

CRTL+CLICK: LECTURA DE HIPERTEXTOS EN EL AULA

HUGO ANDRÉS JARA ZÁRATE

**MONOGRAFÍA PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN ESPAÑOL Y
LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN INGLÉS Y FRANCÉS**

**Asesor
OLBERS GIRALDO DUQUE**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
BOGOTÁ, D. C, 2018**

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria


A mi padre Hugo Hernando Jara y madre Edith Zárate, que creyeron siempre en mí y con su incommensurable amor, esfuerzo y sacrificio, me brindaron la oportunidad de formarme por y para la vida.

A Alejandra María Bejarano, por su inmenso cariño, paciencia, comprensión y apoyo a lo largo de estos años.

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que a lo largo de los años de mi formación como docente estuvieron presentes en cada una de las etapas de mi carrera. A mis compañeros y amigos que siempre fueron un soporte y de los cuales aprendí en el día a día en las aulas, especialmente a Lady Marcela Pava. A todos los docentes que incidieron en mi proceso y formación, por realizar su labor con pasión e inspirarme para ser un mejor estudiante y docente. A mis hermanos que con su confianza, cariño e incondicionalidad me motivan a ser mejor cada día.

De igual manera, deseo expresar mi gratitud a mi asesor y profesor Olbers Giraldo Duque, por su asesoría, confianza, consejos y tiempo para culminar este proceso y la finalización satisfactoria de este trabajo. A los profesores Adelaida Suárez y Tomás Hurtado, que me recibieron con los brazos abiertos en la institución y me guiaron con su experiencia y consejos a lo largo de mi práctica pedagógica. Al colegio Rafael Bernal Jiménez IED por abrirme sus puertas y permitir la práctica pedagógica de docentes en formación y, así, enriquecer mi experiencia docente. A mis estudiantes del grado 1103 que, con su esfuerzo, dedicación y compromiso favorecieron enormemente mi labor como docente.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>— Educación en Transformación —</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 864

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Ctrl+Click: Leyendo hipertextos en el aula
Autor(es)	Jara Zárate, Hugo Andrés
Director	Giraldo Duque, Olbers
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 85p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	HIPERTEXTO, TEXTO MULTIMODAL, COMPRENSIÓN LECTORA

2. Descripción
<p>La propuesta investigativa de esta monografía se desarrolla a partir de la comprensión lectora de hipertextos, por medio de los textos multimodales en los estudiantes del grado 1103 del colegio Rafael Bernal Jiménez IED. A través del fortalecimiento de la lectura y comprensión de sistemas semióticos y multimodales, se busca potenciar y determinar la incidencia de dichos sistemas en la lectura de hipertextos. Así las cosas, se plantea una propuesta metodológica que articule la lectura de textos multimodales para propiciar una comprensión lectora de hipertextos, los cuales son el principal insumo de lectura en la web y fuente de consulta de los estudiantes, según la caracterización y diagnóstico. Gracias a ello, se acudió al uso de las TIC y los hipertextos en la web para el diseño de diferentes actividades, talleres y ejercicios que permitieran el reconocimiento de textos multimodales en los hipertextos.</p>

3. Fuentes
Arancibia, M.C. (2010) <i>Estrategias de comprensión con hipertexto informativo</i> . Lectura y Vida, 31(2),18-32. Latindex.
Area Moreira, M. (2010) <i>Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI</i> . En: Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, no. 98-99, pp. 35-52.
Bernal Jiménez, R. (2016) <i>Manual de Convivencia</i> . Rafael Bernal Jiménez IED. Bogotá, Colombia.
Calderoni, J., Pacheco, V. (1998) <i>El hipertexto como nuevo recurso didáctico</i> . Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXVIII, núm.4, pp. 157-181
Carlino, P. (2006). <i>Escribir, Leer y Aprender en la Universidad</i> . Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires.
Cassany, D. (2002) <i>La alfabetización digital</i> , en XIII Congreso Internacional de la Asociación

Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL), San José, Universidad de Costa Rica

Cassany, D. (2006) *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama. pp 21-43.

Castillo Anleu, J. (2011) *Proceso lector como instrumento de aprendizaje* (Tesis de Maestría). Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala.

Farías, M. y Araya, C. (2014) *Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales*. Colombian Applied Linguistics Journal, 16(1), pp. 93-104.

García García, E. (1992) *La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora*. Didáctica. 5, pp. 87-113.

