


	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1

Neiva, 15 de noviembre de 2016

Señores
CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
Ciudad

La suscrita:





ALEJANDRA PAOLA PÉREZ GONZÁLEZ, con C.C. No. 1075261905, autora de la tesis y/o trabajo de grado o titulado PRÁCTICAS DE LECTURA DEL TEXTO MULTIMODAL: EL CASO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DEL GRADO 3° DE LA I.E MARÍA CRISTINA ARANGO-SEDE LOS PINOS JORNADA DE LA TARDE presentado y aprobado en el año 2016 como requisito para optar al título de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN: DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA; autorizo al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Alejandra Paola Pérez González

ELAUTOR/ESTUDIANTE
Firma

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: PRÁCTICAS DE LECTURA DEL TEXTO MULTIMODAL: EL CASO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DEL GRADO 3° DE LA I.E MARÍA CRISTINA ARANGO-SEDE LOS PINOS JORNADA DE LA TARDE

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
PÉREZ GONZÁLEZ	ALEJANDRA PAOLA

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
CAMACHO TORRES	ÁLVARO

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magíster en Educación área de profundización: Docencia e Investigación Universitaria

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación área de profundización: Docencia e Investigación Universitaria

CIUDAD: Neiva **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2016 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 113






TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías__x_ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___ Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros_x_

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: NO

MATERIAL ANEXO: No

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria): No

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					   	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español	Inglés
1. <u>Multimodalidad</u>	Multimodality
2. <u>Compresión Lectora</u>	Reading comprehension
3. <u>Momomodal</u>	Unimodality
4. <u>Prácticas de Lectura</u>	Reading practices
5. <u>Internet</u>	Internet

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El presente trabajo parte de un diagnóstico a partir del cual se describen algunas prácticas de lectura y uso del texto monomodal y multimodal dentro de aula de clase, por parte de profesores y estudiantes de primaria. El propósito de este trabajo es hacer evidente la urgente tarea que la comunidad académica, la educación en general, tiene frente al análisis de los retos que imponen los avances de los recursos tecnológicos en la escuela, la proliferación de otras formas de leer textos que combinan más de un modo de significación y la incursión de éstos en los hábitos de la vida lectora de los niños, niñas y jóvenes que inciden en el aula de clase.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)





This work of a diagnosis from which some reading practices and use of unimodality and multimodaloty text within classroom, by teachers and elementary students are described. The purpose of this paper is to make clear the urgent task that the academic community, education in general, is facing the analysis of the challenges posed by the advances of technology resources at school, the proliferation of other forms of reading texts that combine more than one mode of signification and the incursion of these in the reading habits of life of children and young people that affect the classroom.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Jurado: **LUIS ALBERTO MALAGÓN PLATA**

Firma:



	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3

Nombre Jurado: **MARIA ELVIRA CARVAJAL SALCEDO**

Firma:



**PRÁCTICAS DE LECTURA DEL TEXTO MULTIMODAL: EL CASO DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA
EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DEL GRADO 3° DE LA I.E MARÍA CRISTINA
ARANGO-SEDE LOS PINOS JORNADA DE LA TARDE**

Alejandra Paola Pérez González

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN: DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA
Neiva, Colombia
2016**

**PRÁCTICAS DE LECTURA DEL TEXTO MULTIMODAL: EL CASO DE LA
COMPRESIÓN LECTORA
EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DEL GRADO 3° DE LA I.E MARÍA CRISTINA
ARANGO-SEDE LOS PINOS JORNADA DE LA TARDE**

**Trabajo de grado para optar por el título de magíster en educación área de
profundización: docencia e investigación universitaria**

Alejandra Paola Pérez González

Asesor:

Mg. Álvaro Camacho Torres

**Universidad Surcolombiana
Facultad de educación
Maestría en educación área de profundización: docencia e investigación universitaria
Neiva, Colombia
2016**

CONTENIDO

Resumen.....	10
Introducción	13
Justificación	16
Problema de investigación	18
Preguntas de investigación.....	22
Objetivos.....	23
General	23
Específicos	23
Marco teórico y conceptual.....	24
Nuevas formas de leer, nuevas formas de comprender.....	24
Lectura y Comprensión lectora.	27
Literacidad.....	29
La criticidad y comprensión lectora.	32
Multimodal: El texto como un paisaje semiótico.....	34
Lectura digital ¿leer en pantalla?.....	39
El hipertexto	40
Tipología textual	41
Textos continuos.....	41
Textos discontinuos.....	42

Textos mixtos y textos múltiples	43
Estrategias de lectura y comprensión de textos el rol del docente	44
Diseño metodológico	45
Investigación Acción: Transformación de la praxis educativa	45
Características de la investigación-acción en la escuela	48
Naturaleza de la Investigación	49
Población objetivo.....	49
Contexto de la investigación	54
Infraestructura de la IE.....	54
Ruta metodológica.....	55
Instrumentos	57
Fuentes de Información.....	57
Procesamiento y análisis de información.....	58
Prácticas de lectura en el aula: Análisis de situaciones didácticas en el aula a la luz de la comprensión lectora	60
Leer es decodificar vs. Leer es construir sentido.....	63
Leer como producto vs. Leer como proceso.....	64
Todos los textos se leen igual vs. Lectura multimodal.....	65
Debilidades y fortalezas de las prácticas de lectura en el aula.....	66
Análisis de las entrevistas a docente grado tercero	67

Finalidad de la lectura.....	67
Concepción de la lectura.....	67
Lectura y currículum.	68
Estrategias de lectura.	68
Tipos de lectura.	69
Análisis de entrevista a estudiantes del grado tercero.....	69
Finalidad de la lectura.....	69
Concepción de la lectura.....	70
Análisis de la Encuesta a Docente grado tercero	70
Análisis del cuestionario sobre la lectura para maestros de primaria	82
Análisis de la encuesta a estudiante de tercero de la educación primaria	86
Pruebas de comprensión lectora de texto monomodal	88
Pruebas de comprensión de textos multimodales (Virtuales y físicos).....	89
Secuencia Didáctica sobre texto multimodales: <i>Múltiples modos, múltiples historias</i>	91
Conceptos de secuencia didáctica	91
Descripción de la secuencia didáctica.....	93
Secuencia didáctica <i>múltiples modos, múltiples historias</i>	95
Conclusiones generales de aplicación de la secuencia didáctica: <i>Múltiples modos, múltiples historias</i>	100
Conclusiones	104

1 Cronograma	110
Referencias.....	111

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1 Lectura Digital- PISA	19
<i>Ilustración 2 Literacidad</i>	29
Ilustración 3 Planos de la literacidad	31
Ilustración 4 Comprensión Lectora.....	33
Ilustración 5 Lectura Multimodal	35
Ilustración 6 Tomado del libro Investigación Acción -Educativa	45
Ilustración 7 Momentos de la Investigación-Acción	46
Ilustración 8 Definiciones: Investigación –Acción.....	47
Ilustración 9 Facsímil del Instrumento de Observación de Clases	61
Ilustración 10 Facsímil del instrumento de sistematización de la observación de clases	62
Ilustración 11 Facsimil encuesta a Docentes	71
Ilustración 12 Saberes previos SD	102

Lista de gráficas

Gráfica 1 Género.....	51
Gráfica 2 Estratificación	52
Gráfica 3 Tipos de Familia	53
Gráfica 4 Edades	53
Gráfica 5 El tipo de texto usado en la preparación de las clases	71
Gráfica 6 El tipo de texto más usado en el desarrollo de las clases.....	72
Gráfica 7 Nivel de manejo de herramientas virtuales.....	73

Gráfica 8 Aprovechamiento de las herramientas virtuales en el aula.....	73
Gráfica 9 Preparación de los docentes para desarrollar una didáctica de los textos multimodales	77
Gráfica 10 Tipo de texto me permite mayor comprensión lectura	80
Gráfica 11 Impactos positivos de las herramientas virtuales.....	81
Gráfica 12 Impacto negativo.....	82
Gráfica 13 Sobre la lectura imágenes, gráficas y tablas que acompañan los textos	83
Gráfica 14 Resultado sobre la relación imagen-texto.....	84
Gráfica 15 Resultado sobre trabajo de texto con imágenes	85
Gráfica 16 Tipos de textos en la casa.....	86
Gráfica 17 Tipo de lectura en el colegio.....	87
Gráfica 18 Preferencia de tipo de texto.....	88
Gráfica 19 Comprensión lectora de textos monomodales	89
Gráfica 20 Comprensión Lectora de textos multimodales.....	90
Gráfica 21 Saberes alcanzados.....	103

Lista de tablas

Tabla 1 Comparación: Literacidad crítica y lectura crítica.....	30
Tabla 2 Tres enfoques.....	32
Tabla 3 Lectura monomodal Vs Lectura multimodal.....	37
Tabla 4 Estrategias y propósitos de la lectura.....	44

Tabla 5 Listado de los Estudiantes del grado tercero de la I-E María Cristina Arango Sede los Pinos de Neiva - Huila	50
Tabla 6 Categorías	58
Tabla 7 Respuesta más significativas sobre el aprovechamiento de las herramientas vituales en el aula de clase	74
Tabla 8 La exigencia de nuevas formas de enseñanza.....	75
Tabla 9 Respuestas más significativas sobre la exigencia de nuevas formas de enseñanza de la lectura.....	76
Tabla 10 Respuestas más significativas sobre la preparación docente para la enseñanza de texto multimodales.....	78
Tabla 11 Texto me permite mayor motivación hacia la lectura.....	79
Tabla 1 Preferencia y aprendizajes durante las sesiones	100

Resumen

El presente trabajo parte de un diagnóstico a partir del cual se describen algunas prácticas de lectura y uso del texto monomodal y multimodal dentro de aula de clase, por parte de profesores y estudiantes de primaria. El propósito de este trabajo es hacer evidente la urgente tarea que la comunidad académica, la educación en general, tiene frente al análisis de los retos que imponen los avances de los recursos tecnológicos en la escuela, la proliferación de otras formas de leer textos que combinan más de un modo de significación y la incursión de éstos en los hábitos de la vida lectora de los niños, niñas y jóvenes que inciden en el aula de clase.

Palabras clave: monomodalidad, multimodalidad, internet y comprensión lectora

Dedicatoria

A todas esas voces que susurran conocimiento en el cielo y en la tierra.
A todas esas manos que labraron mi camino, a todos los tactos y sabores que me abrieron el mundo para verlo libre, digno y auténtico.

Agradecimientos

Agradezco a Dios y mi familia

Mi padre Miguel Antonio Pérez Suárez quien me enseñó el valor de la responsabilidad

A mi mamá María Dunia González, quien me enseñó el valor del servicio

A mis cinco hermanos, en especial a mi hermano Toño, por abrirme el camino a este maravilloso mundo del conocimiento

Les estaré eternamente agradecida y atesoraré sus enseñanzas

Introducción

A fin de comprender las nuevas formas de representación multimodal en un mundo de comunicación multimedial y sus repercusiones y efectos en el aprendizaje, nuevas formas de pensar, nuevas teorías sobre significado y la comunicación son necesarias.
(Jewitt y Kress, 2003, p.4)

Este trabajo da cuenta del proceso de investigación del proyecto denominado: “Prácticas de lectura del texto multimodal: el caso de la comprensión lectora en la educación primaria del grado tercero”. En la investigación participaron los profesores de tercer grado y los estudiantes de la I.E María Cristina Arango de la Sede Los Pinos jornada de la tarde del Departamento del Huila municipio de Neiva.

En la investigación se realizó un diagnóstico de las prácticas de lectura del texto multimodal en el área de lenguaje en relación con la comprensión lectora, a través de la investigación- Acción, el proceso de la investigación y su finalización, a través del presente informe, representó una experiencia personal y profesional incalculable de grandes aprendizajes, por medio del cual se incursionó en el mundo de la investigación y la comprensión de las prácticas de lectura.

El desarrollo de las habilidades de lectura en los niños y jóvenes ha sido una preocupación de las políticas educativas y por supuesto de los teóricos e investigadores del área del lenguaje, por lo cual es necesario reflexionar sobre las incidencias que estas prácticas tienen en las condiciones de lectura, pero antes se necesita reconocer “que el mundo de la lectura, como todo el

mundo se está complicando y , por tanto, es necesario dar una respuesta cultural, educativa y política, a esta nueva complejidad que aparece en el entorno” (Tornero, 2011, p. 90).

A partir del uso de los medios digitales se le viene dando paso a otros modos de comunicación, es decir, que la comunicación ahora incluye en un mayor grado el uso de sonidos, gráficas, esquemas e imágenes, en movimiento. La presencia de los textos multimodales en el mundo, plantea nuevos retos a la educación y a la enseñanza de la lectura, por lo que es necesario fortalecer las competencias lectoras para que los estudiantes puedan procesarlos y acceder a su comprensión. Por lo que planteo como temas de investigación, apoyada en los planteamientos de Kreess: La lectura multimedial, la lectura digital a la luz de los procesos de construcción de sentidos y significados de donde emergen la imagen, el sonido y el gesto como otros modos de representación importante (Kreess, 2005).

Los nuevos modos de comunicación reflejan cambios en las maneras como entendemos y comprendemos el texto, prueba de ello son las prácticas de lectura, que a lo largo del presente siglo se han venido transformando en prácticas híbridas que modifican las formas de comunicación y a su vez reflejan cambios en la elaboración y construcción de significados, lo que quiere decir que el lector tiene que elaborar las relaciones entre los componentes que constituyen cada documento o texto. Esto ha representado, sin duda alguna, un gran desafío para las Instituciones Educativas debido a que la comprensión lectora se ha complejizado y las prácticas de enseñanza han de exigir nuevas alfabetizaciones, lo cual plantea importantes reflexiones teóricas, pedagógicas y didácticas en torno a la enseñanza y el aprendizaje de textos

híbridos o multimodales. La lectura digital implica nuevos retos, nuevos aprendizajes, nuevos lectores por lo cual la escuela no puede quedarse atrás.

El intercambio de información y los nuevos modos de comunicación han modificado las formas de conocer, investigar, enseñar y aprender. El avance vertiginoso de las tecnologías, no sólo están transformando las relaciones de los sujetos con el mundo, sino los modelos y estrategias educativas que empleamos para los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues Internet se ha convertido en una fuente de información a la que todos los seres humanos tenemos acceso. Esta posibilidad de información inmediata, modifica las estructuras tradicionales de enseñanza y aprendizaje y por consiguiente a la Escuela y por qué no la lectura.

En esta investigación, se indagó sobre las estrategias que utilizan los estudiantes de la educación primaria, en especial los niños y niñas del grado tercero para leer y explorar un texto multimodal, y entender de qué manera se lleva a cabo el proceso de comprensión y aprendizaje. Por eso, se consideró importante conocer la opinión de la docente, puesto que es ella quien trabaja en el aula, conocer de su propia voz, qué opina sobre los problemas de la enseñanza de la lectura en la educación primaria, descubrir mediante la observación directa qué aspectos son relevantes para contribuir a desarrollar las competencias lectoras en el estudiante que le permitan interactuar con todo tipo de textos especialmente con los textos multimodales.

Justificación

Entender la representación y comunicación desde una perspectiva multimodal cuestiona la hegemonía del código escrito para el aprendizaje y releva el rol de otros sistemas semióticos para construir significados. Este movimiento es parte de lo que conocemos como alfabetizaciones múltiples, la necesidad de convertir el discurso monomodal en multimodal y abrir el mundo de la comprensión para enriquecer la construcción de significados. Antes creíamos que el discurso transmitía conocimiento y que leer consistía en recuperarlo. Hoy nos enfrentamos a textos y a prácticas de lectura que han de exigir transformaciones en las maneras cómo abordamos o comprendemos los textos.

Leer hoy implica nuevas prácticas y estrategias, el horizonte del cuadrado de la hoja blanca se convierte en una imagen policromada y versátil. Razón por la cual surgen nuevas prácticas comunicativas, estructuras como el hipotexto, intertextualidad, y a partir de estas prácticas evolucionan los procesos cognitivos implicados en la lectura.

La alta proliferación de textos electrónicos “multimodales” aparece como parte de la lengua escrita en los hogares, en las calles, edificios y particularmente en las aulas. Una serie de modos con funciones diferenciadas contribuyen a la construcción de un todo, esto es multimodal; y en lo monomodal predomina un solo modo, que deja en segundo plano a los otros o relegándolos de sitio será llamado monomodal. El desarrollo de la monomodalidad para dar paso a la multimodalidad tardó del siglo XIX al siglo XX, las nuevas técnicas electrónicas con las que se

manejan los contenidos y formatos visuales con enorme facilidad vuelve a dar importancia y relevancia a la imagen.

Vivimos en una época en la cual la información no es precisamente conocimiento, a la persona que lee le corresponde construir el significado; así por ejemplo, al rastrear una información en Internet encontraremos unos datos, lo que significa algo externo mientras que el conocimiento es apropiarnos de eso, lo cual origina un cambio interno.

Problema de investigación

La escuela tradicional dio respuestas a las necesidades de educación en un contexto industrializado, enseñó a leer, a escribir de manera elemental con el propósito de formar empleados aptos para el trabajo mecánico y rutinario. Es decir, una escuela hecha a imagen y semejanza de las fábricas (De Zubiría Samper, 2013), en la que los estudiantes se limitaron a obedecer órdenes y a cumplir sin cuestionamientos trabajos que no les exigía razonar. Prácticas de enseñanza que reproducen el alfabetismo funcional, basado en concepciones positivistas donde se desvincula el acto de leer de la realidad de quien lee.

A raíz de las exigencias y cambios sociales, económicos y políticos de las últimas décadas, como la comunicación y las formas de acercarnos al conocimiento la Escuela ha de reflexionar sobre estas nuevas prácticas, en este caso de lectura. El mundo globalizado se plantea como un mundo en el que se han modificado los templos de lectura y de conocimiento, los tipos de lector, lectura y autor, los formatos de lectura y las transformaciones del discurso narrativo, a lo que autores como Martín-Barbero y Lluch se han referido. Con el avance, creación de los computadores y el internet, se inserta en la esfera educativa la tecnología a los procesos de enseñanza, haciendo del panorama educativo, en especial en Colombia, un acontecimiento complejo. Actualmente existe en la web un número infinito de materiales de lectura, estudio y consulta que utilizan los estudiantes a diario en las diversas áreas y grados escolares, cuyos textos están en un formato hipermedial o multimodal, resulta lógico pensar que los procesos educativos se apoyen en tales recursos y frente a este panorama de prácticas de lectura, la Escuela descontextualizada y construye muros cada vez más altos. Estas nuevas formas de

organización textual han puesto en discusión las nociones de alfabetización y competencia lectora, reflexionado sobre el nuevo lector para el nuevo siglo.

A este nuevo panorama se suma los problemas de la educación en el área del lenguaje que tenemos del siglo pasado, donde hay evidentes problemas de comprensión lectora, producción textual, hábitos lectores. Según los resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, los niños, las niñas y jóvenes están en un nivel mínimo de las competencias del lenguaje en relación con la lectura de textos monomodales, por otro lado, los resultados de la prueba PISA de lectura digital, indican que Colombia ocupa el último lugar en lectura digital e impresa. Entonces, si presentamos falencias en la lectura representada en el texto monomodal o en una práctica de lectura de este tipo, es porque muy seguramente desde la enseñanza y formación del docente en el área del lenguaje no se han explorados o no se han tenido en cuenta los múltiples elementos semióticos que acompañan los textos.

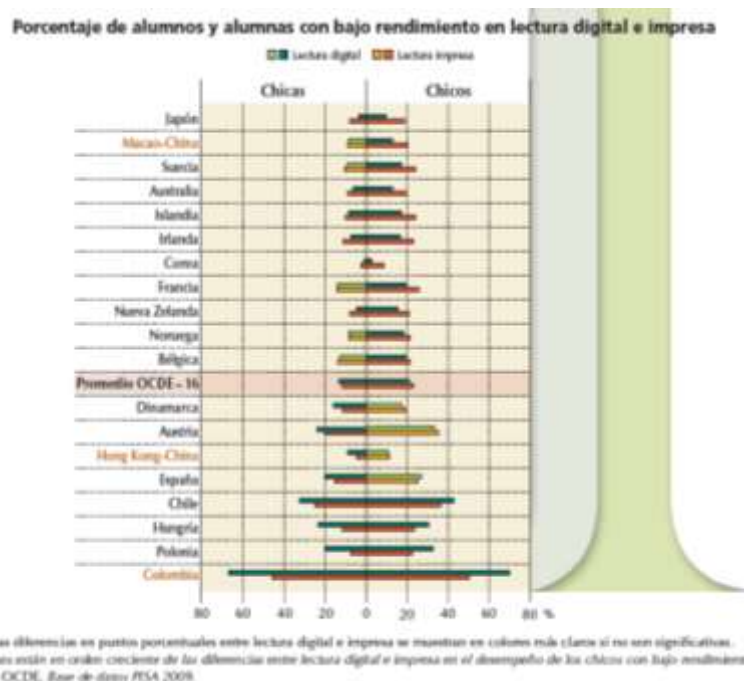


Ilustración 1 Lectura Digital- PISA

Durante este tiempo la escuela actual no se corresponde con el mundo actual. El mundo es flexible, cambiante y diverso, y la escuela sigue siendo rutinaria, inflexible, descontextualizada y estática. El mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante, y la escuela asume currículos fijos delimitados desde siglos atrás. Donde se presenta un gran dilema “Unos jóvenes que vivirán en el Siglo XXI formados con maestros del siglo XX, pero con modelos pedagógicos y currículos del siglo XIX” (De Zubiría Samper, 2013, p.XX), pero que al mismo tiempo es un gran terreno para investigar.

El concepto de multimodalidad apunta a la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar y que confluyen en un mismo evento comunicativo. Este enfoque se ha hecho ineludible especialmente debido a los cambios en las prácticas de lectura de las generaciones actuales, quienes no solo leen y escriben textos en soporte papel, sino que además cotidianamente leen y escriben textos digitales e hipertextos, los cuales ofrecen potencialidades innovadoras de crear significado. Desde esta perspectiva cualquier texto que incluya más de un recurso para significar puede ser definido como un texto multimodal (Kress & van Leeuwen, 2001), independiente del soporte (papel o digital) en el cual se distribuya.

Las complejas transformaciones han cambiado la vida económica, social y política, donde el conocimiento se almacena en diferentes dispositivos, haciendo que esté en una red casi ilimitada de circulación de archivos y textos. En este contexto, pierde pertinencia una escuela centrada en el aprendizaje de informaciones de tipo particular, tarea a la que se había dedicado la escuela durante los últimos siglos, entonces ¿cuál es el fin y la función de la escuela actual?, ¿desde qué enfoques educar a las nuevas generaciones? Esta modificación volvió innecesario al hombre

poseer información exacta, haciendo pertinente que en el proceso educativo se desarrollen las habilidades que permitan procesar, interpretar y argumentar dicha información para que nuestros estudiantes puedan operar con los conceptos adquiridos en contextos diversos. La enseñanza del lenguaje hoy representa un proceso trascendental para la educación de los niños, niñas y jóvenes de esta era, pero al mismo tiempo ha perdido valor porque las prácticas de lectura se han vuelto descontextualizadas y monomodales.

