos desde el lenguaje oral y escrito y los vinculan con otros recursos utilizados por docentes y alumnos en el aula, como TIC, libros de texto e imágenes, entre otros. Así, el aula en sí puede verse como un espacio multimodal por su disposición espacial, mobiliario, recursos audiovisuales y las herramientas y artefactos disponibles, además de los diversos discursos comunicativos que se articulan en torno al conocimiento.

“Los discursos multimodales en el aula de clase hacen más visible la relación entre el uso de los recursos semióticos por parte de los docentes y estudiantes y la producción del conocimiento curricular, la subjetividad del estudiante y la pedagogía” (Jewitt, 2008, p. 357).

En las nuevas formas de alfabetizaciones, las imágenes y los sonidos ocupan un lugar protagónico, con el mismo nivel jerárquico que tiene el texto alfabético. La adquisición de habilidades para la comprender textos icónicos y sonidos, cobra la misma relevancia que hasta hace poco tenía el texto alfabético. Con el mejoramiento de los equipos y programas para procesar gráficos, 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. Las nuevas alfabetizaciones buscan aprovechar las características multimodales y flexibles que proveen los hipermedios para generar habilidades de pensamiento, fomentar aprendizaje, estimular la capacidad del estudiante para generar preguntas críticas.

## **6.6. Guías del Programa Todos a Aprender (PTA)**

Las guías de aprendizaje constituyen un recurso esencial del cual no se debe prescindir en los procesos de aprendizaje. Se considera como guía de aprendizaje al instrumento digital o impreso que constituye un recurso para el aprendizaje a través del cual se concreta la acción del profesor y los estudiantes dentro del proceso docente, de forma planificada y organizada, brinda información técnica al estudiante y tiene como premisa la educación como conducción y proceso activo.

Dentro de los diferentes recursos (materiales educativos, televisor, radio, teléfono, computador, internet, etc.) con los que cuentan los docentes para planear, implementar y evaluar acciones que promuevan la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, la Guía de Aprendizaje ocupa un lugar preponderante, puesto que es un material educativo complejo que orienta a estudiantes, padres y docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, es un material sencillo libre de las limitaciones que suponen los recursos técnicos y tecnológicos que dependen de la electricidad y la conectividad, dado que puede ser tanto tangible como digital.

Para iniciar la reflexión sobre este recurso es importante hacer una diferenciación entre el Plan de Aula o Clase y la Guía de Aprendizaje, el primero se define como:

La planificación de clases en la que se especifica la secuencia de actividades previstas para un periodo temporal limitado, mediante las cuales se pretende conseguir los objetivos fijados en los planes anuales de área en correspondencia con el plan de estudios y, por ende, con el PEI (Min Educación, 2013).

Es decir, que en el plan de aula los docentes detallan todas las tareas que se les proponen a los estudiantes en un lapso para que las desarrollen en aula de clase o fuera de ésta. Estas tareas, por un lado, son diseñadas, seleccionadas o adaptadas por los docentes y, por otro lado, son mediadas por ellos, a partir de interacciones verbales o escritas, con el objetivo de orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La guía de aprendizaje constituye un instrumento fundamental para la organización del trabajo del alumno y su objetivo es recoger todas las orientaciones necesarias que permitan al estudiante integrar los elementos didácticos para el estudio de la asignatura.

Constituye un marco de referencia para el curso y puede ser considerada, a menudo, como la descripción de un sistema de enseñanza. Puede agregarse que su presencia en los cursos representa una herramienta para la administración del curso, el desarrollo de contenidos. por otro lado, constituye una opción para el diseño de ambientes de aprendizaje, particularmente cuando se diseñan en hiper-lenguajes que favorecen la interacción.

Tomando como referencia los estudios de Ulloa (2000), Aguirre (2004) y García y de la Cruz (2004), se pueden agrupar estos elementos en tres características que son determinantes para la construcción y la configuración de una Guía de Aprendizaje:

- a. Su papel orientador e integrador, dado que primero, propone en su narrativa una estrategia de comunicación mediada, la cual debe permitir que los estudiantes desarrollen la Guía de Aprendizaje de manera autónoma, pues se entiende que la comunicación con los docentes es asincrónica o indirecta, ya sea porque no comparten el mismo espacio físico o no coinciden en los mismos tiempos. Y segundo, logra encadenar las diferentes orientaciones para el aprendizaje que los docentes median para que los estudiantes logren con éxito la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades a través de las tareas propuestas.

Es por esto que la Guía de Aprendizaje tiene una función orientadora e integradora al direccionar la organización y sistematización del aprendizaje, la interacción entre los materiales educativos y los estudiantes, la organización y estructuración de las consignas escritas, etc.

- b. Su actitud conversacional con el estudiante, puesto que es necesario que logre captar la atención de los estudiantes y compensar la ausencia físico-temporal de los docentes, por una parte, con orientaciones para el aprendizaje similares a las que habitualmente se realizarían en el aula de clase y, por otra parte, con estimulaciones y motivaciones que se emitirían en enunciados escritos emulando aquellas que usualmente surgen en las interacciones en el aula.

De aquí que este recurso tenga una función motivadora y dialógica porque incentiva en los estudiantes el interés por el aprendizaje, los mantiene atentos

durante el desarrollo de la Guía de Aprendizaje, los acompaña a través de una “conversación didáctica guiada” (Holmberg, 1985; citado en Aguirre, 2004, p. 185), suscita un diálogo mediante enunciados que obliguen a recapitular lo abordado, establece canales de comunicación sincrónicos o asincrónicos, brinda sugerencias para posibilitar el aprendizaje, entre otras.

- c. Su rol de facilitador de la comprensión del objetivo de aprendizaje, dado que es mediadora en la construcción del conocimiento y, por ende, orienta el trabajo que deben desarrollar los estudiantes. En este sentido la Guía de Aprendizaje: a) presenta el objetivo de aprendizaje y activa los conocimientos previos relevantes; b) moviliza el objetivo de aprendizaje en articulación con las tareas; el primero, a través de orientaciones para el aprendizaje y, las segundas, con sugerencias de actividades intelectuales (resolución de problemas, interpretación de figuras, comprensión de textos, conceptualización, razonamiento, clasificación, etc.) que conduzcan a los estudiantes a abordar de manera autónoma y exitosa el objetivo de aprendizaje (Moore, 1989); y c) plantea estrategias de monitoreo o retroalimentación permanentes para que se evalúe el progreso de los estudiantes en el alcance del objetivo de aprendizaje. De acuerdo con lo mencionado, la Guía de Aprendizaje cumple una función facilitadora y evaluadora porque: propicia flexibilidad para consultar los aspectos incluidos desde otras fuentes de información, a fin de permitir contrastaciones; sugiere distintas tareas, en un esfuerzo por atender los distintos estilos de aprendizaje.

