

INFORME FINAL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SEMILLERO MANDRÁGORA

CARACTERIZACIÓN DEL USO DE LOS TEXTOS MULTIMODALES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES EN FORMACIÓN DEL PROGRAMA DE LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

PARTICIPANTES:

**Jessica Tatiana Arias Rivera**

20141124922

**Katherine Cabrera Medina**

20151135460

**María Fernanda Cano Mora**

20132122114

**Carmen Andrea Cachaya Casanova**

20151135099

**Karen Johana Calderón Ardila**

20151132619

**Evelin Alexandra Cardozo Tovar**

20112106218

**Javier Diomedes Díaz Celada**

20151134041

**Noel Felipe González Santos**

20142132039

**Miguel Ángel Llanos Cortes**

20122113430

**María Alejandra Males Chilito**

20142131546

**Gloria Mercedes Medina Cedeño**

2011198292

**Juana Manuela Motta Vargas**

20142131748

**Yefferson Reyes Perdomo**

20151137506

**Claudia Patricia Poveda Guevara**

20121108829

**Angie Katerine Rodríguez Murcia**

20142129987

**Luisa Fernanda Romero Artunduaga**

20142128909

**Jimena del Rosario Rojas Ramirez**

20151134614

**Adriana Vargas Peña**

20151132998

TUTOR: **NERCY GUTIÉRREZ CARDOSO**  
MAGISTER EN SEMIÓTICA

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
PROGRAMA LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA  
NEIVA-2018

## Tabla de contenido

<b>1. Introducción</b> .....	3
2. Agradecimientos.....	4
3. Problema de investigación. ....	5
<b>4. Justificación</b> .....	8
5. Objetivos .....	9
5.1 Objetivo General .....	9
5.2 Objetivos específicos.....	9
6. Antecedentes .....	10
<b>6.1 Discurso multimodal y su perspectiva semiótica</b> .....	10
<i>A modo de síntesis</i> .....	19
<b>6.2 Conceptualización, características y ejemplos de análisis de textos multimodales</b> .....	20
<i>A modo de síntesis</i> .....	29
7. Marco teórico .....	30
<b>7.1 Alfabetización</b> .....	30
<b>7.2 Semiótica social</b> .....	30
<b>7.3 Comunicación multimodal y textos multimodales</b> .....	31
<b>7.4 Textos multimodales y supuestos teóricos de enseñanza</b> .....	32
<b>7.5 La didáctica de la lengua para Camps (2012)</b> .....	33
<b>7.6 Sistema didáctico:</b> .....	33
8. Diseño metodológico.....	34
<b>8.1 Fases</b> .....	36
8.1.1 Fases del diseño metodológico.....	36
9. Resultados: .....	39
<b>9.1 Textos y criterios de modalidad más usados durante las clases observadas</b> .....	39
<b>9.2 Sistematización Entrevista a Docentes Practicantes</b> .....	41
10. Conclusiones .....	66
<b>10.1 Formato de resultados sobre el desarrollo de las clases I parte</b> .....	67
<b>10.2 Formato de Resultados sobre el desarrollo de las clases II parte</b> .....	69
11. Bibliografía.....	70

## **1. Introducción**

El presente informe da cuenta de la actividad investigativa de los estudiantes vinculados al semillero Mandrágora durante el año 2017. Durante este tiempo los integrantes del grupo continuaron el trabajo ya iniciado por integrantes pertenecientes a la convocatoria anterior, relacionado con el tema del uso de textos multimodales en aula.

Desde el presente proceso se buscó que los integrantes del grupo participaran de manera activa y logaran adquirir habilidades investigativas tales como la observación planificada, reflexión colaborativa, toma de registros, codificaciones y sistematizaciones, entre otras, desde un proceso real de indagación, propio de su contexto educativo.

El interés en el tema se viene desarrollando desde el año 2015, como resultado de la actividad pedagógica del semillero y del reconocimiento de las nuevas dinámicas que se presentan desde los procesos comunicativos contemporáneos.

Sabemos que en la actualidad asistimos a un significativo cambio en los modos de comunicación, ocasionados principalmente por la irrupción del internet y los avances de la multimedia, todo lo cual otorga una mayor vigencia a la imagen, el sonido, el gesto, entre otros modos de comunicar. En este contexto surge nuestro interés en el texto multimodal, el cual está constituido por diversos recursos semióticos para construir sentido y plantea nuevos retos en la enseñanza de la lectura y la escritura, lo mismo que en la alfabetización orientada al desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas de los docentes en formación.

A continuación, se plantea el problema y la pregunta de investigación de la cual se parte, continúa presentando elementos de la justificación, objetivos, antecedentes, algunos elementos del marco teórico, metodología, resultados y finalmente, conclusiones y bibliografía.

## **2. Agradecimientos**

Los integrantes del grupo Mandrágora expresamos nuestro especial agradecimiento a la jefe y docentes del programa de licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, por toda la colaboración recibida durante el presente proceso. Ofrecemos un agradecimiento especial a la profesora María de los Ángeles Rivera, a los asesores de práctica, estudiantes de práctica II, docentes coordinadores y cooperadores de las instituciones visitadas, cuya colaboración fue fundamental para el logro de nuestros objetivos.

### **3. Problema de investigación.**

El presente informe de investigación, inscrito en la línea de Didáctica de la Lengua y la Literatura, es fruto del desarrollo de las actividades de investigación pedagógica desarrolladas con el grupo del semillero de investigación Mandrágora, perteneciente al programa de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana.

Desde las propuestas surgidas de la actividad del semillero de investigación durante los últimos cuatro años, se logró desarrollar un trabajo de diagnóstico, planeación, intervención, sistematización y evaluación de secuencias didácticas orientadas a la cualificación de los procesos de comprensión lectora de estudiantes de educación básica primaria y secundaria, estas actividades fueron esenciales para la identificación de los primeros indicios y cuestionamientos que llevaron a definir los resultados que el presente informe recopila.

Los datos que aquí se presentan, surgen de las situaciones reales de aula y del ejercicio propio de asumir la investigación como base de la enseñanza, tal como lo proponen Freire (2006), Schön (1992) y Stenhouse (2004). “[...] La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente” (Freire, 1998, p.30).

En este sentido, como resultado de las revisiones críticas de la acción docente con estudiantes del semillero, se fueron definiendo las primeras tensiones y dilemas entre los usos y preferencias evidenciadas entre estudiantes y docentes con relación a los textos con características monomodales y multimodales. La exploración de estas tensiones permitió la reflexión en torno a las dinámicas sociales actuales, que registran movimientos tales como el de la escritura hacia el dominio de la imagen, el de la lengua como modo privilegiado para la comunicación, hacia otros modos tales como el sonoro, el visual o el gestual, entre otros. Estos cambios en los medios, tal como lo plantea Kress (2005), han permitido el paso del libro y de la página, a la pantalla, de los medios tradicionales basados en la imprenta, a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, facilitando, el uso de una multiplicidad de modos o recursos para significar y permitiendo que la multimodalidad sea más vigente, habitual y natural.

A partir de estas transformaciones que definen efectos sociales y culturales relacionados con la vigencia de las nuevas tecnologías y de la multimodalidad, este informe da cuenta de la manera como estas dinámicas incursionan y afectan la actividad pedagógica de los docentes en

formación. Se espera indagar cómo hace presencia la multimodalidad en el aula, qué didáctica se propone para su comprensión y cuáles son las reflexiones y retos que plantea para la alfabetización de maestros en formación, en el área de Lengua Castellana.

Jesús Martín Barbero (2002), teórico de la comunicación y de los medios plantea que estamos viviendo un descentramiento del saber, en tanto este se descentra del que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro, y el modelo que con muy relativos cambios había moldeado la práctica escolar, desde la invención de la imprenta, sufre hoy una mutación, cuyo más largo alcance lo evidencia la aparición del texto electrónico y de la hipertextualidad como nuevo modelo de organización y aprendizaje de conocimientos.

En este sentido afirma:

“Estamos ante un des-centramiento culturalmente desconcertante, y que la mayoría del mundo escolar en lugar de buscar entender se contenta con estigmatizar. Estigmatización que parte de desconocer la complejidad social y epistémica de los dispositivos y procesos en que se rehacen los lenguajes, las escrituras y las narrativas. Cuando es eso lo que verdaderamente está en la base de que los adolescentes a su vez no entiendan lo que hace la escuela y no lean en el sentido en que los profesores siguen entendiendo el leer (Barbero, 2002, p.2)

En esta búsqueda de sentido relacionada con la comprensión de textos multimodales en el aula, se tomaron como base los siguientes interrogantes que dieron inicio al presente proceso:

- *¿Se privilegia el uso de textos con características monomodales o multimodales en el aula de clase?*
- *¿Cómo se orienta la comprensión de textos con características multimodales en el aula de clase?*
- *¿Se desarrolla una didáctica de los textos multimodales en el aula?*
- *¿Se cuestionan los docentes en formación del área de lengua castellana, frente a los usos, características, funciones y retos de los textos multimodales?*

Como punto de partida se realizó una revisión teórica y se analizaron los resultados de un diagnóstico inicial (desarrollado por el semillero de la convocatoria anterior), que consistió en encuestar a 34 estudiantes del programa de Lengua Castellana de la USCO, pertenecientes a los

dos últimos semestres, a 53 docentes de la educación básica secundaria y media; y a 105 estudiantes de grado noveno y grado once, pertenecientes a los colegios huilenses Colombo-Inglés de Huila (privado), Columbus American School (privado), Liceo de Santa Librada (público), INEM (público) y Atanasio Girardot (público). En estas encuestas se buscó saber cuáles eran los textos más usados dentro y fuera del aula: si monomodales o multimodales, cuáles los que les permitían mayor motivación lectora y qué aspectos se privilegiaban para su comprensión, entre otros.

De acuerdo a los resultados de las encuestas se tuvieron en cuenta las siguientes conclusiones:

- Estudiantes admiten que el mayor uso de los textos con características multimodales lo realizan por fuera del aula
- Los profesores de los distintos niveles privilegian en sus clases el uso de textos monomodales.
- En las aulas se evidencia que no hay reflexión frente al significado, uso y función de los textos con características multimodales
- Reconocimiento por parte de los docentes de la complejidad de los textos con características multimodales, los cuales exigen nuevas formas de lectura.
- Desigualdades frente al acceso a internet y a recursos virtuales.
- Los procesos de lectura siguen apoyados principalmente en textos con características monomodales y tanto docentes en formación como en ejercicio tienen la confianza de que a partir de este tipo de textos se tienen mejores posibilidades de aprendizaje.

Reconociendo que las dificultades a las que se enfrentan los docentes en formación, en el momento de desarrollar su práctica docente y de regular los saberes propios de su campo disciplinar, están vinculadas con la tensión que se manifiesta entre los textos que se manejan tanto en el aula como fuera de ella y entre los intereses de los estudiantes, docentes frente a los recursos multimodales y multimediales, se hace necesario para el grupo de semillero actual plantear una revisión sobre el uso de textos multimodales en la práctica pedagógica de docentes en formación del programa de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana. Se espera comprender qué caracteriza su uso, qué recurso semiótico privilegian y qué didáctica plantean para su comprensión.

De esta manera, se define la siguiente pregunta de investigación:

*¿Cómo se caracteriza el uso de los textos multimodales en la práctica pedagógica de docentes en formación del área de Lengua castellana de la USCO?*

#### **4. Justificación**

Hernández *et al.* (2014) afirman que las propuestas de investigación deben ser consideradas según “conveniencia [...], relevancia [...], factibilidad [...] y valor teórico [...]” (p. 40) de la investigación propuesta. A raíz de ellas, se cree pertinente y necesario justificar el informe de investigación a la luz de su conveniencia, relevancia para la vida académica y la sociedad como forma de solucionar un problema de relevante impacto con relación a la propuesta metodológica, factibilidad y motivaciones de los integrantes del semillero.

En relación con la magnitud del problema de investigación, debe partirse por señalar que las fallas en la adecuación de las prácticas docentes hacia la lectura, interpretación y análisis de textos multimodales son consideradas por Cassany (2002; 2008), Dussel y Quevedo (2010) y Sangüesa (2013) como una problemática de graves repercusiones en la actualidad. Para los autores, la falta de aplicación de estas estrategias didácticas dentro de las aulas de educación primaria, secundaria y superior, se considera un problema, toda vez que no se ajustan a las dinámicas, exigencias, posibilidades y desarrollo sociocultural de las nuevas generaciones. En particular, para los autores, se corre el riesgo, no solo de no ajustar los contenidos y las actividades a las nuevas formas de aprender por parte de jóvenes, sino que, a través de la predominancia de textos monomodales impresos, se puede llegar a prohibir el desarrollo de habilidades críticas adecuadas para la nueva época de la creación de culturas digitales.

De esta forma, se puede considerar que el tema de la investigación del presente informe resulta *conveniente* y pertinente, toda vez que se incorpora dentro de un contexto de cambio de las formas de interactuar, conocer y, en concordancia, de enseñar en la época digital, hipertextual y multisemiótica. A partir de lo expuesto se puede comprender la *relevancia* de la investigación para el entorno social y para la vida académica.

La *relevancia para la sociedad* está relacionada con considerar que la educación debe repensarse continuamente, adecuándose a los cambios con el fin de educar ciudadanos críticos de su entorno como una forma de libertad. Freire (1978). Es decir, la educación no se restringe al aula, no se

crean conocimientos que solo podrán ser usados en entornos académicos, sino que existe, a la vez, un tipo de formación ciudadana enfocada en la forma en la que se llevan a cabo las interacciones humanas. En palabras de Freire (1978), “no existe educación sin humanización y no existe hombre fuera de ella” (p. 25). Esto lleva a considerar que la acción del docente tiene incidencia no solo en los resultados académicos de sus estudiantes, sino también en la forma en la que se comunican y entablan lazos socio-afectivos con otros. Por esta razón, para Freire (1978), la educación debe estar siempre ligada a la sociedad de la que hace parte esencial, asimilando sus dinámicas, sus cambios, transiciones y sus nuevas exigencias.

Este estudio es, además, *factible* desde el punto de vista empírico y teórico. Desde lo teórico, se cuenta con un corpus que permite establecer relaciones entre autores para favorecer el análisis crítico y la construcción de relaciones conceptuales. A este corpus se pudo acceder a partir de la indagación en bibliotecas universitarias y en bases de datos especializadas. Además de lo anterior, el estudio empírico se puede realizar toda vez que se trabaja con docentes en formación en el área de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana. Es decir, se cuenta con cercanía y acceso a la población con la cual se busca hacer la caracterización y de la que se espera su participación.

## **5. Objetivos**

### **5.1 Objetivo General**

Caracterizar desde una perspectiva semiótico-social el uso de los textos multimodales en la práctica pedagógica de docentes en formación del programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana.

### **5.2 Objetivos específicos**

- Sistematizar los resultados de entrevistas, portafolios y las observaciones de clase logradas desde las prácticas adelantadas por maestros en formación con textos multimodales.
- Analizar la información sistematizada y definir las características y usos de los textos multimodales desde una perspectiva semiótico- social.

- Organizar los resultados obtenidos a través de un informe final que será proyectado a manera de ponencia y que servirá como punto de partida para una tercera etapa del proceso relacionada con una propuesta de didáctica multimodal dirigida a maestros en formación.

## 6. Antecedentes

La recopilación de estas fuentes se hizo a través de indagación en bibliotecas universitarias y bases de datos como SciELO, Scopus, Jstor y Redalyc. Se contemplaron como criterios de búsqueda los siguientes: texto multimodal, texto monomodal, práctica docente, didáctica multimodal, estudios y entornos digitales y semiótica social.

Tras la sistematización y análisis de las fuentes consultadas se organizaron dos principales enfoques para la comprensión del presente proceso:

- Discurso multimodal y su perspectiva semiótica.
- Conceptualización, características y ejemplos de análisis de textos multimodales.

A continuación, se presentan las fuentes encontradas en cada uno de estos enfoques. En primer lugar, las reseñas resaltan la tesis principal de los autores y sus perspectivas teóricas. Posteriormente, por enfoque, se presentarán conclusiones derivadas del cotejo entre autores.

### 6.1 *Discurso multimodal y su perspectiva semiótica*

En la siguiente tabla se relacionan los autores que fueron encontrados como esenciales dentro de la revisión sobre el contexto en el que se actualiza el discurso multimodal, en medio de la masificación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación:

<b>Año</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Procedencia</b>	<b>Tipo</b>
2003	Rocío Rueda	<i>Para una pedagogía del hipertexto: Una teoría entre la deconstrucción y la complejidad.</i>	Universidad de las Islas Baleares-	Tesis doctoral

			Palma de Mallorca	
2006	Jorge Vaca y Denise Hernández	Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿nuevas lecturas?	Universidad Veracruzana	Artículo
2009	Dominique Manghi	Co-utilización de recursos semióticos para la regulación del conocimiento disciplinar: multimodalidad e intersemiosis en el discurso pedagógico de matemática	Universidad Católica de Valparaíso	Artículo
2010	Dominique Manghi	Recursos semióticos del profesor de matemática: funciones complementarias del habla y los gestos para la alfabetización científica escolar.	Universidad Católica de Valparaíso	Artículo
2010	Rafael Madrid	<i>Hacia un modelo de comprensión del hipertexto: el papel de las estrategias de lectura y la carga cognitiva</i>	Universidad de Granada	Tesis doctoral
2013	John Jiménez	<i>Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura</i>	Universidad de Antioquía	Tesis doctoral
2014	María Galindo	<i>Hipertexto y criticidad: desarrollo de las competencias digitales y medial a través del cine</i>	UNED	Tesis doctoral
2014	Carlos Marulanda, Jaime Giraldo, Marcelo López	Acceso y uso de las Tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) en el aprendizaje: el caso de los jóvenes preuniversitarios en Caldas, Colombia	Universidad Nacional de Colombia	Artículo
2015	Óscar Fonseca	<i>Redes sociales y juventud: uso de Facebook por jóvenes de México, Argentina y Colombia</i>	Universidad de Málaga	Tesis doctoral
2015	Maritza Arancibia, Oriana Illanes, Dominique Manghi	Enfoque multimodal: los recursos semióticos visuales para la mediación pedagógica en el aula de estudiantes sordos	Universidad Católica de Valparaíso.	Artículo
2017	César Díaz	El conocimiento pedagógico del contenido en tres docentes ingenieros: un acercamiento desde el análisis multimodal del discurso	Universidad Católica de Valparaíso	Artículo

**Rocío Rueda**, (2003), a partir de un estudio empírico y de revisión textual amparado en los postulados del posestructuralismo, la deconstrucción y la semiología, redacta su tesis doctoral titulada *Para una pedagogía del hipertexto: una teoría entre la deconstrucción y la complejidad* con la que busca construir “una teoría pedagógica del hipertexto” (p. 9), a partir de una revisión teórica y una aproximación a la forma en la que las instituciones incorporan el uso de hipertextos en el aula. De este modo, se presenta una articulación entre teoría y acercamiento a la realidad, toda vez que la primera permite comprender a la segunda. Con la revisión teórica, la autora se dedica a entender el cambio que ocurre en el texto, a partir de nuevos contextos posmodernos y de la masificación de la tecnología, incluso aproximándose a lo que para ella sería un post-texto, por lo que se ampara en las investigaciones y publicaciones realizadas por autores como Landow (1995, 1997, 1998), Lévy (1998, 1999); Derrida (1989<sup>a</sup>, 1989b, 1997) y Barthes (1991, 1997).