Ahora bien, adquiere importancia preguntarse por los nuevos desafíos que deberá enfrentar la educación en las próximas décadas, y pese a lo complejo e incierto de dicho ejercicio, resulta indispensable que los maestros asumamos con compromiso la tarea de repensar el sentido y la función de la escuela en la época actual para que lo enseñado siga vivo aun después de salir del salón de clases.

En la actualidad académicos, investigadores y profesores interesados en una de las actividades más humanas, como lo es la comunicación, han vislumbrado la necesidad de ir más allá del desarrollo de una competencia comunicativa por parte de nuestros estudiantes solo con textos verbales o icono-verbales. La gran cantidad de medios y modos de comunicar, para construir sentidos compartido en comunidad y que tenemos a nuestra disposición nos obligan a mirar la lectura y la producción comunicativa como una especie de para escuchar ruidos, silencios y sonidos para percibir la multiplicad de obras artísticas como expresiones multimodales de comunicación con fines y funciones diversos. El desarrollo de una competencia multimodal nos conecta naturalmente con este mundo, con un entorno o paisaje semiótico complejo. Nos vuelve

más libres para leer críticamente, optar y expresar con diversidad de medios y modos, el entorno que nos rodea, en definitiva, nos hace más libres.

Los límites de mi lenguaje, son los límites de mi interpretación, metáfora perfecta para expresar el sentido de libertad que da mayor capacidad al lenguaje para ofrecer a un niño o un ser humano en general su capacidad infinita de interpretación. Esta reflexión da paso a otras reconsideraciones tan importantes como en lugar de hablar de decodificación, redacción, escritura, quizá a hablar de diseño para construir significados y construir sentidos. No producir sino crear y recrear con los recursos disponibles en nuestra cultura, considerar esto supone que la escuela transforme sus prácticas de enseñanza y aprendizaje que han estado mucho tiempo centradas en el texto impreso y en el lenguaje verbal, al parecer la comunicación y los lenguajes cotidianos han sido por siempre, naturalmente, multimodales y quizás nos hemos esforzado por monomodalizarlos.

Preguntas de investigación

Las preguntas que guían esta investigación son las siguientes:

¿Qué tipo de lectura es más frecuente en los estudiantes de grado tercero?

¿Qué caracteriza las prácticas de enseñanza en lectura multimodal en la escuela primaria?

¿La alfabetización digital es una prioridad de la escuela? ¿Es una prioridad para los maestros?

¿Cuáles son las principales fortalezas y limitaciones de la enseñanza de la lectura multimodal en la escuela?

¿Cuáles son los retos de la enseñanza de la comprensión lectora en la era digital?

¿Qué procesos didácticos exige la enseñanza de la comprensión lectora de textos multimodales?

Objetivos

General

Diagnosticar las prácticas de lectura del texto multimodal en el área de lenguaje en relación con la comprensión lectora, en el contexto educativo de los estudiantes de la educación primaria del grado tercero de la Institución Educativa María Cristina Arango-Sede los Pinos de la Jornada la Tarde.

Específicos

- Identificar las características de las prácticas de lectura del texto multimodal
- Caracterizar las fortalezas y debilidades de algunas de las prácticas de lectura
- Identificar la presencia del discurso multimodal en la práctica del desarrollo curricular.
- Evaluar y comparar los niveles de comprensión lectora
- Mejorar la comprensión lectora a través de estrategias que vertebren textos con diferente código

Marco teórico y conceptual

Nos hemos ocupado por mucho tiempo de los textos monomodales, ¿qué pasa con las nuevas formas de leer? Todos los seres humanos leemos de manera distinta, nos aproximamos de manera particular a las líneas. El componente cognitivo de la comprensión lectora, ofrece teorías caliosas, pero ¿qué pasa con el componente sociocultural, que nos dice que la comprensión lectora se adapta a variados matices según cada contexto? A continuación, se establecerá un diálogo con las teorías de distintos autores sobre lo que es la lectura y las nuevas formas de leer.

Nuevas formas de leer, nuevas formas de comprender

No hay una manera “esencial” o “natural” de leer y escribir, (...) los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos.

Virginia Zavala, (2002)

Indudablemente, la visión mecánica que pone el acento en la capacidad de decodificar, en que leer es oralizar la grafía, resulta ser hoy un concepto medieval que deja en segundo plano la comprensión lectora. Un concepto más apropiado a las nuevas formas de leer es que *leer es comprender* y para ello es necesario de los procesos cognitivos. Entender esto, implica destacar la universalidad y la igualdad en la lectura, todos no leemos del mismo modo y todos podemos aprender a leer del mismo modo, pero en las aulas de clase la situación es complicada, es distinta y ambigua. Por lo cual Cassany (2006) afirma que:

Leer es un verbo transitivo y no existe una actividad neutra o abstracta de la lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. (p. 23)

Esto quiere decir que hay un cambio de paradigma en los procesos de lectura, que es distinto en cada género por lo cual le corresponde a la Escuela conocer este proceso y proponer didácticas que favorezcan la comprensión. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los procesos cognitivos sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura, porque al leer no solo interpretamos las líneas sino todo un constructo sociocultural que es necesario descubrir tras ellas.

Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian significado según la convención establecida, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento manejan cada disciplina.

(Cassany, 2006, p. 24).

Lo importante es abordar la lectura desde las aulas, donde se aprenden maneras de relacionarse, de emocionarse, de comunicarse, de tomar decisiones, dar opiniones, de tomar en cuenta lo que hablan, piensan y hacen los demás. Por lo cual, hoy cobra importancia hablar de la lectura desde una **Orientación Sociocultural** de la lectura en cada momento, en cada lugar, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares (Lo digital, multimodal) Desde los primeros egipcios hasta la actual pantalla electrónica, pasando por los manuscritos del monasterio medieval o las primeras impresiones, todo ha cambiado: los soportes de la escritura, la función de los discursos. El trabajo del autor y del lector o la manera de elaborar significado.

Ahora bien, es importante decir que no hay formas de leer, sino representaciones sobre la lectura. Cassany (2006) menciona tres:

Primeramente, habla de la **Concepción Lingüística** donde el significado se aloja en el escrito. Bajo este paradigma leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y las condiciones de lectura. Diferentes lectores deberían obtener el mismo significado; una misma persona que leyera el escrito en momentos y lugares distintos también debería obtener el mismo significado, puesto que éste depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras, y éstas no se modifican. Estamos hablando de una lectura que no va más allá del texto, monomodal y homogénea.

En segundo lugar, habla de la **Concepción psicolingüística**; a menudo aprendemos cosas que no fueron dichas. Los textos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos. El significado de un texto no se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del lector. Se elabora a partir del conocimiento previo que éste aporta y, precisamente por este modo, varía según los individuos y las circunstancias.

Los diferentes lectores entienden un texto de manera distinta, porque aportan datos precios variados, puesto que su experiencia del mundo y el conocimiento acumulados en su memoria también varían.

La concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También quiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: “aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saber verificar y reformular” (Cassany, 2006, p.23). El significado es como un edificio que debe construirse, el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería.

Y por último la **Concepción Sociocultural**; el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tiene origen social. El discurso no surge de la nada, siempre hay alguien detrás. El discurso refleja sus puntos de vista, su visión de mundo. Comprender el discurso es comprender la visión de mundo.

Cada tipo de texto puede leerse de varios modos, el significado puede tomarse del texto o construirse en varios niveles (...) Los tipos de texto y sus distintas maneras de leerlos no fluyen en un soplo del alma individual (o de su biología); son la invención social e histórica de grupos sociales variados. Solo aprendemos a interpretar textos de un cierto tipo y en una cierta manera cuando hemos podido participar en los contextos sociales en los que se leen estos textos y se interpretan del modo pertinente. Nos socializamos o culturizamos en cada determinada *práctica social*.

(James P. Gee, 1990, p.45)

Lectura y Comprensión lectora.

Entre los autores que conciben el proceso de la lectura como un proceso de pensamiento activo están: Smith (1989, 1990), Colomer y Camps (1990), Cairney (1996), Pressley (1999) y Wray (2000) Tolchinsky y Pipkin (2001) entre otros. Más recientemente Solé (1992; 2001) y García (2006) señalan que la lectura es la capacidad de entender un texto escrito y aportan una serie de estrategias para explicar de qué manera se hace posible que el lector ocupe una actitud activa y reflexiva ante el texto. Nos enfrentamos ante un serio problema de comprensión lectora,

nuestros alumnos leen los textos pero no son capaces de obtener esa posición activa de la que tanto se habla.

El tema de la lectura y la comprensión lectora, según el nuevo marco reconocido por PISA (OECD PISA y Gobierno Vasco, 2011) sitúa el objetivo del aprendizaje de la lectura no en los “saberes” que se pueden adquirir, sino en el “saber actuar”, es decir, la competencia de leer para resolver situaciones problemáticas o para alcanzar objetivos pretendidos. Distintos investigadores como (Gray, 1965), Halliday (1975), Flanders (Flanders, 1970), psicólogos y pedagogos como Cairney (1983), Greaves (1997), Goodman (1982) y Smith (1983), son teóricos referenciados que se han dado a la tarea de explicar en qué consiste la lectura, así mismo han realizado investigaciones que han enriquecido el conocimiento sobre este proceso.

PIRLS define la competencia lectora de la forma siguiente: *“Es la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectores del ámbito escolar y para disfrute personal.”* (PIRLS, 2006, p. 3) competencia lectora significa estar preparado para leer a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para saber qué buscamos y cómo buscar información en el proceso de aprendizaje.

Literacidad. Según lo expresa Daniel Cassany en su libro *Tras las líneas*, que para referirnos a un concepto más generalizado sobre las prácticas de comprensión, es necesario hablar de Literacidad.

La *literacidad* abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociada a la escritura. (p. 38)

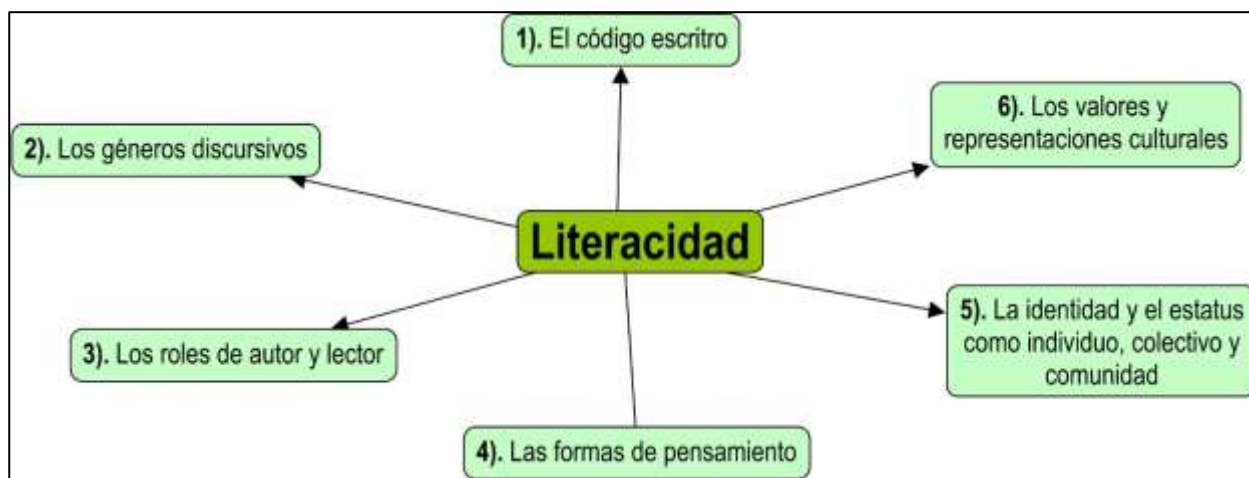


Ilustración 2 Literacidad

Al leer no solo tenemos en cuenta las reglas ortográficas del texto, también asumimos una actitud frente a éste y construimos un punto de vista desde el que lee hasta el que escribe a través de un pensamiento preestablecido para construir unas concepciones concretas sobre una o varias realidades. Porque al leer y al escribir se configura una realidad individual y social. Lo que quiere decir que la *literacidad* no incluye sólo lo escrito, pues hay discursos orales, discursos donde se integra el habla, la imagen, como las diapositivas, webs o vídeos, todo cabe en la *literacidad*.

Como hoy leemos y escribimos deber ser entendido como una herencia histórica (Cassany, 2006). Pues las nuevas formas de comunicación distribuyen la información de otro modo, lo que

fomenta que se creen sistemas de organización social distintos, a lo que a su vez permite el desarrollo de otros valores o representaciones del conocimiento.

La *literacidad* tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de la ciudadanía, sí (...) es necesario que la tomemos y la hagamos como un acto político, jamás como un asunto neutro.

(Freire, 1987, p. 65)

Definir el concepto de lo crítico conlleva recurrir a una perspectiva histórica, ya que a este adjetivo se le han atribuido distintas acepciones. Según la historia las raíces del término se hallan en la filosofía moderna, en la *teoría crítica* de la Escuela de Frankfurt con pensadores como Max Horkheimer. Theodoro W. Adorno, Herbert Marcuse. Es preciso mencionar que la *teoría crítica*:

(...) rechaza la aceptación abnegada del mundo tal cual es, con sus desigualdades e injusticias, con la dominación de unas clases sobre otras. Entiende que esta realidad no tiene justificación natural, sino que hay motivos históricos y sociales que conducen a un determinado orden. Un mundo mejor es posible, que sea más justo y repartido, para que todos seamos felices.

(Cassany, 2006, p. 66)

La literacidad da poder al aprendiz, lo empodera. Se convierte en una herramienta de liberación. Un acto político, además de pedagógico. Los nuevos estudios sobre ésta, nos dicen que no basta con aprender mecánicamente cómo funciona el lenguaje, pues la *literacidad* surge de la interacción de un gran número de elementos culturales, entre los que la escritura actúa como interface. También constituye una herramienta empleada por las personas y los grupos para ejercer poder.

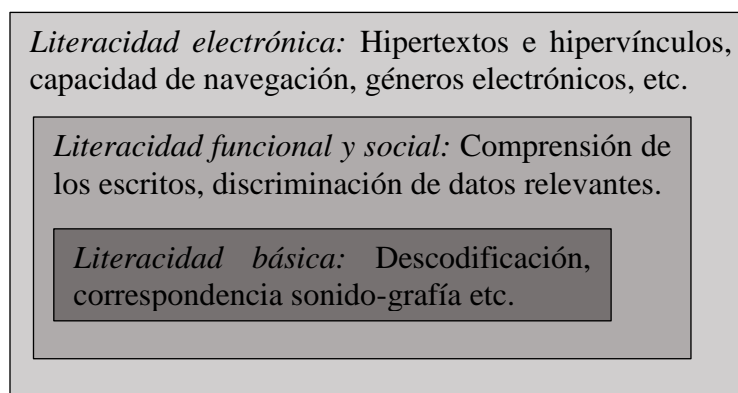
Tabla 1 Comparación: Literacidad crítica y lectura crítica

	LECTURA CRÍTICA	LITERACIDAD CRÍTICA
CONOCIMIENTO EPISTEMOLOGÍA	Se sostiene a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional; se distinguen los hechos de las inferencias y	El conocimiento no es natural ni neutral, se basa siempre en las reglas discursivas de una comunidad particular y, en consecuencia, es ideológico.

	de las opiniones del lector.	
REALIDAD ONTOLOGÍA	Se puede captar directamente y, por lo tanto, se utiliza como referente de la interpretación.	No es posible captarla definitivamente o capturarla con el lenguaje; la verdad no se corresponde con la realidad, sino que sólo se puede establecer desde una perspectiva local.
AUTORÍA	Detectar los propósitos del autor es la base de los grados más altos de interpretación.	El significado es siempre múltiple, situado cultural e históricamente, construido a través de diferentes relaciones de poder.
OBJETIVOS EDUCATIVOS	Desarrollar las destrezas superiores de comprensión e interpretación.	Desarrollar conciencia crítica.

Todo esto quiere decir que el discurso tiene ideología. Comprender requiere reconstruir tanto el contenido como la ideología y poder atribuirles sentido en el mundo personal. Es la mirada completa de cada uno sobre la realidad, su conceptualización mental y las actitudes y los valores que se desprenden de ellas.

Ilustración 3 Planos de la literacidad



Lo más relevante de la literacidad es que favorece la integración de otros sistemas de representación del conocimiento. El discurso ya no se compone de letras, también de fotos, vídeos, audio, reproducción virtual. El texto adquiere la condición de *multimedia* o *multimodalidad*.

La criticidad y comprensión lectora. ¿qué es leer con criticidad? Se distinguen tres perspectivas teórico-prácticas que según Frank Serafini (2003) citado por Daniel Cassany (2006) dice que son 1). Modernista, 2). La transaccional, y 3). La crítica.

Tabla 2 Tres enfoques

	MODERNISTA	TRANSACCIONAL	CRÍTICA
LEER	El significado se aloja en el texto y es independiente del contexto (lector, comunidad, circunstancias). El escrito es un envoltorio neutro y leer consiste en un descubrir su “esencia”	El lector rellena los “huecos” del texto con su conocimiento previo y convoca interpretaciones de la comunidad. Leer es un proceso individual que ocurre a cada lector único, con un texto y un contexto particulares.	El texto está <i>situado sociohistóricamente</i> , es un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político, cultural. Es importante atender a las perspectivas de género textual, etnia, clase social, cultura, etc.
APRENDER	Se aprende con instrucción formal, directa y secuencial. Se evalúa y corrige objetivamente.	La lectura es una <i>forma de conocer</i> que amplía el mundo del niño, que conecta el mundo natural y social con personalidad.	Ni los lectores ni la clase o el centro educativo son neutros o desinteresados, sino miembros de una comunidad, con intereses políticos, culturales e históricos.
EN EL AULA	Hay ejercicio de decodificación fonética y lectura en voz alta, tareas de comprensión de inferencias y lectura por niveles de dificultad (calculada con fórmulas de legibilidad)	Discusiones en pequeños y grandes grupos para compartir interpretaciones (clubs de lectura, investigaciones, discusiones). El docente actúa como dinamizador.	La lectura de textos variados relacionados con el aprendiz; búsqueda de los diferentes significados posibles de un texto; toma de conciencia sobre cómo se posicionan autor y lector.
ÉNFASIS	En la decodificación, en la oralización de la prosa y en la comprensión literal, con escasa respuesta personal.	En el desarrollo de los procesos cognitivos, en la construcción de interpretación personal, en el crecimiento del sujeto.	En los contextos amplios (comunidades, culturas) que influyen en la comprensión; en la acción social más allá de la clase.

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto mediante el cual el lector intenta satisfacer los propósitos que movilizan su lectura. Mucho antes de saber leer en el sentido convencional el niño es capaz de anticipar de qué tratará una historia o un cuento a partir de lo

que sabe, lo que se dice “conocimientos previos”, a partir de las imágenes que acompañan el texto y además de otras características de los portadores del texto, como los *paratextos* que expone magistralmente Gemma Luch.

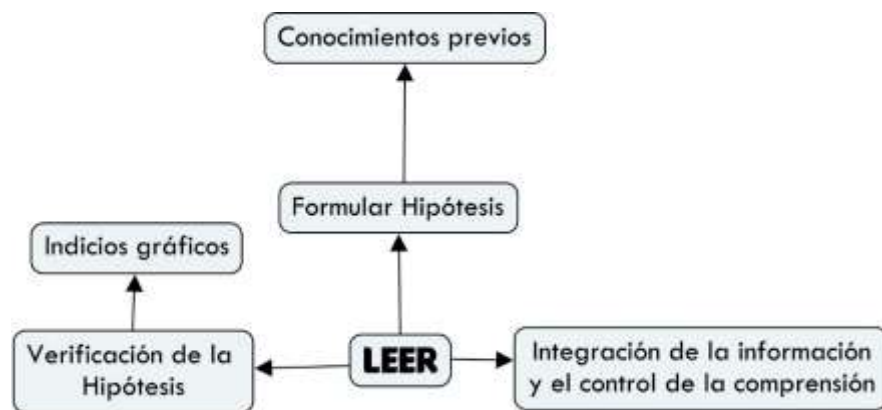
En este sentido Goodman (1986) señala que la lectura es un proceso dinámico y constructivo. Los lectores se acercan al texto con una información y experiencias previas, se considera el aporte esencial del lector en el acto de lectura, así lo expresa:

“Los lectores se acercarán al texto con el bagaje de sus propios conocimientos, valores y experiencias, que los ayudarán a otorgar sentido al texto de un escritor”.

(Goodman, 1986, p. 39)

En este sentido, comprender es desarrollar varios procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado. Por lo cual Teresa Colomer y Ana Camps (1990) convergen en que leer es un proceso de varias partes, la siguiente gráfica ilustra lo planteado.

Ilustración 4 Comprensión Lectora



Para leer es necesario conocer el código, tener habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros conocimientos previos, así como nuestras expectativas; y con las estrategias lectoras

que tengamos realizaremos inferencias y predicciones que se irán afirmando o rechazando conforme nos vayamos implicando en el texto lo que nos conducirá a la comprensión de lo leído.

Ahora bien, en los procesos de comprensión lectora se hace indispensable la comprensión crítica y hoy resulta ser fundamental debido a la proliferación de múltiples contenidos e información a que los y las estudiantes están expuestos a diario. Por lo cual es necesario precisar que según Cassany (2006), la lectura supone que:

- El discurso no refleja la realidad con objetividad, sino una mirada particular y situada de la misma. El conocimiento que aporta no es verídico e intocable, sino que refleja sólo un punto de vista.
- El lector crítico examina este conocimiento desde su perspectiva, lo discute y propone alternativas.
- Para construir esta interpretación crítica, el lector elabora inferencias pragmáticas, estratégicas o colaborativas, proyectivas y no obligatorias. Estas inferencias requieren bastantes recursos cognitivos, cierta conciencia y no se desarrollan forzosamente durante la lectura.
- El conocimiento siempre está situado y es relativo. Cada lector construye su interpretación, desde su comunidad y enmarcado en su cultura.

Multimodal: El texto como un paisaje semiótico

Lo más interesante de este panorama multimodal, es quizás, el favorecimiento de la integración de otros sistemas de representación el conocimiento. El discurso ya no sólo se

compone de letras: también tiene fotos, vídeo, audio, reproducción virtual etc. El texto adquiere la condición de multimedia o multimodal.