Gladic Miralles J., Cautín-Epifani, V. (2016) *Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto*. Literatura y Lingüística No. 33 ISSN 0716-5811 [en línea] pp. 357-380. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35248852017>>

Henaó Álvarez, O. (2002) *Procesamiento cognitivo de textos en formato hipertextual*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.

Landow, G (1995) *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Editorial Paidós, España.

Latorre, A. (2003) *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona : Graó.

Lévy, P. (1999) *¿Qué es lo virtual?* Barcelona, España: Paidós. 135 pags.

Lévy, P. (2007) *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos Editorial. 230 pags.

Mangui, H. et al. (2013) *Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 12, núm. 24, agosto-diciembre, 2013. pp. 77-91.

Ministerio de Educación Nacional (1998) *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

Munarriz, B. (1992) *Técnicas y métodos en Investigación cualitativa*. En: Metodología Educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions. ISBN: 84-600-8006-4. pp. 101-116.

Roswell, J. y Walsh, M. (2015) *Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones*. En: Enunciación, 20(1), pp. 141-150.

Rueda Ortiz, R (1995) *Formación, hipertexto y ambientes de aprendizaje*. Revista Educación y Pedagogía. Vol, 14-15. pp. 178-196.

Sanchez Peralta, D. (2013) *Lineamientos para una didáctica de la lectura hipertextual* (Tesis de Maestría). Universidad del Tolima. Ibagué, Colombia.

Soria Andurell, A (2015) *Hipertexto y comprensión lectora. Efectos del formato hipertextual y la comprensión lectora en la comprensión y la memoria textual*. Investigaciones Sobre Lectura, Vol. 4. ISSN: 2340-8685, pp. 51-7.

4. Contenidos

Esta monografía contiene una propuesta de investigación compuesta por una caracterización y diagnóstico de del curso 1103 del colegio Rafael Bernal Jiménez, en la cual se describe la población, así como,

sus gustos, intereses y diagnóstico en relación a las habilidades comunicativas trabajadas en la clase de lenguaje. A partir de ello se propone la delimitación del problema, la justificación, pregunta problema y objetivos investigativos. Seguidamente se encuentra el marco de referencia compuesto por los antecedentes investigativos sobre el tema, así como, el marco teórico que se conforma a partir de la lectura, la comprensión lectora, los textos multimodales y el hipertexto que serán los pilares fundamentales para la propuesta de intervención pedagógica. A continuación, se plantea el diseño metodológico, en el cual se especifica el tipo de investigación, el enfoque, los instrumentos y herramientas de recolección de información durante la investigación, así como una matriz categorial de análisis. Posteriormente, la propuesta de intervención se compone de la elaboración de un plan de tres fases, en las cuales, se buscará desarrollar un proyecto de aula en el cual se estimule, fortalezca y evalúe el uso de textos multimodales para la comprensión de hipertextos en la web. Finalmente, y a partir de la propuesta pedagógica, se organizan los resultados y se analiza la información recolectada en las tres fases del plan de aula, arrojando unos resultados, conclusiones y recomendaciones, para futuras investigaciones asociadas a la comprensión lectora de hipertextos.

5. Metodología

El diseño metodológico de este documento comprende un tipo de investigación-acción educativa con enfoque cualitativo y paradigma socio-crítico. Dadas las características investigativas y pedagógicas de la propuesta, se desarrollaron cuatro etapas: observación, reflexión, planificación y acción (intervención). A partir de la construcción de instrumentos de recolección, tales como rúbrica de evaluación, diarios de campo y análisis documental, así como una matriz categorial de análisis, que dé cuenta de las categorías deductivas que se derivan de la pregunta problema y los objetivos planteados para la investigación.

6. Conclusiones

La lectura, análisis, comprensión y uso de textos multimodales fortaleció los procesos de comprensión lectora de hipertextos en los estudiantes durante la propuesta investigativa. De igual manera, los elementos multimodales que enriquecieron la lectura de hipertextos y que favorecieron su comprensión fueron los videos, imágenes, infografías y audios. Por otra parte, la propuesta pedagógica resultó innovadora para los estudiantes, dado que a lo largo de su proceso formativo no habían tenido un acercamiento a los textos multimodales, hipertextos y uso de las tecnologías de la información para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Gracias a la propuesta, se logró estimular y fortalecer las habilidades lectoras en los aspectos multimodales, uso y manejo de enlaces de hipertextos y comprensión de ideas principales y secundarias.