El post-texto es considerado como el hipertexto que surge en medio de las nuevas tecnologías; sin embargo, para la autora, el hipertexto no es solo una nueva forma de representación de los símbolos, sino también de las realidades humanas y de concebir el lugar del ser humano dentro del mundo. Así, la principal característica del hipertexto es su condición de ente revelador y condensador de las nuevas dinámicas de la vida posmoderna, en la que los sentidos dejan de concebirse como lineales y se perciben desde una perspectiva multimodal e instantánea, de lo que deja de ser racional u objetivo y se convierte en construcción cultural y en generador de identidades. La autora condujo un estudio empírico con seis colegios públicos de Bogotá (Colombia), el cual tuvo un diseño mixto, que le permitió captar datos tanto cuantitativos como cualitativos procedentes de la interacción de 271 docentes y 183 estudiantes de noveno grado con las computadoras y los textos que allí se les expusieron. En el momento de realización del estudio, los menores y los docentes participantes hacían parte de familias de escasos recursos que no contaban con acceso continuo a computadoras y a este tipo de textos. Aunque se mostró un interés por su lectura y posible construcción posterior se evidenció que, en ese momento, las tecnologías digitales se usaban para la sistematización de notas y no como parte de una estrategia pedagógica. Finalmente, concluye que las nuevas tecnologías han llevado a un nuevo tipo de construcción del tejido social, es decir, que en los mundos interconectados el texto adquiere también una categoría de lo social, de lo ideológico y de lo político. Por esta razón, considera que resulta urgente construir pedagogías relacionadas con estas nuevas formas de texto. Esta urgencia

resulta apremiante porque los docentes de las instituciones educativas no tienen claridad sobre estos nuevos textos, lo que dificulta la creación de panoramas de lectura y escritura crítica.

**Jorge Vaca y Denise Hernández**, (2006), a partir de la investigación *Textos en papel vs. Textos electrónicos: ¿Nuevas lecturas?* redactan el artículo en el cual buscan comprender la relación que existe actualmente entre los textos que se presentan en formatos impresos y los que se han creado en entornos digitales, ya que no consideran que en todos los casos se trate de formas novedosas y virtuales de presentación de la información, sino solo de cambios en el soporte. Para comprobar esta hipótesis, los autores realizan un análisis hermenéutico de textos tanto impresos como digitales, para cuya revisión contaron con la participación de estudiantes universitarios veracruzanos, quienes, según los autores, aportaron la posibilidad del análisis intergeneracional. También se apoyaron en los aportes teóricos de Cassany (2000), Bradburry (1981) y Fijalkow (2003).

A partir del proceso de revisión, los autores identifican como semejanzas entre los dos tipos de texto: la predominancia de un sistema lingüístico como aglutinador del contenido, la intertextualidad, el uso de diversos recursos icónicos como complemento y la diversificación de géneros. Como diferencias encuentran: la velocidad de publicación, la masificación del acceso, la posibilidad de innovación de los contenidos, el costo y el uso de textos interactivos. Los autores consideran que las diferencias tienen que ver con la tecnología, pero no con el contenido mismo de los textos, con excepción de la interactividad. Por esto concluyen que, en la práctica, no habría una discontinuidad abrupta entre lo impreso y lo digital en términos de su producción. Sin embargo, las lecturas en tecnologías digitales pueden favorecer la ruptura con lo lineal (a partir de la conexión), lo cual entienden como la principal nueva forma de lectura.

**Dominique Manghi**, (2009), en su tesis doctoral titulada *Co-utilización de recursos semióticos para la regulación del conocimiento disciplinar: multimodalidad e intersemiosis en el discurso pedagógico de matemática* analiza las formas en las que dos docentes de matemáticas realizan su práctica pedagógica, en relación con el conocimiento disciplinar específico. La autora, al tomar en consideración lo expuesto por O'Halloran (2000), Kress y Van Leeuwen (2001), Halliday (1992, 1985) y Duval (2000), conjetura que el discurso matemático es, en esencia, multimodal y, para demostrarlo estudia las prácticas pedagógicas de dos docentes de educación media en Chile,

quienes tienen formación en el saber disciplinario de las matemáticas y de la pedagogía. Así, encuentra que los recursos semióticos visuales y representacionales no lingüísticos son los más usados y cumplen la doble función de ayudar a los estudiantes a comprender de manera inductiva (ejemplo) y deductiva (generalización). Esto la lleva a concluir que en las matemáticas se presenta un entorno particularmente multimodal, por lo que recomienda estudiar estos usos y hacerlos explícitos, de manera que puedan ser entendidos, mejorados y replicados de manera sistemática.

**Dominique Manghi**, (2010) publica un artículo posterior a su tesis doctoral<sup>1</sup>, aunque derivado de esta investigación, titulado, *Recursos semióticos del profesor de matemática: funciones complementarias del habla y los gestos para la alfabetización científica escolar*. En este artículo expone detalladamente los resultados del estudio de caso de los dos profesores de matemáticas de nivel medio que hicieron parte de su investigación doctoral, de manera específica en describir desde la perspectiva multimodal de la comunicación las funciones de los principales “recursos semióticos utilizados por los docentes para la regulación del conocimiento disciplinar” (p. 99). La autora postula que en el aula se usan tres recursos semióticos: el habla, el diagrama y el gesto, los cuales hacen parte de “la pedagogía para la alfabetización científica” (p. 99). El habla sirve para impartir las primeras instrucciones y adelantar explicaciones. Sin embargo, esta se considera incompleta sin el uso de gestos y manifestaciones gráficas que permitan a los estudiantes comprender la abstracción matemática. De esta manera, la autora concluye que la perspectiva multimodal permite evidenciar que el lenguaje no carga con todo el significado, que su potencial semiótico permite ciertas funciones, pero no otras, y esta construcción de significados entre dos o más recursos semióticos de manera coordinada, es lo que los investigadores denominan intersemiosis. La pedagogía de la alfabetización científica debería considerar los desafíos de la ontogénesis del aprendizaje escolar del lenguaje y otros recursos semióticos, para lograr la participación efectiva en la Enseñanza Media y vida adulta de los aprendices. El aula de matemáticas es particularmente multimodal y los estudiantes aprenden, particularmente, a partir de esta característica.

---

<sup>1</sup> Reseñada en Manghi (2009), título: *Co-utilización de recursos semióticos para la regulación del conocimiento disciplinar: multimodalidad e intersemiosis en el discurso pedagógico de matemática*.

**Rafael Madrid**, (2010) realiza la tesis doctoral *Hacia un modelo de comprensión del hipertexto: el papel de las estrategias de lectura y la carga cognitiva*. La investigación surge de considerar que existe una necesidad generalizada de crear estrategias de alfabetización digital acertadas para la época actual, por lo que la búsqueda final del autor radica en postular las nuevas actividades que puedan permitir la creación de acciones que favorezcan la lectura crítica de textos que codifiquen la actual experiencia de los estudiantes. Esta propuesta de alfabetización se basa en proponer que la comprensión de los hipertextos y de los discursos multimodales se desprenden de dos componentes: uno comportamental, relacionado con las estrategias de lectura multimodal y otro cognitivo, relacionado con las habilidades con las que los individuos se enfrentan a un nuevo tipo de información que no es verbal y lineal, sino creada a partir de relaciones diversas entre textos y signos. Esta particular percepción surge de la lectura de autores como Salmerón, Kintsch y Cañas (2006) y Zumbach (2006). A partir del estudio empírico con estudiantes españoles el autor logra evidenciar que se carece de un modelo de comprensión de los hipertextos que abarque el desarrollo de habilidades digitales como la creación de estrategias de lectura para comprender los textos. En particular, el autor arguye que se conoce poco sobre las formas como los estudiantes aprenden en entornos digitales, lo que ha llevado a la falta de creación de estrategias adecuadas que incorporen textos multimodales y reconozcan las habilidades y conocimientos propios. Se asocia la comprensión del hipertexto con dos problemas que limitan su utilidad: En relación al proceso de navegación, los usuarios sufren de desorientación y sobrecarga cognitiva, (Conklin, 1987-Kimi Hirtle 1995) y en relación con el aprendizaje no hay una evidencia experimental concluyente, que compruebe que la experiencia de aprendizaje sea mejor con hipertexto que con texto lineal (Chen &Roda, 1996; Dillon & Gabbard, 1998; Shappiroy Niederhauser 2004). El autor considera clave que se realicen estudios empíricos enfocados a que, dentro del aula, se desarrollen actividades que ayuden a los estudiantes a generar nuevos tipos de conocimientos de análisis multimodal, a la vez que se lleva a potenciar e intensificar la incorporación de experiencias y habilidades previas.

**John Jiménez** (2013), en la tesis doctoral titulada *Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura*, realiza un estudio con estudiantes universitarios de primer semestre del área de enseñanza de inglés como lengua extranjera para determinar las formas en las que ellos aprendían a partir de los

textos de docencia y generar debates en torno a cómo este proceso de aprendizaje puede ser llevado a su práctica específica. Para desarrollar su objetivo, se enfoca principalmente en los conceptos de hipertexto, hipermedia y multimedia. En primer lugar, el hipertexto se define como un elemento que presenta de manera no lineal una información, potenciando así la riqueza y profundidad de los datos, a través de la unión de nodos y trozos de información. En segundo lugar, la hipermedia se entiende como un concepto más general, que incluye diversos elementos como el texto, los gráficos, el discurso digitalizado, las grabaciones de audio, los videos y las imágenes, e incluso en algunos casos incluye olores, sabores y texturas particulares. De esta manera, la hipermedia se puede comprender como un hipertexto aumentado, en el cual se incluyen elementos multimediales.

En cuanto a la metodología, el investigador aplicó un enfoque mixto que le permitió aplicar sesiones de pilotaje con los estudiantes, además de encuestas para conocer sus capacidades y habilidades de comprensión de lectura. Aplicó una prueba antes y otra después de haber desarrollado seis lecturas multimodales en el aula de clases. Se diseñó una interfaz gráfica como línea de base de evaluación, la cual permitió recoger datos cualitativos y cuantitativos, a través del registro de la información de forma individualizada. El autor encontró que los estudiantes utilizan distintos recursos en línea que les permiten comprender de manera más clara los contenidos de los distintos textos, como el uso de diccionarios en línea y traductores. Este uso se hacía de forma casi instintiva, que una vez hecha evidente, llevó a los estudiantes a considerar la importancia de los textos multimediales y multimodales para el aprendizaje en las aulas y a pensar sobre su inclusión dentro de las actividades. Esto permite ver que los estudiantes están en la capacidad de justificar y desarrollar estrategias para la comprensión de textos no monomodales impresos y de discutir y analizarlos.

**María Galindo**, (2014), en su tesis doctoral *Hipertexto y criticidad. Desarrollo de las competencias digital y medial a través del cine*, se plantea como objetivo analizar el uso que los estudiantes hacen de las competencias digital y medial a la hora de producir, representar y compartir conocimiento desde la criticidad. En el desarrollo de su trabajo plantea un marco contextual, en el que sitúa a la Universidad de Sonora en el ámbito de las transformaciones globales y nacionales. Así mismo, describe el problema y los objetivos seguidos en la investigación. En la segunda parte, desde el marco teórico, plantea las aportaciones de autores

como McDougall (2012), Yan (2012), Jekins (2006), Valle (2011), Castells (2009), Lévy (2007) y Llul (2009). Examina, igualmente, los temas de las competencias en la educación, la justificación de la educación por competencias en la educación superior y profundiza en la competencia digital, así como en el análisis crítico, analítico y ético de los medios de comunicación y el desarrollo de las competencias digital y medial a través del cine.

La lectura en los medios la presenta como un proceso hipermodal e hipertextual que requiere de determinadas estrategias. Este trabajo presenta un enfoque mixto de investigación, tanto cuantitativo como cualitativo. Para el primer enfoque, se utilizó un cuestionario y para el segundo se trabajó el análisis de contenido y la observación. La perspectiva cualitativa permitió comprender cuáles fueron las actitudes, sentimientos y valores de los estudiantes como miembros de una cultura y ciudadanía digital, su perspectiva crítica en relación con los medios y el uso de la competencia digital y medial desde la criticidad. Desde la perspectiva cuantitativa, el diseño de investigación fue no experimental de tipo transversal. Desde la visión cualitativa buscó comprender e interpretar la realidad y para desarrollar esta visión utilizó la investigación etnográfica.

El trabajo cierra con la discusión y conclusión. En esta última parte se considera que en la actualidad los textos multimodales e hipertextuales no hacen parte solamente de un proceso en el que la información se planea de forma más libre, sino también en la que esta se entrelaza estrechamente con las formas en las que se crea el conocimiento, a partir de una perspectiva interactiva. De esta forma, no se trata solo de considerar los textos como presentadores de información, sino como productos propios de una cultura digital (sociedad 2.0), en la que se crean nuevas exigencias para la docencia. Así, la autora considera que dentro del aula se deben desarrollar actividades que favorezcan la mirada crítica que integre las formas en las que lo que se lee no es solo un símbolo de lo informativo, sino también de lo cultural.

**Carlos Marulanda, Jaime Giraldo y Marcelo López**, en su artículo *Acceso y uso de las Tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) en el aprendizaje: el caso de los jóvenes preuniversitarios en Caldas, Colombia*, presentan los resultados de un estudio empírico adelantado con 995 estudiantes de grados décimo y undécimo, quienes asisten a colegios públicos en municipios orientales de Caldas. El objetivo del estudio radicaba en comprender los usos que

los jóvenes dan a las TICs, con atención especial a los usos con fines académicos y de aprendizaje. Los investigadores encuentran que los estudiantes ocupan la mayor parte de su tiempo en internet y ante dispositivos electrónicos para acceder a redes sociales. Los trabajos académicos son realizados con indagación en internet sin perspectiva crítica y de manera superficial. Esto lleva a concluir a los autores que las TICs no son asociadas por los estudiantes como lugares para el aprendizaje, sino para la comunicación, lo cual puede deberse, entre otras, al tipo de actividades solicitadas y a la falta de textos llamativos para los menores. A partir de esto resulta necesario, desde la perspectiva de los investigadores, adelantar acciones que permitan comprender que los textos académicos y la indagación teórica no son menos atractivas que la interconexión.

**Oscar Fonseca**, (2015), en su tesis doctoral titulada *Redes sociales y juventud uso de Facebook por jóvenes de México, Argentina y Colombia*, plantea un estudio de las formas en las que las redes sociales se convierten en parte integrante de la vida de los menores, quienes han nacido y crecido en medio de la masificación de las tecnologías de la información y la comunicación. El autor, a partir de Scolari (2008) y Sibilia (2008), considera que en la actualidad se vive una etapa en la que los jóvenes crean una nueva forma de comprender el mundo a partir de lo digital, lo que afecta los acercamientos intergeneracionales y los acercamientos en el aula. Para lograrlo, desarrolló un estudio mixto con jóvenes de México, Colombia y Argentina, aquellos que tienen mayor uso de redes en la región latinoamericana. En el estudio participaron 385 jóvenes entre los 18 y los 24 años (198 en México, 82 en Argentina y 105 en Colombia), quienes viven en las ciudades capitales. El autor encuentra que el uso de Facebook es extendido y lo considera como una “adicción”, toda vez que está presente en las formas de mostrarse ante los otros y es revisado constantemente por estudiantes mientras realizan sus tareas. El autor concluye por afirmar que se trata de un momento de cambio sustancial que obliga a los pedagogos a conocer las nuevas formas de comunicación y de *multitasking*, que permitan comprender las formas en la que los estudiantes incorporan información a partir de diversos signos y de forma no lineal, sino secuencial y superpuesta.

**Maritza Arancibia, Oriana Illanes y Dominique Manghi**, (2015), en su artículo *Enfoque multimodal: los recursos semióticos visuales para la mediación pedagógica en un aula de estudiantes sordos*, buscan comprender las formas en las que, dentro del aula, se crea un contexto

semiótico multimodal, basado en el uso no solo del lenguaje oral y escrito, sino también de recursos visuales. En particular, las autoras buscan comprender cómo esta multimodalidad afecta la comprensión de contenidos académicos por parte de estudiantes sordos, para quienes lo visual se convierte en un recurso esencial de conocimiento. A partir de Kress y Van Leeuwen (1996; 2001), las autoras consideran que en el aula de clase se significa mucho más que con recursos lingüísticos. Ante esta consideración, estudiaron el comportamiento de docentes de octavo grado en un colegio para población con limitaciones auditivas y evaluaron la forma en la que se comunican docentes de historia y ciencias naturales. En ambos casos, se vieron usos de diferentes recursos visuales, acoplados al saber disciplinar. Los estudiantes comprendían no solo a partir del lenguaje de señas, sino también por el uso de imágenes estáticas y en movimiento, así como de escritura sobre el tablero. Esto permite comprobar que el aula es un entorno multimodal, en la que los estudiantes aprenden también por signos pictóricos.

**César Díaz**, (2017), en su artículo *El conocimiento pedagógico del contenido en tres docentes ingenieros: un acercamiento desde el análisis multimodal del discurso*, busca mostrar que la práctica pedagógica en la actualidad, incluso para aquellos profesionales que no se han formado en ciencias de la educación, atraviesa recursos multimodales. Para el autor, en las aulas de clase actuales no solo se privilegia al signo lingüístico como principal recurso semiótico, sino también a otros de tipo pictórico, auditivo y gestual, a partir de los cuales se crea conocimiento disciplinar. Amparado en Halliday (1979), Hodge y Kress (1988) y Kress y van Leeuwen (1996), el autor considera que la educación debe verse desde la perspectiva de la semiótica social. A partir de esta consideración, el investigador decide hacer un estudio de caso múltiple de tres ingenieros que se desempeñan como docentes en centros universitarios. Del estudio de caso, contrastado con entrevistas, el autor logra comprobar que en el aula se hace uso de diversos recursos semióticos, sin que esto sea explícitamente conocido por parte de los docentes, quienes privilegian el conocimiento impartido por vía oral. Además de esto, los recursos utilizados variaban por contenido disciplinar. El autor, de esta forma, concluye que las aulas son contextos multimodales en los que se usan recursos semióticos atendiendo al contexto académico específico. Esta conclusión permite mostrar que lo multimodal en el aula, como contexto que amerita ser estudiado desde la semiótica social, es una característica esencial de la práctica pedagógica en la actualidad.

*A modo de síntesis*

Los autores anteriormente presentados coinciden en mostrar un contexto y una sociedad en pleno cambio. Se trata de un orden social que se ha visto afectado por la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación que han logrado mucho más que facilitar el contacto virtual entre las personas y el acceso a más información en tiempo real. Lo que ocurre en la actualidad se relaciona con la creación de un nuevo tipo de cultura de lo digital, a la que Sangüesa (2013) denomina “tecnocultura digital” y Galindo (2014), cultura de la sociedad 2.0. Independientemente del nombre que se le haya asignado, se trata de mostrar que las nuevas tecnologías han motivado también nuevos recursos semióticos, nuevas formas de pensar, comprender e incorporar el mundo y de considerar cuál es el propio lugar en medio de la sociedad hiperconectada.

En medio de esta reconfiguración de la sociedad, la identidad y las relaciones humanas se surte un proceso de reacomodación de las formas en las que se lee el mundo y los textos. En un proceso simbiótico, las tecnologías de la información y la comunicación han creado nuevos tipos de textos, los multimodales digitales, los cuales no solo permiten la incorporación de diferentes tipos de signos sino también su interacción con otros textos y con otras personas. De igual forma, se crea la posibilidad de interactuar y de considerarse como un creador de textos y no solo como un receptor que analizará y verá críticamente lo que ha leído. Ante lo anterior, se puede esperar que las personas que han crecido en medio de la gran revolución y masificación de este tipo de tecnologías hayan incorporado diferentes patrones, diferentes percepciones sobre lo que es el texto y su lugar en el proceso de creación, interpretación, análisis y difusión. Para los autores anteriormente presentados, el reto en la docencia consiste en reconocer estas diferencias e incorporar en el aula actividades que permitan el desarrollo de estas nuevas habilidades de los estudiantes e integrarlas a las estrategias y contenidos que se busca enseñar.