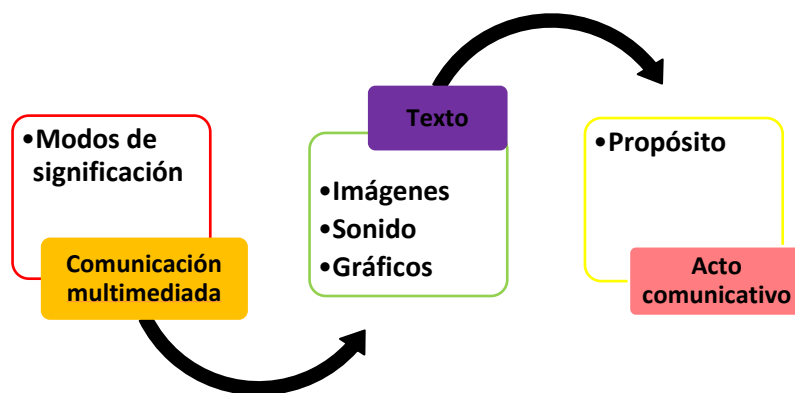


Ilustración 5 Lectura Multimodal

Particularmente, Kress (2003) propone la noción de la multimodalidad, entendida como un concepto para “(...) la reconstrucción de las relaciones entre lo que una cultura ofrece como medios de creación de significado y lo que ofrece como medios para distribuir estos significados como mensajes (los medios de diseminación: libro, pantalla de computadora, video, cine, radio, chat, y demás)”. la transición desde lo monomodal hacia lo multimodal; la hegemonía de lo verbal desaparece para dar paso a la valoración ecuaníme de todas las formas de expresión, dado que todas ellas participan, de igual manera, en la construcción de significado en un texto. La multimodalidad es definida como “*el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la particular forma en la que estos modos se combinan*” (Kress y Van Leeuwen, 2001).

Krees (2003) propone que no existe una forma de representación total, que si bien es cierto que la lectura y la escritura tienen enormes beneficios como prácticas de conservación, producción y transmisión de la cultura, no son las únicas dignas de enseñarse y aprenderse

masivamente. Prueba de estos cambios, son las posibilidades tecnológicas que nos permiten capturar imágenes, sonidos y hacerlas perdurar, así como con la escritura, en fotografías y en videos.

Krees (1998, p.55) critica tanto las concepciones anacrónicas que reducen la función de la imagen a una simple ilustración de los escritos como las más modernas y simplistas que, bajo el termino de visualización, sugieren que la comunicación visual es una traducción de datos previamente escritos. Al contrario, para Krees e lenguaje verbal y el visual desarrollan funciones diferentes y ofrecen distintas ventajas, de modo que pueden complementarse e incluso multiplicar su capacidad expresiva cuando se refuerzan mutuamente.

El trabajo de tesis doctoral sobre el texto multimodal (Alejandra Olave Poblete , María Paz Urrejola Márquez, 2013)

“Los modos semióticos son los recursos que disponen los diseños para la elaboración de discursos y las (inter) acciones que estos originan. Según Thibault (2000:321), un texto multimodal no es aquel que puede dividirse en diferentes canales semióticos, sino que se concibe como una unidad a partir de la cual es posible observar distintos recursos, dentro de los cuales se encuentran, precisamente, los modos y medios. En otras palabras, los modos se definen como “medios de representación organizados, regulares y socialmente especificados”

(Kress, Jewitt, Ogborn y Charalampos, 2001)

La teoría multimodal nos habla de discursos en plural porque su única existencia real es a través de actos de comunicación, en los que cada discurso entra en combinación con otros no como un objeto aislado o como un modo aislado. El significado de todo acto comunicativo solo

se puede captar considerando todos los modos o vías de significación que se emplean en el acto en cuestión.

Tabla 3 Lectura monomodal Vs Lectura multimodal

Lectura monomodal	Lectura multimodal
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gran cantidad de documentos, con acceso costoso, restringido y lento. ▪ Acceso lento. ▪ Controles habituales y estrictos de calidad de la forma y el contenido de los documentos. ▪ Aislamiento de cada documento: citas, referencias bibliográficas, diccionarios, etc. Intertextualidad retroactiva. ▪ Distinción clara de géneros discursivos y modos: libro / revista; biblioteca / librería / cine, etc. ▪ Monomodalidad: escritura, imagen, cómic, etc. ▪ Escasa interacción con el autor o los gestores del documento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cantidad muy superior de documentos, con acceso más barato y más abierto (a menudo). ▪ Acceso instantáneo o muy rápido. ▪ Sin control, con control relajado o con control equivalente a la publicación en papel. ▪ Interconexión entre los documentos. Intertextualidad explícita y proactiva. ▪ Difuminación de los géneros y los modos: en la pantalla todo parece ser lo mismo. ▪ Multimodalidad: textos que integran varios modos simultánea e interactivamente. ▪ Más posibilidades de interacción.

Menciona Van Dijk (2000) que algunos ejemplos prácticos de textos multimodales los constituyen la primera plana de un periódico o las páginas de los libros de texto escolares. Dice además que los periódicos hace varias décadas estaban constituidos por textos impresos y con escasas imágenes mientras ahora en la primera página apenas encontramos escasos textos escritos con una gran cantidad de imágenes:

“Una profusión de imágenes, colores y titulares llamativos caracterizan a los que antes eran periódicos en blanco y negro uniformemente cubiertos por caracteres impresos. Lo mismo cabe decir de los libros de texto de ciencia, de historia o de geografía.”

Van Dijk (2000, p. 388)

Para Williamson y Resnick (2005) hablar de textos multimodales consiste en un nuevo tipo de lectura propia de lo postmoderno y consiste en un nuevo modo de ver el mundo, pues son necesarias otras competencias más allá de la simple descodificación de lo impreso o la

comprensión del texto escrito como son la incorporación de la imagen con significado propio que complementa la lectura, el apoyo de iconos visuales para aportar más significación o bien la incorporación del sonido para convertir un texto en audiovisual por esta razón se establece una estrecha relación de la lectura con los medios de comunicación.

Entonces podemos decir que en los textos multimodales se les da particular importancia a los recursos visuales utilizados tanto en textos electrónicos, así como en materiales impresos de cualquier tipo de texto. De esta forma Kres y Van Leeuwen (1996, citados en Fernández 2009), opinan que la lengua escrita se concibe actualmente como si estuviera asociada al desarrollo de las habilidades que se relacionan con gramática visual en textos multimodales. De este modo nos dicen que el concepto de lecto-escritura tradicional se debería modificar para incluir la lectura y la escritura electrónica.

Se hace necesario tener en cuenta que una de las principales inferencias que debe hacer el lector es identificar la macroestructura e intención comunicativa que presenta el texto y esta acción principal se complejiza al enfrentar los textos académicos especializados, ya que estos presentan estructuras multimodales , según el proyecto PISA, (2005) o multisemióticos (Parodi y Boudòn, 2014) caracterizados principalmente por combinar dos o más secuencias discursivas o sistemas semióticos, tales como:

1. **Lingüísticos:** comprende aspectos como el vocabulario, la estructura genérica y la gramática de la lengua oral y escrita.
2. **Visuales:** comprende aspectos tales como color, vectores y puntos de vista en imágenes fijas y en movimiento.

3. **Auditivos:** comprende aspectos tales como el volumen, el tono y el ritmo de la música y efectos de sonido.
4. **Gestuales:** comprende aspectos tales como el movimiento, la velocidad y la quietud en la expresión facial y el lenguaje corporal.
5. **Espaciales:** comprende aspectos tales como la proximidad, la dirección, la posición de la disposición y organización de objetos en el espacio.

La complejidad de este tipo de textos multimodales o multi- semióticos y su uso en los ambientes académicos ha llevado a repensar los conceptos de lectura, de comprensión lectora y ha llevado a revisar los retos didácticos que tiene el profesor en el proceso de incorporación de este tipo de textos en el aula.

Lectura digital ¿leer en pantalla?

Todos hemos sido testigos de la expansión de la revolución de la comunicación electrónica, trayendo consigo una literacidad que a su vez es una nueva práctica comunicativa, con nuevos géneros (Correo electrónico, chat, páginas web), estructuras (hipotexto, intertextualidad). A partir de estas prácticas, también evolucionan los procesos cognitivos implicados en la lectura abriendo el panorama para la creación y lectura de textos, donde se mezclan colores, movimientos, sonidos Fernández (2009) realizó un estudio sobre documentos multimodales y expone que el concepto tradicional de la alfabetización en relación con la habilidad de leer y escribir ha sido cuestionada por la aparición de “nuevos tipos de textos” asociados con la

posibilidad de construirlos, transformarlos y desplegarlos electrónicamente. Consecuentemente, define los textos multimodales en los siguientes términos:

“Estos nuevos tipos de textos electrónicos incluyen características tales como una presencia más amplia de elementos audiovisuales, el uso de un arreglo de información no lineal y la naturaleza de cambio continuo vinculada al proceso de velocidad y la capacidad de simulación de computadoras y redes computacionales.” Fernández (2009, p.12)

El hipertexto. Un texto con una estructura hipertextual, y formado por palabras escritas, sonidos, animaciones, videos e imágenes, no se lee de la misma manera que un documento impreso. Los hipermedios soportan la creación de textos que interactúan con el lector de acuerdo con sus necesidades y expectativas, y que en lugar de un esquema único de lectura, le ofrecen múltiples trayectorias.

Cuando el lector está inmerso en un texto hipermedial, rara vez es consciente de su ubicación; no sabe si aún le quedan muchos o pocos pantallazos por leer. Harpold (1997) describe así la experiencia de lectura hipertextual:

Parece que uno nunca puede terminar de leer dichos documentos porque nunca consigue aquello que busca. Siempre hay algo más por leer, por descubrir, sin que se llegue nunca a aquello por lo que se lee. En un texto impreso, en comparación, las oportunidades de volver a un encuentro con aquello que falta están limitadas; hay menos caminos para entrar y salir, y las opciones para prolongar las investigaciones de uno quedan limitadas por la resistencia material (por no decir literal) del artificio escrito (p. 243).

Hipertexto: Según PISA (2009) es una serie de fragmentos textuales vinculados entre sí, de tal modo que las unidades puedan leerse en distinto orden, permitiendo así que los lectores accedan a la información siguiendo distintas rutas. Son ejemplo todos los textos que se manejan en la Red.

Este tipo de texto ha revolucionado el mundo actual y su utilización cada vez es más usual y generalizada, no únicamente entre los jóvenes sino en la población de todas las edades. La lectura del hipertexto es un terreno relativamente nuevo pero que debido a la velocidad de las nuevas tecnologías requiere otras habilidades diferentes a la lectura impresa. Se podrían mencionar:

Tipología textual

Según PISA (OECD, 2009) los textos continuos son textos que están compuestos por una serie de oraciones que a su vez se organizan en párrafos. Estos párrafos pueden estar insertados en otras estructuras mayores como serían los apartados, los capítulos y los libros. Los textos continuos se clasifican principalmente por su objetivo retórico, es decir por el tipo de texto.

Textos continuos. Están normalmente formados por párrafos que, a su vez, se hallan organizados en oraciones. Los párrafos pueden formar parte de estructuras mayores, como apartados, capítulos y libros. Se clasifican básicamente por objetivo retórico, es decir, por su tipo:

1. **Instruccional:** Este tipo de texto a veces se denomina mandato, da indicaciones sobre lo que se debe hacer, se dan instrucciones y puede consistir en procedimientos, normas, reglas y estatutos que especifican determinados comportamientos que se deben adoptar. Son ejemplos los textos que acompañan las cajas de medicamentos o las instrucciones que vienen junto con los electrodomésticos.

2. **Narrativos.** Textos que presuponen un desarrollo cronológico y que aspiran a explicar unos sucesos en un orden dado y siguen una organización: inicio, desarrollo y final.
Ejemplos: Novela, relato, cuento, leyenda. Según PISA (2009) Es el tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos en el tiempo..
3. **Descriptivos.** Textos que describen un objeto o fenómeno a través de descripciones y otras técnicas. Ejemplos: Diccionarios, guías turísticas, inventarios y algunos libros de texto. Según (PISA 2009), la descripción es el tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos en el espacio. Son ejemplos los artículos de revistas o de periódicos que hablan sobre moda, cosméticos, ropa, calzado, peinados, joyas, obras de arte, etc.

Textos discontinuos. Organización de los textos discontinuos difiere de la de los continuos y por lo tanto precisa actitudes lectoras distintas. En un texto continuo la lectura se realiza de una misma forma continua, con un seguimiento de izquierda a derecha, arriba-abajo, etc. mientras que en el texto discontinuo la lectura puede darse de acuerdo al seguimiento que cada lector quiera, o al objetivo que se persiga al leer. Los textos discontinuos son textos que en ocasiones se les denomina documentos y pueden clasificarse de dos maneras. La organización de los textos discontinuos difiere de la de los continuos y por lo tanto precisa actitudes lectoras distintas.

Los Cuadros y gráficos: Son representaciones icónicas de datos. Se emplean en la argumentación científica y también en publicaciones periódicas para presentar visualmente información pública, numérica y tabular.

Las convocatorias y los anuncios: Son documentos que tienen como misión instar al lectora que haga algo, por ejemplo adquirir bienes o solicitar servicios, participar en encuentros o reuniones, elegir a una persona para un cargo, etc. El fin de tales documentos es persuadir al lector. Proponen algo y requieren atención y acción. Son ejemplos de este tipo de texto discontinuo: Los anuncios, las invitaciones, los requerimientos, los avisos y las advertencias.

Los mapas: Son textos discontinuos que muestran las relaciones geográficas entre distintos lugares. Hay numerosas clases de mapas. Están los mapas de carreteras que indican las distancias y los recorridos entre unos lugares determinados, o los mapas temáticos, que indican la relación entre lugares, así como algunas de sus características sociales o físicas.

Textos mixtos y textos múltiples: Recientemente en PISA (2009) señalado por Noguero (2012) se hace mención a una subdivisión de los textos en: textos mixtos y textos múltiples. El texto mixto es el que se forma de textos continuos y discontinuos. Por ejemplo en un texto impreso: un informe con gráficas.

El texto múltiple es el que está formado por elementos independientes, que tienen sentido independientemente. Puede estar compuesto por textos continuos narrativos, descriptivos, argumentativos, etc. o diferentes textos continuos y discontinuos alternadamente. Un ejemplo lo encontramos en la Web, que contienen información con tablas, gráficas, anuncios, catálogos, formularios etc.

El texto mixto es el que se forma de textos continuos y discontinuos. Por ejemplo en un texto impreso: un informe con gráficas. Y en un texto electrónico sería una web creada con gráficas o listas.

El texto múltiple es el que está formado por elementos independientes, que tienen sentido independientemente. Puede estar compuesto por textos continuos narrativos, descriptivos, argumentativos, etc. o diferentes textos continuos y discontinuos alternadamente. Un ejemplo lo encontramos en las web que contienen información con tablas, gráficas, anuncios, catálogos, formularios etc.

Estrategias de lectura y comprensión de textos el rol del docente

Es importante organizar el proceso lector en tres momentos: antes de leer, durante la lectura y después de leer. Para cada uno de esos momentos el docente planeará estrategias de comprensión. Hay que aclarar, sin embargo, que este no es un proceso rígido que se aplique en todos los casos en que los estudiantes se enfrenten a un texto. Si la idea es localizar el valor de una comida en una carta de precios de un restaurante, bastará la segunda fase.

Fases y propósitos de las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé

Tabla 4 Estrategias y propósitos de la lectura

Fases	Propósitos de las estrategias
Antes de leer	Dotarse de objetivos concretos de la lectura y aportar a ello los conocimientos previos relevantes
Durante la lectura	Establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante los errores y dificultades para comprender.
Después de leer	Identificar el núcleo, sintetizar y, eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura

Diseño metodológico

La investigación es aplicada, descriptiva/explicativa y de intervención, es decir, la Investigación Acción, dirigida a promover e implantar el cambio al mejorar la capacidad auto-reflexiva de los y las docentes y el estudiantado. Es decir, la investigación científica al servicio de la vida cotidiana, de modo que nuestras necesidades encuentren respuesta.

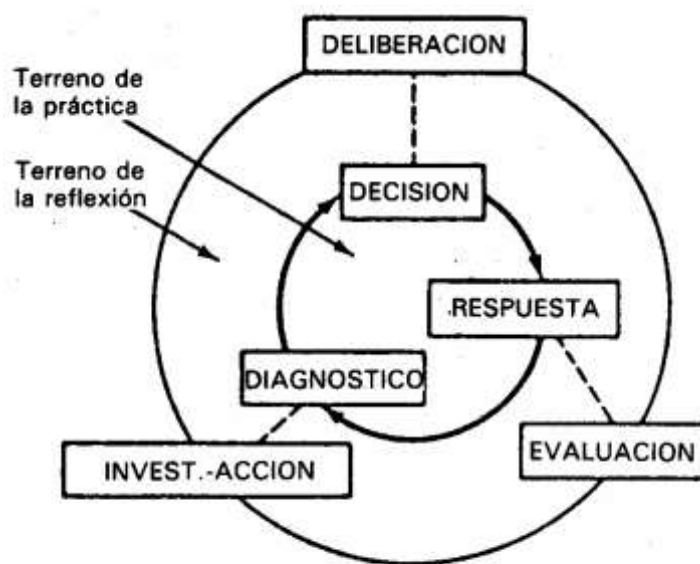


Ilustración 6 Tomado del libro Investigación Acción -Educativa

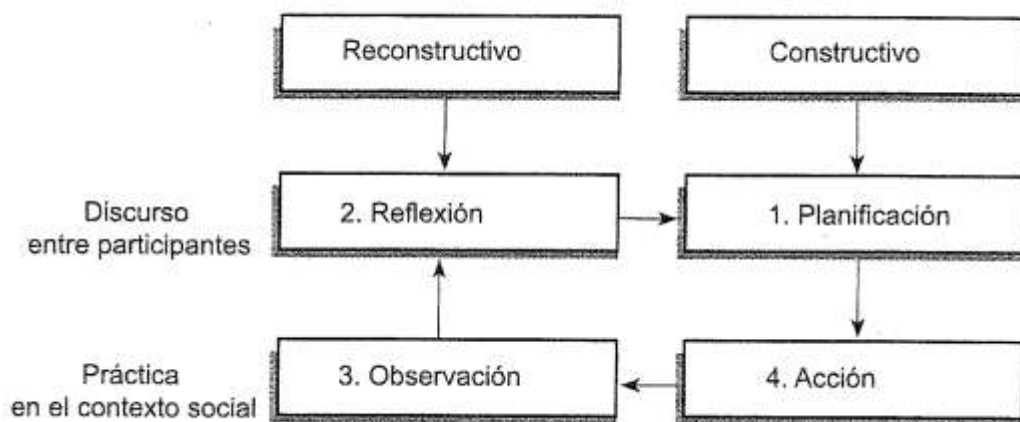
Investigación Acción: Transformación de la praxis educativa

Elliott, el principal representante de la Investigación-Acción desde un enfoque interpretativo define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (1991). La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones

van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

De acuerdo con Carr y Kemis (1988), el carácter central del enfoque de la investigación-acción es una espiral auto-reflexiva formada por ciclos sucesivos de **planificación, acción, observación y reflexión**. La investigación-acción es un método donde la actividad investigadora es una práctica social, como lo señalan los autores: “La investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas” (p. 2)

Ilustración 7 Momentos de la Investigación-Acción



Con Kemmis (1984) la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es:

(...) Una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (p. 42).

A continuación, las definiciones más significativas sobre lo qué es la investigación Acción según tres autores:

DEFINICIONES INVESTIGACIÓN-ACCIÓN		
Lomax (1990)	Bartolomé (1986)	Lewin (1946)
“una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada.	“es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo”.	Contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. Los tres vértices del ángulo deben permanecer unidos en beneficio de sus tres componentes.

Ilustración 8 Definiciones: Investigación –Acción

Como rasgos más destacados de la investigación-acción (Torrecilla, 2016):

- ✓ Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- ✓ La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- ✓ Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- ✓ Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- ✓ Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- ✓ Induce a teorizar sobre la práctica.
- ✓ Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- ✓ Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- ✓ Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- ✓ Realiza análisis críticos de las situaciones.

- ✓ Procede progresivamente a cambios más amplios.
- ✓ Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas

Características de la investigación-acción en la escuela

A continuación, las características de la investigación-acción abordadas por Jhon Elliot en su libro *La investigación-Acción en educación* (1991):

- La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores.
- La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
- La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos.
- Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.
- Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos.

- Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el "investigador" (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos.

Naturaleza de la Investigación

La ruta metodológica de este trabajo investigativo parte del enfoque cualitativo que, según Taylor y Bogdan (1986), es considerado como “aquel que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20), caracterizándose por centrar su indagación en aquellos contextos naturales que se encuentran en su estado original sin llegar a tener modificaciones por los intereses del investigador. A partir de este enfoque, la investigación se basa en el diseño de sistematización de experiencias como obtención de conocimiento, ya que se reflexiona y analiza la práctica educativa en torno a la experiencia de la lectura de texto multimodal desde una visión teórica, pedagógica y didáctica. Así como lo señala Jara (2001), este tipo de investigación plantea una reflexión crítica de la experiencia y una construcción de conocimiento a partir de ella. La investigación se sistematizará en cuatro fases: diseño de la experiencia, desarrollo, reconstrucción y, por último, análisis, interpretación y conclusiones.

Población objetivo

La práctica docente es así el marco de referencia de todo el proceso de investigación, pues en su diseño la investigación en la acción contempla la acción y la reflexión como dos caras de una

misma realidad. Es, sobre todo, una vía de formación permanente, que permite al profesorado ejercer la investigación en el aula en busca de una mejora significativa de la calidad educativa.

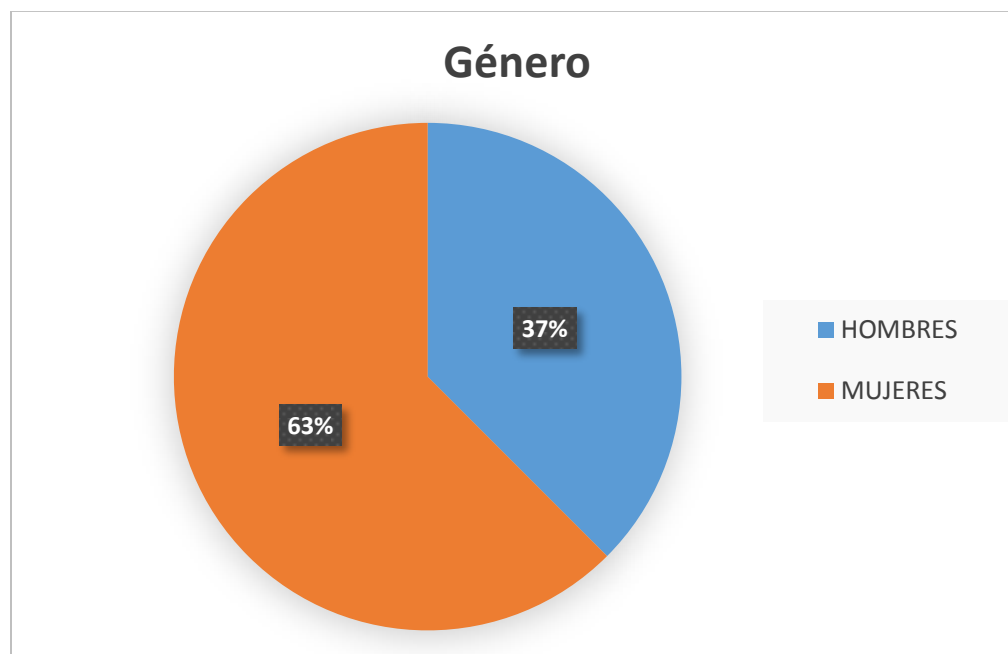
En mi caso se trata de una investigación relacionada directamente con la propuesta de innovación pedagógica, como ya se ha citado antes, las prácticas de lectura en las aulas de educación primaria grado tercero, en este caso, no tiene sentido seleccionar, sino mostrar cómo es el grupo, cómo se comporta, qué prácticas de lectura se realizan y cómo se estructuran, cómo se viven esas prácticas.