#### **6.6.1. Estructura de las Guías del Programa Todos a Aprender (PTA)**

Cuando el proceso formativo se lleva a cabo en la modalidad de la educación remota es indispensable elaborar Guías de Aprendizaje porque éstas potencian las bondades y compensan los vacíos de los recursos (materiales educativos, televisor, radio, teléfono, computador, internet, etc.) (Aguirre, 2004). En este sentido, las Guías de Aprendizaje son, por una parte, gestoras de las interacciones entre docentes y estudiantes y, por otra parte, mediadoras de los recursos que se ponen a disposición de los estudiantes para organizar las tareas, regular los tiempos y aclarar las acciones que han definido los docentes para facilitar

el logro de los objetivos. Es por esto que para la construcción de Guías de Aprendizaje se deben tener los siguientes apartados mínimos:

- a.** Datos generales
- b.** Momento de exploración, ¿qué voy a aprender?
- c.** Momento de estructuración, lo que estoy aprendiendo
- d.** Momento de práctica y ejecución, práctico lo que aprendí
- e.** Momento de transferencia, ¿cómo sé que aprendí?
- f.** Momento de evaluación, ¿qué aprendí?

El orden de los apartados en las Guías de Aprendizajes está supeditado a la manera en que se organiza y sistematiza el aprendizaje y a los recursos que medie, por ejemplo, una Guía de Aprendizaje puede involucrar recursos como programas de televisión o radio, libros, videos por internet, etc. o puede no involucrar recursos, lo cual convierte a la Guía de Aprendizaje en el único material educativo para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

## 7. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación se enmarca en una metodología cualitativa de tipo descriptivo-comprensivo, toda vez que el objetivo del trabajo es analizar la comprensión de las guías PTA en el área del lenguaje de 5° de primaria de la Institución Educativa la Inmaculada (Risaralda), en el marco de los textos multimodales.

De acuerdo con Hernández et al. (2014), el paradigma cualitativo es para las ciencias de la educación una herramienta de gran valor; “la investigación cualitativa posee un enfoque multimetódico en el que se incluye un acercamiento interpretativo y naturalista al sujeto de estudio, lo cual significa que el investigador cualitativo estudia las cosas en sus ambientes naturales” (p. 43), pretendiendo darle sentido o interpretar los fenómenos en base a los significados que las personas les otorgan. La investigación cualitativa es un campo interdisciplinario, transdisciplinario y en ocasiones contradisciplinario, atraviesa las humanidades y las ciencias sociales y físicas.

La investigación descriptiva se refiere a las preguntas de investigación, el diseño del estudio y el análisis de datos realizado sobre ese tema. En este caso, es un método de investigación observacional porque ninguna de las variables del estudio de investigación está influenciada de ninguna manera.

Los estudios descriptivos suelen aportar nuevos datos que proporcionan pruebas más convincentes sobre un fenómeno. Adquirir esos datos y aplicarlos de forma novedosa, pero adecuada, suele exigir al investigador una reflexión original o desde una nueva perspectiva. Aunque el análisis descriptivo puede valerse por sí mismo como producto de investigación, en algunos casos, la descripción es un precursor de la explicación y la causa. Los métodos de investigación causal pueden aportar pruebas sólidas sobre los efectos de una intervención, pero para entender "por qué" una intervención tuvo un efecto causal suele ser necesario combinar el trabajo causal con el descriptivo: un análisis causal sólido para evaluar los efectos y un trabajo descriptivo eficaz para identificar las características de la población, las características de la aplicación y la naturaleza del entorno más relevantes para interpretar los resultados.



Adicionalmente, el análisis descriptivo desempeña un papel fundamental en muchos aspectos de la investigación comprensiva, como la planificación de una estrategia de intervención, la orientación de las intervenciones, la contribución a la interpretación del estudio causal, la evaluación de la variación del impacto del tratamiento y la priorización de los posibles mediadores causales (cuando la descripción proporciona pruebas sobre qué hipótesis alternativas son más o menos coherentes con la realidad observada).

Así, el trabajo del investigador incluye la presentación de la información en un formato que sea fácilmente comprensible. Este enfoque del análisis descriptivo es iterativo, y cada paso se basa en los demás y requiere una reconsideración y modificación a medida que el investigador va comprendiendo el fenómeno y el estudio.

A continuación, se describen los componentes de análisis del presente trabajo:

<p>La multimodalidad se ocupa de la teoría y del análisis de los recursos semióticos y de las expansiones semánticas que tienen lugar a medida que se combinan las diferentes opciones semióticas disponibles. En este instrumento se presentan cuatro tópicos que facilitan la comprensión e interpretación del texto multimodal, los cuales son el componente intertextual, hipertextual, semiótico y visual. Estos influyen en el análisis del texto mediante la lectura visual, considerando los elementos que convergen, como son otros tipos de textos, los signos y sus significaciones e interpretaciones y la imagen con sus rasgos característicos.</p>
<p><b>Componentes</b></p>
<p><b>Intertextualidad:</b> conjunto de relaciones que acercan un texto determinado a otros textos de variada procedencia: del mismo autor o más comúnmente de otros, de la misma época o de épocas anteriores, con una referencia explícita (literal o alusiva, o no) o la apelación a un género, a un arquetipo textual o a una fórmula imprecisa o anónima.</p>
<p><b>Hipertextualidad:</b> caracterizado como una red que integra unidades de informaciones procedentes de códigos diversos, rompiendo con la secuencialidad del texto escrito al relacionar las partes de su contenido mediante vínculos y, por consiguiente, permite al lector elegir entre diferentes recorridos.</p>
<p><b>Recursos visuales:</b> El componente visual presente en el texto es parte fundamental del texto multimodal en sí mismo, puesto que es parte constituyente de la significación y conformación del mismo. Los elementos visuales y los contextos de un texto contribuyen a la experiencia que nosotros como lectores tenemos del texto debido a que hay una combinación clara entre los elementos verbales y los visuales</p>

## **7.1. Fases de la investigación**

Con el fin de comprender la vinculación de los textos multimodales en las guías PTA en el área del lenguaje de 5° de primaria de la Institución Educativa la Inmaculada (Risaralda), se llevó a cabo el siguiente procedimiento metodológico:

- 1.** Selección de guías de aprendizaje del Programa Todos a Aprender del área de lenguaje en estudiantes de grado 5°.
- 2.** Caracterización de los componentes de las guías de aprendizaje del Programa Todos a Aprender del área de lenguaje en estudiantes de grado 5°, usando el instrumento de criterios para textos multimodales (ver Anexos).
- 3.** Análisis de los resultados sobre la comprensión de las guías PTA en el área del lenguaje de 5° de primaria de la Institución Educativa la Inmaculada (Risaralda), en el marco de los textos multimodales.

## **8. ANÁLISIS Y RESULTADOS**

### **8.1. Caracterización de guías PTA en el área del lenguaje de 5° de primaria de la Institución Educativa la Inmaculada (Risaralda).**

Se aplicaron las guías PTA en 25 estudiantes de grado 5° de primaria de la Institución Educativa la Inmaculada (Risaralda). El desarrollo de cada guía tomó 2 sesiones, cada una con un tiempo promedio de 1 hora y 30 minutos.