## ***6.2 Conceptualización, características y ejemplos de análisis de textos multimodales***

En la siguiente tabla se relacionan los autores cuyos estudios se han encontrado como pertinentes para la presente investigación, según los criterios presentados.

<b>Año</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Procedencia</b>	<b>Tipo</b>
2007	Rodney Williamson	El diseño de un corpus multimodal	Universidad de Ottawa	Artículo
2008	María	Las relaciones entre las	Universidad de	Artículo

	Martínez	características lingüísticas y visuales de las noticias sobre la inmigración en la prensa gratuita y su relación con la audiencia	Alicante	
2011	Felipe Pereira y Guillermo González.	Análisis descriptivo de textos escolares de lenguaje y comunicación	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Artículo
2012	Salvio Martín.	Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico	Universidad Nacional de Mar del Plata Universidad de Buenos Aires- CONICET	Artículo
2012	Kay O'Halloran	Análisis del discurso multimodal	National University of Singapore	Artículo
2013	Dominique Manghi, Daniela González, Eva Echevarría, Cinthia Marín, Paula Rodríguez, Viviana Guajardo	Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile	Artículo
2013	María Martínez	Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas	Universidad de Alicante	Artículo
2013	Marta Agüero	Análisis semántico-cognitivo del discurso humorístico en el texto multimodal de las viñetas de Forges	Universidad de Iowa	Artículo
2013	Claudio Araya	Sinergia entre representaciones sociales y multimodalidad: análisis crítico de un discurso publicitario audiovisual	Universidad Internacional SEK	Artículo
2014	Enrique Boudon y Giovanni Parodi	Artefactos multisemióticos y discurso académico de la Economía: Construcción de conocimientos en el género manual	Universidad Católica de Valparaíso	Artículo
2014	Miguel Farías y Claudio Araya	Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales	Universidad de Santiago de Chile	Artículo

**Rodney Williamson**, (2007), en su artículo, *El diseño de un corpus multimodal*, realiza un proceso de revisión bibliográfica, que aporta a futuros investigadores en la planeación de actividades con textos multimodales, en sus prácticas didácticas o en sus planteamientos didácticos. El propósito es el diseño de un corpus estructurado en torno a potenciales de significado, y no solo significado verbal, sino de actos comunicativos en los que operan simultáneamente múltiples modos semióticos vistos a la luz de la teoría actual de la multimodalidad. Teniendo en cuenta que el corpus multimodal es un concepto bastante nuevo, la intención es: 1) Hacer un breve esbozo histórico del corpus lingüístico y del corpus multimodal, tal como se ha utilizado en investigaciones recientes. 2) Detallar una serie de requisitos para el corpus multimodal en términos de sus características estructurales y de organización. 3) Ilustrar muy brevemente cómo el corpus multimodal puede ayudar a esclarecer nuevas tendencias en el uso lingüístico.

El área de estudio considerada es el discurso de los medios, sobre todo la de los géneros televisivos. Dentro del artículo se revisan y cotejan las propuestas de Kennedy (1998), Toginini (2001), Martin (2001) y Kress y Van Leeuwen (2001), entre una lista de 32 autores fundacionales. A partir de la revisión, el autor concluye que las características de los textos multimodales son: i) las jerarquías en los modos semióticos, según el contexto de producción de estos textos; ii) los espacios visuales o sonoros que configuran el plano de la significación extralingüística, y iii) los marcos representacionales, que indican los contextos y las pautas propias de creación de los textos, desde una perspectiva cultural.

**María Martínez**, (2008), en su artículo *Las relaciones entre las características lingüísticas y visuales de las noticias sobre la inmigración en la prensa gratuita y su relación con la audiencia*”, presenta como objetivo describir y comprender cómo se disponen los distintos significados por medio de textos multimodales. Se analizan los diferentes elementos verbales y visuales que componen este tipo de textos y el efecto que estos tienen en los lectores. La descripción está centrada en dos textos multimodales relacionados con la inmigración, publicados en el mes de septiembre de 2007, en el periódico local de Alicante (Metro). Desde la fundamentación teórica presenta la gramática visual y el análisis crítico del discurso, a partir de los aportes de Kress y van Leeuwen (2006). Considera, además, tres maneras principales de

composición en los textos multimodales: *-El valor de la información*: el lugar en el que se colocan los elementos, por ejemplo, de izquierda a derecha, de arriba a abajo o del centro a los márgenes. *-Prominencia*: los elementos pretenden captar la atención del lector, por ejemplo, apareciendo en primer plano o en segundo plano, el tamaño, los contrastes en los colores o la nitidez. *-Los marcos*: la presencia o ausencia de marcos que conecten o desconecten elementos para significar que van o no unidos.

De esta manera, concluye demostrando que el discurso sobre la inmigración en la prensa es racista y excluyente por las siguientes razones: 1) Los significados que se expresan, ya que se suelen concentrar en los hechos negativos. 2) Las fotografías que se seleccionan para ilustrar los hechos, en las que predominan los tonos oscuros. Los inmigrantes aparecen sucios o demacrados), las palabras que se seleccionan, por ejemplo, ‘discriminación’ es un verbo nominalizado, de modo que permite evitar decir quién discriminó a quién; y 4) la sintaxis elegida, en la que se emplea mucho el uso de la voz pasiva con el fin de silenciar el agente. Las diferentes elecciones que se presentan en los textos –la tipología de las letras (mayúsculas, negrita, etc.), el tamaño, los colores, las diferentes maneras en que se colocan los elementos de los textos multimodales tienen un efecto en la construcción de los significados y condicionan cómo la atención varía al leer una página, debido a que suele haber una relación jerárquica entre los diferentes elementos. Finalmente, plantea el llamado a ser ciudadanos activos en la sociedad y la necesidad de desarrollar una perspectiva crítica para leer los textos que emplean diferentes modos para expresar su significado.

**Felipe Pereira y Guillermo González**, (2011), el artículo *Análisis descriptivo de textos escolares de lenguaje y comunicación*, se enmarca en la investigación posdoctoral financiada por Fondecyt-Conicyt, durante los años 2009-2010, en la Universidad Católica de Valparaíso en Chile. Presenta desde una perspectiva multimodal la fundamentación teórica y la aplicación de un *Modelo de Análisis Descriptivo de Textos Escolares (MADETEC)*. El modelo es aplicado a 2 textos escolares de 5° y 6° del área de Lenguaje y Comunicación, textos de estudio, entregados por el Ministerio de Educación chileno. El objetivo principal del modelo es describir en los textos escolares las relaciones que se presentan entre el lenguaje verbal escrito y el lenguaje icónico. En lo referente a la fundamentación teórica, MADETEC se constituye a partir de cinco componentes: *estructural, identificadorio, genérico, icónico y diseño*. Los autores parten de una

breve revisión de la literatura especializada que permite conocer el valor didáctico de los textos escolares y varias experiencias en las que se señala cómo se aprende a partir del modo escrito y de las imágenes.

Algunos referentes teóricos trabajados son: Eubanks (1999), Jewitt (2003), Jewitt & Kress (2003), Kress (2003, 2004, 2005), Kress y van Leeuwen (1996, 2001), Maverns (2003), Alzate (2000), Colas Bravo (1989), Otero y Greca (2004), Perales y Romero (2005), Prendes (1996; 2001), Prendes y Solano (2001), Scolari y March (2004) y Vilches(1995), quienes han abordado el vínculo texto/imagen asumiendo que las ilustraciones, fotografías y gráficos tienen un valor significativo en la configuración de estos materiales didácticos.

Los autores afirman que, pese a que existen variadas investigaciones en esta línea, hay pocas herramientas que permitan describir los textos escolares desde una perspectiva multimodal. Reconocen que se han realizado estudios que analizan las imágenes de los textos escolares independientemente del lenguaje verbal escrito, pero no la interacción conjunta de ambos modos de representación. Se plantea como conclusión que lo propuesto es una guía para el análisis de textos multimodales, que busca posibilitar una mejor comprensión de los diferentes modos de representación presentes en los libros de texto. El modelo permite considerar que las imágenes no se relegan a un plano secundario, sino que se consideran portadoras de significados que pueden ser analizados e interpretados. Estos modos icónicos aportan información que no está descrita verbalmente, por lo que se transforman en modos informativos que resultan relevantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una de las problemáticas que describen los autores desde su estudio, respecto a las imágenes, es que estas se utilizan con una función ornamental, estética o motivacional principalmente, razón por la cual, ni los docentes ni los estudiantes las consideran transmisoras de significados. Proponen que para darles mejor uso se requiere fomentar los principios de una alfabetización visual que permita a los docentes leer, analizar y reflexionar sobre el lenguaje icónico y de esta forma mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Salvio Martín**, (2012), en su artículo *Multimodalidad y estrategias discursivas: Un abordaje metodológico*, desarrolla un estudio de caso, desde una perspectiva hermenéutica y teórica, sobre los afiches de películas. A partir de Menéndez (2000), Kress (2009) y Halliday (1979), el autor propone de manera específica una forma de analizar afiches de película, comprendiendo que los

signos que allí se usan (pictóricos y lingüísticos) son susceptibles de un análisis discursivo. El afiche se comprende como un texto que se estudia desde una perspectiva formal (la gramática de la lengua y la estética de la composición) y desde una sociocultural (en la que se entienden los sentidos lingüísticos y visuales en contexto). Desde este enfoque, estudia el afiche de la película “TransAmérica”, en el cual comprende que el color, la ortotipografía y la representación humana generan un discurso que confronta géneros, así como la película lo hace. Para el autor, esta confrontación solo puede surgir a partir de la articulación entre el título, el lema de la frase y las imágenes de portada. Concluye que desde el análisis multimodal surgen efectos de sentidos que permiten componer una propuesta de significado, el autor comprende que lo verbal no se puede estudiar aislado de otros modos semióticos intervinientes, pues todos median y crean una unidad de sentido.

**Kay O’Halloran**, (2012), en su artículo *Análisis del discurso multimodal*, elabora –un estudio bibliográfico para mostrar las guías del análisis de textos multimodales y plantea que el análisis del discurso multimodal propone un paradigma emergente en el campo de los estudios del discurso. A partir de la revisión de 48 artículos e investigaciones, entre las que resaltan las de Kress (2009) y Van Leeuwen (2005), el autor propone que la comprensión de los textos/fenómenos multimodales se desprende de tener claridad frente a qué son los recursos semióticos (signo lingüístico, pictórico o auditivo) y las modalidades sensoriales (a través del tacto, el oído o la vista). Sin embargo, rescatar este tipo de recursos semióticos y modalidades sensoriales necesita de mayor profundidad en la actualidad para poder crear patrones de análisis que puedan ser llevados al aula y a la producción de conocimiento. Propone que en la medida en que se logre hacer una caracterización y teorización pertinente y detallada, se podrá dar mayor claridad sobre las líneas que puede recorrer el análisis de discursos en formatos multimodales. Como conclusión plantea que el principal reto del análisis del discurso multimodal es resolver los detalles y la complejidad que requiere analizar, investigar y recuperar los patrones semánticos multimodales. Considera que sólo será posible avanzar hacia el objetivo de comprender los patrones y las tendencias de la tecnología, los textos, los contextos y la cultura, trabajando de manera colaborativa e interdisciplinaria.

**Dominique Manghi, Daniela González, Eva Echevarría, Cintia Marín, Paula Rodríguez, Viviana Guajardo,** (2013), en su artículo *Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semiótico*, buscan demostrar que, para la enseñanza, los textos académicos no deben centrarse solo en el signo lingüístico, sino también en otros “recursos semióticos [...] que ofrecen a los estudiantes un significado complejo que se construye a partir de la integración multimodal” (p. 77). En particular, se ve a los materiales de enseñanza en el aula como mediadores semióticos; es decir, como textos que exponen no solo signos lingüísticos, sino también percepciones sociales y perspectivas históricas que permiten entender no únicamente el proceso comunicativo, sino también al ser humano en su entorno sociocultural propio.

Para lograr su objetivo, estudian el material para enseñar Ciencias Sociales a cuarto grado, dentro del esquema de educación chileno. Los autores encuentran que en estos materiales no se recurre solo a la palabra escrita, aunque esta parece ser el principal aglutinador de la presentación de la información, sino que se vale también de recursos visuales y del uso de imágenes para transmitir el conocimiento. Sin embargo, evidencian los investigadores, que este tipo de textos para el aula exige la mediación de un docente, quien ayude a interpretar los diversos signos. Para los autores, esto se convierte en una tensión, porque puede limitar la creación propia y crítica del conocimiento, impidiendo desarrollar el potencial de los estudiantes y desaprovechando las posibilidades que otorgan los textos multimodales. Por lo anterior, concluyen que se crean desafíos para los docentes, relacionados con repensar y reconfigurar las prácticas en el aula y la forma en la que se concibe su rol.

**María Martínez** (2013), en su artículo *Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas*, realiza un estudio de caso de la enseñanza de destrezas de escucha, habla, lectura, escritura e interacción en la asignatura de cuarto nivel de lengua inglesa. A partir de las consideraciones teóricas de Unsworth (2001) y Wash (2009), la autora piensa que la formación docente en lenguas extranjeras es un campo en el que tradicionalmente se han incorporado prácticas multimodales para la transmisión de conocimientos. Sin embargo, esta historia multimodal no ocurre en medio del reconocimiento explícito del uso de distintos signos, lo que ha llevado a desaprovechar las lecturas intersemióticas en el aula. Esto lo comprueban al realizar

una encuesta con estudiantes de lengua inglesa en el nivel de pregrado, en la que encuentran que no se les prepara para interpretar y analizar textos multimodales, lo que lleva a que consideren los recursos semióticos diferentes al lingüístico solo como apoyo y no como fuente de conocimiento. De esta manera, concluye que no existe una formación adecuada en el análisis de textos multimodales para maestros en formación.

**Martha Agüero**, (2013), en su artículo *Análisis semántico-cognitivo del discurso humorístico en el texto multimodal de las viñetas de Forges*, realiza un estudio de caso, bajo una perspectiva hermenéutica, en la que propone desde las caricaturas de Forges que los mecanismos de comprensión del humor están basados en la resolución parcial o total de una incongruencia producida por la alternancia de marcos cognitivos incompatibles. Basándose en la teoría general del humor verbal de Attardo y Raskin (1991), en los aportes de Lakoff y Johnson (1980) y Ortiz (2010), evidencia que Forges emplea junto a la ironía y la metáfora, diversos mecanismos en los que la palabra y la imagen convergen para criticar la realidad social y política (Forges considera que existen dos tipos de viñetas: las monomodales y las multimodales, se enfoca en las viñetas multimodales, a las cuales estudia desde los postulados de la semiótica social y cognitiva, en atención a lo postulado por Ruch (1992) y Attardo (2006).

Agüero concluye que la multimodalidad es un campo de estudio de creciente interés investigativo y que queda un largo camino por recorrer en la comprensión del humor de textos intersemióticos. Propone que quizá sea necesario, como plantea Kress y van Leeuwen (2006,1996), diseñar gramáticas dentro de los recursos semióticos multimodales, ya sean lingüísticos, visuales o sonoros. Un mayor conocimiento de las características del medio permitirá comprender mejor las relaciones de significado entre los códigos.

**Claudio Araya**, (2013), en su artículo *Sinergia entre representaciones sociales y multimodalidad: análisis crítico de un discurso publicitario audiovisual*, realiza un estudio de caso del discurso publicitario audiovisual de la marca de gaseosas *Sprite*. El autor, a partir de los postulados de Kress y Van Leeuwen (2001), Morales (1994), Rumelhart (1977) y Meyer (2001), considera que la publicidad es un tipo característico de texto multimodal, en el que se crea un discurso complejo que debe ser develado a partir del estudio de la composición estética y

lingüística. Busca, desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales, de la teoría de la multimodalidad y desde los conceptos de cognición social, categorización, semiótica social, imagen y texto, entre otros, contribuir en la exploración de diversas posibilidades de lectura y comprensión de los discursos que operan en el paisaje semiótico y epistemológico actual.

Concluye que los análisis de discursos audiovisuales publicitarios aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura de discursos audiovisuales en el ámbito de la educación media, en tanto permiten mostrar nuevas formas de lectura que operan en consonancia con los nuevos paradigmas textuales, semióticos y epistemológicos. Propone como aspecto fundamental, que el desarrollo de estos análisis y lecturas de carácter multimodal llegue también al ámbito de la formación de los futuros profesores de lengua, ya que el desglose analítico y conceptual propuesto en este tipo de trabajos constituye una más de las posibilidades de las que dispone el docente para ofrecer estrategias de lecturas innovadoras en el aula de las escuelas y de las instituciones de educación superior que se encargan de la formación de los futuros docentes.

**Enrique Boudon y Giovanni Parodi**, (2014), en su artículo *Artefactos multisemióticos y discurso académico de la Economía: Construcción de conocimientos en el género manual*, se proponen como objetivo, identificar y describir los artefactos multisemióticos que participan en la construcción de significado y vehiculan el conocimiento especializado de la economía. Analizan 10 ejemplares de este género que circulan en dos carreras de dos universidades chilenas, como parte de la formación del primer año de universidad. Los hallazgos permiten determinar que el discurso académico de la economía, se construye a partir de siete artefactos multisemióticos que apoyan el propósito comunicativo del género manual: complejo estadístico, esquema, fórmula, gráfico, icono, ilustración y tabla.

Desde los estudios realizados por O'Halloran (2012), Kress y Van Leeuwen (1996, 2001), Becher (1994), Bondi (1995), Mauranen (2003), Bolívar & Parodi (2014), los autores muestran una mirada panorámica de los desafíos que se presentan en el campo de la multimodalidad. Así mismo consideran que es fundamental para la incorporación del conocimiento y de los discursos académicos, la comprensión de los textos desde su perspectiva multisemiótica; de manera específica, buscan comprender las formas en las que los manuales y los libros de texto con una diagramación específica, aportan artefactos multisemióticos fundamentales para la transmisión de conocimiento disciplinar. Concluyen que su estudio es acotado y que se puede extender la

muestra del corpus, como parte de las proyecciones pedagógicas. Este estudio podría orientar, también, el diseño de cursos y materiales que busquen la alfabetización académica y disciplinar del discurso escrito en esta disciplina.

**Miguel Farías y Claudio Araya**, (2014), en su artículo *Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales*, buscan esbozar criterios para generar una alfabetización visual en el proceso de enseñanza de lenguas, particularmente enfocada a la materna, a partir de un proceso de revisión hermenéutica de autores fundacionales. Para proponer las estrategias de alfabetización, los autores proponen incorporar las perspectivas de lectura de Magariños (1991) y Kress y Van Leeuwen (2001). Del primer autor de referencia toma que la alfabetización visual corresponde a cuestiones formales, al valor cultural y al contexto de existencia. Del segundo autor toma lo visual como un espacio en el que se entrecruzan representaciones culturales de “lo ideal, lo real, lo dado y lo nuevo” (p. 93). A partir de la articulación propuesta, plantean que un formato que permite la interpretación de textos multimodales es aquel en el que se entrecruzan lo textual y su trasfondo cultural.