Elaborado por:	Jara Zárate, Hugo Andrés
Revisado por:	Giraldo Duque, Olbers
Fecha de elaboración del Resumen:	25 09 2018

RESUMEN EJECUTIVO

El presente documento presenta una propuesta de intervención pedagógica e investigativa en la cual se busca comprender cómo potenciar la lectura y uso de hipertextos en el aula por medio de los textos multimodales. A partir de la observación sistemática, encuestas y pruebas diagnósticas se fundamenta esta propuesta, en la cual se busca también, indagar los niveles de comprensión lectora de hipertextos y los elementos que potencian dicha lectura a partir de los textos multimodales.

La necesidad de implementar una propuesta investigativa y pedagógica en el aula, en relación con los textos multimodales y el hipertexto, se basa en el vertiginoso auge de las TIC en las aulas de clase en la actual era digital y en el uso constante por parte de los estudiantes que hacen de este tipo de textos. Es menester considerar el impacto de los textos hallados en internet, tales como los hipertextos, ya que día a día constituyen una fuente de aprendizaje y de consulta en las actividades escolares, como cotidianas de los estudiantes.

TABLA DE CONTENIDO

1. PROBLEMA.....	11
1. 1. Contextualización del Problema	11
1.2 Delimitación del Problema	18
1.3 Pregunta Problema.....	20
1.4 Justificación	20
1.5 Objetivos.....	22
1.5.1 Objetivo General.....	22
1.5.2 Objetivos Específicos	22
2. MARCO DE REFERENCIA.....	23
2.1 Antecedentes	23
2.2 Marco Teórico.....	25
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	37
3.1 La Investigación.....	37
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	38
3.3 Muestra	40
3.4 Matriz Categorical de Análisis	40
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA: “CRTL+CLICK”	41
5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	44
5.1 Organización de la información.....	44
5.2 Análisis de la información	45
5.2.1 Descripción y análisis Fase I	45
5.2.2 Descripción y análisis Fase II	50
5.2.3 Descripción y análisis Fase III.....	57
5.3 Triangulación de resultados	62
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	68
6.1 Conclusiones.....	68
6.2 Recomendaciones	70
BIBLIOGRAFÍA	72
ANEXOS	74

Anexo 1. Matriz de Observación	74
Anexo 2. Encuesta Gustos e Intereses	76
Anexo 3. Encuesta Indagación - Clase de Lenguaje.....	78
Anexo 4. Rúbrica de Evaluación – Ciclo V.....	80
Anexo 5. Prueba Diagnóstico - Lectura.....	82
Anexo 6. Rúbrica de Evaluación para la comprensión lectora de hipertextos	84
Anexo 7. Lista de chequeo para el uso y lectura de hipertextos.....	85

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Análisis retórico de la imagen	46
Figura 2. Niveles de comprensión lectora.....	47
Figura 3. Niveles de desempeño en la prueba diagnóstica	48
Figura 4. Desempeño por criterios de la rúbrica de evaluación.....	49
Figura 5. Desempeño e identificación de textos multimodales en hipertexto	51
Figura 6. Identificación de elementos en hipertexto	51
Figura 7. Botones interactivos del hipertexto leído	53
Figura 8. Resultado primer lista de chequeo para lectura de hipertextos	56
Figura 9. Resultados lectura primer hipertexto (Tercera Fase).....	58
Figura 10. Resultados lectura segundo hipertexto (Tercera Fase).....	58
Figura 11. Desempeño por criterios de la rúbrica en la lectura final de hipertexto.....	59
Figura 12. Desempeño en Fase III de niveles de comprensión lectora de hipertextos	61
Figura 13. Comparativa de desempeños en lectura hipertextual Fase I y Fase III	63
Figura 14. Comparativa de desempeño en comprensión lectora de hipertexto por aspectos específicos.....	64
Figura 15. Niveles de desarrollo de la comprensión lectora hipertextual en la propuesta de intervención.....	66
Figura 16. Componentes de desarrollo de la comprensión lectora de hipertexto durante la intervención.....	66
Figura 17. Elementos multimodales que favorecieron a la lectura de hipertextos	67

1. PROBLEMA

1. 1. Contextualización del Problema

La presente caracterización tiene como propósito ofrecer una contextualización del proyecto de investigación-acción educativa que se llevó a cabo en el colegio Rafael Bernal Jiménez IED con los estudiantes del curso 1103. A continuación, se presenta información de la institución a partir de la elaboración de una ficha institucional en la cual se recogieron los datos relevantes acerca del Proyecto Educativo Institucional y generalidades de la institución. Por otro lado, se da cuenta de la caracterización de los estudiantes del grado 1103, la cual se elaboró a partir de la observación y registro de diarios de campo, así como la realización de una encuesta a los alumnos durante el periodo 2017-2 cuando se encontraban en grado 1003 y el año 2018 en el curso 1103.