De acuerdo con los resultados de las guías, los estudiantes de quinto (5°) grado de la Institución Educativa la Inmaculada (Risaralda) han identificado elementos de cada tipo de texto y han mejorado su comprensión lectora. Por ejemplo, en textos como el cartel informativo, reconocieron la presentación por título, texto e imágenes y la interpretación de datos como fecha, hora y lugar. Además, utilizaron técnicas de lectura para la comprensión, como la búsqueda de información en diversas fuentes.

En comprensión auditiva, los estudiantes reconocieron los conceptos centrales de la radiodifusión y sus características formales clave (como la segmentación del texto oral), así como los objetivos de comunicación a los que sirven. En cuanto al producto escrito, los estudiantes formalizaron el proceso de escritura teniendo en cuenta la audiencia a la que se dirigían, la estructura de los párrafos (una idea central formada por ideas secundarias), el uso adecuado de conectores, vocabulario y reglas de escritura. Por otro lado, en relación a la producción oral, crearon exposiciones, noticias e historias y seleccionaron contenidos y estructuras para adaptarse a determinadas situaciones de comunicación.

En 5° grado, se espera que los estudiantes puedan ser capaces de establecer estrategias de comprensión lectora como: analizar información relevante, supervisar la interpretación, definir objetivos de lectura y organizar información a través de programas que priorizan ideas. Del mismo modo, deben identificar elementos de diferente tipografía de texto y evaluación de la información textual. Con base en la comprensión auditiva, los estudiantes recuperan información específica como ideas clave, ideas secundarias, ejemplos, problemas, soluciones, hechos e ideas. Además, deben analizar el texto sin perder su relevancia para el

contenido y plantean preguntas en contextos formales e informales para aclarar o ampliar lo que otros han dicho.

En relación con la producción escrita, los estudiantes no sólo tendrán que fortalecer el proceso de escritura teniendo en cuenta no solo el contenido, la estructura y el propósito, sino también el registro y la audiencia. Aparte de esto, deben tener en cuenta la importancia de hacer un uso adecuado de los elementos ortográficos y gramaticales que permitan que los textos sean entendidos por otros.

En cuanto a la producción oral, planifican su participación en situaciones de discusión formales o informales en las que presentan ideas de forma sistemática y bien establecida, teniendo en cuenta los conocimientos que comparten con los ponentes y adaptando su producción al contexto de los destinatarios. y la producción.

En este sentido, teniendo en cuenta que las guías de aprendizaje han sido concebidas como un recurso pedagógico cuyo propósito es entregar los lineamientos necesarios para que el estudiante pueda, en el marco de un curso, desarrollar con suficiente claridad y transparencia su proceso de aprendizaje, a continuación, se describen las características de tres (3) guías de aprendizaje del área de lenguaje de 5° de primaria de la Institución Educativa la Inmaculada (Risaralda).

#### **8.1.1. Guía No. 1: medios de transporte**

Esta guía brinda al estudiante los pasos para lograr los siguientes objetivos

- Organizar los trabajos y llevar un registro de las actividades.
- Valorar el progreso comparando las evidencias de las actividades.
- Aprender cómo la tecnología revolucionó los medios de transporte.
- Diseñar un portafolio de forma creativa.
- Mejorar el vocabulario en inglés aprendiendo sobre los medios de transporte.

#### **8.1.2. Guía No. 2: el cuento**

Esta guía brinda al estudiante los pasos para lograr los siguientes objetivos

- Elaborar hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos del cuento, y entre este y el contexto.
- Reconocer las características de un cuento para favorecer la comprensión de estos textos literarios.
- Comprender diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
- Reconocer y utilizar códigos verbales y no verbales en situaciones comunicativas: la publicidad.
- Caracterizar los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos de un texto.
- Conocer la estructura de un cuento.
- Reconocer, identificar y respetar la estructura y características del cuento.

### **8.1.3. Guía No. 3: la leyenda**

Esta guía brinda al estudiante los pasos para lograr los siguientes objetivos

- Definir el concepto de leyenda.
- Reconocer los elementos narrativos que caracterizan a las leyendas.
- Clasificar las leyendas por su temática y origen.
- Reconocer la función social y cultural de la leyenda e identificar los componentes de su estructura narrativa.

De acuerdo con los objetivos de estas guías, las competencias básicas ocupan un papel determinante, apareciendo como un elemento orientador para la selección del resto de elementos curriculares (objetivos, criterios de evaluación) y, por lo tanto, como un elemento nuclear de los proyectos educativos y curriculares. La incorporación de las competencias básicas en las guías tiene sin duda implicaciones importantes para las prácticas educativas, que han de afectar a las metodologías didácticas y las estrategias de evaluación.

En el cuadro siguiente se recogen algunos de esos principios básicos que inspiran las guías de aprendizaje para el área de lenguaje:

Tabla 1. Caracterización de competencias de las guías de aprendizaje.

<b>Competencia</b>	<b>Guía 1.</b>	<b>Guía 2.</b>	<b>Guía 3.</b>
<b>Producción textual</b>	Produce un texto escrito, teniendo en cuenta las características narrativas, para expresar sentimientos.	Elige un tema para producir un texto escrito (cuento), teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.	Elige un tema para producir un texto escrito (leyenda), teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.
<b>Comprensión e interpretación textual</b>	Comprende los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), durante la explicación de los medios de transporte.	Produce una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con el entorno.	Interpreta y clasifica textos provenientes de la tradición oral tales como leyendas.
<b>Literatura</b>	Propone hipótesis predictivas acerca de los textos literarios, en el marco de los medios de transporte, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.	Propone hipótesis predictivas acerca del cuento, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.	Propone hipótesis predictivas acerca de las leyendas, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.
<b>Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos</b>	Da cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.	Produce textos orales y escritos con base en planes en los que utiliza la información recogida.	Produce textos orales y escritos con base en planes en los que utiliza la información recogida.
<b>Ética de la comunicación</b>	<i>No presenta.</i>	Identifica los elementos constitutivos de la comunicación en los cuentos: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos.	<i>No presenta.</i>

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 1 se presentan los principales Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (EBC) asociados a las tres (3) guías de aprendizaje del programa todos a aprender (PTA) del área del lenguaje de 5° de primaria de la Institución Educativa la Inmaculada (Risaralda). Se observa que éstas, a nivel general, involucran los procesos a que aluden los ejes de los lineamientos, y que son: (1) procesos de construcción de sistemas de significación; (2) procesos de interpretación y producción de textos; (3) procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; (4) principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y (5) procesos de desarrollo del pensamiento.

Por otra parte, cabe anotar que los EBC del área de Lenguaje “hacen énfasis en la ética de la comunicación como un factor transversal, de lo cual se infiere una propuesta didáctica orientada a la formación de sujetos participativos, críticos y constructores de cualquier tipo de conocimiento” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 23). Sin embargo, sólo la guía de aprendizaje dos (2) propende porque el estudiante identifique los elementos constitutivos de la comunicación en los cuentos: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2006):

Una sociedad más igualitaria tendrá razón de ser en el momento en que los individuos puedan justificar sus saberes y cuestionar racionalmente los saberes propios y los de los demás. Y una didáctica de la argumentación puede ser uno de los caminos más expeditos para la transformación de las prácticas pedagógicas y, por ende, de la sociedad en pleno (p. 29).