### *A modo de síntesis*

A partir de lo anterior, se concluye que los textos multimodales son concebidos como aquellos que, digital o físicamente, comportan la unión de diferentes tipos de signos para comunicar y crear sentido. Estos textos no pueden ser interpretados desde una lógica lineal, pues se crea el sentido en la acción conjunta, sin establecer previamente jerarquías entre la importancia del signo lingüístico sobre el pictórico o el gestual o auditivo. Esta caracterización permite comprender que el análisis de textos multimodales es amplio y comporta saber leer diferentes tipos de signos. Además de lo anterior, los investigadores reconocen que la escuela también tiene una misión clara frente a la instauración de un nuevo orden discursivo particular de transmisión y creación de sentido desde lo multimodal. Se presentan ejemplos experimentales de aula en las áreas de matemáticas, ciencias sociales, segundas lenguas y lengua castellana, desde donde se demuestra la necesidad de reconocer que los procesos comunicativos, los materiales y recursos de aula son mediadores semióticos que plantean más que signos lingüísticos, nuevos retos y alternativas frente a la práctica docente.

## **7. Marco teórico**

Con el fin de abarcar la problemática del proyecto de investigación es preciso abordar algunas categorías teóricas de comprensión.

### **7.1 Alfabetización**

El proceso de alfabetización se refiere a la capacidad de leer y escribir. Tal como señala Carlino (2005), en particular, la alfabetización se considera como el conjunto de nociones y estrategias para desarrollar el discurso y ser capaz de analizar textos. Este concepto es entonces de vital importancia para la adquisición de competencias comunicativas a lo largo de la educación básica y media. No obstante, tal como señala Carlino, existen dos problemas de la enseñanza habitual relacionada con procesos de alfabetización, a saber, el modelo educativo en donde el profesor es quien realiza la mayor cantidad de actividades cognitivas, y, además, las clases en las que los docentes se limitan a transmitir conceptos olvidando las prácticas didácticas que pueden orientar al alumno en la obtención y elaboración de conocimiento. Sumado a esto, estudios como el de García (2014) señalan la tendencia en la alfabetización a utilizar como recurso fundamental de aprendizaje el texto escrito en la enseñanza.

En todo caso, la primacía del texto como método de alfabetización se explica también porque por mucho tiempo se consideró y se valoró la comunicación lingüística como la única forma de comunicar. A través de esta transformación en los modos de comprensión de lo humano, se origina también una transformación en las teorías comunicativas, pues se entiende que el sentido se crea no solo a partir de signos lingüísticos sino también de otro tipo, como los pictóricos, gestuales y auditivos. En medio de este contexto se hace importante reconocer el tipo de nueva semiótica que comprenderá lo multimodal como un hecho social: la semiótica social.

### **7.2 Semiótica social**

La semiótica puede definirse como el sistema de signos diversos que al decodificarse permiten la comunicación entre individuos. Tal como señala Halliday (1982), la semiótica se involucra dentro de los sistemas de comunicación de las personas y depende de los contextos sociales. En este sentido, la semiótica social responde a la construcción de significado en el contexto social. En este sentido, el contexto determina patrones de comunicación, regula significados y estados de significación. Como se puede ver, la semiótica social estudia las relaciones entre quienes dan

significado y aquellas cosas que producen significado. Una de las características de la teoría de la semiótica social es que contempla dentro de su concepto el análisis de recursos lingüísticos particulares calificados como “no verbales”, “paralingüísticos” o “contextuales”. En este sentido, esta disciplina entiende que existen signos que acompañan a los símbolos gramaticales y que expresan significados no unilaterales. En este sentido, Bezemer y Jewitt (2002) afirman que la semiótica social tiene un alcance multimodal, pues puede atender formas de significado que están desatendidas en la pragmática. El reconocimiento de esta dimensión ha dado paso a nuevos enfoques (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, & Zúñiga, 2006) especialmente en el contexto de la enseñanza de la lectura y la escritura, pues esta se relaciona especialmente con la semiótica social, por tanto, analiza los modos de comunicación y significación social.

### **7.3 Comunicación multimodal y textos multimodales**

Ahora bien, el surgimiento de la semiótica social ocurre toda vez que se da un cambio epistemológico en la concepción logocentrista y cuando se reconoce la complejidad en la que ocurren las prácticas comunicativas cotidianas, desde donde se reconoce que las maneras de comunicación y representación han cambiado y en ellas involucran otros elementos que difieren del recurso verbal (Kress, Leite-García y Van Leeuwen, 2000). En particular, Gunther Kress señala, la idea general (Bezemer & Jewitt, 2002) y arraigada en occidente según la cual la lengua oral o texto escrito es el medio de representación y comunicación exclusivo y único (Kress, Leite-García y Van Leeuwen, 2000). El cambio que sucede hoy es que, además de tomar como centro la lengua escrita, otras formas de representación se posicionan como formas importantes de comunicación. Entender que modos específicos como el visual, el gestual y el sonoro son capaces de significar implica un paso de la lingüística a la semiótica social porque implica un análisis del texto surgido a partir del contexto social. Adicionalmente implica entrar en el enfoque multimodal, pues este pretende entender todos los modos de representación y significación que entran en el texto. Kress señala

Los conceptos de semiótica social y de multimodalidad ponen en crisis varias ideas convencionales sobre el texto. Si los seres humanos producen y comunican significaciones en varios modos, entonces el lenguaje solo ya no basta para concentrar la atención de quien esté interesado en la producción y reproducción social de la significación (2005, p. 198).

Adicionalmente, Kress (2005) señala que, ante el panorama comunicacional que existe actualmente, en el que gracias a la tecnología y el internet el aspecto visual cobra relevancia a través de la imagen, se desafía la supremacía del texto escrito como único modo de comunicar y enseñar a comunicar. Esto ocurre porque en la comunicación actual se utilizan diversas formas de transmitir información a través de diversos discursos modales. En este sentido, la escritura deja de ser el medio predilecto de transmisión de significado. Así el sentido, los modos, o medios para crear significado, dejan de ser únicamente a través de las letras. Teniendo en cuenta este panorama, Kress (2005) señala que la alfabetización tradicional, basada en la escritura como el principal medio de comunicación debe adaptarse a las maneras en las que se está transformando la manera en la que se transmite, comunica y representa la información. Particularmente se pueden señalar dos transformaciones importantes. La primera, un desplazamiento de la idea según la cual la escritura es el medio dominante de comunicación a la interpretación de la imagen como significante (Kress, 2005). La segunda, la especialización de los modos de significar en donde se señala que cada forma de significar, sea la imagen o el texto, carga con una porción de información que le corresponde comunicar y de ningún modo, ni el texto ni la imagen transmiten toda la información o son el transmisor completo de significado. Por esta razón, según Kress (2005), los modos de significar se emplean según sean adecuados para transmitir cierto tipo de información. De esta manera, la presentación y representación social del significado es precisamente la tarea de la enseñanza y esta no puede darse por fuera de la comunicación multimodal que plantea la existencia y difusión de textos multimodales.

#### **7.4 Textos multimodales y supuestos teóricos de enseñanza**

Según Anstey y Bull (2010), los textos multimodales son aquellos que combinan dos o más sistemas semióticos. Existen cinco sistemas semióticos. En primer lugar, está, el lingüístico, que comprende aspectos como el vocabulario, la estructura gramatical y el lenguaje oral y escrito. Seguidamente, se encuentra el sistema visual que comprende aspectos como el color, los vectores y las imágenes estáticas y en movimiento. En tercer lugar, se cuenta el audio, que compromete aspectos como el volumen y el ritmo, la música o los efectos de sonido. En cuarto momento se encuentra el componente gestual, que compromete aspectos como el movimiento, la velocidad y la quietud en expresiones faciales y lenguaje corporal. El último componente es espacial y comprende aspectos como la proximidad, la dirección, la posición o la organización de los

objetos en el espacio. Los ejemplos de textos multimodales son los infogramas, la publicidad, las caricaturas, las páginas web, entre otros.

En este sentido, los textos multimodales son herramientas fundamentales de alfabetización por cuanto fortalecen las competencias comunicativas de los estudiantes. Por medio del análisis de textos multimodales los estudiantes comprenden otros modos de significación que permiten la expresión y comprensión de conceptos no expresados a través de los modos convencionales.

Según estos autores existen seis áreas de conocimiento que se deben integrar en aula para poder enseñar a través de textos multimodales. Primero, es necesario que exista conocimiento previo acerca de la lectura y escritura de textos multimodales y de los diversos formatos en los que se presenta. Segundo, se necesita conocer los cinco sistemas semióticos que componen un texto multimodal. Tercero, es vital conocer el metalenguaje que facilita el análisis y la discusión acerca del funcionamiento de los textos. Cuarto, se necesitan enfoques pedagógicos apropiados y; quinto, es esencial que la escuela tenga mecanismos establecidos para ayudar a los docentes a mantener un enfoque coherente de enseñanza con textos multimodales en todos los niveles.

### **7.5 La didáctica de la lengua para Camps (2012)**

Camps (2012) plantea que “La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (p.27)

Así mismo reconoce que en el proceso de enseñar y aprender intervienen tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza, que en su conjunto constituyen un sistema de actividad: el didáctico –podría decirse un sistema de sistemas–, en el cual están implicados otros sistemas de actividad interrelacionados.

Desde esta distinción la autora afirma:

El objeto propio de la didáctica de la lengua es el sistema didáctico en el que se interrelacionan el docente, el discente y el objeto de aprendizaje, en este caso la lengua, con la particularidad de que esta es a la vez objeto e instrumento. (Camps. 2012, p. 28)

Este sistema, lo presenta como dinámico y estrechamente interrelacionado con otros sistemas con los que entra en confluencia o en contradicción.

### **7.6 Sistema didáctico:**

Según Camps (2001), el campo de la didáctica se ubica en la interacción entre las actividades de aprender, las actividades de enseñar y el objeto de ambas, entonces el sistema didáctico tiene como base la interrelación entre los participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, maestro y alumnos, y la materia que se enseña y que se aprende, que en este caso es la lengua. Esta relación representada en forma de triángulo, muestra la interdependencia entre los tres elementos, que no se pueden considerar aisladamente ni de manera estática. En este sentido, la materia que se enseña esta mediatizada por la intervención del profesor, por las necesidades sociales y culturales del alumno y por su capacidad de aprendizaje. El aprendizaje del alumno no se puede entender independientemente de las características del contenido de la materia que se enseña, de las concepciones que tenga el profesor, ni de los instrumentos de mediación que se utilicen en la relación entre enseñanza- aprendizaje. Camps (2001) plantea:

...Esta concepción de los procesos de enseñanza- aprendizaje se hace más compleja cuando el objeto de estos procesos es la lengua. La lengua es objeto de aprendizaje en aspectos diversos: Los usos como tales y como objeto de conocimiento metaverbal.

...La lengua sirve para vehicular contenido y es mediadora en su construcción, es además instrumento organizador de las relaciones entre las personas que configuran el espacio interactivo propio de la escuela. A esta complejidad hay que añadir la diversidad de discursos que relacionan las aulas con espacios exteriores a ella: Textos que se aportan para su lectura y análisis, o para obtener información; textos que se producen a partir de relaciones sociales reales o simuladas y que les dan sentido. (p.9)

De esta manera entendemos que sujetos, contextos, textos y actividades discursivas se interrelacionan en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua y determinan las características de las transposiciones y configuraciones didácticas que toman su forma con relación a todas estas relaciones, saberes y realidades complejas y dinámicas.

## **8. Diseño metodológico**

La investigación propuesta se enmarcó en el campo de la investigación pedagógica, la cual se refiere al tipo de investigación que interroga y analiza la práctica pedagógica lo que obliga a adelantarse a partir de la investigación, como una propuesta académica pero también ética, consciente del compromiso y efectos sociales de ejercer la docencia (Ortiz & Borja, 2008; Rodríguez, 2007; Pérez, 2007; Erazo, 2009; Iglesias, 2011; Piña, 2013; García, 2014; Pérez *et al.*, 2013; Vega & Moreno, 2014). Pérez *et al.* (2013) consideran que la práctica reflexiva e investigativa del docente atraviesa ciclos de diagnóstico, sistematización y análisis que permitirán

comprender de manera detallada cuáles son los instrumentos más adecuados para llevar a cabo la práctica profesional propia.

Al considerar el proceso de investigación como un ciclo en el que se *observa, analiza, planifica y evalúa*, se crean etapas necesarias para comprender de manera clara el entorno en el cual se inscribirá la propuesta de mejora (Pérez *et al.*, 2013). Este proceso de análisis, a su vez, debe ser integral e incorporar diferentes instrumentos de toma de datos, con el fin de que se pueda entender el problema de estudio en medio de su contexto particular (Vasilachis, 2006; Hernández *et al.*, 2014).

Por su parte y de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), las características básicas de los *estudios cualitativos* se pueden resumir en que son investigaciones centradas en los sujetos, que adoptan una perspectiva desde el interior del fenómeno a estudiar de manera integral o completa. El investigador interactúa con los participantes y con los datos, busca respuestas a preguntas que se centran en la experiencia social, cómo se crea y cómo da significado a los procesos y prácticas humanas.

Debe anotarse, igualmente, que la *población* con la que se desarrolló el trabajo fue:

- Grupo de ocho estudiantes (tres de ellos pertenecientes al semillero y cinco de ellos no pertenecientes), matriculados en el programa de Literatura y Lengua Castellana, de la Universidad Surcolombiana, quienes cursaban la práctica II y asistían a instituciones públicas a desarrollarla. Son denominados en la presente propuesta como docentes en formación.
- Grupo de 16 estudiantes pertenecientes al semillero de investigación Mandrágora, estudiantes del programa de lengua castellana de la Universidad Surcolombiana y quienes participan como co- investigadores.

Los instrumentos usados para la recolección de datos serán:

- Observación directa de clase
- Entrevista semiestructurada
- Encuesta
- Fichas de recolección de datos
- Fichas de sistematización de la información

Con relación a las fases es importante tener en cuenta:

- la fase I y II Fue desarrollada por el semillero de la convocatoria anterior.
- La fase III- IV y V fue la desarrollada por los integrantes del semillero actual
- La fase VI es la proyección que se espera desarrollar con quienes continúen en el semillero.

## 8.1 Fases

### 8.1.1 Fases del diseño metodológico

Fase	Actividades y métodos	Resultados esperados	Duración (meses)*	Objetivos
I. Planeación del diagnóstico inicial (Desarrollada por integrantes de la convocatoria anterior)	Revisión bibliográfica.	Conceptos y teorías esenciales para determinar los aspectos a evaluar.	4 meses	3.2.1.
	Elaboración de los instrumentos de recolección de datos.	3 cuestionarios de encuesta: 1 para estudiantes de bachillerado (grados 9° a 11°), 1 para docentes de Lengua Castellana p educación Secundaria (básica y media) y 1 para docentes en formación de la Universidad Surcolombiana (Ver Anexo 1).  Entrevista a estudiantes de bachillerato que se destacan en el uso de tecnologías y a docentes universitarias que investigan en el tema de tecnologías.	1 mes	
	Solicitud de permisos en las diferentes instituciones para	Permisos de aplicación de las encuestas en centros educativos.	1 mes	

	aplicar las encuestas.			
II. Ejecución del diagnóstico inicial (Desarrollada por integrantes del semillero anterior)	Realización de las encuestas y entrevistas.	Datos sobre el uso y conocimiento de textos monomodales y multimodales físicos y digitales	1 mes	3.2.1.
	Sistematización de las respuestas de las encuestas y entrevistas	Relaciones entre el uso de textos monomodales y multimodales en el aula y el conocimiento teórico sobre estos.	1 mes	3.2.1.
	Análisis de resultados.	Estado de la problemática para la caracterización inicial del problema.	1 mes	3.2.2.
III. Planeación de la evaluación de las propuestas didácticas desarrolladas por los docentes en formación en torno a textos multimodales (Desarrollada por integrantes de la actual convocatoria)	Revisión literaria y selección de categorías que se planean revisar desde las clases observadas.	Definición de las categorías a observar.  (monomodal-multimodal-Configuración didáctica, artefactos semióticos o recursos semióticos, entre otros)	2 meses	3.2.2. Y 3.2.3.
	Elaboración de los instrumentos de recolección y sistematización de datos obtenidos en observación de clases y en entrevistas	1 guía de observación de la clase desarrollada por los docentes en formación (ver Anexo 2)  1 cuestionario de entrevista para docentes en formación (ver Anexo 3).  1 formato de sistematización (ver Anexo 4).  1 formato de sistematización y análisis de la observación	2 meses	3.2.2. Y 3.3.3.

	<p>Selección de docentes en formación dispuestos a colaborar en nuestro proceso y</p> <p>Solicitud de permisos en instituciones educativas, a la docente coordinadora de prácticas, a docentes cooperadores y asesores de práctica para realizar la observación.</p>	<p>Permisos de observación.</p> <p>Organización de grupos de trabajo con estudiantes del semillero y determinación de roles a cumplir durante la recolección de datos y la aplicación de entrevistas.</p>	2 meses	3.2.2.
<p>IV.</p> <p>Evaluación de las propuestas didácticas de maestros en formación relacionadas con los textos multimodales</p> <p>(Desarrollada por integrantes de la actual convocatoria)</p>	Observación de clases	Revisión de las configuraciones didácticas desarrolladas a partir de los textos multimodales usados en la clase	2 meses	3.2.3.
	Sistematización de los datos recogidos en las observaciones de clase desarrolladas por los docentes en formación	Estudio de las categorías elegidas para el estudio y selección del corpus de los textos multimodales Usados en clase.	2 meses	
	Análisis de resultados de los datos recogidos en la observación y de las características del corpus seleccionado.	Clasificación de información relevante para el estudio.	2 meses	
	Realización de	Acercamiento a	1 mes.	

	entrevistas.	opiniones y saberes de docentes en formación frente a preguntas planteadas.		
	Transcripción de entrevistas	Organización de los datos obtenidos.	1 mes.	
	Análisis de resultados de entrevistas.	Reconocimiento de información relevante para el estudio y triangulación de datos.	1 mes.	
	Triangulación de resultados entre entrevistas, observación y diagnóstico inicial.	Selección de información relevante para el estudio.	1 mes.	
V. Discusión e informe interno de resultados (Desarrollada parcialmente)	Discusión de resultados con los estudiantes del semillero de investigación.	Determinación de Principales aspectos por mejorar y definición de estrategias a seguir.	2 meses	3.2.3. Y 3.2.4.
VI. Propuesta de alfabetización multimodal (proyectada para de desarrollar en el siguiente periodo de vigencia del semillero)	Diseño de un curso de didáctica multimodal para ser incluido en la malla curricular del programa.	La inclusión de la teoría multimodal en la propuesta de alfabetización	2 meses	3.2.4.

\*No son tiempos consecutivos

## 9. Resultados:

### 9.1 Textos y criterios de modalidad más usados durante las clases observadas

La ficha de resumen muestra el resultado de los textos y criterios de modalidad más usados en 24 clases observadas a docentes en formación no pertenecientes al semillero y en 12 clases observadas a docentes en formación pertenecientes al semillero.

Sobre cada clase observada hay una ficha de registro, donde se observa la secuencia didáctica que se siguió de cada clase. El presente informe muestra únicamente las conclusiones de esos registros.

<b>RESUMEN GENERAL CRITERIOS DE ANALISIS EN TEXTOS TRABAJADOS POR DOCENTES EN FORMACION NO PERTENECIENTES AL SEMILLERO.</b>						
<b>Número de practicantes observados: 5</b>						
<b>Número total de clases observadas:24</b>						
<b>Número total de textos registrados: 24</b>						
<b>Criterio 1.</b> <i>Clase de texto</i>	. Monomodal físico	Monomodal virtual	Multimodal físico	Multimodal Virtual		
<b>Número total de acuerdo a textos registrados</b>	16		4	4		
<b>Criterio 2.</b> <i>Modalidad.</i> Total, de Modos presentes en los textos registrados	Gráficas, tablas o esquemas 1	Imágenes, ilustraciones 3	Videos y audios 4	Mapas e íconos	Verbal o lingüístico 16	Expresión corporal, postural, gestual.
<b>Criterio 3</b> <b>Modos que el docente privilegia</b> Durante las explicaciones o construcción de saberes					X	
<b>Criterio 4</b> <b>Modos que se privilegian en productos o resultados de</b>					X	

<i>aprendizaje</i>						
--------------------	--	--	--	--	--	--

## 9.2 Sistematización Entrevista a Docentes Practicantes

Se entrevistó a ocho maestros en formación, cinco de ellos no pertenecientes al semillero Mandrágora y tres de ellos pertenecientes al semillero.