A continuación, una breve descripción de la población del estudiantado que participó del proceso de investigación:

Tabla 5 Listado de los Estudiantes del grado tercero de la I-E María Cristina Arango Sede los Pinos de Neiva - Huila

N°	APELLIDOS Y NOMBRES	GÉNERO	ESTRATO	EDAD	TIPO DE FAMILIA
1.	AMAYA TRUJILLO ANDRÉS FELIPE	M	1	9	N
2.	AMORTEGUI VIDAL JUAN ESTEBAN	M	1	11	N
3.	ANACONA CONDE SHARIT MARIANA	F	1	7	N
4.	BARREIRO YAÑEZ LINDA DAMARY	F	1	8	N
5.	BERNAL SANCHEZ KAREN STEPHANIE	F	2	9	E
6.	CAMPOS MENDEZ LAURA SOFIA	F	1	9	M
7.	CARVAJAL CORTES ANDRES ALEJANDRO	M	1	8	N
8.	GARCIA FLOREZ JADE LINDA SHARICK	F		8	N
9.	GARCIA GRACIA JHOAN ESTIVEN	M	1	9	M
10.	LLANOS RAMIREZ JHON ROBINSON	M	1	8	E
11.	LOSADA RODRIGUEZ SAYRA DAYANA	F	1	9	N
12.	MEDINA BETANCOURT YULITSSA	F	1	8	M
13.	CUELLAR ACHURY JOSÉ IGNACIO	F	1	9	E
14.	NIÑO ASECIO MARÍA ALEJANDRA	F	1	9	E
15.	ORTIZ HERMOSA NICOL DAYANA	F	1	10	E
16.	PULIDO MENESES LAURA VALENTINA	F	2	8	N
17.	QUINTERO RONDON SARA SOFIA	F	2	8	N
18.	RPDROGUEZ RAMIREZ JUAN FELIPE	M	1	9	N

19.	TORRES VILLALBA MARLEN SOFIA	F	1	8	N
20.	TOVAR ESPINOSA NICOLAS FERNANDO	M	1	8	N
21.	VARGAS PEÑA JESÚS SANTIAGO	M	1	7	E
22.	VARGAS VILLAREAL MARIANA	F	1	-	E



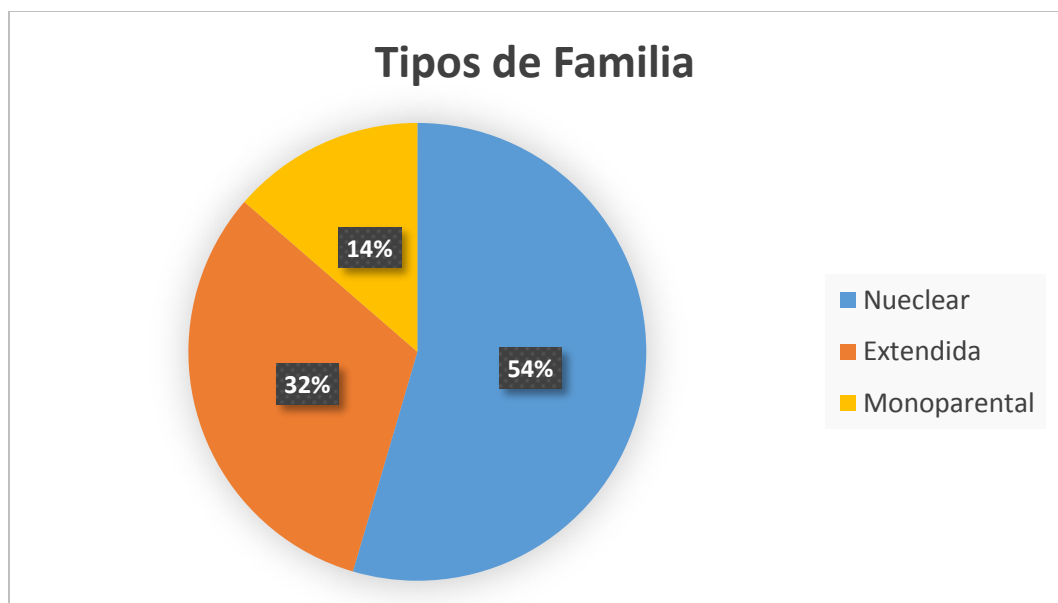
Gráfica 1 Género

Esta gráfica se puede identificar que el 62% de la población son mujeres y el 37% son hombres; lo cual significa que en el aula de clase el género predominante es femenino.



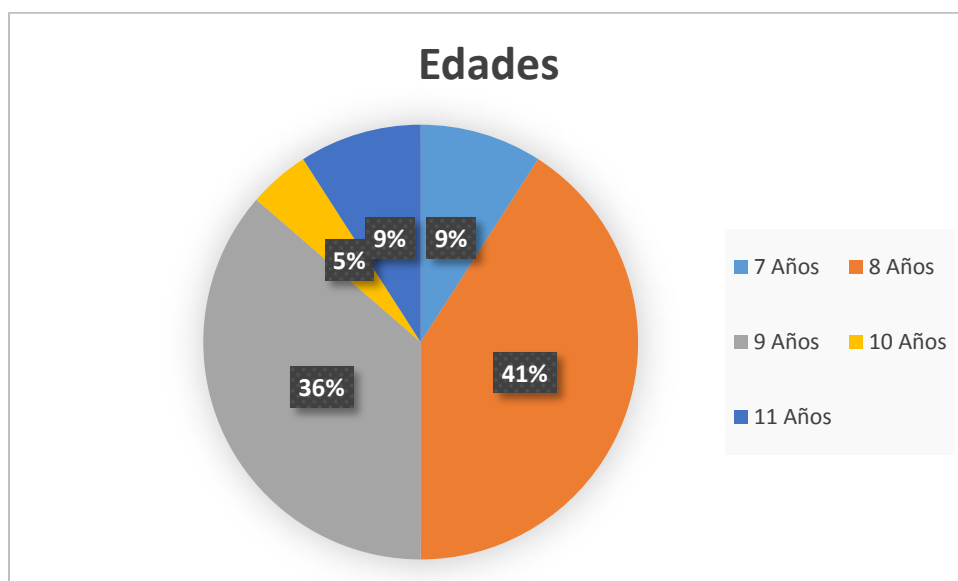
Gráfica 2 Estratificación

Esta gráfica representa la estratificación de la población sujeta de análisis, la cual da cuenta que el 95% los estudiantes pertenecen al estrato 1 (uno) y tan sólo el 5% presenta el estrato 2 (dos).



Gráfica 3 Tipos de Familia

La gráfica evidencia que el 54% de la población hacen parte de una familia nuclear, el 32% extendida y el 14% monoparental.



Gráfica 4 Edades

¹ **Nuclear:** Formada por la madre, el padre y los hijos.

Extendida: Formada por parientes cuyas relaciones no son únicamente entre padres e hijos. Una familia extendida puede incluir abuelos, tíos, primos y otros consanguíneos o afines.

Monoparental: Formada por uno solo de los padres (la mayoría de las veces la madre) y sus hijos.

En esta gráfica se observa que la edad predominante es de 8 años representado por el 41% de la población, seguido la edad 9 años (36%).

Contexto de la investigación

La investigación se realizó con los estudiantes del grado tercero de una Escuela Primaria Pública de la Ciudad de Neiva, Colombia. La Escuela Los Pinos, sede de la IE María Cristina Arango, está ubicada en el norte de la ciudad en el barrio *Los pinos* ubicada a unos metros de los Centros Comerciales más importantes de la Ciudad: El Centro Comercial San Pedro Plaza, San Juan Plaza y Homecenter.

La ciudad de Neiva es bastante caliente, razón por la cual en las aulas se cuenta con aire acondicionado ya que la mayoría de los meses del año es verano .

Infraestructura de la IE

La sede está en buen estado cuenta con biblioteca, sala de cómputo, patio de recreo donde se nota una ausencia de área de juegos para los niños y las niñas. Cada salón de clase cuenta con una pequeña biblioteca, un televisor pantalla plana, acceso de internet a través de la red Wifi y aire acondicionado.

En la sala de cómputo, hay alrededor de 27 computadores portátiles, la sala cuenta con aire acondicionado y video beam , estas herramientas tecnológicas son usados, principalmente, por los niños de grado quinto. La biblioteca escolar, cuenta, además, con la Colección Semillas del

Ministerio de Educación Nacional, el ambiente es agradable, es un espacio grande para leer que tiene aire acondicionado.

Ruta metodológica

OBJETIVOS	VARIABLES	INDICADORES	FUENTES DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTOS
Identificar las características de las prácticas de lectura del texto multimodal	1. Rol del docente	1.1 Concepción de la lectura 1.2 Práctica de la lectura	Observación directa de prácticas en el aula de clase	Guía de observación Entrevista semiestructurada Encuestas
	2. Estrategias lectoras	2.1 Antes 2.2 Durante 2.3 Después		
	3. Tipo de texto	3.1 Monomodal 3.2 Multimodal virtual 3.3 Multimodal físico		
Caracterizar las fortalezas y debilidades de algunas de las prácticas de lectura	1. Rol del docente	1.1 Fortalezas 1.2 Debilidades		
	2. Estrategias lectoras	2.1 Fortalezas 2.2 Debilidades		
	3. Tipo de texto	1.1 Fortaleza 1.2 Debilidades		
Identificar la presencia del discurso multimodal en la práctica	2. Lectura y currículo	2.1 Planeación 2.2 Lectura frecuente 2.3 Desarrollo de la clase	Lectura del currículo del área de lengua castellana Lineamientos	

del desarrollo curricular.			curriculares	
Evaluar y comparar los niveles de comprensión lectora	3. Tipo de texto	3.1 Literal 3.2 Inferencial 3.3 Crítico	Pruebas de comprensión lectura de texto monomodal Prueba de comprensión lectura texto multimodal virtual	Evaluaciones
Mejorar la comprensión lectora a través de estrategias que vertebran textos con diferente código	4. Secuencia didáctica	4.1 Literal 4.2 Inferencial 4.3 Crítico	Observación directa de prácticas en el aula de clase con secuencia didáctica	Guía de observación

Instrumentos

El estudio recogió información de docentes, alumnos de primaria grado tercero. Como se detalla más adelante, se desarrollaron instrumentos para los docentes buscando apegarse a la realidad de la escuela primaria.

La información de los docentes se recogió a través de dos cuestionarios. Las características de los cuestionarios de docentes se resumen en los siguientes puntos:

1. Finalidad de la lectura
2. Concepción de la lectura
3. Lectura y currículum
4. Tipos de lectura

Los instrumentos más empleados para la recolección de datos y análisis de los mismos fueron la grabación de clases, entrevistas a personas implicadas en el proceso (docentes y estudiantes), discusiones en grupo, encuesta dirigidas a docentes y estudiantes, diario de campo del investigador etc. Las herramientas básicas para poder llevar a cabo una investigación sobre la acción educativa propia son la observación y el diálogo con otros profesionales o entre investigadores y docentes, llevados a cabo de modo sistemático y registrado. De este modo, pueden triangularse los resultados obtenidos, esto es, someter a control cruzado los puntos de vista de profesores, estudiantes y observadores. (Ver en anexos)

Fuentes de Información

Son primarios, entre los que son, grabación audiovisual, diario de campo.

Procesamiento y análisis de información

El estudio se realizó en cuatro fases:

a) Primera fase: exploratoria

b) Segunda fase: primer acercamiento al aula de la profesora.

Se realizaron reuniones periódicas con la profesora del grado tercero, con el objetivo de conocer la opinión de ella sobre su práctica como docente y cómo aborda la lectura en el desarrollo de sus clases.

c) Tercera fase: segundo acercamiento al aula y profesora corresponden a esta etapa todos los análisis de clases y entrevistas realizados.

d) Cuarta fase: Construcción, socialización y análisis

Para el análisis y la interpretación de los datos, propongo el modelo que explica Folgueiras (2009) y que según esta autora consiste en:

- Categorizar y codificar los datos,
- Crear una matriz y elaborar representaciones gráficas
- Elaboración de conclusiones

Tabla 6 Categorías

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	APROXIMACIÓN NOCIONAL
ROLES DEL PROFESOR/ESTUDIANTE	Roles del profesor/estudiante en las prácticas lectoras.	En esta categoría interesa conocer el papel del profesor durante el acto lector y cómo responden a los alumnos ante esta intervención.

ESTRATEGIAS LECTORAS	<p>El profesor centraliza la actividad lectora.</p> <p>Antes de leer</p> <p>Durante la lectura</p> <p>Después de leer</p> <p>La lectura no es una actividad lineal</p> <p>El profesor hace cosas para que los estudiantes comprendan el tema o el texto que están estudiando y para que los niños lo sigan en la lectura del texto.</p> <p>Durante la lectura se utiliza el diccionario y se trabaja el vocabulario nuevo</p> <p>Cuáles son las estrategias lectoras que aparecen durante la lectura.</p>	<p>En la imagen, en el texto etc.</p> <p>Lectura en voz alta, individual y grupal.</p> <p>Se hacen comentarios adicionales, se bromea, se conecta con un hecho cotidiano. Hay mucha conversación que no conecta con el contenido del texto</p> <p>Para institucionalizar significados, se construye la definición de manera colectiva.</p>
TIPOLOGÍA TEXTUAL	<p>Tipos de texto que se leen en el aula y cómo se leen</p> <p>Texto monomodal</p> <p>Texto multimodal físico</p> <p>Texto multimodal virtual</p>	<p>Principalmente utilizan el libro de texto, también encontramos el periódico, el diccionario.</p> <p>La lectura de textos impresos es en voz alta, no se les dice el propósito de la lectura.</p> <p>Se proyecta el mismo texto que tienen los alumnos en su libro de texto.</p>
LECTURA Y CURRÍCULO	<p>Cómo se planea la clase y qué se hace en la práctica</p>	<p>Qué tipo de lectura es más frecuente en los niños, se tiene en cuenta los otros modos de leer</p>

Prácticas de lectura en el aula: Análisis de situaciones didácticas en el aula a la luz de la comprensión lectora

Es leyendo que uno se transforma en lector, y no aprendiendo primero para poder leer después; no es legítimo instaurar una separación entre “aprender a leer” y “leer”.

Josette Jolibert

Las concepciones sobre la lectura y el proceso lector, en ocasiones son explícitas, algunas veces son reflexionadas o no, pero lo importante es que de esta investigación, a partir del diálogo con los docentes, se desmientan o desnaturalicen algunas prácticas que han sido siempre una tendencia en el ámbito escolar y sobretodo en relación con la lectura, por ejemplo el hecho de creer que los niños o niñas no leen porque son perezosos o vagos.

La práctica docente es holística, no se puede hablar de ésta sin que en ella no se examine el currículo, la pedagogía, la evaluación, ya que muchas veces consideramos que la organización del salón, el uso del tablero, las relaciones de vínculo, lo que se elige para ser enseñado, no son importantes, pero resulta que todo esto revela un estilo de ser maestro.

En el ámbito de esta investigación se estudiaron dos aspectos de la labor docente con respecto al desarrollo de la comprensión lectora. El primero son las prácticas docentes, clasificando aquellas que corresponden al enfoque comunicativo y funcional como comprensivas, y las que se centran en ejercicios con limitada búsqueda de significados como procedimentales. Las prácticas comprensivas son las que se orientan a desarrollar la comprensión de significados, a promover la interacción del lector con el texto y fomentan el uso de habilidades superiores del pensamiento

para hacer inferencias y conexiones entre lo leído y los conocimientos anteriores del lector. Las prácticas procedimentales son las que se enfocan en una transferencia de información del texto al lector que es caracterizada por ejercicios mecánicos de extracción de información literal de los textos, así como por el énfasis en los aspectos formales de la lengua a través de actividades descontextualizadas y carentes de funcionalidad comunicativa.

Se caracteriza las situaciones observadas durante tres meses de las clases desarrolladas en la IE María Cristina Arango Sede los Pinos, del grado tercero, a partir del siguiente instrumento de observación de clases, soportada con videograbaciones.

DOCENTE:		GRADO:		FECHA:	
ACTIVIDAD PROGRAMADA					
OBJETIVO					
SITUACIONES DIDÁCTICAS EN EL AULA					
Rol del docente				Evidencia	
Estrategias lectoras				Evidencia	
Tipo de texto				Evidencia	
Lectura y currículo				Evidencia	

Ilustración 9 Facsímil del Instrumento de Observación de Clases

Una vez recolectada la información, se procedió a elaborar un instrumento que permitiera sistematizar todas las clases observadas, por eso se usó el siguiente instrumento:

ROL	SITUACIONES DIDÁCTICAS
PROFESOR/ESTUDIANTE EN LAS PRÁCTICAS LECTORAS (Concepción de la lectura Práctica de lectura)	
ESTRATEGIAS LECTORAS CÓMO SE LEE EN EL AULA (Lectura en voz alta, grupal, individual,	
TIPOS DE TEXTOS Monomodal Multimodal físico Multimodal virtual	
ESTRATEGIAS LECTORAS QUE APARECEN DURANTE LA LECTURA	
LECTURA Y CURRÍCULO	

Ilustración 10 Facsímil del instrumento de sistematización de la observación de clases

De las observaciones de las clases, la relación de la lectura con el contexto escolar y de las reflexiones que se fueron construyendo en el camino, es lo que constituye un acercamiento que permite construir lo que significa comprender. Todo esto hoy exige repensarse a la luz de las nuevas alfabetizaciones. Para la reflexión de las situaciones didácticas observadas, se desarrollaron tres tipos de condiciones de lectura y en cada una de ellas se caracterizaron las

prácticas de lectura, identificando sus debilidades y fortalezas, presento estas tres situaciones derivadas del estudio sobre la lectura del MEN 2014 (Sánchez Lozano, 2014) :

1. Leer es decodificar Vs leer es construir sentido
2. Leer como producto Vs leer como proceso
3. Todos los textos se leen igual Vs lectura multimodal

Leer es decodificar vs. Leer es construir sentido

Los niños y niñas asumen el rol de la lectura como un proceso de decodificar el código escrito con la competencia gramatical, donde el énfasis está en la decodificación y la codificación del sistema escrito: El alfabeto, los símbolos, las convenciones de escritura. Los niños incluyen en su proceso lector reconocer las palabras, la ortografía y la puntuación y así lo planea la docente en su clase. Se cree que la comprensión de un texto equivale a enseñar a leer, con la convicción de que hacerlo es lo correcto.

Las características de este tipo de práctica correspondieron más:

- Un trabajo aislado de habilidades básicas mediante la repetición y la práctica, como en el caso del uso de libros y hojas de actividades.
- Ejercicios de repetición para memorizar las correspondencias sonoro-gráficas.
- Copia y dictado de información literal como estrategia recurrente de enseñanza.
- Responder a cuestionarios que exigen al alumno extraer información literal de un texto.
- Actividades que enfatizan la dicción de la lectura en voz alta por encima de la comprensión del texto

- Lectura de fragmentos de textos que no ofrecen al alumno la oportunidad de entender el mensaje y significado del texto.
- Las actividades que enfatizan de manera descontextualizada la memorización de información gramatical y de reglas ortográficas.

Leer como producto vs. Leer como proceso

A pesar de que leer es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela, y de que la concepción de la lectura como acto comprensivo es aceptada por todo el mundo, la mayoría de investigaciones sobre las actividades de lectura en la escuela demuestran que en ellas no se enseña a entender los textos.

Teresa Colomer

Pedir a los niños y niñas que lean los textos y que luego respondan un taller, un cuestionario con preguntas, es sin lugar a dudas, una de las prácticas de lectura más arraigadas en la escuela. Esta práctica es muy característica de la concepción de la lectura como producto, que considera como unidades rígidas la comprensión y que el fin de la lectura es responder correctamente las preguntas del taller del libro de texto. Enseñar a leer —y a comprender lo leído— exige reconocer la lectura como un proceso que requiere de las llamadas estrategias de comprensión lectora. Según la profesora Rosa Julia Guzmán (2010), hay tres estrategias básicas en la comprensión: la anticipación, la predicción y la regresión.

La anticipación posibilita, por ejemplo, a partir del título de un texto determinar cuál es el tema, este proceso no se realizó durante el trabajo de investigación realizado a partir de la observación de las clases de la profesora. **La predicción** permite completar enunciados antes de

haberlos visto, es decir, se juega mucho con lo que podría pasar, teniendo en cuenta los elementos que el propio texto da, en este caso no se evidenció en el trabajo de lectura en voz alta, el uso de este elemento como actividad de comprensión lectora, pues incluso se omitieron muchos elementos visuales y semióticos presentes en los textos. **La regresión** tiene que ver con las hipótesis que el estudiante se plantea frente a lo que está leyendo, no se incluyeron preguntas durante la lectura que permitiera que los niños y niñas plantearse hipótesis sobre lo que se leyó. En ese sentido es importante organizar el proceso lector en tres momentos: antes de leer, durante la lectura y después de leer. Un proceso que permite no sólo cumplir con el objeto de la lectura sino además contribuir a la construcción de sentidos.

Por lo tanto, con base en las definiciones actuales de lectura, en este documento se entiende la comprensión lectora como un proceso en el cual el lector interactúa con el texto y obtiene y construye significados a partir de lo que lee. Además, las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora son entendidas como las actividades que organiza el docente para ofrecer a los alumnos oportunidades de interacción con los textos y de construcción de significados a partir de lo leído.

Todos los textos se leen igual vs. Lectura multimodal

La posibilidad de que los niños tengan acceso a libros informativos y literarios marca para siempre su futuro como lectores. A unos puede ser que les interesen los inventos y los animales; a otros, las historias y las canciones. Juntas clases de libros, juntas clases de lectura (tanto la eferente, como la estética), son esenciales, pues enseñan que la creación y el riesgo implican tanto a la ciencia como a la literatura.