Sin embargo, todas las guías de aprendizaje carecen de esquemas argumentativos y/o participativos. Por ejemplo, no existen propuestas de socialización de escritos, teniendo en cuenta las ideas de los compañeros y el profesor, dificultando atender algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana. Tampoco se presentan estrategias intertextuales o hipertextuales para que los estudiantes consulten información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras, aun cuando dicha

competencia hace parte de la producción textual sugerida por el Ministerio de Educación Nacional.

## 8.2. Multimodalidad en las guías de aprendizaje

Como se mencionó anteriormente, “la multimodalidad se ocupa de la teoría y del análisis de los recursos semióticos y de las expansiones semánticas que tienen lugar a medida que se combinan las diferentes opciones semióticas disponibles” (O’halloran, 2016, p. 77). Los siguientes resultados describen tres tópicos que facilitan la comprensión e interpretación del texto multimodal, los cuales son el componente intertextual, hipertextual visual. Estos influyen en el análisis del texto mediante la lectura visual, considerando los elementos que convergen, como son otros tipos de textos, los signos y sus significaciones e interpretaciones y la imagen con sus rasgos característicos.

A continuación, se describen las características de multimodalidad de cada una de las guías de aprendizaje en el área del lenguaje de 5° de primaria de la Institución Educativa la Inmaculada (Risaralda):

### 8.2.1. Multimodalidad en la guía 1

- **Intertextualidad**

La intertextualidad es un conjunto de relaciones que acercan un texto en particular a otros textos de diversos orígenes: del mismo autor o de otros en general, del mismo período o períodos anteriores, con referencia explícita (directa o específica, o no). De acuerdo con el análisis de las guías, se obtuvieron los siguientes resultados

Tabla 2. Análisis de intertextualidad - Guía 1

Preguntas	Sí	No
¿El texto mantiene relación con otros textos?		X
¿El emisor y los destinatarios del mensaje pueden aportar al discurso mediante la inferencia y la deducción de contenidos implícitos?	X	
¿El texto lleva a cabo procesos de re-semantización y reconceptualización?		X



¿El lector tiene la posibilidad de percibir la relación entre el texto y otros que lo preceden?		X
¿Existe relación semiológica entre el texto y otras artes como la pintura, la música, la canción, el cine, etc.?	X	
¿Existe relación del texto con otros textos de su periferia textual: títulos, subtítulos, capítulos desechados, prólogos, ultílogos, presentaciones, etc.?	X	

Fuente: elaboración propia

- **Hipertextualidad**

De acuerdo con Pérez (2013) “la hipertextualidad está caracterizada como una red que integra unidades de información procedentes de códigos diversos” (33), rompiendo con la secuencialidad del texto escrito al relacionar las partes de su contenido mediante vínculos y, por consiguiente, permite al lector elegir entre diferentes recorridos. De acuerdo con el análisis de las guías, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 3. Análisis de hipertextualidad - Guía 1

Preguntas	Sí	No
¿El texto integra unidades de informaciones procedentes de códigos diversos?	X	
¿El texto "rompe" con la secuencialidad del texto escrito al relacionar las partes de su contenido mediante vínculos y, por consiguiente, permite al lector elegir entre diferentes recorridos?		X

Fuente: elaboración propia

- **Recursos visuales**

Tabla 4. Análisis de los recursos visuales - Guía 1

Preguntas	Sí	No
¿El texto integra aspectos tales como color y vectores?	X	
¿El texto integra imágenes de referencia?	X	
¿El texto presenta diagramas explicativos?	X	X
¿El texto contiene tablas?		X

¿El texto contiene gráficos?		X
¿El texto presenta recursos visuales para hacer énfasis?	X	
¿El texto goza de esquemas (paginación, títulos, pies de página y notas al pie, etc.)?	X	

Fuente: elaboración propia

El análisis de la Guía 1 revela que, si bien el emisor y los destinatarios del mensaje de la guía pueden aportar al discurso mediante la inferencia y la deducción de contenidos implícitos, el texto no lleva a cabo procesos de re-semantización y re-conceptualización, esto implica una desventaja para desarrollo de competencias del área de lenguaje teniendo en cuenta que los estudiantes pueden carecer de la posibilidad de percibir la relación entre el texto y otros que lo preceden. Pese a esto, la guía permite al estudiante a identificar las ideas, la investigación y los objetivos que se relacionan con los textos.

Así mismo, si bien la guía integra unidades de informaciones procedentes de códigos diversos (especialmente imágenes), el texto no "rompe" con la secuencialidad del texto escrito al relacionar las partes de su contenido mediante vínculos y, por consiguiente, permitir al lector elegir entre diferentes recorridos. Esto puede redundar en que el estudiante no pueda establecer asociaciones teóricas ni prácticas de los textos que lee con aquellos que ya han hecho parte de su lectura.

Sin embargo, la guía presenta recursos visuales para fortalecer dichos recorridos de aprendizaje; por ejemplo, la guía integra colores, vectores, imágenes de referencia, diagramas explicativos, recursos para hacer énfasis (negrilla, cursiva, etc) y esquemas de referencia (paginación, títulos, pies de página y notas al pie, etc.). Estos recursos son de vital importancia puesto que guían la lectura de las actividades, orientando de manera eficiente su desarrollo por parte de los estudiantes.

### 8.2.2. Multimodalidad en la guía 2

- **Intertextualidad**

Tabla 5. Análisis de intertextualidad - Guía 2

Preguntas	Sí	No
-----------	----	----

¿El texto mantiene relación con otros textos?	X	
¿El emisor y los destinatarios del mensaje pueden aportar al discurso mediante la inferencia y la deducción de contenidos implícitos?	X	
¿El texto lleva a cabo procesos de re-semantización y reconceptualización?	X	
¿El lector tiene la posibilidad de percibir la relación entre el texto y otros que la preceden?	X	
¿Existe relación semiológica entre el texto y otras artes como la pintura, la música, la canción, el cine, etc.?	X	
¿Existe relación del texto con otros textos de su periferia textual: títulos, subtítulos, capítulos desechados, prólogos, ulteriores, presentaciones, etc.?	X	

Fuente: elaboración propia

- **Hipertextualidad**

Tabla 6. Análisis de hipertextualidad - Guía 2

Preguntas	Sí	No
¿El texto integra unidades de información procedente de códigos diversos?	X	
¿El texto "rompe" con la secuencialidad del texto escrito al relacionar las partes de su contenido mediante vínculos y, por consiguiente, permite al lector elegir entre diferentes recorridos?		X

Fuente: elaboración propia

- **Recursos visuales**

Tabla 7. Análisis de recursos visuales - Guía 2

Preguntas	Sí	No
¿El texto integra aspectos tales como color y vectores?	X	
¿El texto integra imágenes de referencia?	X	
¿El texto presenta diagramas explicativos?		X
¿El texto contiene tablas?	X	
¿El texto contiene gráficos?		X
¿El texto presenta recursos visuales para hacer énfasis?	X	
¿El texto goza de esquemas (paginación, títulos, pies de página y notas al pie, etc.)?		X

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el análisis de la Guía 2, ésta contiene todos los recursos intertextuales necesarios para el desarrollo de la multimodalidad: el texto mantiene relación con otros textos, el emisor y los destinatarios del mensaje pueden aportar al discurso mediante la inferencia y la deducción de contenidos implícitos, el texto lleva a cabo procesos de re-semantización y reconceptualización, el lector tiene la posibilidad de percibir la relación entre el texto y otros que la preceden, existe relación semiológica entre el texto y otras artes. La Guía 2 puede catalogarse como un recurso multimodal que cuenta con los códigos necesarios para su comprensión por parte de los estudiantes.