Cada estudiante permitió una observación de cinco de sus clases y nos concedió una entrevista de nueve preguntas relacionadas con su ejercicio de su práctica docente. A continuación, se presenta una relación y un análisis de las repuestas:

Sistematización Entrevista a maestros en formación <b>No pertenecientes al semillero</b> (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)			
Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	<b>Respuesta a la pregunta No.1</b> ¿Usted estudió el programa de lengua castellana por vocación o por otra razón?
E-G1	I.E Promoción Social	Octavo	Me hubiera gustado estudiar ciencias sociales, pero acá en el Huila no había esta carrera para estudiarla y vi que la más opcionada era lengua castellana y me ha gustado estudiar esta carrera.
E-E2	I.E Liceo Santa Librada	Décimo	Cuando me presenté a la Universidad tenía dos posibilidades. La primera era Ciencias Políticas y la segunda Lengua Castellana. Me decidí por la segunda porque me di cuenta que el programa de Ciencias Políticas era muy incipiente y pues eso acarrea muchas complicaciones.
E-D3	I. E Normal Superior	Sexto	La idea era ingresar a estudiar licenciatura en inglés y no me sirvió el puntaje, entonces la opción que tome fue lengua castellana en el transcurso de la carrera me iba a cambiar, pero me enamoré de esta carrera y quise seguir pues con la meta de graduarme como licenciada en lengua castellana
E-A4	María Cristina Arango	Séptimo	Mi primera opción no era lengua castellana, era lengua extranjera y lamentablemente no pude ingresar por motivos económicos en lenguas extranjeras y mi otra opción si era lengua castellana.
E-F5	Liceo Santa Librada	Noveno	Bueno, en realidad yo quería estudiar otra carrera quería estudiar derecho, pero no me alcanzó el puntaje e ingresé al programa de lengua castellana.

Resultado:

Observamos que 5 de los docentes practicantes no tenían el ingreso al programa de Lengua Castellana como

primera opción, lo que indica que no ingresaron al programa por vocación.  
2 de esos 5 afirman haberse enamorado de la carrera durante el desarrollo de sus estudios.

Sistematización Entrevista a maestros en formación **Pertencientes al semillero** (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)

Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	<b>Respuesta a la pregunta No.1</b> ¿Usted estudió el programa de lengua castellana por vocación o por otra razón?
E-I6	I.E Atanasio Girardot	Octavo	Tuve la motivación de mis maestros, también lo que me motivó fue que mi tía es maestra egresada del programa de lengua castellana y fue así que escogí este camino.
E-C7	I.E Normal Superior	Sexto	Cuando estaba en once fue el momento donde en realidad debí sentarme a decidir ¿si quiero o no quiero ser docente? ¿De qué área? Y decidí que de Lengua Castellana. Recién salí del colegio no pude entrar a la universidad porque no alcancé a pasar los papeles y a mitad de año nuevamente ingresé y aquí estoy.
E-H8	I. E María Cristina Arango	Cuarto	Las humanidades las he tomado por vocación, pero terminé en lengua castellana porque yo en un principio estudiaba licenciatura en filosofía, pero el programa se demoraba 14 semestres y decidí cambiarme de carrera.

Resultado:  
De 3 estudiantes pertenecientes al semillero, 2 afirman haber ingresado al programa por vocación y 1 de los docentes practicantes afirma que ingreso al programa como segunda opción.

## Pregunta 2

Sistematización Entrevista a maestros en formación **No pertenecientes al semillero** (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)

Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	<b>Respuesta a la pregunta No. 2</b> ¿Cuál es la principal misión que Ud. ¿Tiene como docente de lengua castellana?
E-G1	I.E Promoción Social	Octavo	La principal meta que uno se plantea es formar personas, antes que formar a alguien que haga algo no, eso no, primero,

			formar personas, a seres que piensen y que sobre todo tengan valores, que respeten, que sean personas primero que todo.
E-E2	I.E Liceo Santa Librada	Décimo	Es formar el pensamiento crítico, es decir que el estudiante sea capaz de hacer una lectura del contexto, de la realidad en la que se encuentra y a partir de esa lectura tomar como la determinación de bueno... cómo, yo como ciudadano voy a colaborar con el contexto, es decir, mantener el statu quo, o cómo voy a tratar de cambiarlo, entonces, eso sólo se puede lograr a partir de ese pensamiento crítico.
E-D3	I. Normal Superior E	Sexto	mi principal misión sería enseñarles y motivarlos mucho a que amen el estudio y puedan ser personas de bien, ciudadanos de bien.
E-A4	María Cristina Arango	Séptimo	Bueno, los estudiantes que tengo ahora con en el análisis que les he venido haciendo en las clases, me he dado cuenta que tienen varias dificultades, sobre todo falencias en dos ámbitos, la escritura y la lectura; entonces creo que allí hay una misión de mi parte.
E-F5	Liceo Santa Librada	Noveno	yo creería que la meta sería abarcar los temas más importantes más relevantes a partir de la práctica, o sea dejar a un lado tanta teoría y trabajar más bien la práctica.

**Resultado:**

De 5 docentes practicantes 2 plantean que su principal misión es formar personas.

1 docente practicante habla de formar el pensamiento crítico a partir de la lectura del contexto.

1 habla de fomentar la lectura y la escritura como su principal misión.

1 docente practicante habla de abarcar los temas más importantes desde la práctica dejando de lado la teoría.

Desde la respuesta de los docentes en formación no se evidencia un criterio unificado sobre su misión como docente del área, ni un criterio suficientemente justificado.

Sistematización Entrevista a maestros en formación **Pertenecientes al semillero** (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)

Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	<b>Respuesta a la pregunta No.2</b> ¿Cuál es la principal misión que Ud. ¿Tiene como docente practicante de lengua castellana?
E-I6	I.E Atanasio Girardot	Octavo	yo creo que la principal misión que tenemos como docentes de lengua castellana es fortalecer las habilidades comunicativas que tienen las personas y en especial nuestros estudiantes.
E-C7	I.E Normal Superior	Sexto	Nosotros como docentes tenemos que apoyarlos para despertar diferentes gustos, para poder que desarrollen tanto habilidades comunicativas como del pensamiento, la misión de un docente siempre es acompañar al estudiante en el proceso de aprendizaje.

E-H8	I. E María Cristina Arango	Cuarto	Mi principal misión es llegarles, no frustrarlos respecto a la literatura, la gramática, que no le cojan fastidio a la materia.
------	----------------------------	--------	---

Resultado:  
 De 3 de los docentes practicantes pertenecientes al semillero, 2 plantean que su misión principal es fortalecer las habilidades comunicativas y el desarrollo del pensamiento, así como brindar acompañamiento en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.  
 1 de ellos plantea que la principal misión es llegarles, motivarlos y no frustrarlos.  
 Desde la respuesta de los docentes en formación no se evidencia un criterio unificado sobre su misión como docente del área, ni un criterio suficientemente justificado.

### Pregunta 3

Sistematización Entrevista a maestros en formación <b>No pertenecientes al semillero</b> (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)			
Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	Respuesta a la pregunta No.3 ¿Cuáles son las principales dificultades que deben enfrentar los docentes practicantes al inicio de su práctica?
E-G1	I.E Promoción Social	Octavo	Pues, la principal problemática con la que uno se encuentra es el manejo de grupo, este es un reto al que nos enfrentamos los practicantes y también la disciplina, hoy en día muchos estudiantes tienen como otro tipo de comportamientos que hay que lidiar con ellos, hay que buscar estrategias para saberlos llevar.
E-E2	I.E Liceo Santa Librada	Décimo	La principal dificultad siempre creo yo, es el aterrizaje de los contenidos teóricos... Es decir, no hay una integración entre lo que es la pedagogía, la didáctica, la lingüística y la literatura. Entonces uno como practicante, cuando llega al aula de clase, el tener que pensar en las estrategias didácticas, en las estrategias pedagógicas, tener que pensar en un modelo pedagógico al cual adscribirse para poder aterrizar todos los contenidos que debe llevar al estudiante, se enfrenta al serio problema de que en la carrera nunca los han articulado, y que a uno sobre la práctica le toca empezar a mirar cómo los articula. Esa creo yo que es la dificultad más grande.
E-D3	I. E Normal	Sexto	Una de las dificultades al ser solamente una practicante ya la palabra es mucho como de pronto una pequeña barrera, pero

	Superior		se ha podido llevar a cabo esta labor, este es el primer punto y el segundo punto otra de las dificultades sería la relación que uno tiene con la docente cooperadora, en algunos casos se ha visto que puede haber celos y yo creo que pueden haber comentarios o algo así que la cooperadora pueda decirle a los estudiantes y por eso podría haber una dificultad en cuanto a las relaciones que hay entre estudiante y practicante.
E-A4	María Cristina Arango	Séptimo	Dificultades... pues yo creería que de pronto el acoplamiento porque ellos vienen enseñados a lo que es una enseñanza por parte de una profesora titular y de un momento a otro llega un practicante... creo que otra dificultad que de pronto ellos verían es llegar a entender lo que nosotros les queremos explicar.
E-F5	Liceo Santa Librada	Noveno	Las principales dificultades, yo creo que son el manejo del grupo, porque uno a veces no sabe si el tono de uno es el más adecuado para ese tipo de aula o yo creo que también una de las dificultades es el material... y eso es lo que no hay en una institución pública.

**Resultado:**

Se evidencia que 2 de los 5 docentes practicantes entrevistados plantean como dificultad el manejo de grupo, puesto que mencionan que es un reto que deben asumir en su práctica.

2 de los 5 maestros en formación tienen dificultades en cuanto a la enseñanza de contenidos y la relación con la didáctica, en su práctica docente y finalmente 1 presenta como dificultad la relación con su docente cooperador.

Desde la revisión colectiva encontramos que es una situación compleja para los docentes en formación enfrentar una práctica sin haber realizado un diagnóstico sistemático sobre la institución, sobre su docente cooperador y sobre su grupo de trabajo. Así mismo sin tener el tiempo y acompañamiento suficiente para preparar su propuesta de intervención didáctica debidamente justificada y planificada que le permita autonomía, desarrollar de manera sistemática su quehacer en el aula y evaluarlo para después hacer posible su reflexión y la proyección de las transformaciones necesarias.

**Sistematización Entrevista a maestros en formación *Pertenecientes al semillero* (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)**

Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	<b>Respuesta a la pregunta No.3</b> ¿Cuáles son las principales dificultades que deben enfrentar los docentes practicantes al inicio de su práctica?
E-I6	I.E Atanasio Girardot	Octavo	yo creo que las principales dificultades que uno afronta cuando inicia la primera practica es que nosotros tenemos muchas deficiencias en cuanto a las didácticas, entonces no tenemos esas habilidades muy bien desarrolladas de cómo manejar el grupo, de cómo tener unas estrategias para mantener la disciplina quizá, estrategias para promover los

			conocimientos ni cómo implementar los temas que vamos a dictar. También la falta de materiales, la falta de recursos, para nadie es un secreto que muchos de nosotros no somos de acá entonces la movilidad hacia los colegios se dificulta, es enfrentarse a las carencias económicas y a veces las exigencias académicas.
E-C7	I.E Normal Superior	Sexto	De pronto no venimos muy bien fundamentados desde las didácticas y cuando nos enfrentamos por primera vez a la práctica nos surgen infinidad de preguntas ¿cómo lo hago?, necesitamos más apoyo en cuanto a toda la organización de la práctica, de parte de los docentes asesores y cooperadores, creo que son todas las preguntas que surgen al enfrentarse al mundo real.
E-H8	I. E María Cristina Arango	Cuarto	Yo creo que la dificultad por la que todos pasamos es que durante las didácticas que se nos brindan en la licenciatura realmente no adquirimos el conocimiento necesario para abordar un grupo, se dificulta mucho el manejo de grupo más que las temáticas porque finalmente las temáticas están en internet, pero a uno nadie le enseña cómo enseñar.

**Resultado:**

Los 3 docentes practicantes pertenecientes al semillero presentan como dificultad principal las falencias respecto a las Didácticas que reciben durante la carrera, Se sienten inseguros frente al manejo de grupo, manejo de contenidos y estrategias de enseñanza. Plantean como dificultad e poco acompañamiento del docente asesor y del docente cooperador dentro del aula de clase. Una estudiante plantea como dificultad, la falta de recursos para llevar a sus clases.

Igualmente consideramos como semillero que es una situación compleja para los docentes en formación, el asumir una preparación en didáctica que no esté orientada, ni proyectada hacia una práctica más autónoma, reflexiva y propositiva.

**Pregunta 4**

Sistematización Entrevista a maestros en formación <b>No pertenecientes al semillero</b> (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)			
Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	<b>Respuesta a la pregunta No.4</b> ¿Cuáles considera como sus fortalezas y debilidades como docente practicante del área de lengua castellana?
E-G1	I.E Promoción	Octavo	La forma en la que trabajo, el ánimo de venir acá, de preparar las clases las ganas de salir adelante, de motivar a

	Social		los estudiantes y como ese cariño y aprecio que uno les toma a ellos por venir aquí a encontrarnos y a motivarlos, entonces eso le crea a uno un cariño y eso es bien, porque los estudiantes a si mismo van a responder, van a trabajar, se van a sentir estimados y van a sentir que el área que ellos trabajan es importante que hay que estudiar; la debilidad sería que como el tono de voz porque a veces uno trata de decir algo y no se escucha y a si de ese modo no se les cautiva se van a distraer entonces esa sería una de las debilidades que tengo.
E-E2	I.E Liceo Santa Librada	Décimo	Creo que la principal fortaleza mía y la de..., debería ser de todos los practicantes... es el compromiso con la práctica y tener en cuenta la responsabilidad que se tiene porque somos los encargados de la formación de un ser humano, en el caso de nosotros, de varios seres humanos, esa debe ser la principal fortaleza que nosotros tengamos porque a partir de ello vamos a poder enfrentar cualquier obstáculo. ...Y la principal debilidad, en mi caso particular, es la falta de disciplina, soy una persona muy indisciplinado, no soy constante entonces eso ha generado muchas dificultades a la hora de realizar la práctica.
E-D3	I. E Normal Superior	Sexto	una de las fortalezas que tengo como el tono de voz para poder manejar al grupo y las debilidades de pronto me falta un poco más de estrategias didácticas para poder manejar de pronto diferentes formas de explicarle los temas y didactizar más cada punto de los temas que se estén viendo.
E-A4	María Cristina Arango	Séptimo	bueno, mis fortalezas... de pronto, sería el hecho de saber manejar el grupo, en un principio nos cuesta saberles explicar o en algún momento llamarles la atención, uno todavía siente esa inseguridad pero ya con el proceso que se hizo en la primera práctica y todo el proceso que llevo de la segunda práctica, digamos que ya me he empoderado de ese rol docente... otra de mis fortalezas, sería de pronto el hecho de mediar, me dicen los estudiantes que soy una profesora muy chévere
E-F5	Liceo Santa Librada	Noveno	Bueno mis debilidades, yo a veces quiero mostrar mucho, quiero demostrarles mucho, quiero que tengan diez mil cosas y es imposible porque ellos no tienen un proceso igual al que tiene uno, no es por desmeritar; por ejemplo acá a mí me gustaría traer muchos ejercicios pero me es imposible no puedo trabajar con ellos lo mismo, o sea, lo que me gustaría trabajar no lo puedo trabajar con ellos, entonces yo creo que trabajar mis dificultades es bajarle a lo teórico para no darle tanta vuelta y meterme en la

			metodología como puedo aplicar lo poco que explique para que los muchachos lo tengan claro y dentro de mis fortalezas está el dominio de grupo, que es un buen ejercicio con dominar un grupo, tener el tono de voz adecuado, siempre me ha resultado pues bien, yo creo que no es ser apático con los muchachos sino mostrarles una cierta confianza para que ellos tengan también la facilidad de participar en clase sin sentirse agredidos
<p>Resultado:</p> <p><b>FORTALEZAS</b></p> <p>1 de 5 practicantes considera como su fortaleza el ánimo y la motivación con que realiza la práctica.</p> <p>1 de 5 practicantes señala que su fortaleza es el compromiso con la práctica.</p> <p>1 de 5 practicantes considera como su fortaleza el tono de voz.</p> <p>2 de 5 docentes practicantes considera como su fortaleza el dominio de grupo.</p> <p><b>DEBILIDADES</b></p> <p>1 de 5 practicantes considera como su debilidad el tono de voz.</p> <p>1 de 5 practicantes señala como principal debilidad su falta de disciplina.</p> <p>1 de 5 practicantes afirma que su debilidad radica en la falta de estrategias didácticas.</p> <p>1 de 5 practicantes dice que su debilidad es la inseguridad.</p> <p>1 de 5 practicantes afirma que su debilidad es querer llenar a los estudiantes de mucha información.</p> <p>Desde la reflexión colectiva se observa que los docentes en formación plantean sus fortalezas y debilidades de manera individual, lo cual evidencia que no asumen su proceso de práctica como un proyecto colectivo. Estas fortalezas y debilidades deben asumirse y solucionarse desde un proyecto común que los prepara, acompaña, registra sus avances y respalda en sus dificultades. El proceso implica un antes, un durante y un después de la práctica.</p>			

Sistematización Entrevista a maestros en formación <b>Pertenecientes al semillero</b> (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)			
Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	Respuesta a la pregunta No.4 ¿Cuáles considera sus fortalezas y debilidades como docente practicante del área de lengua castellana?
E-I6	I.E Atanasio Girardot	Octavo	tengo que tener un carácter fuerte cuando estoy en clase, sin perder el estado de ánimo agradable que se debe tener cuando estoy con ellos, otra fortaleza es que soy bastante creativa cuando les voy a poner talleres, no solo poner preguntas sino puntos creativos donde ellos tienen que colaborar mutuamente, hacer algo; ya sea un dibujo u otras actividades. Debilidades; a pesar del carácter fuerte a veces uno se queda corto, otra debilidad es la expresión corporal porque a veces uno se queda en un solo lado, no se desplaza por el aula en el momento de hablar, la

			expresión corporal es algo que dice mucho de uno y es muy importante cuando uno es docente, estoy en ese proceso de soltarme más, vamos en la segunda practica y aún se me dificulta.
E-C7	I.E Normal Superior	Sexto	Mi principal fortaleza es que trato de llevar algo lúdico y dinámico a clase, que no suene aburridor, que de verdad ponga a hacer algo a los chicos y que de verdad aprendan. Considero que mi mayor dificultad es por mi tono de voz en el manejo de grupo.
E-H8	I. E María Cristina Arango	Cuarto	cuento con la actitud, pero académicamente en cuestión de saberes si tengo conciencia de que me falta mucho, pero pues es un proceso en el que cada clase uno aprende cosas para poderlas transmitir y llevarlas al aula.

Resultado:

#### FORTALEZAS

Los 3 practicantes pertenecientes al semillero señalan como su fortaleza, la creatividad, el dinamismo y la actitud en clase.

#### DEBILIDADES

1 de 3 docentes practicantes menciona que su debilidad es la expresión corporal.