Ana Garralón

Una de las prácticas más arraigadas de lectura en la escuela es la de creer que todos los textos se leen iguales, porque no hay distinción en los procesos de lectura con las tipologías textuales existentes. Hoy, con la proliferación de internet y otros modos de comunicación podemos decir que, definitivamente, los procesos lectores son distintos en sus tipologías, pues no es igual la lectura de textos informativos a textos literarios, gráficas o tablas porque cada uno de estos exige distintos niveles de comprensión y de proceso cognitivos. En los procesos lectores los niños y niñas no entienden las diferencias y las exigencias de los textos según su tipología le piden ni tampoco la maestra le hace entender que no es lo mismo cuando se lee una historieta que cuando se lee un cuento, a pesar de ser ambas narraciones, son distintas en su representación donde como lectores tenemos que prestar más atención a otros elementos semióticos y sintácticos.

Comprender que en la lectura navegan una variedad de géneros, de textos múltiples y de representaciones exige, primeramente, claridad conceptual y teórica de la formación docente, al igual que plantea nuevos retos frente a la oleada de textos que hoy circundan en la web donde no sólo leemos imágenes, sino que interpretamos sonidos, gestos, movimientos etc.

Debilidades y fortalezas de las prácticas de lectura en el aula

Fortalezas

1. En el aula escolar evidentemente es una fortaleza el lugar que ocupa la lectura, pues se evidenció que ésta es transversal a todas las áreas.
2. La disposición de elementos tecnológicos y su uso frecuente para el desarrollo de las clases

3. El potencial de creatividad y gusto de se le da a los textos multimodales (Virtuales y físicos)
4. La lectura compartida como elemento que integra valores actitudinales
5. Heterogenización de la participación en clase

Debilidades

1. Falta de claridad de la lectura como un proceso
2. Inclusión de otros sistemas simbólicos como elementos potenciales para la interpretación

Análisis de las entrevistas docentes del grado tercero

La siguiente entrevista semiestructurada que daba razón de las siguientes categorías, se hizo la transcripción de la entrevista:

Finalidad de la lectura.

Para la profesora de tercer grado, la finalidad de la lectura es interpretar. Adquirir los conocimientos que se transmiten a través de los textos.

Profesora 1: Claro, sí, claro es primordial la lectura, ellos ya están enseñados a veces se les da guías o les escribo simplemente en el tablero, y los coloco a leer, o les pongo un video de alguna fábula, de algún cuento o algo así.

Concepción de la lectura.

En esta categoría se engloba todo lo referente a lo que opina la profesora cuando habla sobre la lectura, sobre lo cree que es la lectura. Lo que sabe, lo que dice y lo que cree qué es la lectura. La comprensión lectora depende no solo del lector, sino de las características del propio texto, que esté bien elaborado.

Profesora 1: Yo creo que leer es comprender, uno lee para saber, conocer y aprender

Lectura y currículum.

En esta categoría se refiere a la lectura y su relación con las demás asignaturas que forman parte del currículum. Cómo se relacionan las distintas asignaturas a la actividad de leer o bien cómo se desarrolla la lectura durante la realización de los contenidos de las diversas asignaturas. Se lee y se evalúa en diferentes áreas del currículum como geografía e historia. La lectura se evalúa informalmente en distintas áreas del currículum

***Profesora 1 :** Bueno, pues la relevancia puede ser, acostumbramos a que por ejemplo en cada materia, en cada asignatura en cada área que se va a dar se hace una lectura pequeña relacionada con el tema que se va hacer, se hace un comentario de la misma, los niños aportan ideas o dicen las características de lo que se leyó.*

***Profesora 1:** En todas las asignaturas se lee, en todas las asignaturas se hacen una lectura así sea corta, pero siempre se hace*

Estrategias de lectura.

En esta categoría se refiero a toda la información que aporta la profesora con respecto al proceso lector, a lo que dice que hace antes de leer, durante la lectura y a lo que pasa después de leer. Aquí retomo lo que aporta Solé (2001) cuando se refiere al proceso de lectura.

La profesora piensa que el conocimiento del vocabulario del texto es importante para la comprensión.

***Profesora 1:** Por lo general, con los niños, yo primero leemos los textos, comentamos lo que leímos y vamos a hacer el cuestionario que les llevo.*

***Profesora 1:** Hacemos lectura individual, luego acompañada seguidamente se formula preguntas para determinar la comprensión del texto y por último se sugiere que elaboren su propio escrito con el respectivo dibujo, teniendo en cuenta lo que leyó y las imágenes que observó.*

Profesor II: *En el grado primero se toma el texto se lee con los estudiantes y luego se ordena las imágenes secuencialmente, retomando las descripciones de personajes relacionando las palabras con la imagen a quien le corresponde: ej: si la gallina era: colorada, pequeña, tenía pollitos, buscaba comida.*

Profesor III: *La lectura o conceptos con imágenes ayuda a una mejor comprensión en el niño porque- parte de lo que ha visto, desde su experiencia significativa.*

Tipos de lectura.

En esta categoría hace referencia a los tipos de libros que usan para leer en el aula. Los tipos de texto que dice el profesor que se utilizan, así como otras fuentes de lectura como son el periódico e Internet:

Profesora I: *Por lo general les llevo textos con imágenes, ellos tienen una biblioteca donde leen cuentos y fábulas Casi nunca leemos textos de internet o los usamos, pues los niños no tienen acceso a los computadores de la Escuela, solo son para los niños de 5º grado, uso el televisor para llevarles cuentos.*

Análisis de entrevista a estudiantes del grado tercero

Realicé una entrevista semiestructurada de 5 preguntas que daban razón de las siguientes categorías:

Finalidad de la lectura.

En esta categoría se indagó sobre qué es lo que piensan los niños y niñas de grado tercero sobre la finalidad de la lectura. Por lo cual, en un primer aspecto resalto que para él o la

estudiante de grado tercero, la finalidad de la lectura es aprender, igual a la apreciación de su maestro o maestra

Estudiante Andrés (10 años): Pues para mí, leer es aprender pues la profesora nos pone textos para que conozcamos y aprendamos para saber más

Estudiante Alejandro (7 años): Leer le sirve a uno para la vida, pues con la lectura se sabe de todo lo que ocurre en el mundo, sin la lectura no podemos aprender.

Concepción de la lectura.

En esta categoría engloba todo lo referente a lo que opina el estudiante cuando habla sobre la lectura, sobre lo piensa qué es la lectura. Lo que sabe, lo que dice y lo que cree que es la lectura.

Estudiante Mariana (7 años): Leer es aprender todo lo de los libros para conocer mejor y ser buen estudiante

Estudiante Robinson (8 años): Leer es entender lo que dicen los cuentos y las fábulas. .

Análisis de la Encuesta a Docente grado tercero

Se realizaron 11 encuestas a docentes a través del aplicativo de Google Forms. El propósito de esta encuesta fue indagar acerca de las concepciones que tiene el profesorado de la educación primaria sobre lo que significa el empleo de texto monomodales y multimodales en la preparación de las clases. Para ello partió de la premisa de que cómo entiendan los docentes los procesos lectores, así mismo lo enseñan y lo transmiten a sus estudiantes. La encuesta contó con un número total de 13 preguntas, en la primera parte se dan unas orientaciones básicas sobre lo que es un texto multimodal y uno monomodal (Ver anexo).

ENCUESTA DE PERCEPCIÓN SOBRE EL USO DEL TEXTO MONOMODAL Y MULTIMODAL DIRIGIDA A DOCENTES DE PRIMARIA

3. El tipo de texto más usado en su tiempo libre es *

Marca solo un óvalo.

El texto monomodal

El texto multimodal en físico

El texto multimodal virtual

4. ¿Cómo califica su nivel de habilidades en el manejo de herramientas virtuales y en el manejo de textos multimodales? *

Marca solo un óvalo.

Nivel alto

Nivel medio

Nivel bajo

5. ¿Considera que las herramientas virtuales son recursos que los profesores aprovechan al máximo en el aula de clase? *

Marca solo un óvalo.

SI

NO

6. ¿Por qué? *

7. ¿Considera que el uso de las herramientas virtuales y los textos multimodales exigen nuevas formas de enseñanza de la lectura? *

Marca solo un óvalo.

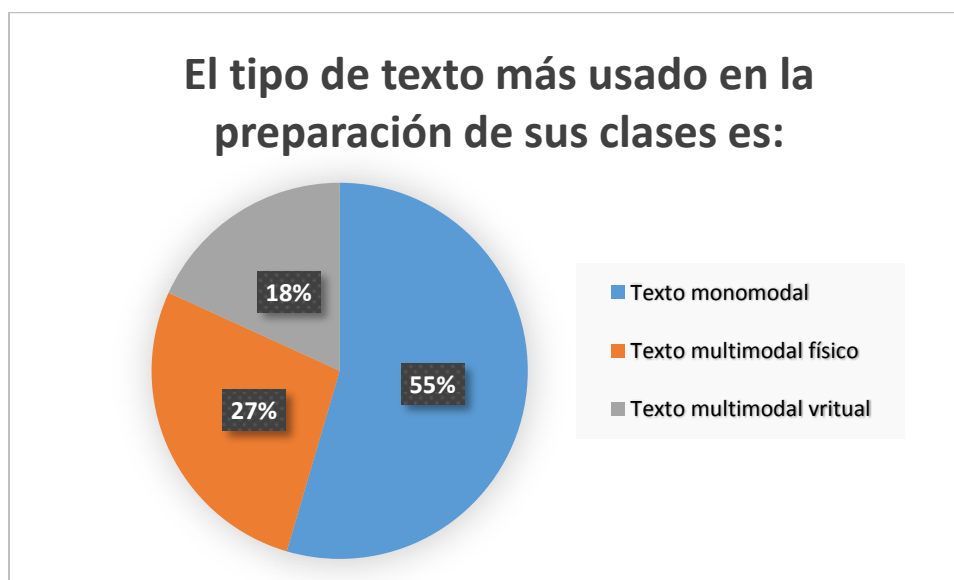
SI

No

8. ¿Por qué? *

Ilustración 11 Facsímil encuesta a Docentes

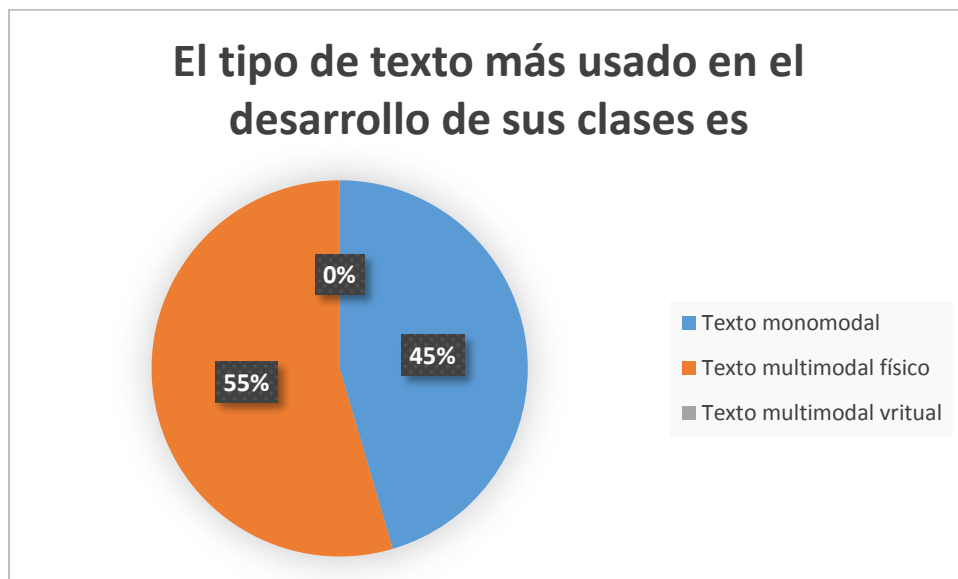
✓ Resultado sobre el tipo de texto más usado en la preparación de la clase



Gráfica 5 El tipo de texto usado en la preparación de las clases

Análisis: El texto más usado en la preparación de clases, por parte de los docentes es el monomodal con un porcentaje de 55% seguido del multimodal físico con un 27%.

- ✓ Resultado sobre el tipo de texto más usado en la desarrollo de la clase

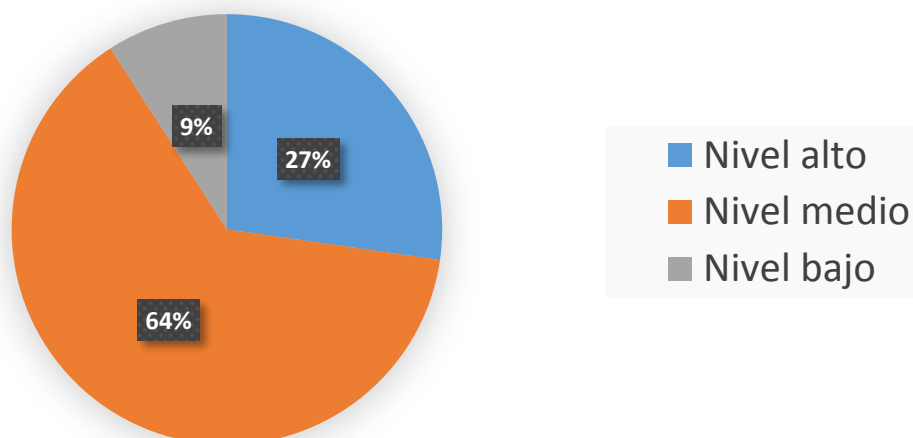


Gráfica 6 El tipo de texto más usado en el desarrollo de las clases

Análisis: El más usado en el desarrollo de sus clases es el multimodal físico con un 55%, seguido del monomodal con un 45%..

- ✓ Resultado sobre el nivel de habilidades en el manejo de herramientas virtuales y en el manejo de textos multimodales

¿Cómo califica su nivel de habilidades en el manejo de herramientas virtuales y en el manejo de textos multimodales?

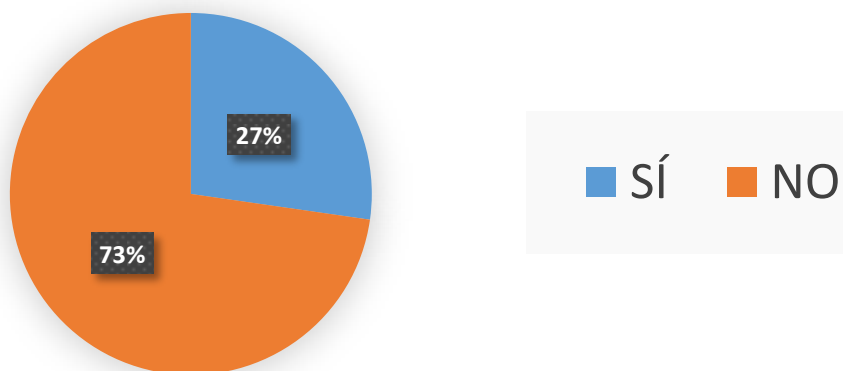


Gráfica 7 nivel de manejo de herramientas virtuales

Análisis: El nivel de manejo de herramientas virtuales que según manifiestan los docentes de primaria es del nivel bajo con un 64% seguido del nivel alto con un 27%.

- ✓ Resultados sobre la consideración del uso de las herramientas virtuales como recurso

¿Considera que las herramientas virtuales son recursos que los profesores aprovechan al máximo en el aula de clase?



Gráfica 8 Aprovechamiento de las herramientas virtuales en el aula

Análisis: Los profesores reconocen en un 73% que no se aprovechan las herramientas virtuales al máximo en el aula de clase seguido de un 27% que manifiestan que sí se usan.

RESPUESTAS MÁS SIGNIFICATIVAS

No, por falta de motivación e intrepidez para aprender a manejar estos recursos.

A veces las instituciones Educativas no cuentan con las herramientas, fallas en la conexión, computadores desactualizados.

Son herramientas que se podrían aprovechar pero estas no son tan usadas debido a veces al difícil acceso de estas.

No hay acceso a Internet y no se cuenta con los computadores, ni los elementos necesarios para aprovechar el máximo desarrollo de la clase.

Esa herramienta es poco utilizada por los docentes, debido a la poca cantidad y disponibilidad de equipos de cómputo, para ser manipulados directamente por el estudiante en las aulas para el desarrollo de sus clases.

Porque existen muchas limitantes, como el acceso a internet equipos de cómputo actualizados.

Sí porque motivan al estudiante a su aprendizaje, se cuenta con múltiples formas de conocimiento: vídeos, imágenes, música etc.

El problema que existe es el interés de nosotros los docentes por aprender todas las herramientas y segundo, la poca formación que se ofrece.

En nuestro caso no porque, la escuela no cuenta con servicio de internet y los equipos que tenemos no tienen las condiciones para el trabajo que debemos desarrollar, por lo tanto recurrimos a lo que tenemos en el medio.

Tabla 7 Respuesta más significativas sobre el aprovechamiento de las herramientas vituales en el aula de clase

- ✓ Resultados sobre la exigencia sobre la enseñanza de la lectura

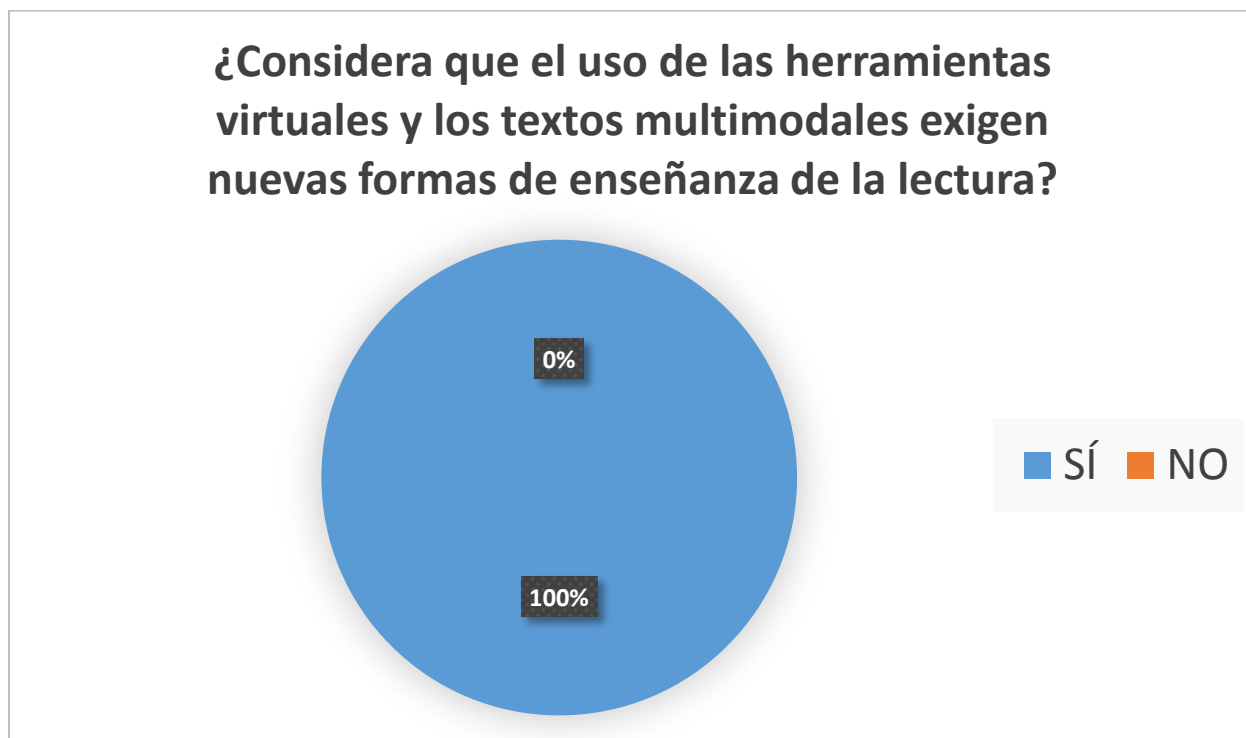


Tabla 8 La exigencia de nuevas formas de enseñanza

Análisis: Los profesores reconocen en un 100% que el uso de las herramientas virtuales y los texto multimodales exigen unas formas de enseñanza de la lectura. Y lo justifican con los siguientes argumentos

RESPUESTAS MÁS SIGNIFICATIVAS

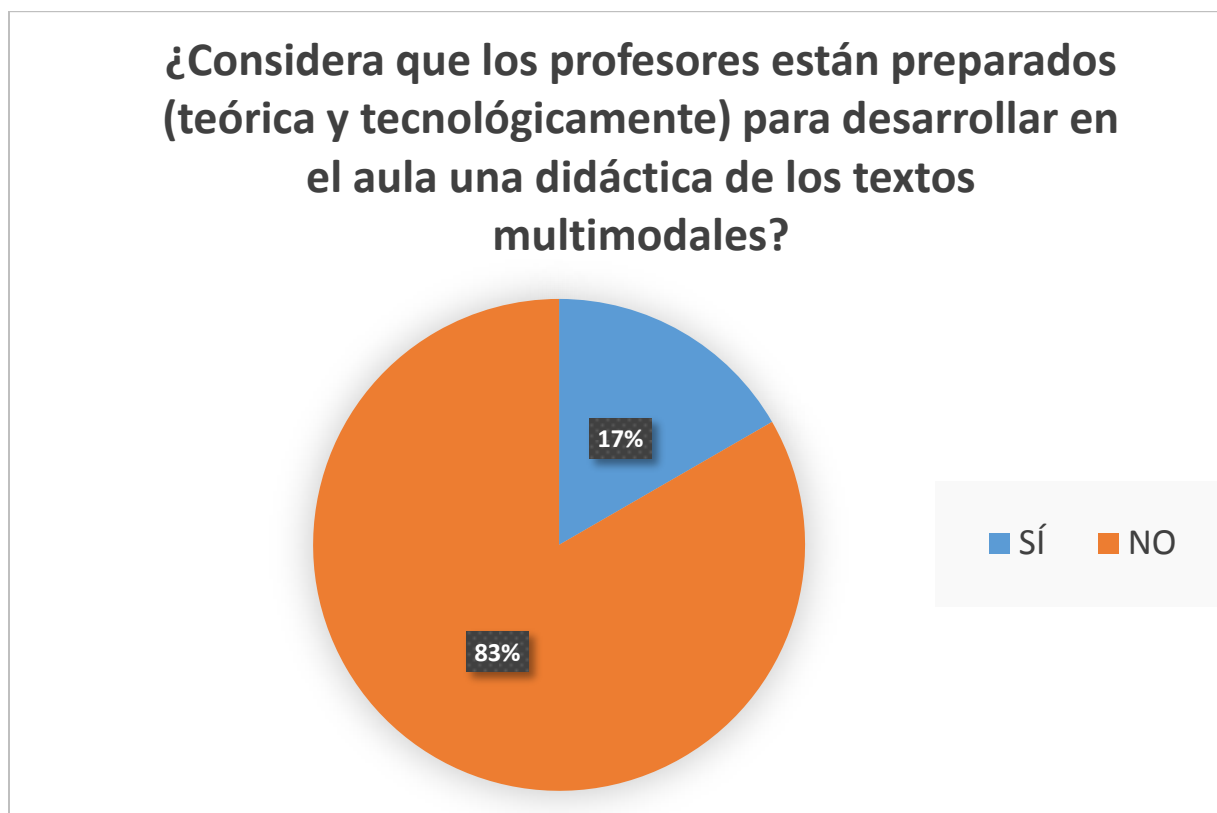
Porque exige que aprendamos sobre las TIC y actualmente nos encontramos en un distanciamiento sobre el uso de estas herramientas y su máximo provecho, debido a la falta de formación.