Sin embargo, al igual que en el caso de la Guía 1, si bien integra unidades de informaciones procedentes de códigos diversos, el texto no "rompe" con la secuencialidad del texto escrito al relacionar las partes de su contenido mediante vínculos y, por consiguiente, permite al lector elegir entre diferentes recorridos. Esta elección se puede fortalecer con la vinculación de colores, imágenes de referencia, tablas y otros recursos visuales para hacer énfasis, a pesar de la falta de gráficos y esquemas de paginación, pies de página y notas al pie para mejorar la comprensión de las actividades.

### 8.2.3. Multimodalidad en la guía 3

- **Intertextualidad**

Tabla 8. Análisis de intertextualidad - Guía 3

Preguntas	Sí	No
¿El texto mantiene relación con otros textos?	X	
¿El emisor y los destinatarios del mensaje pueden aportar al discurso mediante la inferencia y la deducción de contenidos implícitos?		X
¿El texto lleva a cabo procesos de re-semantización y reconceptualización?	X	
¿El lector tiene la posibilidad de percibir la relación entre el texto y otros que la preceden?		X
¿Existe relación semiológica entre el texto y otras artes como la pintura, la música, la canción, el cine, etc.?		X

¿Existe relación del texto con otros textos de su periferia textual: títulos, subtítulos, capítulos desechados, prólogos, ultílogos, presentaciones, etc.?	X	
--	---	--

Fuente: elaboración propia

- **Hipertextualidad**

Tabla 9. Análisis de intertextual - Guía 3

Preguntas	Sí	No
¿El texto integra unidades de informaciones procedentes de códigos diversos?		X
¿El texto "rompe" con la secuencialidad del texto escrito al relacionar las partes de su contenido mediante vínculos y, por consiguiente, permite al lector elegir entre diferentes recorridos?	X	

Fuente: elaboración propia

- **Recursos visuales**

¿El texto integra aspectos tales como color y vectores?		X
¿El texto integra imágenes de referencia?		X
¿El texto presenta diagramas explicativos?		X
¿El texto contiene tablas?		X
¿El texto contiene gráficos?		X
¿El texto presenta recursos visuales para hacer énfasis?		X
¿El texto goza de esquemas (¿paginación, títulos, pies de página y notas al pie, etc.?)		X

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el análisis de la Guía 2, esta presenta pocos recursos intertextuales, hipertextuales y visuales en el marco de la multimodalidad. En el primer caso, si bien el texto mantiene relación con otros textos, el emisor y los destinatarios del mensaje no pueden aportar al discurso mediante la inferencia y la deducción de contenidos implícitos. Tampoco establece una relación semiológica entre el texto y otras artes

Adicionalmente, sólo presenta un (1) hipervínculo, dificultando la integración de unidades de informaciones procedentes de códigos diversos, e interrumpiendo al lector para

elegir entre diferentes recorridos. Sin contar que la guía no presenta colores, vectores, imágenes de referencia, diagramas explicativos, tablas, gráficos ni recursos visuales para hacer énfasis.

Teniendo en cuenta en análisis de las características de cada una de las guías, se evidencia poco esfuerzo para vincular de manera satisfactoria los sistemas semióticos que componen la multimodalidad. Esto puede poner en riesgo la capacidad de los estudiantes de entender lo que leen, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, y el sentido dentro y fuera del argumento total.

En este proceso de comprensión intervienen diferentes factores y pasa por distintos niveles. La escasez de características multimodales puede afectar el nivel de comprensión literal, teniendo en cuenta que el lector no podrá ser capaz de identificar y comprender la información explícita del texto; a nivel inferencial el lector tendrá dificultades para añadir la información literal del texto a su experiencia personal e intuición, y de esta forma no podrá llegar a tener una comprensión más profunda y amplia del texto.

La creación de las guías PTA debe fortalecerse por medio del uso de sistemas semióticos que mejoren la hipertextualidad, intertextualidad y los recursos visuales, ofreciéndole al estudiante una experiencia de aprendizaje integral por medio de nuevas herramientas lingüísticas.

## 9. CONCLUSIONES

- Las guías de aprendizaje constituyen un recurso esencial del cual no se debe prescindir en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, las guías PTA analizadas no integran completamente la intertextualidad, hipertextualidad ni recursos visuales óptimos para el desarrollo de la multimodalidad literaria, lo cual sugiere la necesidad de fortalecerlas por medio del uso de distintos sistemas semióticos
- La intertextualidad, hipertextualidad y recursos visuales, son características básicas para el desarrollo de la multimodalidad en los colegios del siglo XXI. Dentro de las ventajas de los textos multimodales se encuentran: comprensión de los aspectos de vocabulario, claridad argumentativa y representación gráfica del mensaje que mejora la estructura del texto.
- La importancia de los textos multimodales adquiere mayor relevancia cuando se descubre la dificultad de algunos estudiantes para expresarse en formato verbal o escrito, ya que pueden identificar y analizar la información de un texto multimodal a través del uso de recursos semióticos tales como: gráficas, hipervínculos, ilustraciones, tablas, etc.

## RECOMENDACIONES

- Con el fin de fortalecer cómo los estudiantes dan sentido al mundo que los rodea mediante los diversos modos semióticos y recursos disponibles, se recomienda el fortalecimiento de las guías PTA y la potencialidad de los diferentes modos semióticos, ya que permiten que surja una representación novedosa, en la que la información y los significados se configuran de manera particular.
- Dado que el aprendizaje involucra instancias de comunicación, éstas implican tanto a la semiótica como a teorías de la comunicación y de la cognición. Y como consecuencia, impacta en cómo la persona concibe y evalúa el proceso, incluyendo los recursos, modos, expectativas, intereses, motivación, etc., tanto en relación a sí mismo como de las demás personas, se recomienda el desarrollo de investigaciones, en el contexto nacional, que den cuenta de la importancia de los textos multimodales en el entorno de clase.