1 de 3 docentes practicantes afirma que sus debilidades son el tono de voz y el manejo de grupo.

1 de 3 docentes practicantes considera que su debilidad es la falta de dominio de saberes.

Aplica la reflexión anterior.

### Respuesta 5

Sistematización Entrevista a maestros en formación **No pertenecientes al semillero** (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)

Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	<b>Respuesta a la pregunta No.5</b> ¿Cómo está organizada esta práctica? ¿Qué le cambiaría a esta organización?
E-G1	I.E Promoción Social	Octavo	Bueno, esta práctica está conformada por una o dos semanas de observación, uno viene acá, se hace en la parte de atrás, observa cómo el profesor cooperador dicta sus clases, entonces eso le permite a uno reconocer a los estudiantes, a los que trabajan y a los que no. Cuál es el comportamiento de ellos como para uno venir prevenido, como para decirlo de alguna manera. La práctica se desarrolla ya a partir de esa segunda o tercera semana ya se inicia la preparación de las clases. ya hacer esa práctica le implica a uno ejerce como docente, ya uno toma el poder de la clase, uno es el que va a

			<p>sacar las notas y mirar que estudiantes trabajaron a revisar trabajos uno ya se toma el papel como profesor ya después uno hace una reflexión de cómo ha sido la práctica, se hace la elaboración de un informe a ver cómo le fue en esa práctica que hizo, qué trabajó; nos proponemos hacer un proyecto al inicio de la práctica pues lo va desarrollando, se muestra como ese trabajo si ha funcionado, si nos sirvió realmente, si se han alcanzado los objetivos; respecto a si le cambiaría algo, creo que no, pienso que está bien organizada porque se inicia con observación y práctica.</p>
E-E2	I.E Liceo Santa Librada	Décimo	<p>Bueno, la práctica pedagógica nuestra inicia con un curso de inducción que dura una semana. Son dos prácticas, cada una es un semestre diferente. Entonces en el primer semestre se ingresa a lo que es la semana de inducción a la práctica que se realiza solamente con los estudiantes que van a la primera práctica. En ella se exponen los aspectos generales de la práctica, lo que es el reglamento, el cronograma y los diferentes pasos que se tienen, entonces hay presentación de proyectos de práctica, cómo se organizan las observaciones, entre otras... Eso en la primera práctica. En la segunda práctica, uno como ya tiene conocimiento de la estructura general, entonces no se hace la inducción, sino que simplemente se hace la asignación al colegio al cual va a ir a realizar la práctica, se asignan los asesores y se empieza a asistir...</p> <p>Concluye la Práctica con la evaluación de la práctica, que se hace con los docentes cooperadores, el docente asesor y el practicante, entre los tres se hace una evaluación de la práctica, y se hace una reflexión pedagógica que es un ejercicio intelectual que debe hacer el practicante a partir de su experiencia pedagógica. Y se entrega el informe final de la práctica... Respecto a los cambios, creo que tendría en cuenta otro tipo de espacios donde se pueden realizar las prácticas... instituciones educativas de carácter privado, semestre cero, sistemas de educación popular y bibliotecas... También la vinculación obligatoria de los docentes del programa a la práctica. Porque es que los docentes son los encargados de los contenidos teóricos, y el estudiante es el que desarrolla la práctica allá en la selva solo, y si no hay una articulación entre ... “ Bueno qué es lo que se está haciendo en la práctica y qué es lo que yo estoy enseñando como Docente Teórico”</p>
E-D3	I. Normal Superior E	Sexto	<p>la práctica está organizada pues primero con reunión de asesoría con nuestros asesores que están a cargo del programa en la práctica pedagógica, inicio organizando el</p>

			<p>plan de clases pues las reuniones que se explican cómo abordar cada plan de clase, como iniciar con el informe de práctica y la reflexión pedagógica. ¿cómo la desarrollo?, pues, se desarrolla ya ejecutando como tal las clases, asistiendo a las clases, explicando los temas a los estudiantes y ¿cuánto dura? pues, prácticamente dura como tres meses y medio a cuatro meses aproximadamente. ¿qué le cambiaría, pues de pronto como un mejoramiento en cuanto a la ayuda que las asesoras de práctica le puedan brindar a las practicantes pues ya tienen más experiencia y podrían de pronto ayudarnos o darnos más fuentes bibliográficas para poder manejar mejor la didáctica, en los temas no solamente ser tradicional si no cambiar, una ayudita con eso.</p>
E-A4	María Cristina Arango	Séptimo	<p>pues cuando inicié el proceso si había como un poquito de esa timidez... como siempre, uno llega con ciertos vacíos, entonces uno se queda pensando y ahora ¿qué hago?, ¿cómo voy hacer esto?, pero, pues el inicio no fue muy complicado, son temas que uno maneja muy fácil siempre y cuando uno los vuelve a estudiar, a pesar que ya los vio. El proceso de practica dura cuatro meses, no es muy larga, siento que le faltaría tiempo.</p>
E-F5	Liceo Santa Librada	Noveno	<p>Inició con un proceso de observación que duro dos semanas, del grupo 401 que es el grado noveno, en esas dos semanas se hizo el proceso de observación, se observa cuáles son los intereses del grupo, más o menos en qué condiciones viene el grupo para uno ya más o menos adecuarse, tener un poquito de más confianza para lo que es la acción docente que es a partir de la tercera semana, en esa acción docente son trece semanas que se realizan de acción docente, en el cual uno tiene que tener un tiempo de permanencia para poder seguir haciendo seguimiento al proceso que uno trae aquí a la institución, en este proceso de práctica también se realiza el proyecto de aula y lo que es la actividad complementaria, el proyecto de aula en mi caso yo quise darle un seguimiento ecléctico estaba trabajando en la producción textual de crónicas al ver que los muchachos tenían diferentes falencias, se quiso dar una continuidad a este proceso y pues ese es el proyecto que quiero desarrollar en este semestre dentro de la actividad complementaria tengo programado el tema del teatro para la paz, porque en el aula se manejan muchos procesos de indisciplina y muchos procesos de mala convivencia, entonces yo creo que a partir de esa serie de actividades como es el teatro logra reunir inicialmente lo que es los conocimientos previos que tienen acerca del conflicto que se viene presentando en Colombia, la construcción de</p>

			paz y de cómo podemos traer esa construcción de paz al aula de clase. : ¿que si le cambiaría algo? pues si le cambiaría mucho porque la verdad estamos trabajando con una metodología muy antigua por ejemplo a mí me gustaría trabajar mucho con audios, con videos.
--	--	--	---

**Resultado:**  
 Todos los docentes practicantes mencionan que la práctica está organizada de la siguiente manera:

1. Una semana de Curso de inducción.
2. Dos semanas de observación.
3. Inicio de acción docente y realización de proyecto.
4. Realización de informe y reflexión pedagógica.

En cuanto a la pregunta de qué le cambiaría a la práctica, los estudiantes dicen lo siguiente:  
 1 de 5 docentes practicantes dice que no le cambiaría nada a la práctica.  
 2 de 5 docentes practicantes le agregarían más participación y acompañamiento por parte de los docentes del programa y asesores de la práctica.  
 1 de 5 docentes practicantes opina que las practicas se deberían desarrollar en otro tipo de instituciones.  
 1 de 5 practicantes plantea realizar cambios en la metodología de la práctica y la inclusión de recursos tecnológicos.

Desde la revisión colectiva del semillero se entiende que, aunque hay un docente en formación que plantea que no le cambiaría nada a la práctica, desde el resto de opiniones si se considera necesario un cambio, aunque no se tenga muy claro cómo se debería plantear, si reconocen que, a nivel de metodología, de acompañamiento por parte de los asesores y de las didácticas.

Sistematización Entrevista a maestros en formación <b>Pertenecientes al semillero</b> (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)			
Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	<b>Respuesta a la pregunta No.5</b> ¿? ¿Cómo está organizada esta práctica? ¿Qué le cambiaría a esta organización?
E-I6	I.E Atanasio Girardot	Octavo	La primer práctica siempre empieza con una semana de inducción que honestamente esa semana se queda corta para poderle explicar a uno todo lo que se va a hacer no solo en un semestre sino en dos, entonces no son suficientes dos horas que nos citan para firmar porque en la nota de práctica influye la asistencia a dichas reuniones, donde no es sencillo entender en ese tiempo cómo hacer una reflexión pedagógica a pesar de que son las vivencias propias, o cómo hacer un proyecto pedagógico sabiendo que es muy amplio, o cómo se va a

			<p>desarrollar esa práctica, donde solo uno sabe cuándo se enfrenta allí, porque lo que nos dicen en una semana no es suficiente, se hacen algunas observaciones al curso, en mi práctica solo vivencié un día y la cooperadora me soltó el grupo al otro día con los contenidos.</p> <p>Hay maestros que, si hacen un acompañamiento, en mi segunda práctica tengo una cooperadora que me brinda más apoyo. Quiero decir que mi primera práctica fue muy diferente a esta porque se me facilitó mucho más el trabajo con primaria. Las instalaciones del colegio eran adecuadas porque brindaban espacios y recursos para trabajar, en la segunda práctica con el grado octavo, me enfrenté a la realidad de los colegios públicos de Neiva, y los estados de carencia de las instituciones. Las bibliotecas son almacenes de cosas llenas de polvo, los estudiantes presentan desinterés, vienen con diferentes comportamientos, esto hace que la práctica sea más compleja, pero hay que resistir y buscar la mejor manera de hacer las cosas. También hay algunos asesores no hacen el debido acompañamiento en lo que se les asigna, algunos cooperadores tampoco porque nos dejan toda la responsabilidad, como también hay buenos asesores que nos corrigen, hacen observaciones y no dejan pasar por alto cosas y cooperadores que también ponen de su parte para promover un buen desarrollo de la práctica.</p>
E-C7	I.E Normal Superior	Sexto	<p>Tenemos un proceso de inducción de una semana ahí nos informan sobre qué es lo que hay que saber para la práctica, además que hay que llevar un proyecto, cómo elaborar un plan de clase, cómo realizar el informe final y finalmente debemos producir una reflexión pedagógica que surge a partir de la experiencia vivida y debe basarse en un aporte de nosotros a la educación.</p> <p>La primera práctica la empezamos en febrero y la terminamos en junio y en esta práctica 2 empieza en agosto y no nos dan el proceso de inducción porque ya nos lo dieron al principio, iniciamos de lleno llevando las cartas a los colegios y finalmente terminamos en noviembre.</p> <p>Debemos tener unos planes de clase y nuestro asesor es el encargado de revisarlos para mejorar o corregir algo que no esté bien, además tenemos un cooperador en nuestro colegio que es el encargado de brindarnos el espacio para poder desarrollar nuestra práctica y también hay cooperadores que nos acompañan en el proceso de disciplina o sugerencias como hay otros profesores que en realidad no intervienen.</p>
E-H8	I. E María Cristina Arango	Cuarto	<p>Las prácticas son dos. Una en primaria y otra en secundaria, uno verá cuál hace primero. Luego de postularse, desde el programa citan a una especie de inducción que dura una</p>

		<p>semana en la cual le explican cómo funciona la práctica, el compromiso que requiere, nos enseñan el paso a paso para planear una clase, cómo se divide, nos hablan de los DBA de los EBC, es un proceso acelerado en el cual nos tratan de dejar claro lo que, a mi modo de ver, nos debieron enseñar durante las Didácticas. Luego de esto, uno empieza a asistir a la Institución, a presentarse, entregar la carta que corrobora que va a de parte de la Universidad y que a su vez cuenta con registro de ARL, este tiempo es de acoplamiento con los miembros de administrativos, docentes y estudiantes. El ingresar a las aulas, uno sólo observa la dinámica de las clases, el comportamiento de los estudiantes, hace todo un diagnóstico del contexto; se supone que esta etapa debe durar dos semanas, pero en realidad a la semana ya el Docente Cooperador le suelta a uno el grupo para que entre en materia.</p> <p>Mientras uno está de practicante, debe desarrollar algo llamado "Actividad complementaria" que no es más que un acto que tenga que ver con mi área, que involucre a los estudiantes y que cause impacto en la Institución. Generalmente se cumple con una Izada de Bandera con motivo del día del Idioma, o el lanzamiento de un Periódico Institucional. Esta Actividad complementaria debe ir a fines con otro trabajo que tenemos como practicantes que es el "Proyecto de práctica". Este proyecto de práctica tiene una fecha de entrega pactada con los Asesores, se realiza con los compañeros que estén en la misma jornada aplicando la práctica, ahí se debe evidenciar en qué estará encaminada mi práctica, ya sea en comprensión lectora, teatro, etc., es un trabajo que se entrega físicamente antes de llevarse a cabo con unos objetivos claros que al final de la práctica deben ser expuestos en las reuniones de control obviamente con un producto académico.</p> <p>Dicho trabajo, no sólo se hace con el grupo de practicantes, sino que debe tener un acompañamiento del Asesor.</p> <p>La práctica está organizada desde el programa en cabeza de la Profesora de planta, quien está encargada de las didácticas y quien convoca a los practicantes a las reuniones de "control" cada ocho días, quién define la estadía de cada practicante en Instituciones Educativas con las cuales se ha pactado serán el espacio para esta labor formativa, junto con ella están más docentes que no pertenecen al programa pero que cumplen el papel de Asesores de Práctica y son quienes a lo largo de esta etapa deben ir a evidenciar algunas de nuestras puestas en escena dentro de las aulas, también deben revisar el planeador</p>
--	--	---

		<p>de cada practicante y hacer sugerencias constructivas; esto no se aplica la mayoría de veces. El Asesor se limita a firmar los Planeadores y a asegurarse que el estudiante vaya al colegio a cumplir con sus horas de clase asignadas. Ya en el colegio, uno cuenta con el apoyo del Cooperador quién le entrega a uno la malla curricular para que haga la respectiva planeación de las sesiones. La labor de este docente en ocasiones es un poco más constante y hace apoyo en cuanto al desarrollo de temas en la clase, como sugerencias para que uno tenga un mejor desempeño como docente dentro del contexto educativo.</p> <p>La nota por el ejercicio del practicante, lo da el docente Cooperador junto al Asesor, porque se supone que estos han observado la dinámica de uno como futuro docente. Se tienen en cuenta criterios de “Manejo de grupo” al que se le da un valor extremadamente importante, “temáticas desarrolladas”, “Responsabilidad” y por supuesto, la asistencia a las reuniones de control que se hacen una vez por semana.</p> <p>Sin lugar a duda. Hay muchas falencias en lo que respecta a acompañamiento por parte la Universidad al Practicante y que deberían mejorar. así seguramente a los practicantes se les tomaría más en serio, lo digo porque hay practicante que son tomados de mandaderos, o en ocasiones se nos niega la libertad de cátedra, hasta se cambian las notas que hemos sacado del rendimiento académico de algunos estudiantes. También me parece importante recibir apoyo económico ya sea para material tan básico como fotocopias. El tema del corto tiempo de observación para el diagnóstico, debería cambiar, para poder hacer un trabajo detenido y dirigido, en realidad no es claro lo que se busca en este tiempo.</p> <p>Pero lo más importante para mí, y lo que me trajo más problemas, es la incoherencia del discurso de las clases de didáctica y el entorno escolar actual. No sólo hay que modificar la organización de las prácticas y revisar tanto trabajo cliché, hay que reivindicarse con la didáctica que se recibe desde los primeros semestres.</p>
--	--	---

**Resultado:**  
 Los 3 docentes practicantes pertenecientes al semillero concuerdan claramente en cómo está organizada la práctica. De acuerdo a la pregunta de qué le cambiarían a la práctica dicen lo siguiente:  
 2 de 3 de los practicantes plantean la necesidad de un mayor y efectivo acompañamiento por parte de los asesores asignados y cooperadores de las instituciones.  
 1 de 3 de los practicantes afirma que le cambiaría a la práctica la incoherencia del discurso de las clases de

didáctica respecto al entorno escolar actual sumado a que debería existir un sistema organizado en el cual haya intercambio de servicios con las instituciones, así seguramente a los practicantes se les tomaría más en serio.

Aplica la revisión anterior y resulta preocupante la expresión “así seguramente a los practicantes se les tomaría más en serio”. En tanto el proceso de práctica para los estudiantes debe ser motivador y edificante y de eso se debe encargar el colectivo de la práctica desde su propuesta colectiva en las diferentes instituciones.

### Respuesta 6

Sistematización Entrevista a maestros en formación **No pertenecientes al semillero** (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)

Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	<b>Respuesta a la pregunta No.6</b> ¿Cómo se prepara para sus clases? ¿Cuáles son sus principales referentes teóricos?
E-G1	I.E Promoción Social	Octavo	<p>Bueno, desde el inicio de nuestra práctica nuestro cooperador nos da un plan de estudio, entonces a partir de ahí nosotros tenemos los temas que vamos a dar por ejemplo, si vamos a ver poesía, si vamos a ver teatro, ahí nos van dando los temas y uno va y busca los temas, buscamos actividades, a veces hay actividades que se encuentran en internet para aplicar o a veces actividades que uno mismo crea para llevar a clase.</p> <p>no tengo un teórico como tal para decir... hago o digo según este teórico, si más bien preparo las clases según los temas, si no los encuentro en los libros que tengo busco en internet, pero trato de tener mucho cuidado con las páginas, que sean páginas que den confiabilidad ya sean las páginas del ministerio de educación o blogs de profesores o de personajes que realmente estén aportando en la educación y no páginas que las hicieron de afán que no tienen ningún aporte a la educación.</p>
E-E2	I.E Liceo Santa Librada	Décimo	<p>Para mis clases... Bueno, yo tengo el contexto particular de la clase, en mi caso, yo estoy en un colegio femenino, de puras chicas, entonces eso, para mí ha representado una particularidad, me he dado cuenta que tiene muchas ventajas, yo era Antes de las prácticas muy escéptico a la cuestión de dividir por géneros la formación.</p> <p>Pero ahora que he estado haciendo la práctica me he dado cuenta que obviamente tiene sus contras, que yo los he visto pero también tiene otras posibilidades que yo no me había dado cuenta cuando lo veía desde fuera, entonces tengo en cuenta el contexto particular de las chicas, en cómo se encuentran emotivamente porque el grupo que yo tengo es muy emotivo, y tiene muchos problemas de disciplina, entonces trabajo mucho en ¿Cómo fomentar el respeto a partir de las clases de español?</p>

			<p>Y entonces trato de llevar contenidos actuales y de interés para ellas, trato de despertar la motivación. Esa es la manera en que yo me preparo.</p> <p>Mis principales referentes teóricos, creo yo tengo varios referentes, he estado de la mano con Freire, su pedagogía del oprimido y la educación bancaria, , he estado de la mano con Freire, su pedagogía del oprimido y la educación bancaria, la gramática transformacional, la generativa de Chomsky, el análisis del discurso de Van Dijk.</p>
E-D3	I. E Normal Superior	Sexto	<p>Yo preparo las clases pues de acuerdo a los temas que me den las profesoras, las cooperadoras, así mismo miro los referentes de pronto miro modelos que estén trabajando con ese tema y de pronto a veces me guío con ellas y respecto a los referentes teóricos a veces trabajo con Isabel Solé también trabajo con algunos referentes que he trabajado con el semillero que estuve que es el semillero Literativ, también me apoyo mucho a lo que hemos trabajado ahí y lo aplico en mi práctica.</p>
E-A4	María Cristina Arango	Séptimo	<p>Siempre tengo en cuenta el consentimiento de mi profesor cooperador, siempre se le dice profe se puede llevar esto a los estudiantes el nos dará su aprobación o nos dirá que no. claro que en mi caso la docente cooperadora que tengo me da toda la libertad para yo planear mis clases a mi gusto, ella me dice haga la clase como usted quiera como usted la prefiera como a usted mejor le parezca, y las actividades que le he llevado a ella, también le han gustado bastante y las ha aplicado incluso en otros grados en que esta ella...</p> <p>bueno referentes teóricos personalmente yo no manejo muchos, casi que ninguno, porque los temas no exigen en si un referente teórico son temas muy básicos, grado séptimo no tiene un nivel de complejidad muy alto, pero igualmente digamos que el referente teórico que yo más tengo en estos momentos es Daniel Cassany. En la escritura yo les manejo mucho la creación de texto es como el referente que yo más utilizo, pero de resto no utilizo muchos referentes.</p>
E-F5	Liceo Santa Librada	Noveno	<p>Yo mis clases las preparo de una manera muy diferente, yo trabajo con el parcelador que viene como propuesta del DBA en este se presenta lo que es la meta se puede decir como del periodo, del desempeño que se puede trabajar en dos meses, en esos, yo lo trabajo así, siempre en actividad de exploración pues es una actividad rompe hielo, que va a servir para hacer énfasis en lo teórico que ya sería la estructuración, en la estructuración se presentan los conceptos teóricos de una manera muy rápida porque en el proceso de transferencia lo importante es que ellos a partir de actividades pongan en</p>

			práctica o que uno como docente pueda evaluar que ellos si entendieron todo lo que se les viene presentando, yo creo que mi planeación de clases inicialmente influye con el estudio que la profesora me dio, porque ella me dio una serie de temas que tengo que irles presentando ¿que si estoy de acuerdo con esas temáticas? No estoy de acuerdo porque yo pienso que por ejemplo en mi caso todo tiene que radicar en lo que es la educación complementaria y no como siempre lo hemos venido mostrando de una manera muy clásica, yo creo que no, que es mejor mostrar cosas de la época actual pleno siglo veintiuno y como voy retrocediendo el tiempo para capturar todos esos momentos históricos dentro de él.
--	--	--	---

**Resultado:**  
De acuerdo a las respuestas dadas por los 5 docentes practicantes entrevistados, tenemos que:  
4 de ellos manifiestan no tener en cuenta referentes teóricos en la preparación de sus clases, a lo que agregan que para la preparación de sus clases tienen en cuenta principalmente la lista de los temas dados por los docentes cooperadores, alrededor de dichos temas el docente les presta libros, o el practicante hace su consulta personal particularmente utilizando el internet como fuente de información, igualmente, tienen en cuenta la opinión del docente cooperador.