Porque el conocimiento avanza y las formas de enseñar han de exigir nuevas formas de aprender, por lo cual los profesores debemos estar preparados para afrontar una educación que incluya las TIC

Sí, porque a nuevas herramientas nuevos métodos de aprendizaje.
Parte del principio de cambio de paradigma en los niños en que leer no implica letras también se leen imágenes, sonidos, olores , se lee con los sentidos, y nuestro sistema educativo implanto un sistema de lectura de letras.
para llegar mejor y más fácil a la población de alumnos
Nos permite interactuar e interpretar las imágenes, mapas, esquemas ,vídeos que son agradables al estudiante.
Porque el estudiante debe desarrollar más su habilidad lectora tanto en la agilidad o rapidez como en su interpretación y utilización de complementos que permitan ampliar sus aprendizajes.
Porque es muy diferente leer textos tradicionales que leer el contenido que encontramos en Internet.
Considero que cada vez que avanza el mundo, más aprendizajes y modelos de enseñanza son necesarios reflexionar para indagar sobre la pertinencia de los métodos que usamos para enseñar y por supuesto aprender.
Porque debemos instruir al estudiante en ver y utilizar las herramientas virtuales como medio educativo antes que como medio de distracción para pasar el tiempo. Cuando ellos descubran que el sistema les ofrece mucho más que distracción entonces habremos ganada una pequeña batalla en la educación, quedando pendiente la otra parte que es dotar las instituciones con los elementos necesarios de trabajo.

Tabla 9 Respuestas más significativas sobre la exigencia de nuevas formas de enseñanza de la lectura

✓ Resultado sobre la preparación del profesorado



Gráfica 9 Preparación de los docentes para desarrollar una didáctica de los textos multimodales

Análisis: Los profesores reconocen en un 83% que no están preparados ni teórica y tecnológicamente para el uso de las herramientas virtuales y los textos multimodales en la preparación y desarrollo de sus clases, mientras un 17% manifiestan que sí tienen la suficiente preparación Y lo justifican con los siguientes argumentos:

RESPUESTAS MÁS SIGNIFICATIVAS

Aún nos falta capacitación en el uso de las TIC y que nos enseñen cómo incluirlas en las clases

Muchos llevamos demasiado tiempo en la labor docente y nos quedamos con el papel y el

lápiz, el marcador y el tablero, lo que hace que nuestra disposición se vea afectada por la edad.

Considero que un 50% ya que falta no solo preparación, también interés por adquirir esta valiosa herramienta.

Ya que en la formación universitaria se enseñaba de forma plana, y nos enseñaron a enseñar a leer textos monomodales; no a enseñar a leer con textos multimodales.

Para realizar el desarrollo de clases se debe contar con una capacitación y ésta a veces no es dada. Por eso se recurre solo a "el empirismo"

Porque no se puede decir que hoy en día todos los docentes de aula cuentan con habilidades en el manejo de la tecnología.

Hace falta mayor formación sistemática que esté orientada y dirigida a la aplicación de los nuevos saberes a los currículos

Muchos docentes llevamos años sin actualizarnos y los planes de formación que nos ofrecen son coyunturales.

No es nuestra cultura el estar aprendiendo constantemente

Porque, puede que teóricamente si estemos preparados, pero, tecnológicamente un 70% nos negamos a avanzar en la tecnología haciendo que la educación tenga un notado atraso, y por otro lado las políticas gubernamentales no están a nivel de las necesidades de cada una de las partes más recónditas de nuestro país, se exige mucho pero se da poco. En otro tanto por ciento los administradores de la educación reciben cuanto programa llega a las instituciones haciendo que los docentes las saquen adelante con sus propias uñas sin tener en cuenta que la ejecución de éstos depende de muchos factores, entre ellos el económico y el tecnológico de los cuales las instituciones no tienen ni un 60%.

Tabla 10 Respuestas más significativas sobre la preparación docente para la enseñanza de texto multimodales

✓ Resultados sobre el tipo de texto que motiva la lectura

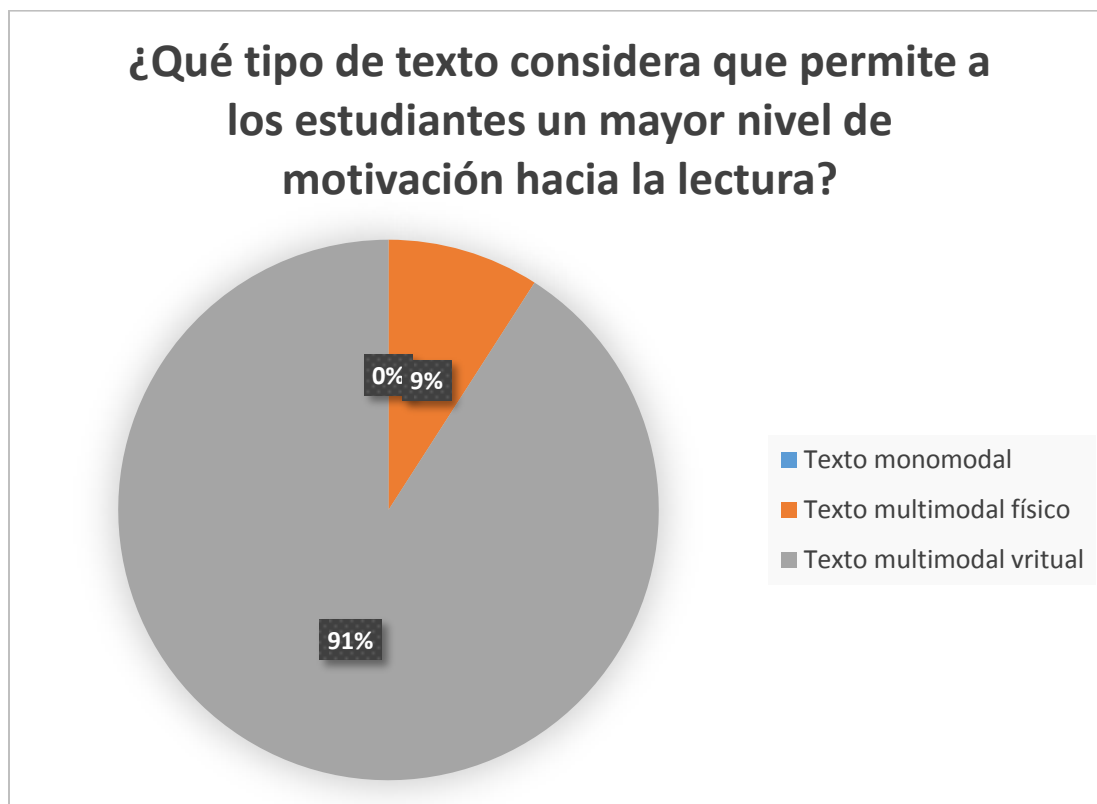


Tabla 11 Texto me permite mayor motivación hacia la lectura

Análisis: Por otra parte, el texto que los profesores creen que permite a sus estudiantes un mayor nivel de motivación hacia la lectura es el multimodal virtual con un 91%, seguido del multimodal físico con un 9%.

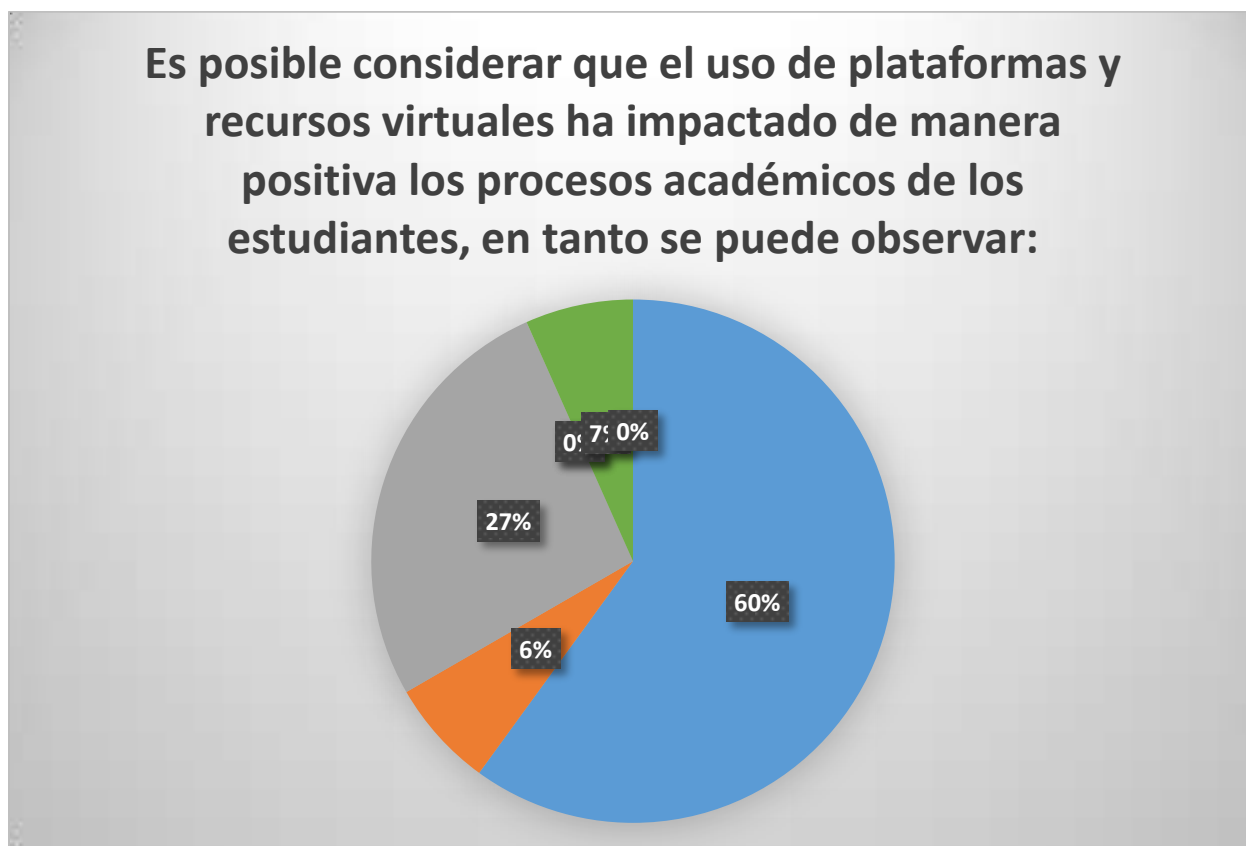
- ✓ Resultados sobre el tipo de texto mejora la comprensión lectura



Gráfica 10 Tipo de texto me permite mayor comprensión lectura

Análisis: De la misma manera tenemos que, los profesores creen que el texto que permite mayor nivel de comprensión lectora a sus estudiantes es el multimodal virtual con un 55%, seguido del multimodal físico con un 27%.

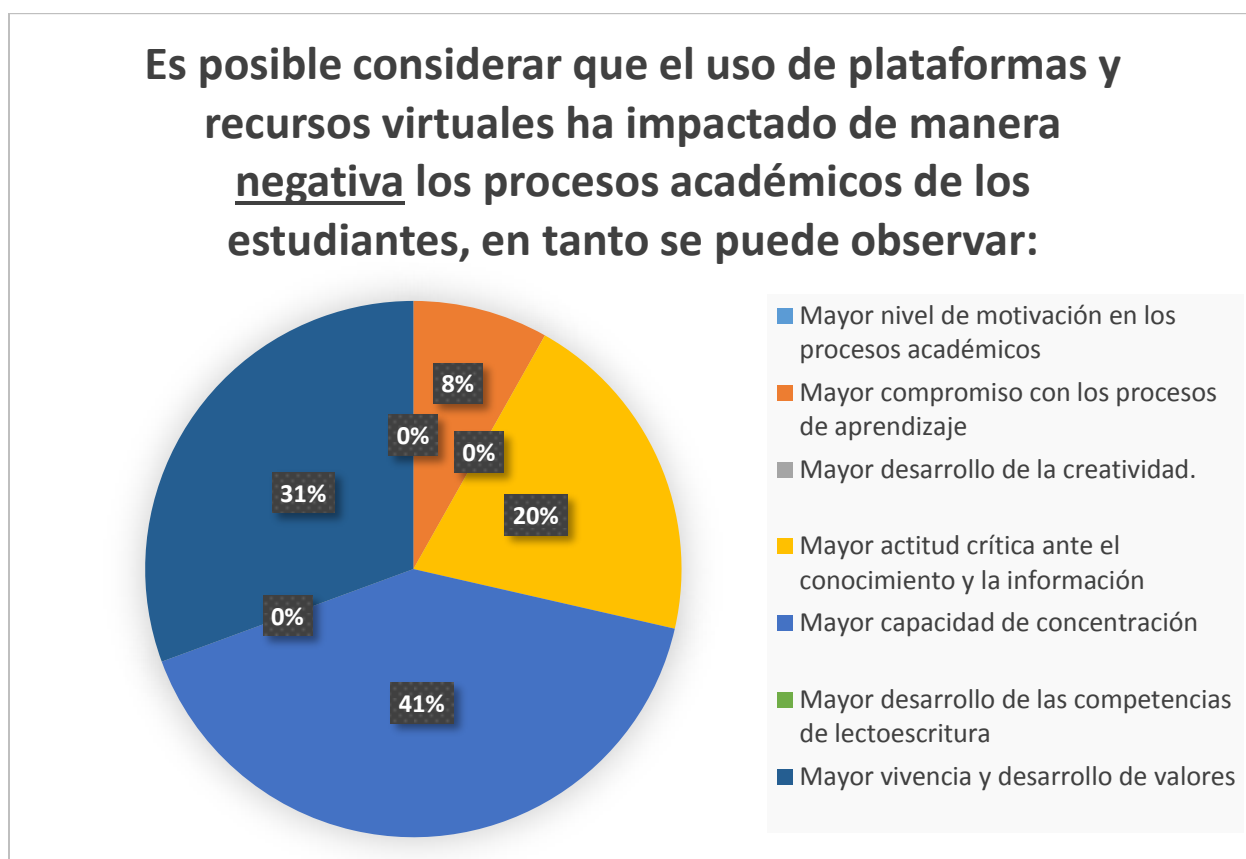
- ✓ Resultados sobre el impacto positivo del uso de las plataformas virtuales o textos multimodales virtuales



Gráfica 11 Impactos positivos de las herramientas virtuales

Análisis: Los profesores consideran que de las formas en que más ha impactado de manera positiva el uso de las plataformas virtuales y recursos virtuales ha sido gracias al mayor nivel de motivación, representado en un 60%, seguido de que ha contribuido a que se desarrolle la creatividad en un 26%.

- ✓ Resultados sobre el impacto negativo del uso de las plataformas virtuales o textos multimodales virtuales



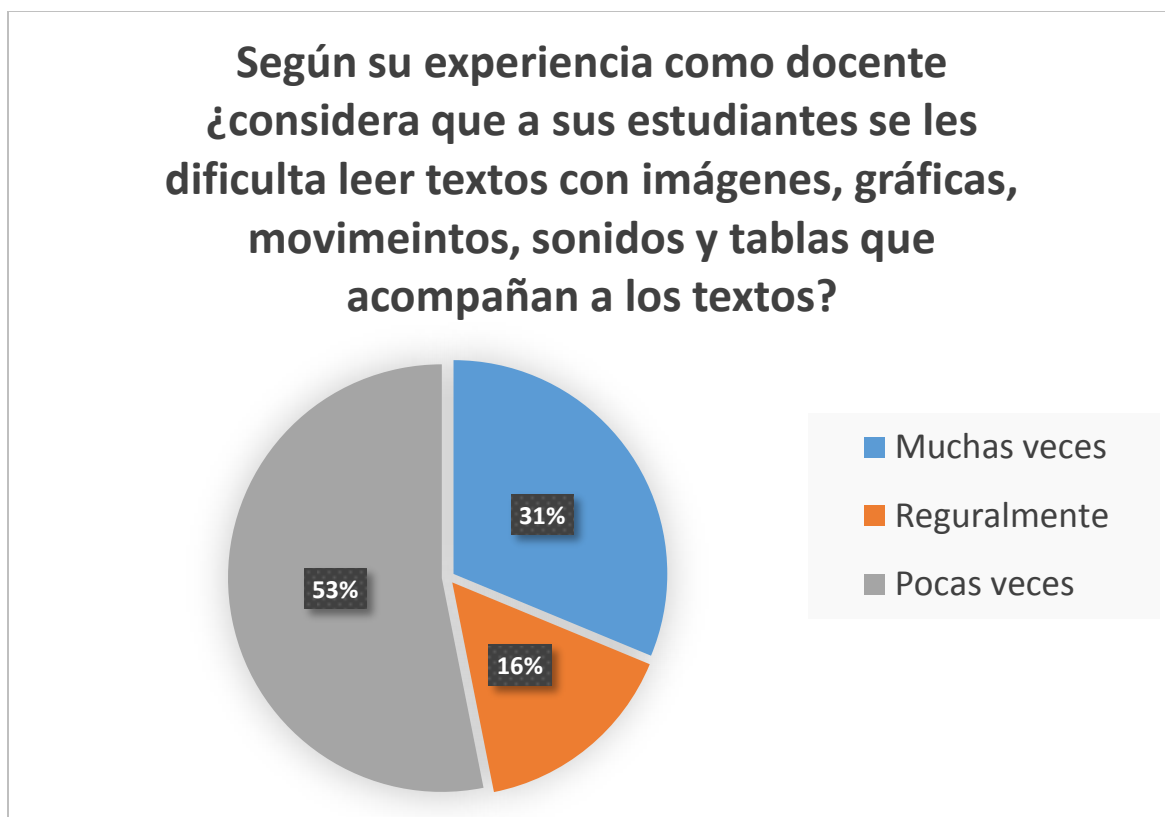
Gráfica 12 Impacto negativo

Análisis: Los profesores consideran que de las formas en que más ha impactado de manera negativa en el uso de las plataformas virtuales y recursos virtuales ha sido que se ha perdido la capacidad de concentración, representado en un 41%, seguido de que no ha contribuido a la convivencia y el desarrollo de valores, presentado por el 31%.

Análisis del cuestionario sobre la lectura para maestros de primaria

Se realizaron 11 encuestas a docentes a través del aplicativo de Google Forms. El propósito de esta encuesta fue indagar acerca de las concepciones que tiene el profesorado de la educación primaria sobre la lectura de textos multimodales en el aula de clase. El cuestionario contó con un número total de 6 preguntas (Ver anexo).

- ✓ Resultado sobre la lectura imágenes, gráficas y tablas que acompañan los textos



Gráfica 13 Sobre la lectura imágenes, gráficas y tablas que acompañan los textos

Análisis: Los profesores consideran que sus estudiantes pocas veces 53% presentan dificultades cuando se tienen que enfrentar a la lectura de un texto que contenga imágenes, tablas etc.

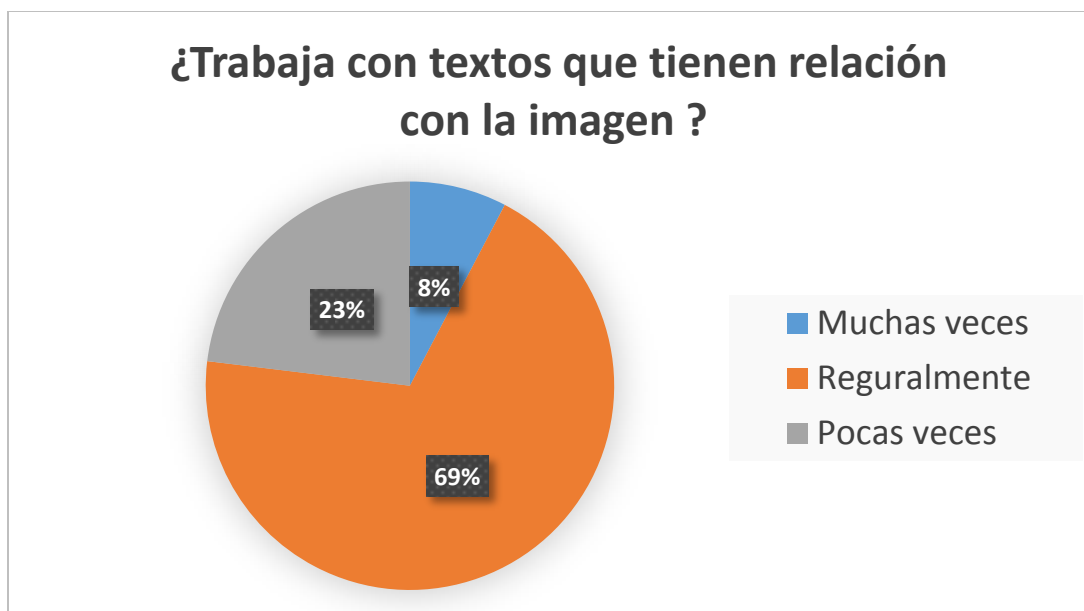
Seguido de un 31 % que manifiestan que sí existen dificultades.

- ✓ Resultado sobre la relación imagen-texto



Gráfica 14 Resultado sobre la relación imagen-texto

Análisis: Los profesores consideran que sus estudiantes muchas veces encuentran la relación entre la imagen y el texto, que está representado en un 53%. Seguido que regularmente no se manifiesta esa relación imagen-texto la cual está representado por el 47%.



Gráfica 15 Resultado sobre trabajo de texto con imágenes

Análisis: Los profesores reconocen que regularmente trabajan con textos con imágenes en un 69%.

A la pregunta ¿Cómo trabaja textos que tienen relación con la imagen?, los docentes contestaron (repuestas más significativas):

Hacemos lectura individual, luego acompañada seguidamente se formula preguntas para determinar la comprensión del texto y por último se sugiere que elaboren su propio escrito con el respectivo dibujo, teniendo en cuenta lo que leyó y las imágenes que observó.