## 10. ANEXOS

### a. Guía No. 1

**Nombre:** INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA INMACULADA

**Grado:** 5

**Área:** LENGUAJE Y SE TRANVERSALIZARA CON ARTISTICA, TECNOLOGIA E INGLES.

**Fecha de recibido:** 05 DE AGOSTO

**Fecha de entrega:** 19 DE noviembre DE 2020

**Nombre del estudiante:** \_\_\_\_\_

**Objetivo de aprendizaje:**

- Organiza tus trabajos y lleva un registro de lo que haces
- Valora tu progreso comparando tus productos
- aprenderás como la tecnología revolucionó significativamente los medios de transporte
- \* *Diseñar de forma creativa un portafolio*
- \* *Mejoramiento del vocabulario en ingles trabajando los medios de transporte y su escritura*

### INTRODUCCIÓN



Esta guía será tu ayuda para construir un portafolio en una carpeta donde puedes guardar tus trabajos hechos en casa, al final de mes podremos revisar, comparar y valorar todo lo que has aprendido

Puedes utilizar una caja, una carpeta, cartulina o una bolsa, con el tamaño apropiado para guardar tus trabajos un poco más grandes que una hoja de bock de tamaño carta, colores, lápiz y todos los materiales que tengas a la mano para decorar.

## ***Materiales del medio***

Puedes pedir ayuda a tu familia.



### ***¿Qué voy a aprender?***

Para la elaboración de este portafolio vas a tener dos momentos, primero vas a diseñar una hermosa carpeta para utilizarla como archivador y luego vas a construir el cuerpo del portafolio, y las páginas donde vas a registrar tus reflexiones. Ubícate en un lugar con buena luz y consigue los materiales, no tienen que ser estrictamente los mencionados al inicio de esta guía, puedes ser recursivo y utilizar materiales que puedas conseguir en casa.



### ***Lo que estoy aprendiendo***



Recuerda que puedes hacer el portafolio con tu propio diseño, creatividad y los materiales con que cuentes, por lo tanto, el siguiente portafolio solo es un ejemplo.

## **Materiales**

- 2 cuadrados de cartón o cartulina de 30 cm por 20 cm cada uno.
- Papel de regalo o papel de revista.
- Un retazo de tela o cinta Tijeras, regla y lápiz, Colbòn, cordón, lana o cabuya  
Todo tipo de materiales para decorar (piedritas, lentejuelas, cinta, papeles de colores...) lo que puedas conseguir en casa.



Vamos a hacerlo paso a paso:

1. Forra el cartón para disimular la parte exterior de tu carpeta con el papel de regalo, papel de revista o dibuja sobre el cartón o cartulina, pégalo muy bien para que resista.



2. Después de forradas, las vas a unir con un retazo de tela para que se pueda abrir y cerrar sin preocupación a dañarse o deshojarse.



Hazle unos agujeros a una de las tapas de cartón, así como aparecen en la fotografía. (Si no tienes perforadora, te pueden ayudar a hacerlo con unas tijeras o un alambre) Son cuatro agujeros para poder colocar el elástico que permitirá cerrar la carpeta.



3. Ahora coloca el elástico o lana que conseguiste, también puedes utilizar una que tengas de una carpeta vieja, un pedacito a cada lado.





4. Decórala con los materiales según tu creatividad.

### **Ahora vas a construir el cuerpo del portafolio**

A continuación, encontrarás unas sugerencias para organizar tu portafolio, puedes imprimir los anexos o hacerlo a mano cuidando la estética.

### ***Práctico lo que aprendí***

### **Ahora vamos a hacer lo más importante**

La primera hoja del portafolio será la portada, la cual debe contener los siguientes datos:

**Título:** Portafolio: Mis evidencias de aprendizaje

**Institución:**

**Nombre:**

**Grado:**

Al final de la guía encontrarás un modelo de portada que tú puedes seguir.



**¡Recuerda!** Un portafolio es una herramienta que te permitirá guardar todos los productos y evidencias de las guías que desarrolles, poco a poco se te irá diciendo que productos debes guardar ahí para luego valorarlos.

Se exponen las orientaciones que intervengan en las tareas que proponen los recursos



Dentro del portafolio vas a guardar los trabajos de la semana en el área que te indique el profesor y tendrás un calendario para ir marcando la fecha y el producto que guardas, De la siguiente manera:

## Anexo 1

### Calendario



Dentro de cada cuadrado vas a escribir el tipo de evidencia que guardes (por ejemplo, un poema escrito por ti).

Al final de la guía encontrarás un modelo de calendario, el cual podrás imprimir, copiar o dibujar con lápiz y colores.

Como te habrás dado cuenta en los objetivos, se plantea que con el paso de los días puedas ir viendo tus avances y valorando tus esfuerzos, por lo tanto, el portafolio debe contener un espacio de reflexión y valoración de tus aprendizajes, escribiendo en cada anexo que te mostraré a continuación tus reflexiones.

## ANEXO 2.

### Me proyecto:

¿Qué espero aprender?

En este apartado debes anotar:

- Lo que piensas que aprenderás con cada tema y para qué te será útil en la vida lo aprendido.

Al final de la guía hay un ejemplo de esta estructura para que la copies o imprimas.

**ANEXO 3.**

**Mi reflexión:**

---

---

---

---

Mientras vas recolectando tus productos y evidencias, puedes ir anotando cómo te sientes.

---

---

---

---

Así:

**Fecha** (El día en que anotas tus reflexiones en el portafolio)

**¿Cómo estoy llevando a cabo la tarea? Y ¿Qué puedo mejorar?**

---

---

---

---

## ANEXO 4

### **Mi valoración:**

En este apartado deberás anotar tus apreciaciones sobre lo que hiciste, respondiendo las preguntas que aparecen en el Anexo 4.

Las preguntas que vienen en este espacio son:

Observa tus trabajos y escribe lo que ves:

---

---

---

---

**¿Qué logré hacer en mi trabajo?**

---

---

---

**¿Qué fue más difícil hacer?**

---

---

---

**¿Qué puede mejorar en mis trabajos?**

---

---

---

¿Cómo puedo hacer para mejorarlos?

---

---

---

Otras ideas que quiero escribir sobre mis trabajos:

---

---

---



Practico lo que aprendí:

En tu portafolio guardarás lo que vamos a trabajar: los medios de transporte.

¿Recuerdas qué son los medios de transporte?



Los medios de transporte son los diferentes sistemas o maneras de desplazar un determinado contenido de un lugar a otro. Estos se clasifican en:

- medios terrestres (ferrocarril, automóvil),
- aéreos (avión)
- acuáticos (fluviales o marítimos)

Cada uno de los cuales necesitará unas infraestructuras diferentes para su funcionamiento: Vías férreas y estaciones para el tren, carreteras para los automóviles, aeropuertos para los aviones, y puertos náuticos para los barcos.



Con el avance de la tecnología surgió:

### **AVIÓN SOLAR:**

El avión “Solar Impulse 2”, el [primero que dará la vuelta al mundo sin usar combustible](#), realizó hoy con éxito su primer vuelo de prueba. La nave voló dos horas y 15 minutos en [su primer ensayo](#) y hará pruebas similares durante los próximos diez meses para prepararse para circunvalar la Tierra en 2015.