Sin embargo, el 5 practicante afirma que en la preparación de sus clases tiene en cuenta el contexto de sus estudiantes para lo cual incluye contenidos actuales y de interés. De igual forma manifiesta claramente sus referentes teóricos, los cuales son:  
Freire con la pedagogía del oprimido y la Edu. Bancaria, Chomsky y el Análisis del discurso de Van Dijk.

En la general se observa como gran debilidad que los docentes en formación no tengan claros sus referentes teóricos y que no sean estos referentes los que respalden su práctica docente. Así mismo que su práctica no responda a un proyecto propio del colectivo de práctica, sino a un listado de temas entregado por los docentes cooperadores.

Sistematización Entrevista a maestros en formación <b>Pertenecientes al semillero</b> (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)			
Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	<b>Respuesta a la pregunta No.6</b> ¿Cómo se prepara para sus clases? ¿Cuáles son sus principales referentes teóricos?
E-I6	I.E Atanasio Girardot	Octavo	Principalmente realizamos un plan de clases donde se ponen los objetivos de la clase y los propósitos con el contenido, las actividades a desarrollar (iniciación, desarrollo y finalización) algunos asesores piden un plan de clases más complejo, en este momento el que maneja es sencillo.
E-C7	I.E Normal	Sexto	En el aula nuestro cooperador nos da las unidades temáticas de todos los periodos en que vayamos a estar presentes y nosotros

	Superior		a partir de esas unidades debemos elaborar el plan de clase siempre pensando en las necesidades de los estudiantes.
E-H8	I. E María Cristina Arango	Cuarto	<p>Primero el tema, depende que tema voy a ver, me informo y me invento como voy a llevar el tema si llevo un juego, diapositivas, videos, como voy a apoyarme en la clase.</p> <p>No tengo un referente teórico en sí, pero, no sé, dependiendo la clase así mismo veo que tomo y de que autores. ¿Metodología? Me gusta que en la clase haya juego, mucha participación de los estudiantes que no solo yo, o sea el 20% de la clase corre por mi cuenta en cuanto a temática y teoría, el resto me gusta que los estudiantes participen desarrollen actividades que tenga que ver con el tema y de ayuda, me fascina la tecnología apoyos de video y esas cosas.</p>
<p>Resultado:</p> <p>Los 3 docentes practicantes pertenecientes al semillero consideran partir de las unidades temáticas (contenidos que les asigna el docente cooperador) y no plantean tener referentes teóricos establecidos.</p> <p>Aplica la observaci</p>			

### Respuesta 7

Sistematización Entrevista a maestros en formación <b>No pertenecientes al semillero</b> (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)			
Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	<b>Respuesta a la pregunta No.7</b> ¿En el desarrollo de sus clases usa con mayor regularidad textos monomodales o multimodales?
E-G1	I.E Promoción Social	Octavo	Bueno, yo pienso que se trabajan textos multimodales, hay temas que nos permiten trabajar con videos con imágenes según el tema, textos multimodales.
E-E2	I.E Liceo Santa Librada	Décimo	En mayor medida monomodal, trabajé para ser preciso cuatro veces con textos multimodales, me di cuenta que tienen dificultades a la hora de trabajar particularmente lo que es la mezcla de texto imagen, hablo de caricatura e infografía. Cuando vi la dificultad quise revisar un poco sobre ella, pero estaban otras cuestiones de carácter burocrático que tuve que sortear... la preparación de la clase cuando se aborda texto multimodal requiere más tiempo, porque uno tiene que buscar

			más textos, más tipos de texto que se articulen y que le permitan al estudiante tener una comprensión completa. Entonces el texto monomodal, resultaba más práctico, más práctico para mí, no para las estudiantes, entonces por esa razón terminé utilizando la mayoría de textos monomodales
E-D3	I. E Normal Superior	Sexto	Bueno uso de los dos textos multimodales y monomodales de los dos un poquito.
E-A4	María Cristina Arango	Séptimo	Creo que ambas, siempre trato de hacer una relación ya sea como por ejemplo texto argumentativo, mapa conceptual, siempre trabajo del mismo modo para que ellos lo vayan entendiendo de ambos lados no solamente que haya de un solo modo.
E-F5	Liceo Santa Librada	Noveno	Yo utilizo textos monomodales no he traído acá historietas e imágenes de publicidad para trabajar los textos multimodales, pero de todos modos como apenas estamos en el logro de literatura yo creo que en un par de semanas cuando se venga a trabajar los diferentes tipos de texto yo creo que voy a traer materiales como historietas como imágenes publicitarias como afiches para trabajar lo que es el texto multimodal por que por lo general se trae texto monomodal.

**Resultado:**

Considerando las respuestas de los docentes practicantes entrevistados, obtenemos lo siguiente:

1 de 5 docentes practicantes afirma usar textos multimodales, asociándolos con videos e imágenes.

2 de 5 docentes practicantes manifiestan usar textos multimodales y monomodales, aunque no hacen mención que nos dé indicios de qué textos conciben como multimodales.

3 de 5 docentes practicantes afirman utilizar con mayor regularidad textos monomodales, uno de ellos sostiene que utilizó textos multimodales, pero encontró que éstos requerían más tiempo de preparación por lo cual el texto monomodal le resultó más práctico.

Desde la revisión colectiva se observó que los textos que los docentes en formación privilegian en su práctica son los textos monomodales, se entiende que resultan menos complejos para ellos y que hay mayor confianza en ellos frente a la apropiación de saberes. En esa medida es fundamental proponer una didáctica multimodal que les permita valorar la importancia de la imagen y los demás recursos semióticos propuestos desde este tipo de textos.

Sistematización Entrevista a maestros en formación **Pertenecientes al semillero** (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)

Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló	<b>Respuesta a la pregunta No.7</b> ¿En el desarrollo de sus clases usa con mayor regularidad textos monomodales o multimodales?
--------------------------------	-----------------------------------	----------------------------	---

		la práctica	
E-I6	I.E Atanasio Girardot	Octavo	Utilizo los dos tipos de textos, en cuanto a los monomodales este semestre me ha correspondido trabajar obras literarias como María de Jorge Isaac, luego la vorágine de José Eustasio Rivera y empezaré con Cien años de Soledad cuando se abordan estas obras literarias es inevitable recurrir al libro para llevar un orden, guiarlos en cuanto a la lectura al lenguaje expresado y descubrir el propósito del escritor al brindarnos esta obra literaria, pero se utiliza multimodal para llevarlos a explorar recursos tales como videos, diapositivas, porque a veces no se cuenta con recursos para todos los estudiantes y estos son recursos para llegarles a todos.
E-C7	I.E Normal Superior	Sexto	Dependiendo de la temática. Muchas veces se requieren textos multimodales para afianzar más un conocimiento porque ellos permiten cualquier variedad de contenidos y la diversidad permite que sean más interesantes para ellos, estoy en la Escuela Normal y por lo general no hay al alcance muchos materiales para trabajar, pero procuro llevarles diferentes materiales. Sabemos que los chicos de hoy en día son muy virtuales y esta es una buena herramienta para que sientan más interés por la clase.
E-H8	I. E María Cristina Arango	Cuarto	Regularmente uso textos multimodales, aunque también uso monomodal y trato de aprovechar los recursos que me brinda la institución.

**Resultado:**

A partir de las respuestas de los practicantes pertenecientes al semillero, obtenemos que:

los 3 afirman utilizar ambos textos (multimodal y monomodal), uno de los practicantes se refiere al uso del texto monomodal en el caso de obras literarias como novelas y de usar herramientas multimodales (videos, diapositivas) particularmente cuando no hay forma de tener materiales en físico para todos y otro dice utilizarlos para afianzar conocimientos y generar más interés en la clase.

Se observa que, aunque se presenta el uso de textos multimodales, no son los textos que se privilegian en el aula y encontramos que en su uso no son aprovechados todos los recursos que estos textos plantean, sino que se hace énfasis en el análisis del código lingüístico oral o escrito.

**Respuesta 8**

Sistematización Entrevista a maestros en formación <b>No pertenecientes al semillero</b> (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)			
Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	<b>Respuesta a la pregunta No.8</b> ¿Cuándo trabaja con textos multimodales, hace mayor énfasis en la comprensión del texto escrito o en la comprensión de imágenes, mapas, tablas?

E-G1	I.E Promoción Social	Octavo	Creo que hago más énfasis en la parte escrita porque ahí esta más concentrado el significado.
E-E2	I.E Liceo Santa Librada	Décimo	El mayor énfasis se hace en la parte escrita porque no conocemos muchas estrategias para analizar la imagen.
E-D3	I. E Normal Superior	Sexto	Cuando trabajo con textos multimodales me interesa que comprendan las imágenes y se diferencien y le den una interpretación más amplia en lo que se trate dicho texto.
E-A4	María Cristina Arango	Séptimo	Creo que ambas, siempre trato de hacer una relación ya sea como por ejemplo texto argumentativo, mapa conceptual, siempre trabajo del mismo modo para que ellos lo vayan entendiendo de ambos lados no solamente que haya de un solo modo.
E-F5	Liceo Santa Librada	Noveno	Creo que en el texto multimodal uno tiene que asociar la imagen con lo que se está presentando, entonces yo creo que es 50% y 50%.

**Resultado:**

2 de 5 practicantes manifiestan hacer mayor énfasis en la comprensión del texto escrito, uno de ellos afirma que ahí se concentra el mayor significado y el otro expresa que existe un desconocimiento de estrategias para el análisis de imágenes.

2 de 5 practicantes dicen realizar una relación entre texto escrito e imagen.

1 de 5 practicantes sostiene que en el texto multimodal le interesa interpretar la imagen

Se observa que entre la respuesta de todos los docente en formación y su práctica observada no hay mucha coincidencia, en tanto, se verificó, que no realizan un trabajo sobre la imagen, cuando usan textos multimodales.

Sistematización Entrevista a maestros en formación <b>Pertenecientes al semillero</b> (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)			
Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	<b>Respuesta a la pregunta No.8</b> ¿Cuándo trabaja con textos multimodales, hace mayor énfasis en la comprensión del texto escrito o en la comprensión de imágenes, mapas, tablas?
E-I6	I.E Atanasio	Octavo	Cuando utilizo textos multimodales hago énfasis sobre todo en lo escrito, pero para hacer énfasis en lo escrito se hace una

	Girardot		lectura detallada y se siguen una serie de pautas que permiten que ellos vayan entendiendo y captando la idea del texto, también se hace llenado de diagramas con las ideas principales del texto para saber que comprendieron y si sacan las ideas fundamentales.
E-C7	I.E Normal Superior	Sexto	Depende, hay textos en los que las imágenes contienen una información adicional o diferente por lo que se requiere trabajar la imagen y existen otros textos en los que estas imágenes sirven de apoyo por lo tanto no se hace tanto énfasis en ella y se trabaja más la información que tenemos. Si vamos a llevar una gráfica esta solicita una explicación y exploración.
E-H8	I. E María Cristina Arango	Cuarto	Hago énfasis en lo escrito puesto que las imágenes muchas veces sirven de apoyo a lo que dice el texto.

**Resultado:**

Los 3 docentes practicantes pertenecientes al semillero expresan hacer mayor énfasis en la comprensión del texto escrito, a lo que agrega uno de ellos, que si la imagen lleva información diferente a la del texto escrito si es necesario trabajarla, como también cuando se desee llevar gráficas. De acuerdo a estas respuestas notamos el afán que tienen los practicantes en relación a que los estudiantes generen todo un proceso de comprensión acerca de lo escrito que es lo que tradicionalmente se nos ha enseñado.

**Pregunta 9**

Sistematización Entrevista a maestros en formación <b>No pertenecientes al semillero</b> (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)			
Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	<b>Respuesta a la pregunta No.9</b> ¿Cuáles cree que son las mayores posibilidades o limitaciones que ofrecen los textos multimodales en el proceso de enseñanza -aprendizaje?
E-G1	I.E Promoción Social	Octavo	Creo que los textos multimodales los deberíamos saber usar para dinamizar las clases.
E-E2	I.E Liceo Santa Librada	Décimo	La mayor posibilidad creo que es la formación del pensamiento crítico, si los estudiantes, se hacen conscientes de que no sólo el texto en papel es un texto que se debe analizar críticamente, van a empezar a hacer una lectura crítica de la realidad. Es decir, sacar la idea de que los vídeos también se pueden leer, de que la forma en que una persona trata a otra persona es también un texto que se puede leer, entender que lo que muestra la televisión también son textos que también tienen una intención comunicativa y que se hacen con la intención de <i>valga la redundancia</i> : comunicar

			<p>una idea; cuando el estudiante aprende a hacer una lectura de la realidad, de su cotidianidad, puede empezar a actuar críticamente a partir de ella. O sea, así como al estudiante se le pide que tome una postura frente a un texto literario, y se acostumbra a que el estudiante por repetición haga una lectura crítica de un texto ‘X’, el ejercicio de la lectura de textos multimodales puede hacer que el estudiante haga una lectura crítica de su realidad concreta. Y la debilidad, la principal debilidad, pasa por los Docentes, es decir, nosotros los docentes estamos aún anclados en el papel, y tampoco hemos sido formados en la lectura de textos multimodales. Entonces, implementar el texto multimodal como una estrategia pedagógica y didáctica es complicado si uno no tiene la formación; en la Universidad no se recibe. Pero entonces a eso hay que agregarle a que el Docente tampoco se forma de forma independiente, entonces creo yo que la debilidad pasa más por nosotros, como Docente que por el texto o la tipología misma.</p>
E-D3	I. Normal Superior E	Sexto	<p>limitaciones que de pronto veo es que muy poco se manejan, como practicante nos limitan en el manejo de cómo abordarlos en la clase, con los estudiantes, veo como esa limitación, porque algunas veces no sabemos o no tenemos de pronto el mayor conocimiento para poderlos trabajar, pero es muy importante porque es lo que más llama la atención a los estudiantes y las posibilidades que veo es que los estudiantes se interesan, veo que es fundamental para poder empezar con estos textos que son llamativos, empezar por medio de películas , historietas etc. diapositivas ya que estamos en la época virtual.</p>
E-A4	María Cristina Arango	Séptimo	<p>yo creería que ellos los aprenden a leer ambos, porque muchas veces no saben leer una imagen, entonces cuando uno les pone a trabajar o hacer un comentario crítico con algún un volante publicitario, ellos se van a quedar solamente en lo literal, donde hagan una oferta, pero entonces no lo analizan a fondo, entonces cuando se les lleva un texto con una imagen ellos empiezan a hacer la relación, es una relación de comparación que ellos van a comprender el texto escrito como comprenden el texto imagen.</p>
E-F5	Liceo Santa Librada	Noveno	<p>creo que esta principalmente en la definición de términos porque uno tiene que traer la fuente de apoyo la definición de términos yo creo que el paso dos sería el análisis y comprensión de lo que se está leyendo o de lo que se está haciendo porque no es solamente venir a decir que dice el texto, si no que les estoy diciendo yo a ustedes, hay que tener clara esa intención y ya yo creo que partiendo de eso</p>

			podemos hacer una lectura de lo que estamos escribiendo, con lo que estamos viendo para así llegar a un pensamiento generador de conocimientos, entonces yo creo que ese es el proceso que uno tiene que emplear en la universidad y también emplearlo con los chicos porque yo creo que es muy importante generar pensamiento en los jóvenes porque no es solamente venir a pararse escribir en el tablero y explicar si no que ellos entiendan de que se está hablando
--	--	--	--

Resultado:

#### POSIBILIDADES

De los 5 docentes practicantes entrevistados 2 de ellos expresan que una de las posibilidades que ofrecen los textos multimodales son aumentar el interés y dinamizar la clase. Uno de ellos cree que una limitación directamente es el desconocimiento de cómo manejarlos.

1 de 5 docentes practicantes manifiesta que a través de los textos multimodales se contribuye a la formación del pensamiento crítico y de otras formas de leer. Además de que considera como debilidad que los docentes no estén formados para la lectura de este tipo de textos y que estos tampoco les interese formarse de manera independiente.

1 de 5 practicantes dice que la posibilidad es la de una mejor comprensión de texto e imagen. Expresa que una limitación de estos textos sería el hacer más énfasis en un solo recurso.

El último de estos entrevistados no nos proporciona una respuesta muy clara.

En general los docentes en formación reconocen el valor didáctico de los textos multimodales.