El colegio Rafael Bernal Jiménez IED es una institución del sector oficial y de carácter mixto, regido por la Secretaría de Educación Distrital y ubicado en la localidad de Barrios Unidos, en el barrio Doce de Octubre en la en la KR. 53 # 75-17. La institución cuenta con dos sedes, las cuales están distribuidas en: Sede A (KR. 53 # 75 - 17) para los niveles de básica secundaria y media, articulada con educación superior en jornada única y Sede B Gloria Gaitán (KR. 54 # 78-85) para los niveles de preescolar y básica primaria en la jornada mañana.

El colegio Rafael Bernal Jiménez IED es una institución educativa de tipo formal, de calendario A y jornada única. La planta física de la Sede A, está construida en tres niveles con 26 aulas equipadas con pupitres, tablero acrílico, televisor, armario de equipamiento y se encuentran designadas para una asignatura específica, así como algunas de ellas especializadas, como lo es el aula de bilingüismo.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio Rafael Bernal Jiménez IED, está orientado a la *formación con trascendencia humana para el liderazgo en ciencia y tecnología*

y tiene como misión “formar personas competentes, gestoras de un proyecto de vida a través del pensamiento humanístico y del conocimiento tecnológico que las convierta en generadoras de una nueva sociedad crítica, constructiva y transformadora” (Manual de Convivencia Colegio Rafael Bernal Jiménez, p. 16). Con base en este objetivo, el colegio busca lograr en 2019, ser reconocido como una institución que forma líderes en el campo de la tecnología, con espíritu emprendedor y trascendencia humana para que sean promotores del cambio y hacer una institución con credibilidad y prestigio en el ámbito educativo. A través de la misión y visión de la institución en su PEI, se busca fomentar y fortalecer los valores del respeto, honestidad, responsabilidad, sentido de pertenencia, solidaridad y tolerancia.

El colegio Rafael Bernal Jiménez IED tiene como énfasis en su PEI, la ciencia y la tecnología en las modalidades de Telecomunicaciones y Comercio Exterior y Relaciones Internacionales. Así mismo, la institución busca ofrecer una educación de calidad generando espacios y oportunidades a cada estudiante desde una propuesta de modelo pedagógico de aprendizaje significativo, por medio de una la metodología de trabajo por proyectos, por módulos, en equipo y autónomo. Respecto a los campos de conocimiento de la organización curricular, se distribuyen en el matemático, histórico, comunicación, arte y expresión y científico-tecnológico.

La caracterización de la población que participa en esta investigación, se realizó a partir del proceso de observación sistemática al curso 1003 del colegio Rafael Bernal Jiménez IED, a cargo del profesor de español Tomás Hurtado durante el segundo semestre del año 2017 y se continuó en el 2018 cuando cursaban el grado 1103. El propósito de la observación era el de poder determinar los gustos e intereses de los estudiantes, así como otros aspectos relevantes, tales como su motivación para la clase, ritmos y disposición de aprendizaje y atención y participación para la clase. Igualmente, se observaron las relaciones de poder que

se dan entre estudiante-maestro y estudiante-estudiante, la disposición de la población para el trabajo individual y grupal, así como la resolución de problemas al interior del aula, por medio del registro de la información en diarios de campo.

Para poder desarrollar de manera sistemática la observación, se realizó una Matriz de Observación (Anexo 1) en la cual se buscaba analizar la dimensión cognitiva y socioafectiva de los estudiantes y una encuesta de gustos e intereses (Anexo 2), a fin de obtener los datos propuestos para la caracterización. A partir de los instrumentos aplicados para la observación, específicamente la encuesta, se determinó que el curso 1003 estaba conformado por 30 estudiantes, 19 niñas y 11 niños, cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 2 y 3. Una vez terminado el año 2017, la población se redujo a 27 estudiantes, los cuales cursaron el grado 1103 en el año 2018 con la docente Adelaida Suárez.