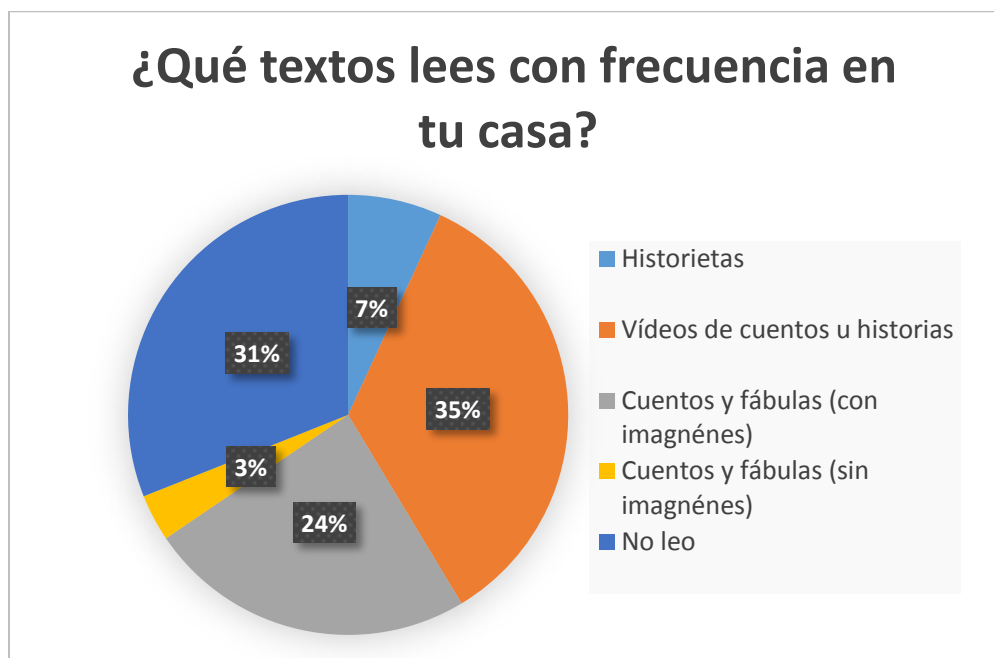
Se toma el texto se lee con los estudiantes y luego se ordena las imágenes secuencialmente, retomando las descripciones de personajes relacionando las palabras con la imagen a quien le corresponde: ej.: si la gallina era: colorada, pequeña, tenía pollitos, buscaba comida.
--

La lectura o conceptos con imágenes ayudan a una mejor comprensión en el niño. Porque parte de lo que ha visto, desde su experiencia significativa.

Al pregunta ¿Qué dificultad observa en relación con la comprensión lectura, en sus estudiantes al abordar la lectura de textos con audio o con imagen (multimodales) en comparación con la lectura tradicional? os docentes contestaron (repuestas más significativas):

En oportunidades se distraen fácilmente con la imagen llevando a otro significado la lectura; como también se observa que las imágenes ayudan a comprender la lectura, siempre y cuando el niño esté enfocado en el texto que lee.
La capacidad de concentración, cuando están solos no tiene el interés de escucha, o de observación de las imágenes para poder dar razón de lo que escucha u observa, pero si se hace la lectura dirigida dan excelente cuenta de todo.
La lectura con audio e imágenes facilita el aprendizaje.

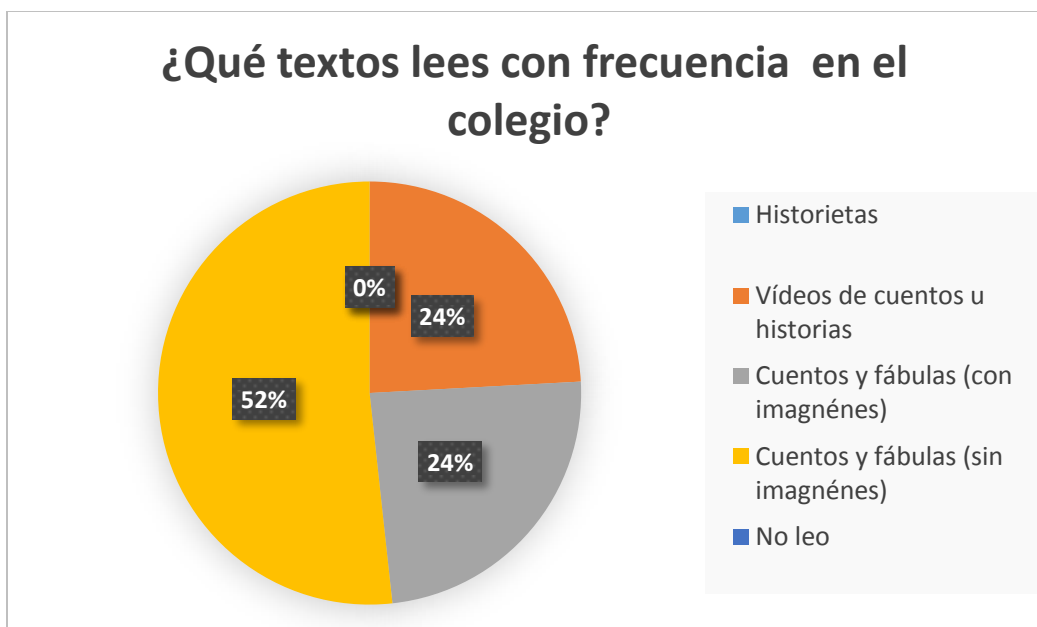
Análisis de la encuesta a estudiante de tercero de la educación primaria



Gráfica 16 Tipos de textos en la casa

Análisis: Es importante mencionar que las variables aquí fueron explicitadas, pues los niños no manejan la terminología de los tres tipos de texto que se investiga (Monomodal, Multimodal Virtual y Multimodal en físico). Por eso es necesario precisar que: La historieta, los cuentos con

imágenes hacen parte de lo multimodal en físico, que el cuento sin imágenes hacen parte de lo monomodal y que el vídeo hace parte de lo multimodal virtual. Los niños el texto que más leen fuera del colegio son los vídeos de cuentos u historias, representado en un 35%, seguido de que no leen con 31%. No es recurrente en la lectura fuera del aula la lectura de textos son imágenes representado 3%.



Gráfica 17 Tipo de lectura en el colegio

Análisis: Los niños el texto que más leen en el colegio son cuentos y fábulas con imágenes representado en un 52%, seguido de cuentos y fábulas con imágenes y vídeo de cuentos u historias representado con un 24%.

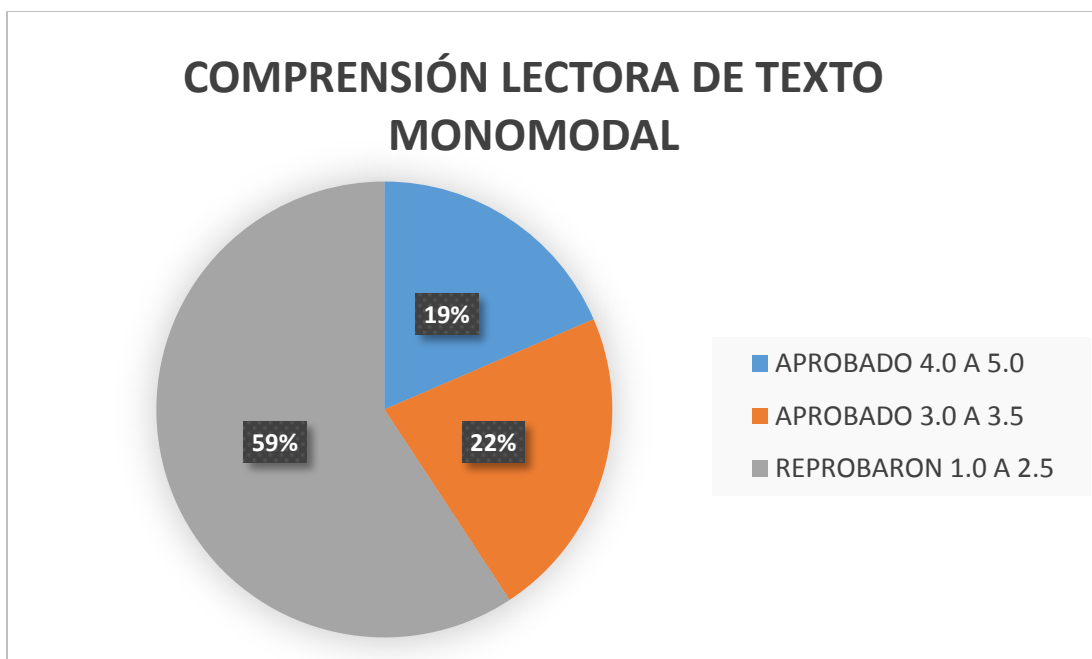


Gráfica 18 Preferencia de tipo de texto

Análisis: Los niños el texto que prefieren leer es el texto que se representa a través del computador, es decir el multimodal virtual, representado en un 55%, seguido de la combinación entre el monomodal y el multimodal virtual-físico, representado con un 45%.

Pruebas de comprensión lectora de texto monomodal

A los y las niñas de grado tercero se les hizo prueba de comprensión lectora de texto monomodal según los parámetros de la prueba Saber para el grado tercero, donde se evaluó los niveles de comprensión, en este caso, por la estructura de la prueba sólo fue el nivel literal e inferencial. Siendo así, el promedio de 4.0-a 5.0 se considera que maneja el nivel literal e inferencial, de 3.0 a 3.5 solo manejan el nivel literal y de 1.0 a 2.5 presenta problemas para comprender los textos en su nivel más básico, el inferencial.



Gráfica 19 Comprensión lectora de textos monomodales

Análisis: El 59% de los niños y niñas de grado tercero no comprenden lo que leen, mientras que el 22% en buena parte lo comprenden en el nivel literal y el 19% en el literal e inferencial.

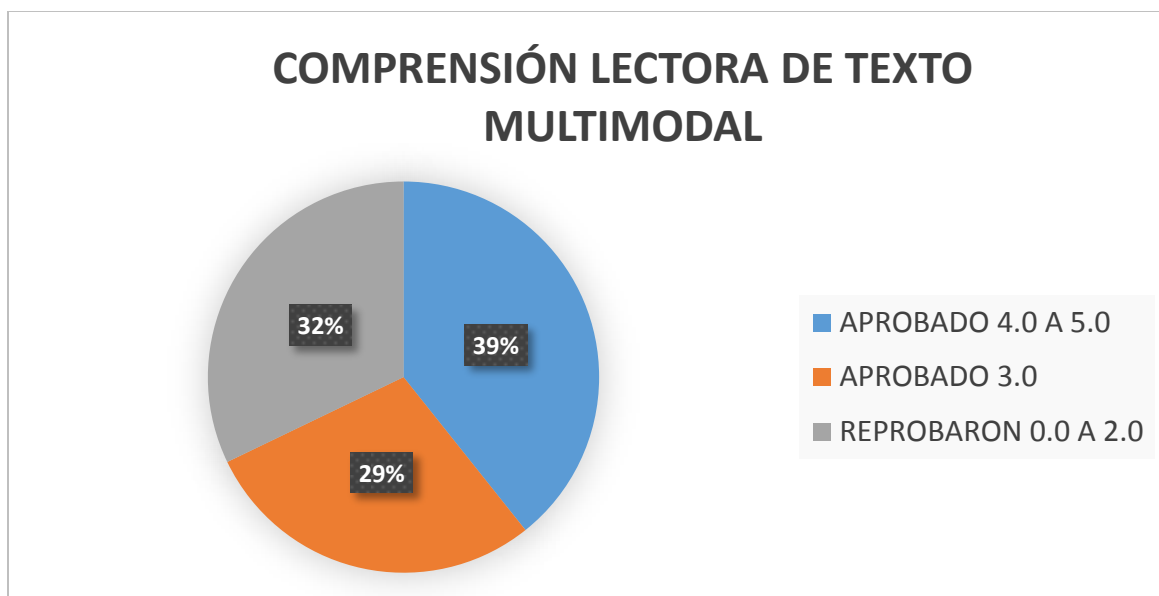
Pruebas de comprensión de textos multimodales (Virtuales y físicos)

La prueba de comprensión lectora de texto multimodal virtual y físico contó con la posibilidad de la argumentación desde los niveles Literal, inferencial y algo del crítico. La prueba se hizo con el uso del computador, contó con 10 preguntas, 5 de ellas de única respuesta y las otras 5 abiertas.

Las tres primeras preguntas de la prueba estuvo orientada hacia la exploración del nivel inferencial, de esto se puede decir que los niños con facilidad identificaron los elementos representados en la portada del cuento y establecieron relaciones entre imagen y texto. Cuando

se les pidió consultar en internet la definición del título del libro, escogieron la mejor definición según la portada del libro.

Las cinco preguntas siguientes fueron de selección múltiple, aquí los resultados en relación con la comprensión lectora:



Gráfica 20 Comprensión Lectora de textos multimodales

Análisis: El 39% de los niños y niñas comprendieron en su dos niveles (Literal e inferencial) el texto, seguido del 31% que no comprende en el nivel más básico, el inferencial.

Las dos últimas preguntas, estuvieron orientadas a explorar la capacidad de argumentación crítica de los estudiantes, de ahí que los niños y niñas lograron asignarle un nuevo título a la historia, lo cual develó que sí hubo en gran medida comprensión, porque establecieron relaciones semánticas entre lo que leyeron y el título asignado.

Secuencia Didáctica sobre texto multimodales: *Múltiples modos, múltiples historias*

Conceptos de secuencia didáctica

1. La SD es una propuesta de enseñanza que busca desarrollar procesos de pensamiento. Su objetivo es claro: busca que el estudiante se apropie del conocimiento y, por consiguiente, genere en él nuevas actitudes, valores e interrogantes relacionados con su entorno y el objeto de conocimiento tratado. Mauricio Pérez (2005, 52) la presenta como:

La organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte (mediaciones). Una SD debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados [...] No es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido. Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo.

2. Según Zabala Vidiella, (1995), la SD implica una sucesión premeditada (planificada) de actividades (es decir un orden), las que serán desarrolladas en un determinado período de tiempo (con un ritmo). El orden y el ritmo constituyen los parámetros de las SD; además algunas actividades pueden ser propuestas por fuera de la misma (realizadas en un contexto espacio-temporal distinto al aula). Además afirma que estas Secuencias didácticas deben tener en cuenta los siguientes propósitos:

- Indagar acerca del conocimiento previo de los alumnos y comprobar que su nivel sea adecuado al desarrollo de los nuevos conocimientos.
- Asegurarse que los contenidos sean significativos y funcionales y que representen un reto o desafío aceptable.
- Que promuevan la actividad mental y la construcción de nuevas relaciones conceptuales.
- Que estimulen la autoestima y el autoconcepto.

- De ser posible, que posibiliten la autonomía y la metacognición.

3. Desde la Didáctica, las secuencias didácticas pueden pensarse como un sistema de elementos interrelacionados, que dotan de una dirección a los procesos de enseñanza – aprendizaje y tomando como eje los contenidos, las actividades o los objetivos, pero, cualquiera sea el caso, siempre han de estar imbricados estos elementos de modo tal que se sostengan unos sobre otros, y sean coherentes con las reales necesidades de los procesos de enseñanza – aprendizaje. (Bixio, C.: “Enseñar a aprender)

4. La SD es un conjunto de actividades ordenadas, articuladas y estructuradas para propiciar el aprendizaje.

Ligado al concepto de secuencia, se hace necesario acoger el de TRANSPOSICION DIDACTICA como una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio en tanto ejerce un valor fundamental en el proceso educativo, pues dentro de la secuencia se debe pensar muy bien cómo se guía al educando al saber, en palabras de Chevallard (1991), de forma pertinente, sin disminuirlo ni convertirlo en un pseudo- saber. Y por ello surge la pregunta ¿qué es lo que se quiere enseñar?

Antes de iniciar la enseñanza, debemos preguntarnos qué es lo que se desea enseñar o para qué va a servir la enseñanza de ese objeto de estudio en la vida real de los educandos. Desde este lugar, el maestro(a) debe entender que ya no es el centro del proceso educativo; al contrario, debe procurar la interlocución, la voz de sus estudiantes en la construcción de los saberes; no se puede entender el aprendizaje como resultado de la transmisión de unos conocimientos que el

profesor presenta al alumno para que los integre de una manera pasiva. Se trata de proponer un aula en donde ya no se conciba a los estudiantes como tábulas rasas; ellos llegan abigarrados de experiencias, de lecturas verbales y extraverbales; si se quiere, ya tienen los cimientos de un mundo interior que la escuela debe robustecer con unos saberes, en la búsqueda de hombres y mujeres capaces de incidir en sus propios destinos y los de su localidad, región y nación.

Las secuencias se enmarcan en situaciones de comunicación reales o verosímiles en la vida escolar o extraescolar. En estas situaciones el alumno tiene que adaptarse, necesariamente, a las exigencias sociales. En segundo lugar, las actividades que se proponen están estrechamente relacionadas con los objetivos y la evaluación. Por eso, lógicamente, los objetivos deben ser limitados y compartidos con los alumnos, para que ellos mismo puedan valorar en qué grado los han alcanzado (Santanusana 2003, 144).

Por las razones anteriores, es indiscutible que en una SD el estudiante asume un rol activo, sujeto activo, que no sólo realiza unas actividades planeadas, sino que su voz es escuchada al momento de planearla y organizarla; por lo tanto, él sabe en qué momento se encuentra frente a los objetivos planteados.

Descripción de la secuencia didáctica

De acuerdo con lo planeado la secuencia se desarrollará en cinco sesiones de dos horas cada una. Algunos procesos están programados fuera de la clase como trabajo independiente de apoyo a lo realizado en el aula.

El esquema para la planeación de cada sesión consta de: número de sesión y fecha, tema general, objetivos, actividades en lo posible explicitando cada uno de los momentos que no necesariamente deben ser lineales, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, recursos requeridos para cada sesión, criterios de evaluación y producto esperado.

Secuencia didáctica *múltiples modos, múltiples historias*

No. fecha	Nombre de la Sesión	Objetivos	Actividades Inicio- Desarrollo – Cierre.	Contenidos Conceptuales- Actitudinales Procedimentales	Recursos	Evaluación	Producto esperado
PRIMERA	DESPERTAR LA ILUSIÓN DE LA PALABRA	<p>-Fomentar el gusto por las narraciones (cuentos).</p> <p>-Comprender la importancia de leer narraciones para construir narraciones multimodales.</p>	<p align="center">Inicio</p> <p>-Presentación del video “y sí”. Disposición del aula de clase en circulo</p> <p align="center">Desarrollo</p> <p>-Presentar y leer el cuento multimodal virtual “El ladrón de gallinas”.</p> <p align="center">Cierre:</p> <p>-Lectura compartida de los textos multimodales teniendo en cuenta la actividad denominada “cuento con sonido.</p>	<p align="center">Conceptuales:</p> <p>Identificación del cuento como género narrativo.</p> <p align="center">Actitudinales</p> <p>- Reconocimiento de valores según el personaje.</p> <p>- Seguridad en la participación oral.</p> <p align="center">Procedimentales</p> <p>-Presentación de los autores de los cuentos</p>	<p>-Televisor</p> <p>-Computado</p> <p>-Cámara</p> <p>-Hojas blancas</p> <p>-Colores</p>	<p align="center">-Interés demostrado durante el desarrollo de la sesión</p> <p align="center">-Participación en las actividades desarrolladas</p>	<p align="center">-Promover el gusto por la lectura</p> <p align="center">-Textos multimodales “cuentos con sonidos”</p>
No. fecha	Nombre de la Sesión	Objetivos	Actividades Inicio- Desarrollo – Cierre.	Contenidos Conceptuales- Actitudinales Procedimentales	Recursos	Evaluación	Producto esperado

No. fecha	Nombre de la Sesión	Objetivos	Actividades Inicio- Desarrollo – Cierre.	Contenidos Conceptuales- Actitudinales Procedimentales	Recursos	Evaluación	Producto esperado
SEGUNDA	Y CÓMO SE CREAN HISTORIAS	<p>-Reconocer la lectura como estrategia para escribir historias multimodales.</p> <p>- Comprender la importancia de leer historias para construir narraciones multimodales</p> <p>-Trabajar la estructura de la narración.</p>	<p>Inicio:</p> <p>-A partir de la estrategia didáctica denominada “Dulces expresivos” explicar las características de los textos narrativos.</p> <p>-Aplicación de la “tabla para escribir cuentos” desde el video titulado “El increíble niño como libros”.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>-Repartir cartulinas de distintos colores a cada uno de los estudiantes divididos en 4 partes según los elementos principales del texto narrativo.</p> <p>-Utilizar recortes de imágenes, sobre paisajes, personajes y escenas, como estrategia didáctica para motivar la escritura, pero haciendo énfasis en el uso de imágenes como elemento principal para la escritura de cuentos</p> <p>Cierre:</p> <p>-Socialización de cuentos creados en clase.</p>	<p>Conceptuales:</p> <p>Estructura y elementos de una narración.</p> <p>Actitudinales</p> <p>Interés por conocer aspectos importantes de la narración.</p> <p>- Respeto por los turnos al realizar las preguntas</p> <p>- Actitud positiva frente al trabajo en grupo</p> <p>Procedimentales</p> <p>-Elaboración del cuento u historia corta</p>	<p>-Recortes de imágenes</p> <p>-Marcadores de distintos colores</p> <p>-Fotocopias</p> <p>-Video</p> <p>-Cartulina</p> <p>-Papel Ceda</p> <p>-PC y parlantes</p>	<p>Reconocimiento de este género discursivo</p> <p>- Interés por la escritura</p> <p>- Motivación al desarrollar las actividades propuestas</p>	<p>- Acercarse a las narraciones como un texto que nos plantea visualmente historias y personajes interesantes</p> <p>- Motivar al estudiante como creador de historias siguiendo una estructura y unos recursos.</p>

No. fecha	Nombre de la Sesión	Objetivos	Actividades Inicio- Desarrollo – Cierre.	Contenidos Conceptuales- Actitudinales Procedimentales	Recursos	Evaluación	Producto esperado
TERCERA	Y CÓMO SE CREAN HISTORIAS	<p>-Reconocer la lectura como estrategia para escribir historias multimodales.</p> <p>- Comprender la importancia de leer historias para construir narraciones multimodales</p> <p>-Trabajar la estructura de la narración.</p>	<p>Inicio:</p> <p>-A partir de la estrategia didáctica denominada “Dulces expresivos” explicar las características de los textos narrativos.</p> <p>-Aplicación de la “tabla para escribir cuentos” desde el video titulado “El increíble niño como libros”.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>-Repartir cartulinas de distintos colores a cada uno de los estudiantes divididos en 4 partes según los elementos principales del texto narrativo.</p> <p>-Utilizar recortes de imágenes, sobre paisajes, personajes y escenas, como estrategia didáctica para motivar la escritura, pero haciendo énfasis en el uso de imágenes como elemento principal para la escritura de cuentos</p> <p>Cierre:</p> <p>-Socialización de cuentos creados en clase.</p>	<p>Conceptuales:</p> <p>Estructura y elementos de una narración.</p> <p>Actitudinales</p> <p>Interés por conocer aspectos importantes de la narración.</p> <p>- Respeto por los turnos al realizar las preguntas</p> <p>- Actitud positiva frente al trabajo en grupo</p> <p>Procedimentales</p> <p>-Elaboración del cuento u historia corta</p>	<p>-Recortes de imágenes</p> <p>-Marcadores de distintos colores</p> <p>-Fotocopias</p> <p>-Video</p> <p>-Cartulina</p> <p>-Papel Ceda</p> <p>-PC y parlantes</p>	<p>Reconocimiento de este género discursivo</p> <p>- Interés por la escritura</p> <p>- Motivación al desarrollar las actividades propuestas</p>	<p>- Acercarse a las narraciones como un texto que nos plantea visualmente historias y personajes interesantes</p> <p>- Motivar al estudiante como creador de historias siguiendo una estructura y unos recursos.</p>