Sistematización Entrevista a maestros en formación **Pertenecientes al semillero** (Aplicada durante los meses de noviembre- diciembre de 2017)

Código del docente practicante	Institución educativa de práctica	Grado en el que desarrolló la práctica	<b>Respuesta a la pregunta No.9</b> ¿Cuáles cree que son las mayores posibilidades o limitaciones o posibilidades que ofrecen los textos multimodales en el proceso de enseñanza -aprendizaje?
E-I6	I.E Atanasio Girardot	Octavo	Considero que estos textos no proveen limitaciones, la limitación sería si no se trabajan adecuadamente estos textos, si solo se hace énfasis en una parte descuidando la otra, en cambio las posibilidades son asociar toda la información que hay dentro de un texto.
E-C7	I.E Normal	Sexto	Posibilidades: La variedad que tienen permite que sea mucho más agradable y recursivo tanto para los estudiantes como para

Número de practicantes observados: 5

Número total de clases observadas: 24

Número total de textos registrados: 24

Criterio 1. Clase de texto		Monomodal		Monomodal virtual	Multimodal	Multimodal Virtual		
	Superior				nosotros, es un material que tiene que ir de la mano de nosotros en esta era donde todo es virtual. debemos desprendernos de un solo texto ya que nos brinda muchas posibilidades para el aprendizaje de los estudiantes.			
	Número total de acuerdo a textos registrados	16			Limitaciones: En el colegio no hay uso de la biblioteca en la jornada de la tarde para la cual estoy, no como con materiales virtuales como también de video beam, es muy complicado en el colegio el uso de estos recursos.			
	<b>Criterio Modalidad.</b>	2.	Gráficas, tablas o esquemas	Imágenes o ilustraciones	Video o audios	Mapas o iconos	Y lingüístico	Función corporal, postural, gestual.
	Total, de Modos presentes en los textos registrados	1		3				
E-H8		I. E María Cristina	Cuarto		Posibilidades: creo que no solo nos ofrecen más información, sino que hacen más... que fluya más una clase, un texto que no sea solo leer, por ejemplo, o que vaya acompañado de más cosas, imagen o que sean cuadros, como les decía me gustan mucho los mapas conceptuales y esas cosas, porque la información se clasifica, es, más entendible.			
	<b>Criterio 3</b>	Arango						
	<b>Modos que el docente privilegia</b>							
	Durante las							
Resultado:	explicaciones o construcción de saberes							
De los 3 docentes practicantes pertenecientes al semillero, podemos deducir que:								
Uno de ellos opina que la posibilidad de los textos multimodales es que permite la asociación de información variada dentro de un texto y que la limitación sería el uso inadecuado que se le proporcione al texto.								
<b>Criterio 4</b>								
<b>Modos que se privilegian en productos resultantes de aprendizaje</b>								
El segundo practicante piensa que la posibilidad radica en que estos textos son más agradables y recursivos para el aprendizaje de los estudiantes y encuentra como limitación la falta de recursos tecnológicos en su colegio.								
Finalmente, el último practicante expresa que los textos multimodales posibilitan la fluidez y brindan más herramientas de trabajo para enriquecer la clase.								

## 10. Conclusiones

En primera instancia, se considera que el presente proceso no se declara terminado, en tanto requiere otras socializaciones y discusiones con docentes investigadores en el tema y configuraciones teóricas que permitan nuevas definiciones y proyecciones planeadas a desarrollar en una siguiente etapa.

En segunda instancia se plantea, el reconocimiento de lo que permitió a sus participantes el presente proceso indagativo:

- Comprender la labor docente como un proceso comprometido, ético, de formación permanente, que no se debe rutinizarse, sino que requiere revisión, reflexión y actualización constante.
- Asumir que es la reflexión sobre nuestras propias prácticas es la que permite la apropiación de saberes, habilidades y actitudes que conducen al reconocimiento crítico de falencias y la visualización de las posibilidades de cambios, ya que estos no llegan por el simple hecho de deseárselos, sino que son el resultado de análisis, proyecciones, procesos colectivos y constructivos.

A continuación, se presentan las conclusiones obtenidas de los procesos de sistematización y de los resultados de entrevistas, portafolios y observaciones de las 36 clases desarrolladas por docentes en formación. con la intención de identificar las características más relevantes del uso de textos multimodales, teniendo en cuenta la perspectiva semiótica social, la cual reconoce la complejidad en la que ocurren las prácticas comunicativas cotidianas que involucran otros elementos que difieren del recurso verbal.

Universidad Surcolombiana  
 Facultad de Educación  
 Programa Lengua Castellana- Semillero Mandrágora

### 10.1 Formato de resultados sobre el desarrollo de las clases I parte

<b>Resultados sobre planteamiento y cumplimiento de objetivos de la clase</b>	<b>Resultados respecto a la clase de texto más usado. (tener en cuenta el formato de criterios de análisis)</b>	<b>Resultados relacionados con la secuencia didáctica desarrollada a partir del texto trabajado.</b>	<b>Resultados relacionadas con los saberes promovidos a partir de los textos usados</b>
<p>En algunos casos era implícito y en la mayoría de las clases si se planteaba de manera explícita.</p> <p>Igualmente es importante reconocer que en repetidas oportunidades el</p>	<p>De acuerdo a la Ficha de resumen general de docentes no pertenecientes al semillero se encuentra que el texto más usado por los docentes en formación es el MONOMODAL FÍSICO</p> <p>Con un resultado de 16/24 textos.</p> <p>Desde esta misma relación se</p>	<p>Se observa que las configuraciones didácticas que proponen los docentes en formación no tienen en cuenta los presaberes de los estudiantes y no hay preocupación por generar reto cognitivo a los estudiantes a partir de la temática de la clase.</p> <p>- Se evidencia que los</p>	<p>-Buscando la sencillez y la claridad, Los temas se presentan de manera muy informativa, sin atención a lo significativo para el estudiante.</p> <p>- Las actividades que se proponen no son suficientemente modeladas o ejemplificadas.</p>

<p>objetivo planteado se pierde cuando el docente incluye diversas actividades que no relaciona y no direcciona de manera adecuada. (Se pierde el límite entre actividad y activismo)</p>	<p>encuentra que <i>se trabajaron 4/24 textos multimodales virtuales y 4/24 multimodales físicos.</i></p> <p>De acuerdo a la relación de docentes pertenecientes al semillero encontramos que el más usado es el <i>multimodal virtual</i> con un resultado de 7/15. Desde esta misma relación se encuentra que se trabajaron 6/15 textos multimodales físicos y 2/15 monomodales.</p> <p>Encontramos que las diferencias presentadas entre los textos trabajados por docentes en formación <i>pertenecientes al semillero</i>, con relación a los <i>no pertenecientes al semillero</i>, <i>radicaron</i> en que los estudiantes del <i>semillero</i> se esforzaron por incluir textos multimodales en las clases que se les observaba. (actuaron de manera prevenida) . Es importante reconocer que, a pesar de la inclusión</p>	<p>docentes no se quieren arriesgar con secuencias didácticas exigentes o complejas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (temor a que la clase se salga de las manos)</li> <li>- Preocupación por abarcar prontamente las temáticas solicitadas por sus docentes cooperadores.</li> </ul> <p>-Frente a la comprensión lectora, la mayor preocupación está identificar la idea central, ampliar vocabulario, a partir identificar palabras desconocidas, sinónimos y antónimos.</p> <p>- Se plantean preguntas de control de lectura de tipo literal y algunas de tipo inferencial.</p> <p>- Frente a la producción de texto, se observó que se asume la escritura como producto y no como proceso. (No se orienta un plan de escritura, ni se seguía un proceso)</p> <p>Priman los textos monomodales y la clase magistral.</p> <p>Se hace énfasis en la lectura e interpretación del código lingüístico, incluso cuando se</p>	<p>- Las actividades</p> <p>-Los contenidos se presentan en su forma final, no se tiene en cuenta el sentido cooperativo, constructivista en la apropiación de los contenidos.</p> <p>No hay mucha atención al desarrollo de la creatividad, ni a al desarrollo de habilidades comunicativas</p>
---	--	---	--

	<p>mayoritaria de estos textos, los estudiantes del semillero manifestaban sus limitaciones para trabajarlos y el énfasis lo terminaban haciendo en los recursos lingüísticos.</p>	<p>proponen textos multimodales, se descuida la atención y la comprensión de la imagen y los otros recursos semióticos.</p>	
--	--	---	--

## 10.2 Formato de Resultados sobre el desarrollo de las clases II parte

Resultados sobre modo o recurso semiótico más promovido en el proceso de aprendizaje.	Resultados relacionadas con los eventos relevantes de las clases.	Resultados relacionados con la reflexión de los docentes en formación respecto al portafolio. (preguntas que responden al finalizar la clase)
<p>En los procesos enseñanza aprendizaje los estudiantes hacen más énfasis en el código lingüístico escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La imagen es concebida como accesoria y no es trabajada en los procesos de comprensión.</li> <li>. La parte corporal, gestual no es trabajada.</li> </ul>	<p>Aburrimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desinterés frente a tareas Frente a la lectura</li> <li>Tensiones y malos tratos entre algunos grupos.</li> <li>-Los estudiantes se quejan por el uso excesivo de talleres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos estudiantes Si reconocen las falencias, debilidades de la clase, otros, no reconocen problemas o falencias en sus clases y siempre hablan de buenos resultados, aunque no sea una situación real.</li> <li>- Algunos admiten el desinterés, la atención dispersa, de sus estudiantes y su poca participación.</li> <li>- Algunos admiten como problema no tener un</li> </ul>

		<p>hilo conductor con las temáticas que manejan. Deben saltar de un tema a otro, sin alcanzar a hacer relaciones, ya que deben seguir la sugerencia de las docentes cooperadoras respecto a las temáticas que deben cubrir.</p> <p>Los docentes en formación reconocen que requieren de más acompañamiento por parte de su asesor en su preparación de clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconocen que deben preparar sobre la marcha sus temas de clase y que no tienen tiempo para llevar material suficientemente elaborado para la clase.</li> <li>- Admiten su escasez de recursos y que para ellos representa un costo alto subsidiar las copias de los materiales que preparan para sus estudiantes.</li> </ul>
--	--	---

## 11. Bibliografía

- Agüero, M. (2013). Análisis semántico-cognitivo del discurso humorístico en el texto multimodal de las viñetas de Forges. *ELUA*, 27, 7-30.
- Álvarez, G. (2012). Las nuevas tecnologías en el contexto universitario: Sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes. *Universidad y sociedad del conocimiento*, 9 (2), 3-17.
- Arancibia, M., Illanes, O., & Manghi, D. (2015). Enfoque multimodal: los recursos semióticos visuales para la mediación pedagógica en un aula de estudiantes sordos. *Diálogos educativos*, 15, 34-53.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Chile : Universidad de Arcis.

- Araya, C. (2013). Sinergia entre representaciones sociales y multimodalidad: análisis crítico de un discurso publicitario audiovisual. *Contextos* (29), 43-57.
- Barbero, J. (2002). La educación desde la comunicación. En J. Barbero, *EDUTEKA, Tecnologías de información y comunicaciones para enseñanza básica y media*. Norma.
- Bezemer, J., & Jewit, C. (2002). Social semantics. En Ostman, *Handbook of Pragmatics*. London: Johns Benjamin.
- Boote, D., & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: on the centrality of the dissertation literature review in research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-6.
- Boudon, E., & Parodi, G. (2014). Artefactos multisemióticos y discurso académico de la Economía: construcción de conocimientos en el género Manual. *Revista signos*, 47(85), 164-195.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Gráo.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua. En la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*(59), 23-41.
- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2003b). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/versidad*, 3(2), 1-9.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. *Uni-pluri-versidad*, 5(3). Obtenido de [http://v.ub.edu.ar/Programa\\_Desarrollo\\_Habilidades\\_Docentes/Carlino\\_Escribir\\_leer\\_y\\_aprender\\_en\\_la\\_Universidad.pdf](http://v.ub.edu.ar/Programa_Desarrollo_Habilidades_Docentes/Carlino_Escribir_leer_y_aprender_en_la_Universidad.pdf)
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *RMIE*, 18(57), 353-381.
- Cassany, D. (2002). La alfabetización digital. *XIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)* (págs. 1-18). San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Cassany, D., & Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación educativa*(9), 53-71.
- Chaverra, D., & Bolívar, W. (2016). Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 181-187.
- Chaverra, D., & Gil, C. (2017). Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales: instrumento para su evaluación en la Escuela Básica Primaria. *Folios*, 1(45), 3-15.

- Del Río, J. (1992). Los hipertexto, hipermedia, hi-perdocumento: Una revolución creativa, en la informática docu-mental. *Revistas científicas complutenses*(15), 83-99.
- Díaz, C. (2017). El conocimiento pedagógico del contenido en tres docentes ingenieros: un acercamiento desde el análisis multimodal del discurso. *Revista de la INIE*, 17(1), 1-30.
- Dussel, I., & Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Erazo, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12(2), 47-74.
- Farías, M., & Araya, C. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 93-104.
- Farías, M., Obilinovic, K., & Orrego, R. (2010). Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras. *UTE: Revista de Ciencias de l'Educacio*(2), 55-74.
- Fonseca, O. (2015). *Redes sociales y juventud: Uso de facebook por jóvenes de México, Argentina y Colombia*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Galindo, M. (2014). *Hipertexto y criticidad: desarrollo de las competencias digitales y medial a través del cine*. Madrid: UNED.
- García. (2015). Algunas reflexiones pedagógicas sobre la comprensión de textos multimodales. *RECIAL*, 8(6), 1-18.
- García, A. (2016). La formación lectora y los fanfictions: análisis de los procesos de cooperación y recepción textuales. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell, & J. Rovira (Edits.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos* (págs. 969-974). Alicante: Universidad de Alicante.
- García, E. (2014). Propuesta para la producción de proyectos de investigación en Educación Física. *Revista Edu-Física.COM: Ciencias aplicadas al deporte*, 6(13), 49-69.
- García, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- González, B., & Vega, V. (2012). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, 195-201.
- González, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *DEHESA*, 32(1), 91-113.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Mexico D.F: Fondo de cultura económica.

- Henao, O. (2006). Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lecto-escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(44), 71-88.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- Herrada, G., & Herrada, R. (2017). Factores que influyen en la comprensión lectora del hipertexto. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 16(2), 7-16.
- Iglesias, M. (2011). *Prácticas docentes reflexivas como medio para un mejor desarrollo profesional: una propuesta colaborativa*. México DF: Universidad Iberoamericana.
- Jiménez, J. (2013). *Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- López, E., Domínguez, G., Álvarez, F., & Jaén, A. (2011). Experiencia didáctica con estudiantes de postgrado sobre los roles del educador en la Sociedad del Conocimiento y con tecnologías 2.0. *REALTEC-Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 10(1), 49-58.
- Madrid, R. (2010). *Hacia un modelo de comprensión del hipertexto. El papel de las estrategias de lectura y la carga cognitiva*. Granada: Universidad de Granada.
- Manghi, D. (2009). *Co-utilización de recursos semióticos para la regulación del conocimiento disciplinar: multimodalidad e intersemiosis en el discurso pedagógico de matemática*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Manghi, D. (2010). Recursos semióticos del profesor de matemáticas: funciones complementarias del habla y los gestos para la alfabetización científica escolar. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 99-115.
- Manghi, D. (2013). Representación y comunicación del conocimiento en Educación Media: análisis multimodal del discurso de materiales utilizados para la enseñanza escolar de la historia y la biología. *Onomázein: Revista semestral de lingüística, filología y traducción*(27), 35-52.
- Manghi, D., González, D., Echevarría, E., Marín, C., Rodríguez, P., & Guajardo, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *REZE: Revista de estudios y experiencias en educación.*, 12(24), 77-91.
- Márquez, C., & Prat, A. (2005). Leer en clase de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 23(3), 431-440.
- Martín, S. (2012). Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico. *ALED*, 12(1), 57-73.

- Martínez, M. (2008). Las relaciones entre las características lingüísticas y visuales de las noticias sobre la inmigración en la prensa gratuita y su relación con la audiencia. *Discurso y sociedad*, 2(4), 799-815.
- Martínez, M. (2013). Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*(28), 1-13.
- Marulanda, C., Giraldo, J., & López, M. (2014). Acceso y uso de las Tecnologías de las Tecnologías de la información y las comunicaciones (TICS) en el aprendizaje: el caso de los jóvenes preuniversitarios en Caldas, Colombia. *Formación Universitaria*, 7(4), 47-56.
- Medina, A. (2009). Parte I.Fundamentación. En A. M. Salvador (Ed.), *Didáctica general* (págs. 3-75). Madrid: Pearson Education.
- Monsalve, M. (2012). Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales. *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura/IV Congreso Leer.es* (págs. 1-31). Salamanca: Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura.
- Monsalve, M. (2015). Estado del arte de la investigación sobre argumentación y escritura multimodal desde una perspectiva didáctica|. *Revista Lasallistas de investigación*, 12(1), 215-224.
- Monsalve, M., Chaverra, D., & Bolívar, W. (2015). Caracterización y evaluación de las habilidades de razonamiento en la producción escrita de textos multimodales. *Forma y función*, 28(2), 111-133.
- Natale, L. (2009). Lo que los manuales escolares no dicen (y lo que los profesores debemos ayudar a comprender). *DELTA*, 25, 644-655.
- Obando, L. (2012). Semiótica cognitiva y multimodalidad en la interacción pedagógica. *Proceedings of the 10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies* (págs. 879-886). La Coruña: Universidad de la Coruña.
- O'Halloran, K. (2012). Análisis del discurso multimodal. *ALED*, 12(1), 75-97.
- Ortiz, M., & Borja, B. (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 17(4), 615-627.
- Osborne, J., & Hennessy, S. (2003). *Literature Review in Science Education and the Role of ICT: Promise, Problems and Future Directions*. Paris: NESTA.
- Parodi, G. (2006). Comprender y aprender a partir de los textos: aproximaciones al discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales. *III Congreso Internacioanl del Español para Fines Específicos (III CIEFE)* (págs. 35-57). Utrecht: Instituto Cervantes Países Bajos.
- Pasadas, C. (2010). Multialfabetización y redes sociales en la unviersidad. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 17-27.

- Pereira, F., & González, G. (2011). Análisis descriptivo de textos escolares de lenguaje y comunicación. *Literatura y lingüística*, 161-182.
- Pérez, A. (2011). Escuela 2.0.: educación para el mundo digital. *Revista de estudios de juventud*(92), 63-86.
- Pérez, M. (2007). La práctica reflexiva: una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Schön. En G. Aragón, I. Kostina, M. Pérez, & G. Rincón (Edits.), *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura* (págs. 391-398). Cali: Universidad del Valle.
- Pérez, M., Roca, C., Villegas, L., & Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Piña, J. (2013). Investigación educativa, ¿para qué? *Perfiles educativos*, 35(139), 3-6.
- Rodríguez, N. (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 1-6.
- Rojas, D. (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Romanos, S. (2000). *Guía de fuentes de información especializadas: humanidades y ciencias sociales*. Buenos Aires: GREBYD.
- Rueda, R. (2003). *Para una pedagogía del hipertexto: una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Mallorca: Universidad de las Islas Baleares-Palma Mallorca.
- Sangüesa, R. (2013). La tecnocultura y su democratización: ruido, límites y oportunidades de los "labs". *Revista CTS*, 8(5), 259-282.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones, Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Silva, C., Jiménez, G., & Elías, R. (2012). De la sociedad de la información a la sociedad digital: WEB 2.0. y redes sociales en el panorama mediático actual. *Revista F@ro*(15), 1-14.
- Sotelo, L., Sotelo, N., Sotelo, C., Matalinares, M., Arenas, C., & Caycho, T. (2012). Efectos de un programa experimental interactivo para mejorar la comprensión lectora en una población rural de 5º grado de educación primaria. *Revista IIPSI*, 15(1), 93-107.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vaca, J., & Hernández, D. (2006). Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿nuevas lecturas? *Perfiles educativos*, 28(113), 106-128.
- Vasilachis, I. (. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative social research*, 10(2), 1-19.
- Vega, D., & Moreno, J. (2014). Investigación educativa en red: pedagogía, organización y comunicación. *Educación y Educadores*, 17(1), 9-31.
- Villa, N. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(1), 207-225.
- Williamson, R. (2005). ¿A qué le llamamos discurso en una perspectiva multimodal? Iso desafíos de una nueva semiótica. *ALED*(6), 1-12.
- Williamson, R. (2007). El diseño de un corpus multimodal. *Estudios de lingüística aplicada*, 25(46), 207-231.
-