### **BUS DE DOS PISOS:**

El **autobús**, **bus**, **ruta**, **colectivo**, **bondi**, **guagua**, **micro** u **ómnibus** (véase la sección [Regionalismos](#)) son los nombres más comunes del vehículo diseñado para transportar numerosas personas mediante vías urbanas. Generalmente es usado en los servicios de [transporte público](#) urbano e interurbano, y con trayecto fijo. Su capacidad puede variar entre 10 y 120 pasajeros. En sistemas de [autobús de tránsito rápido](#), la capacidad de los buses puede variar entre 160 y 240 pasajeros.

### **AUTO ELÉCTRICO:**

Un **vehículo eléctrico** es un vehículo propulsado por uno o más [motores eléctricos](#). La tracción puede ser proporcionada por [ruedas](#) o [hélices](#) impulsadas por motores rotativos, o en otros casos utilizar otro tipo de motores no rotativos, como los [motores lineales](#), los [motores inerciales](#), o aplicaciones del magnetismo como fuente de propulsión, como es el caso de los [trenes de levitación magnética](#).

### **METRO:**

El **metro** (de ferrocarril metropolitano), **subterráneo**, **subte** (de ferrocarril subterráneo), o **ferrocarril metropolitano**, es un sistema de [trenes](#) urbanos ubicado dentro de una [ciudad](#) y su [área metropolitana](#)

### **EL BARCO:**

Un **barco** es cualquier [construcción cóncava](#) y [fusiforme](#), de [madera](#), [metal](#), [fibra de vidrio](#) u otro material, incluso de [hormigón](#), como el [SS Faith](#) que, por su forma, es capaz de [flotar](#) en el [agua](#) y que se utiliza para navegar como [medio de transporte](#)

## LA MOTO:

Una **motocicleta**, comúnmente conocida en [español](#) con la abreviatura **moto**, es un [vehículo](#) de dos ruedas, impulsado por un [motor](#) que acciona la rueda trasera, salvo raras excepciones en las que el impulso se daría en la rueda delantera o en ambas. El cuadro [ochasis](#) y las ruedas constituyen la estructura fundamental del vehículo. La rueda directriz es la delantera. Pueden transportar hasta dos personas, y tres si están dotadas de [sidecar](#)



¿Ya lo recordaste?



De acuerdo a la información que acabas de recibir de los medios de transporte, en los próximos 15 días vas a realizar 2 actividades semanales y diferentes, teniendo en cuenta que los medios de transporte se clasifican en tres: terrestres, aéreos y acuáticos. Puedes hacer: Dibujos, elaboración de uno de los medios de transporte en material reciclable, un cuento. Una leyenda o un mito, un rompecabezas etc.

- Luego en una hoja de block o de cuaderno dibuja los medios de transporte, escríbeles el nombre en inglés y coloréalos.
- Puedes inventarte otra actividad que desees con los medios de transporte.
- No olvides que todos los trabajos del tema los debes guardar en el portafolio.

Semana a semana le enviarás una foto del calendario, la reflexión y la valoración a tu profesor, para que él también pueda llevar un registro. Ve guardando muy bien los trabajos y coloca esa carpeta en un lugar seco y donde no exista peligro que se dañen tus trabajos.

**¡Recuerda! Tú eres el responsable de esa carpeta donde guardarás tu portafolio.**

### ¿Cómo sé que aprendí?



Una vez enviada la evidencia de tus reflexiones, el profesor te hará una realimentación con sus apreciaciones y así podrás seguir adelante con tu portafolio.

Consévalo para cuando puedas entregarlo en medio físico a tu profesor.



### ¿Qué aprendí?

Es el momento de que nos cuentes como te sentiste construyendo tu propio portafolio, por eso queremos que marques con una X, el emoticón que represente los sentimientos que tuviste al realizar las actividades.



Feliz



triste



estresado



Asombrado



confundido

**Expresa por escrito, por qué tuviste esos sentimientos**

---

---

---

---

---

En las próximas hojas encontraras los anexos para hacer la portada, el calendario, me proyecto, la reflexión y la valoración. Puedes ponerle tu estilo y creatividad.

ANEXO 1

## MI PORTAFOLIO 2020



MIS  
EVIDENCIAS DE  
APRENDIZAJE



INSTITUCION:

NOMBRE:

GRADO:

# AGOSTO



Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

**ANEXO 3**

**Me proyecto:**

**¿Qué espero aprender?**

---

---

---

**¿Para qué me servirá este aprendizaje?**

---

---

---

**Mi reflexión:**

**Fecha** \_\_\_\_\_

**¿Cómo estoy llevando a cabo la tarea?**

---

---

---

**¿Qué puedo mejorar?**

---

---

---



**ANEXO 4**

**Mi valoración:**

**Observa tus trabajos y escribe lo que ves: ¿Qué logré hacer en mi trabajo?**

---

---

---

**¿Qué fue más difícil de hacer?**

---

---

---

**¿Qué puedo mejorar en mis trabajos?**

---

---

---

**¿Cómo puedo hacer para mejorarlos?**

---

---

---

**Otras ideas que quiero escribir sobre mis trabajos:**

---

---

---

## Bibliografía

- Abraham, P., & Farías, M. (2017). Reading with eyes wide open: Reflections on the impact of multimodal texts on second language reading. *Ikala*, 22(1), 57-70. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a04>
- Adell, J. (1995). La navegación hipertextual en el World-Wide Web: implicaciones para el diseño de materiales educativos. *EDUTEC'95, Redes de comunicación, redes de aprendizaje*.
- Aslan, C., & Jacobs, D. B. (2008). *Content Analysis on Primary Education Turkish Language Course Books From the Point of Acquiring Critical Thinking Skills*.
- Barros, M. F. (2019). *Sprachliche und textuelle Aspekte in spanischen Weblogs*. *June*. <https://doi.org/10.15488/2937>
- Barton, G. (2014). Literacy and the Arts: Interpretation and Expression of Symbolic Form. En *Literacy in the Arts: Rethorising Learning and Teaching* (pp. 3-19). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-04846-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-04846-8_1)
- Bearne, E. (2003). Rethinking Literacy: Communication, Representation and Text. *Reading*, 37, 98-103. <https://doi.org/10.1046/j.0034-0472.2003.03703002.x>
- Beltran, luisa fernanda alcuña, & Bejarano, O. L. B. (2013). Guía sentipensanete: el viaje al corazón del acompañamiento pedagógico. En *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Número 9).
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25(2), 166-195. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Bianchini, A. (2000). *Conceptos y definiciones de hipertexto*.
- Broek, P. V. A. N. D. E. N., Linderholm, T., & Gustafson, M. (2001). *The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts*. 29(8), 1081-1087.
- Carrero, M. L., & González, M. F. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 79-89. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>
- Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. *II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, January 2014*, 89-96. [https://www.researchgate.net/publication/251839730\\_Literacidad\\_critica\\_leer\\_y\\_escribir\\_la\\_ideologia](https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia)
- Cassany, D. (2009). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. *Paidós Educador*.
- Clark, E. V. (2018). Using language. En *First Language Acquisition*. <https://doi.org/10.1017/cbo9781316534175.014>
- Diamond, M. (2008). *The Impact of Text-Picture Relationships on Reader Recall and Inference Making: A Study of Fourth Graders' Responses to Narrative Picturebooks*

(Vol. 49).