Se evidenció durante la observación y la información registrada en los diarios de campo, que los estudiantes tenían una buena disposición para la clase de lenguaje y que mantenían relaciones de respeto con el docente y sus compañeros. Igualmente, eran atentos a las instrucciones y mantenían la disciplina al interior del salón de clase. Algunos de los estudiantes, mostraron una actitud displicente y de apatía hacia la clase, pero ello no afectaba significativamente el comportamiento de los demás. Así mismo, existía una relación de cordialidad con el profesor Tomás Hurtado y la profesora Adelaida Suárez, así como una interacción con los docentes durante las actividades propuestas.

Igualmente, se constató durante la observación, que posteriormente fue consignada por escrito en los diarios de campo, que los alumnos escuchaban atentamente a sus compañeros durante las actividades, tales como exposiciones y se motivan los unos a los otros cuando alguno de ellos tiene miedo a hablar en público y, además, se colaboraban entre sí a la hora de practicar para presentaciones orales. De igual manera, se pudo registrar que los

estudiantes tenían una buena capacidad de trabajo en grupo, como individual, existiendo armonía, respeto y cordialidad entre ellos.

A partir de la aplicación de las encuestas, se logró establecer que cerca del 53% de los estudiantes, carece de compañía a la hora de hacer tareas. Sin embargo, se evidencia un deseo por la autonomía, ya que prefieren hacer actividades en casa a pesar de no contar con el acompañamiento de otras personas.

Dentro de las actividades preferidas por los estudiantes de 1003, estaba departir con sus amigos, pasar tiempo en redes sociales, la práctica de deportes como fútbol, voleibol y baloncesto, prácticas artísticas como la música y la danza, y en algunos casos, la lectura y escritura. Asimismo, cuando se les indagó respecto a qué actividades les gustaría hacer o aprender fuera de la escuela, se inclinaron por aprender algún tipo de actividad artística, practicar algún deporte o leer y escribir. De igual manera, el 60% de los estudiantes consideraron que aprendían más en el colegio, a diferencia de otros lugares como la casa o las redes sociales. Un elemento a considerar es que no se presentan diferencias notables en cuanto a los estilos de aprendizaje, ya que cerca del 36% aprende de manera visual, el 33% de manera auditiva y el 31% en una manera kinestésica, manifestando esto que, en términos generales, los estudiantes poseen los tres tipos de aprendizaje.

En términos de interacciones en redes sociales, tales como Facebook, Twitter, Instagram y Whatsapp, los estudiantes las utilizan preferiblemente para contactar e interactuar con sus amigos, ver y compartir memes e informarse de otros hechos eventos en el mundo u otras personas.

Con la finalidad de indagar acerca del nivel logrado por los estudiantes del curso 1003 en sus competencias comunicativas (lectura, escucha, habla y escritura), se realizaron pruebas y observaciones con base a los estándares programados para ese ciclo, así como una encuesta de indagación por la clase de lenguaje (Anexo 3). A partir de la revisión de los estándares en

ciclo cuatro, se elaboró una rúbrica de evaluación (Anexo 4) teniendo en cuenta las cuatro habilidades para poder determinar las fortalezas, debilidades y necesidades comunicativas de los alumnos y de esta manera delimitar un problema para la propuesta de una intervención que se ajuste a las necesidades de los estudiantes del curso 1003 del IED Rafael Bernal Jiménez.

En relación con la clase de lenguaje, el 74% consideró agradable la clase de lenguaje, respecto a un 22% que le daba lo mismo la clase y el 4% que no gustaba de la misma. En cuanto al gusto por leer y escribir, el 44% de los estudiantes preferían ambas actividades frente al 26% que prefiere la lectura solamente y el 22% la escritura. Teniendo en cuenta el gusto manifestado, los alumnos preferían leer o escribir más respecto a novelas, poemas y canciones. A la hora de algún debate o discusión, preferían participar y escuchar lo que los demás decían para, posteriormente, dar su opinión y establecer vías de diálogo con otros interlocutores. En el momento de las presentaciones orales, los estudiantes poseían confianza respecto a los temas que presentaban y algunos de ellos mostraron nerviosismo, pero sin afectar su presentación oral durante las exposiciones asignadas por el profesor Hurtado y la docente Suárez.