No. fecha	Nombre de la Sesión	Objetivos	Actividades Inicio- Desarrollo – Cierre.	Contenidos Conceptuales- Actitudinales Procedimentales	Recursos	Evaluación	Producto esperado
CUARTA	LA FÁBRICA DE NARRACIONES MULTIMODALES	<p>-Valorar las múltiples historias que pueden surgir a partir de las creaciones de los otros.</p> <p>Reconocimiento de la escritura multimodal como recurso para crear historias.</p> <p>Promover a partir de diversas actividades, el disfrute al leer o crear historias</p>	<p style="text-align: center;">Inicio</p> <p>-Proyección del video titulado “a qué sabe la luna”</p> <p>-Presentar los cuentos multimodales.</p> <p>- Decorar las portadas y asignarles un título.</p> <p style="text-align: center;">Desarrollo</p> <p>Escritura de cuentos colectivos (5 grupos) a partir de los elementos tales como: la ruleta mágica, el video y el libro la fábrica de cuentos para ampliarlos motivar la escritura.</p> <p style="text-align: center;">Cierre</p> <p>Improvisaciones orales a partir de la ruleta mágica y el libro “la fábrica de cuentos”.</p>	<p>Conceptuales:</p> <p>-Expresión corporal</p> <p>-Producción escrita</p> <p>-Elementos de la narración</p> <p>Actitudinales:</p> <p>-Demostrar gusto e interés por la escritura y las narraciones orales de este tipo de textos.</p> <p>-Respeto por las ideas de los otros al compartir las experiencias sobre el video y la construcción del cuento</p> <p>Procedimentales</p> <p>Elaboración de cuentos</p>	<p>-Videobeam</p> <p>-Computador</p> <p>-Video “A qué sabe la luna”</p> <p>-Hojas blancas</p> <p>-Ruleta Mágica</p> <p>-Libro fábrica de cuentos.</p>	<p>- Interés por la temática y participación en las actividades.</p>	<p>Producciones escritas para comprobar el proceso de enseñanza</p> <p>-Actitud frente a las narraciones orales y actividades</p>

QUINTA	GESTOS Y VOCES	<p>-A partir de estrategia pedagógica didáctica mejorar la comprensión lectora.</p> <p>-Enriquecer y fortalecer la expresión corporal de los estudiantes</p>	<p>Inicio:</p> <p>Actividad del cuento congelado: selecciona del acervo un cuento a propósito del tema. Lee el cuento en voz alta a los participantes. Divide a los participantes en equipos (mínimo dos). Pide a cada equipo que escoja una escena del cuento leído y para que la represente como una “escena congelada”.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Terminar las historias agregándoles elementos como las ilustraciones</p> <p>Cierre:</p> <p>Lectura de las historias.</p>	<p>Conceptuales</p> <p>Expresión corporal y oral</p> <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interés en el proceso de creación - Capacidad de trabajo en grupo <ul style="list-style-type: none"> - Creatividad e imaginación - Capacidad de valoración del trabajo de sus compañeros <p>Procedimentales</p> <p>Proceso de escritura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Colores -Marcadores -Hojas de papel -Fotocopia del cuento 	<p>Capacidad para crear historias a partir de actividades lúdicas</p> <p>Actitud frente al trabajo grupal</p>	<p>Despertar en el estudiante el interés y el gusto por la creación</p>
--------	----------------	--	---	--	---	---	---

Para fomentar la imaginación y creatividad de los niños y niñas, fue necesario reconocer el valor de las palabras, las imágenes, los sonidos y la música.

Conclusiones generales de aplicación de la secuencia didáctica: *Múltiples modos, múltiples historias*

Cada una de las sesiones estuvo orientada a la motivación por el texto, la lectura, la escritura y la oralidad. Asimismo, al finalizarlas se hizo una evaluación final sobre la sesión, orientada a investigar sobre los gustos de los estudiantes con respecto a las actividades propuestas.

A raíz de la sistematización y análisis de las respuestas de los estudiantes, representados en la siguiente tabla, podemos concluir que:

Tabla 12 Preferencia y aprendizajes durante las sesiones

ENUNCIE PREFERENCIAS RESPECTO A RECURSOS DIDÁCTICOS	ENUNCIE PREFERENCIAS RESPECTO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	APRENDIZAJES LOGRADOS
Los cuentos multimodales físicos	Lectura en voz alta	Trabajo en equipo
Multimodales virtuales	Cuento con sonido	Elaboración de historias
Tabla para escribir cuentos	Las narraciones orales	Improvisar
Vídeos	Ambientación del salón	Escritura
Juegos	Producciones escritas	Imaginar

- ✓ Los estudiantes son quienes a partir del disfrute del mismo texto (cuentos) hacen evidente la importancia de la lectura y con ella las entonaciones, exclamaciones y admiraciones que les permiten disfrutar y entender.
- ✓ La oralidad facilita según la temática (Amor, amistad, miedos, juegos y aventuras), la construcción de sentido y significado ya que los estudiantes entienden y viven los temas que en ella se tratan.
- ✓ El gusto se desarrolla cuando se seleccionan los textos adecuados que estén mediados por los intereses de los estudiantes, es decir, se lee porque lo que se lee genera placer y se escribe de lo que más nos gusta e interesa.
- ✓ El uso de los medios audiovisuales en conjunto con el juego permite que la comprensión de las temáticas sea más divertida.

Sistematización sobre la evaluación de saberes previos

Antes de dar inicio a las cinco sesiones programadas en la SD, a los estudiantes de les realizó una evaluación que indagó sobre los conocimientos previos que ellos tenían sobre las narraciones orales y sobre la lectura de cuentos multimodales físicos y virtuales. Los resultados de esa evaluación son:

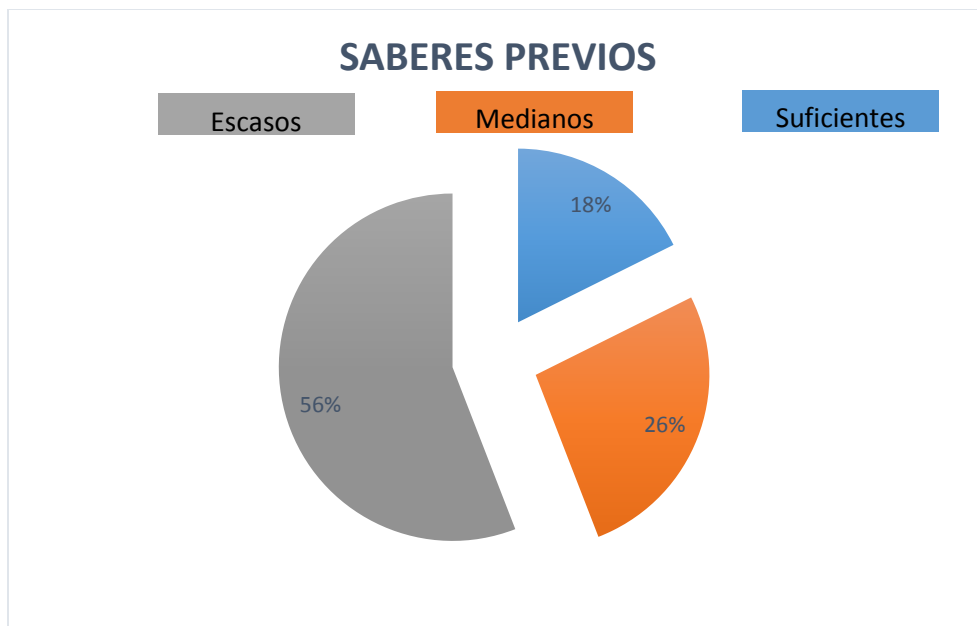


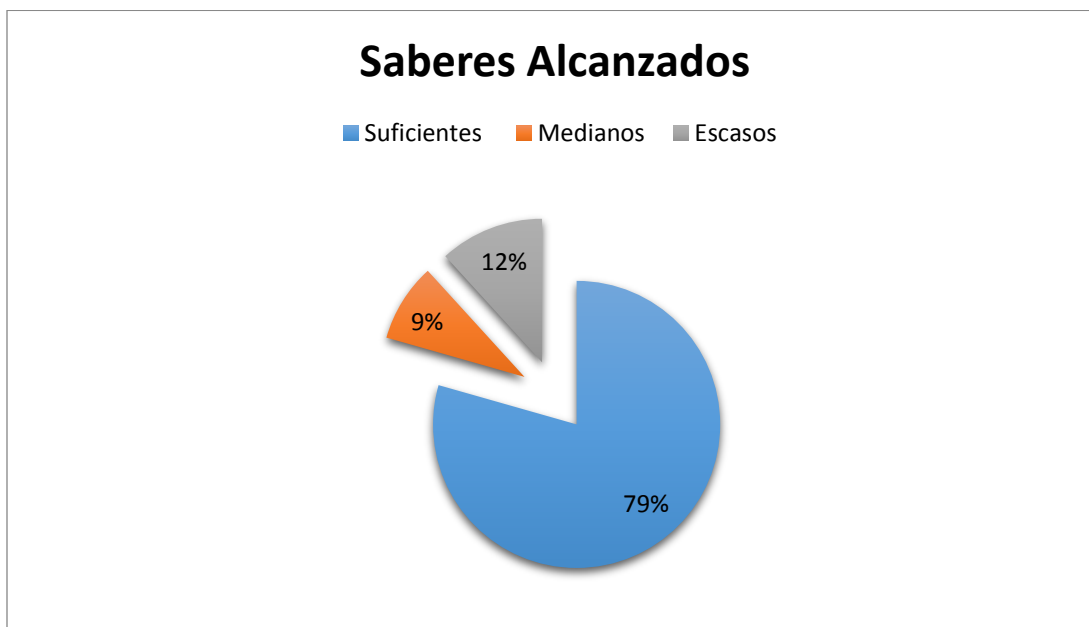
Ilustración 12 Saberes previos SD

La gráfica demuestra cómo los estudiantes de tercer grado demostraron tener en un alto porcentaje, escasos conocimientos (56%) sobre los textos propuestos. Respecto a los resultados podemos decir, por lo tanto, que la SD se sustentó en la necesidad de mejorar los porcentajes en los cuales los estudiantes se encuentran en relación a las comprensión de textos Multimodales (Físico y Virtual)

Sistematización sobre la evaluación saberes alcanzados

Durante el desarrollo de la Secuencias Didáctica los estudiantes se acercaron a la lectura, comprensión y producción de textos orales y escritos, acompañados de estrategias pedagógicas y didácticas que los motivaron y ayudaron a mejorar sus producciones, demostrando así un interés inusitado por la temática y el disfrute de las diferentes actividades propuestas con la lectura, escritura y oralidad. Es importante destacar la participación y el gusto evidenciado en los resultados (79%) de conocimientos suficientes sobre la temática desarrollada en las SD.

Al finalizar las cinco sesiones programadas, se realizó la misma encuesta que se aplicó al inicio de las sesiones. Los resultados de dicha encuesta son:



Gráfica 21 Saberes alcanzados

Respecto a ello, podemos decir que los objetivos fueron alcanzados en un 90% de la población, lo cual representa un porcentaje significativo, teniendo en cuenta que los estudiantes a los que aplicamos la SD, son una población difícil por problemas sociales y económicos. También, es importante resaltar que la evaluación final, no es sino un acercamiento cuantitativo a los resultados finales, pues se ha encontrado con una gran cantidad de aprendizajes que no pueden ser medibles ni cuantificables, como por ejemplo: el cambio de actitud frente a las actividades, el desprendimiento de temores a la hora de hablar en público, la calidad de la escritura y producciones orales mezcladas con la expresión corporal.

Conclusiones

Conclusiones sobre las situaciones didácticas observadas

En el proceso de la decodificación, una de las situaciones observadas en la clases más predominantes fue el uso de diferentes textos, en especial los monomodales con algunos elementos de la multimodalidad. Las preguntas orientadoras (para el logro de la comprensión lectura) siempre fueron del nivel literal y cuando se empleó un elemento como un vídeo, siempre se usaron actividades propias de la lectura monomodal, relegando así elementos como las imágenes de los vídeos, la música, los colores, etc. que son como lo expongo en el marco teórico y conceptual elementos igual de importantes en la construcción de sentido.

Por otro lado, asumir la lectura como un proceso de construcción de significado sigue siendo una práctica que cada vez se aleja de la escuela, en especial la primaria, donde no se logra poner énfasis en la comprensión. Los niños responden muy bien las preguntas literales del texto, incluso copian partes de éste para responder a las preguntas de la profesora, pero no logran la comprensión más allá de repetir lo que ya dice el texto. Del mismo modo, en estas prácticas se olvida la activación del conocimiento previo, la construcción inferencial de conceptos, la comparación de los textos con situaciones semejantes o con otros discursos, se olvida la pregunta de ¿qué significa lo leído para mí? Por lo cual es necesario que el lector lleve a cabo una serie de operaciones mentales que van mucho más allá de la asociación entre una grafía y un sonido.

Sigue siendo protagonista en los procesos de lectura la voz del docente, durante las transcripciones de las clases, observé que de los 45 minutos de duraba cada clase la maestra habló 30 minutos y el resto del tiempo los niños y las niñas lo usaron para resolver el taller. Las prácticas de lectura siguen siendo arcanas, y unificadas, no se exploran otros modos de significación, muy arraigados a lo que dice el texto.

La lectura sigue siendo en voz alta, dirigida por la docente, de vez en cuando se pasó la lectura a los niños y niñas. La actividad de centralización sigue ceñida y asumiendo la lectura como un producto, donde primaron las actividades orientadas a responder cuestionarios.

En su mayoría se leen textos monomodales, esta lectura se caracterizó con la presencia del dominio del código escrito, es decir, lo importante era que los niños leyeran bien, hiciera las pausas y los acentos donde debían y que respondieran a preguntas de “comprensión lectura” del nivel literal.

Se asimiló como una estrategia lectora la incursión de un texto multimodal en la clase (vídeo) porque observé que éste sólo cumplió la función de entretener porque cuando se hizo el ejercicio de pensar la lectura, de comprenderla no se hizo mención al vídeo sino al texto impreso que se repartió después. Aquí, entonces veo una notable presencia del uso de textos audiovisuales como elemento lúdico.

A pesar de ser el texto multimodal físico y virtual el que estudiantes y docentes en el tiempo reconocen como el que mayormente promueve la motivación a la lectura, se encuentra que no es

propiamente el más empleado durante el desarrollo de las clases. Los textos más trabajados en el aula son los textos monomodales

Hasta el momento en las aulas observadas desde la presente indagación, no se evidenció un trabajo específico de orientación didáctica dirigido a la cualificación de los procesos de producción y comprensión desde el uso de textos multimodales virtuales. Los procesos de lectura siguen anclados en textos impresos y se tiene la confianza de que a partir de este tipo de textos se logra mayor nivel concentración y comprensión. Al respecto Kress (2005) plantea que ya no podemos tratar el alfabetismo o el lenguaje como el único y principal gran medio de representación y comunicación a nuestro alcance. Es importante reconocer según el autor, que hay otros modos de escritura y como consecuencia, una teoría lingüística no puede explicar plenamente lo que es el alfabetismo. En este sentido se infiere que los docentes prefieren lo monomodal o lo multimodal en físico por varias razones: entre las más básicas está el hecho de que la mayoría de los docentes no cuenta con la preparación ideal frente al manejo de equipos y de recursos tecnológicos, lo que no les permite explorar, descubrir o discutir de manera permanente con sus grupos de trabajo las opciones pedagógicas y didácticas de estos recursos ni de estos textos, igualmente, las limitaciones de acceso a internet y a recursos tecnológicos adecuados que se presenta en la mayoría de instituciones no posibilita el desarrollo de actividades relacionadas con la multimodalidad virtual, ni el diálogo o reflexión frente a sus posibilidades o limitaciones. En este sentido, la mayoría de docentes continúa prefiriendo el uso de lo monomodal, porque así ellos aprendieron lo que saben y esperan que funcione de la misma manera con sus estudiantes.

La mayoría de docentes aún no tiene respuestas claras sobre ¿Qué función cumplen esos otros modos en la construcción del significado?, ¿Esos otros modos están replicando simplemente lo que hace el lenguaje?, ¿Esos otros modos son auxiliariamente marginales o juegan un papel principal en la comunicación? El mismo Kress plantea que son preguntas que hay que hacerse respecto del lenguaje y del alfabetismo. Ante la complejidad de la multimodalidad, se hace necesario preguntar ¿qué recursos teóricos nos ayudan a su comprensión?, ¿qué estrategias didácticas son necesarias para su construcción y análisis? Según Kress (2005): “se hace necesario repensar qué supone crear significado en la lectura y qué supone crear significado en la escritura” (50).

Docentes reconocen que los textos multimodales virtuales son complejos, que son textos que exigen nuevas formas de lectura y nuevas formas de enseñanza de la lectura y la escritura. Los docentes admiten que hace falta mayor preparación en el manejo de recursos virtuales y de textos multimodales, y que ellos no están preparados para desarrollar una didáctica basada en textos con características multimodales.

En efecto, los textos multimodales imponen retos para escuela, requieren la aplicación integrada de competencias comunicativas, cognitivas y digitales para intervenir sobre las diversas unidades de significado de carácter multimodal. Al respecto Inés Dussel (2007), investigadora en el tema, plantea desde su estudio sobre nuevas alfabetizaciones en el nivel superior, que se hace necesario reiterar la importancia de trabajar desde relaciones más abiertas y productivas entre educación y medios de comunicación de masas; trabajar para una

alfabetización audiovisual, una enseñanza que promueva otras lecturas y escrituras sobre la cultura que portan los medios.

Docentes admiten que las Instituciones Educativas, incluyendo la Escuela, no ofrece el acceso a internet, ni los recursos tecnológicos adecuados para el trabajo académico.

Sabemos que las campañas del Ministerio de las TIC son fiel muestra de que las inversiones de cobertura y de tecnología tienen como principal objetivo el sector empresarial y comercial, Se tiene la idea que, generando más infraestructura y más oferta comercial, se atraen más usuarios, lo cual desde su análisis representa una disminución de los índices de pobreza.

A las instituciones educativas se las tiene en cuenta desde estos proyectos, para hacer publicidad desde donaciones simbólicas de aparatos tecnológicos de baja gama. En la mayoría de ocasiones los equipos terminan relegados en rincones de las instituciones al no poder usarlos, porque no cuentan con servicio de internet. Es claro que las mencionadas donaciones no son suficientes para la población estudiantil y resulta muy complejo lograr el desarrollo de actividades significativas cuando se cuenta con un equipo por cada cinco o seis estudiantes. Finalmente, ellas no surgen como resultado de estudios serios sobre las necesidades educativas por lo cual no van acompañadas de campañas de formación que permitan un análisis y un respaldo a las verdaderas urgencias de la educación frente a los avances tecnológicos.

Para finalizar podría decirse que el gran desafío de la educación es propiciar nuevas alternativas para que la formación de las jóvenes generaciones trascienda la cultura del

espectáculo y la de la modernidad líquida; para que la racionalidad que se imponga no sea la de la inmediatez, sino la de la reflexión crítica, ética y solidaria. En este sentido se hacen necesarias propuestas didácticas que aporten a la comprensión y producción de textos multimodales, haciendo más colaborativo el trabajo entre estudiantes y docentes, entre recursos tecnológicos y recursos semióticos que permitan movilizar a estudiantes y docentes de sus zonas de confort y promuevan un trabajo orientado a preservar lo humano y social del individuo.

1 Cronograma

N.	ACTIVIDADES	ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Fase 1: Planificación	x	x	x	x	x																							
2	Fase 2: Reflexión			x	x	x	x	x																					
3	Fase 3: Observación			x	x	x	x	x	X	x	x																		
4	Fase 4: Acción						x	x	x	X	x	x	x	x	x	x													
5	Elaboración de informe											x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x				
6	Entrega del informe final																										x	x	x
7	Lectura de material teórico, pedagógico y didáctico	x	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Referencias

Alejandra Olave Poblete , María Paz Urrejola Márquez. (2013). Caracterización del texto multimodal. Chillán: Universidad del Bío Bío .

Baumann, J. (1990). *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en*

Camps, Anna. *Secuencias Didácticas para Aprender a Escribir*, Barcelona, Graó.

Camps, Ann (compiladora) (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Carr, W. y. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona:: Martínez Roca.

Cassany, Daniel. (1999). ¿Cómo enseñar? En D. Cassany, *Construir la escritura* (págs. 142-161). Barcelona: Paidós.

Cassany, Daniel. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Cassany, Daniel. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, Daniel. (2011). Sobre los componentes socioculturales de la lectura en lengua extranjera. In Y. y. Ruiz, *La lectura en lengua extranjera* (págs. 103-127). Vitoria-Gasteiz: Portal Educación

Colomer, Teresa., y Camps, Anna. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/M.E.C.

De Zubiría Samper, Julián. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. REDIPE, 1-17. *el aula*). Madrid: Aprendizaje Visor.

- Elliot, J. (1991). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ferreiro, Emilia., y Gómez, M. (1988). *Nuevas perspectivas de lectura y escritura*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia., y Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: AIQUE.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: Modos and media of contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: EdicionesAljibe.
- Kress, G., Leite – García, R. y Leeuwen, T. (2003). *Semiótica discursiva*.
- Kress, G; Leite-García, R. y van Leeuwen, T. (2.000). *Semiótica discursiva*. En Van Dijk (Comp). *El Discurso como estructura y proceso* (373-416). Barcelona: Gedisa
- Kress, Gunther. (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Pérez, Mauricio (2005). “Un marco para pensar Configuraciones Didácticas en el campo del Lenguaje, en la Educación Básica”. En: *Investigar la lectura y la escritura en el aula*. Buga: Universidad del Valle.

Pérez, Mauricio & Rincón, Gloria (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá: CERLALC.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.

Pierro, M. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.

Solé, Isabel. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Solé, Isabel. (2001). ¿Lectura en la educación infantil? ¡Sí, gracias! In Bofarul, y otros, *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. (págs. 69-95). Barcelona: Graó.

Solé, Isabel. (2008). Leer, escribir y aprender. *Aula de Innovación educativa*.(175), 6-9.

Solé, Isabel., y Planas, M. (1988). *La comunicació verbal en el marc escolar*. Vic: Eumo.

Tornero, J. M. (2011). *Nuevas alfabetizaciones, nuevas lecturas . Nuevas alfabetizaciones, nuevas lecturas .* Barcelona: Leeres.

Torrecilla, F. J. (01 de Febero de 2016). *Investigación Acción .* Obtenido de Universidad Autónoma de Madrid: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/In_v_accion_trabajo.pdf

Zabala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.