- Domínguez, D., & Alfonso, P. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 23, 1-15.
- Farías, M. F., & Seguel, C. A. (2015). Hacia una caracterización de los textos multimodales usados en formación inicial docente en lenguaje y comunicación. *Literatura y Linguística*, 32, 283-304. <https://doi.org/10.4067/s0716-58112015000200015>
- Forceville, C. (2011). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. *Journal of Pragmatics*, 43, 3624–3626.
- García, J. G. (2009). *Inferencias en grupos infantiles de lectura*. 11, 1-23.
- Gee, J. P. (2012). Situated language and learning: A critique of traditional schooling. En *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. <https://doi.org/10.4324/9780203594216>
- Gilster, P., & Glistler, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Pub. New York.
- Ginzburg, J., & Poesio, M. (2016). Grammar Is a System That Characterizes Talk in Interaction. *Frontiers in Psychology*, 7, 1938. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01938>
- Halliday, M. A. K. (1982). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. En *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*.
- Hatim, B. (2005). Intercultural Communication and Identity: An Exercise in Applied Semiotic. *Intercultural Communication Studies*.
- Hernández, C., Ángel, M., & Hernández, G. (2004). *Análisis de la intertextualidad y la argumentación en el contexto educativo*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. En *Journal of Chemical Information and Modeling*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Howell, E. (2018). Obstacles to digital, multimodal pedagogy in rural high schools. *Writing and Pedagogy*, 10(1-2), 297-321. <https://doi.org/10.1558/wap.33761>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(February 2008), 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Jonassen, D. (2013). Handbook of Research on Educational Communications and Technology. En *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. <https://doi.org/10.4324/9781410609519>
- Jones, R. H., & Hafner, C. A. (2012). Understanding digital literacies: A practical introduction. En *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*. <https://doi.org/10.4324/9780203095317>
- Kiros, R., Salakhutdinov, R., & Zemel, R. (2014). Multimodal neural language models. *31st International Conference on Machine Learning, ICML 2014*.

- Kress, G. (2013). Multimodal discourse analysis. En *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. <https://doi.org/10.4324/9780203809068-10>
- Kress, G. R., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K., & Reid, E. (2005). A new approach to understanding school English Multimodal semiotics. *English In Urban Classrooms: A Multimodal Perspective On Teaching And Learning*.
- Lenters, K., & Winters, K.-L. (2013). Fracturing Writing Spaces. *The Reading Teacher*, 67(3), 227-237. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1210>
- Litz, D. (2005). Textbook Evaluation and Elt Management: a South Korean Case Study. *Asian EFL Journal*, 48(1), 8.
- Llorente, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista de Psicodidáctica*, 0(9), 1-19. <http://www.redalyc.org/pdf/175/17500911.pdf>. Fecha de Consulta:24/04/2017.
- Makhoul, B., & Copti-Mshael, T. (2015). Reading Comprehension as a Function of Text Genre and Presentation Environment: Comprehension of Narrative and Informational Texts in a Computer-Assisted Environment vs. Print. *Psychology*, 06(08), 1001-1012. <https://doi.org/10.4236/psych.2015.68097>
- Mannes, S. M., & Kintsch, W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and Instruction*, 4(2), 91-115. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0402\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0402_2)
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 78-93. <https://doi.org/10.2307/747834>
- MiniEducación. (2013). Estrategias para hacer más eficiente el tiempo en el aula. En *Ministerio de Educación Nacional, Republica Colombiana* (Vol. 1). [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-329722\\_archivo\\_pdf\\_estrategias\\_grados\\_0\\_a\\_3.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_estrategias_grados_0_a_3.pdf)
- Mittelberg, I. (2006). Methaphor and metonymy in language and gesture: Discourse evidence for multlimodal models of grammar. En *ProQuest Dissertations and Theses*.
- Montes, R., & Rebollo, M. (2006). La intertextualidad (1967-2007): el largo periplo de un término teórico. *La intertextualidad (1967-2007): el largo periplo de un término teórico*, 18(18), 157-180. <https://doi.org/10.21071/arf.v18i.6820>
- Moreno, R., & Mayer, R. (2007). Interactive Multimodal Learning Environments. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9047-2>
- Oliveira, A. W., Rivera, S., Glass, R., Mastroianni, M., Wizner, F., & Amodeo, V. (2014). Multimodal Semiosis in Science Read-Alouds: Extending Beyond Text Delivery. *Research in Science Education*, 44(5), 651-673. <https://doi.org/10.1007/s11165-013-9396-4>
- Pardo, L. S. (2004). What Every Teacher Needs to Know About Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280. <https://doi.org/10.1598/rt.58.3.5>
- Peeck, J. (1993). Increasing picture effects in learning from illustrated text. *Learning and Instruction*, 3(3), 227-238. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(93\)90006-L](https://doi.org/10.1016/0959-4752(93)90006-L)

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Schlenker, P., & Chemla, E. (2018). Gestural agreement. *Natural Language & Linguistic Theory*, 36(2), 587-625. <https://doi.org/10.1007/s11049-017-9378-8>
- Serafini, F. (2010). Reading multimodal texts: Perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, 41(2), 85-104. <https://doi.org/10.1007/s10583-010-9100-5>
- Siegel, M. (2012). New Times for Multimodality? Confronting the Accountability Culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(8), 671-681. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00082>
- Spiro, R., Feltovich, P. J., Jacobson, M., & Coulson, R. (1992). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*, 35, 57.
- Stará, J., Chvál, M., & Starý, K. (2017). The Role of Textbooks in Primary Education. *e-Pedagogium*, 17(4), 60-69. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.053>
- Vigliocco, G., Perniss, P., & Vinson, D. (2014). Language as a multimodal phenomenon: Implications for language learning, processing and evolution. En *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0292>
- Wolfe, M. B. W., & Woodwyk, J. M. (2010). Processing and memory of information presented in narrative or expository texts. *The British Journal of Educational Psychology*, 80(Pt 3), 341-362. <https://doi.org/10.1348/000709910X485700>
- García, I., & de la Cruz, G. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Edumecentro*, 6(3), 162-175.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. En *Revolución educativa* (Número 3). [file:///C:/Users/marym\\_000/Pictures/estandares basicos.pdf](file:///C:/Users/marym_000/Pictures/estandares%20basicos.pdf)
- Pérez, G. (2013). *Buscando Una Definición Integrada De Texto Multimodal Y Alfabetización Visual*. 92. [http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1376/1/Perez\\_Arias\\_Gladys.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1376/1/Perez_Arias_Gladys.pdf)
- Riffaterre, M. (1994). Intertextuality vs. Hypertextuality. *New Literary History*, 25(4), 779. <https://doi.org/10.2307/469373>
- Tipología Textual. (2017). *Textos multimodales*. <https://tipologiatextual.weebly.com/textos-multimodales.html>