Un elemento a considerar, es la importancia que tiene la lectura en clase, ya que el 55% de los estudiantes disfrutaba de las lecturas realizadas en clase, aunque una parte de ellos creía que era menester buscar lecturas más contemporáneas ya que muchas de las actividades de lectura de la clase se basaban en artículos de periódico, cuentos y poesía. Algo que cabe resaltar respecto a la percepción de la clase de lenguaje, es que los estudiantes eran conscientes de la importancia de la comunicación, ya que consideraban que la clase les ayudaba a aprender a comunicarse mejor con otras personas, para expresar sus pensamientos y emociones y para poder escribir y leer mejor, ya que esto les beneficiará en sus vidas profesionales y laborales.

Respecto a las características de los textos que leen, el 70% prefería ver películas, vídeos o textos interactivos durante la clase de lenguaje y a partir de esos textos elaborar actividades de escritura. En este sentido, se indagó en la encuesta de lenguaje sobre las características que preferían y buscaban en un texto y los resultados arrojaron que cerca del 71% de los estudiantes prefirió el texto escrito, la imagen, la música o sonido y vídeo en los textos que se disponían para la clase, siendo para ellos llamativos e interesantes dichos tipos de texto, ya que estimulaban su creatividad y capacidad crítica de análisis.

Para examinar las competencias comunicativas de oralidad y escucha, se hizo una observación en exposiciones sobre artículos de periódico que el profesor Hurtado desarrolló durante dos clases. Respecto a la lectura, se elaboró un taller de lectura (Anexo 5), basado en un artículo de opinión escrito en 2017 por Carmen Elena Villa Betancourt, titulado “Bauman y la modernidad líquida” en el cual se buscaba lograr la comprensión de la idea global del texto, el análisis de tipo textual, conceptual y formal, y finalmente, la inferencia de otros sentidos y rasgos sociológicos, ideológicos y culturales del artículo. En la habilidad escrita, se procedió a que los estudiantes elaborarán una reseña crítica de una página de extensión, a partir del cortometraje “El Empleo” (2008) de Santiago Bou Grasso, en el cual se evaluó la toma de notas sobre aspectos relevantes del vídeo, la elaboración de un plan textual y un borrador, para finalmente, proceder a la escritura de la versión final del documento, basados en elementos formales de la tipología textual en cuestión, que era la reseña.

Durante las dos sesiones en las que se realizaron las presentaciones orales de los artículos periodísticos, se evidenció en los estudiantes una preparación previa de los contenidos a exponer en clase, por medio del uso de fichas bibliográficas como recurso de apoyo, y una claridad en las ideas de su discurso. Sin embargo, también se evidenció durante la observación, que la mayoría de los estudiantes tenía dificultades en el manejo del tono y volumen de la voz, así como la articulación clara de los sonidos de la lengua.

Respecto al proceso de comprensión de la escucha, los estudiantes seguían de manera atenta las instrucciones de los docentes para las actividades realizadas en clase y dieron cuenta de las intenciones y generalidades discursivas de otros hablantes. Así mismo, el profesor Hurtado hacía dictados en clase, generalmente de poemas, para reforzar la habilidad de escucha y los alumnos escribían en sus cuadernos, sin contratiempos, al pie de la letra. No obstante, cuando se proyectaron vídeos o películas y se les solicitó la toma de notas, una gran parte presentó dificultades en este aspecto, ya que no sabían priorizar o distinguir sobre momentos, ideas o segmentos relevantes en textos visuales y orales.

En relación con la aplicación del taller de lectura, se pudo constatar que, en términos generales, los estudiantes del curso 1003 tenía un buen nivel de lectura ya que cerca de un 69,2% tuvo un desempeño alto, frente al 15,3% de desempeño medio y 15,3% en desempeño bajo. A partir de estos talleres, se pudo establecer que los estudiantes poseían dificultades a la hora de identificar las tipologías textuales ya que confundían los textos argumentativos y descriptivos con los expositivos. A pesar de no tener claras las tipologías textuales, los estudiantes poseen un buen nivel de lectura inferencial y deductivo ya que sabían identificar la idea general de un texto, así como las intenciones comunicativas de los mismos. Sin embargo, la capacidad de análisis de tipo conceptual y crítica era escasa, debido a que, en la mayoría de los casos, hacían análisis de tipo literal sin trascendencia al sentido inferencial y crítico de la lectura, ya que en el ejercicio del taller se solicitó un comentario con su opinión y ellos dieron cuenta de la idea general del texto leído.

Por otra parte, en la aplicación del taller de escritura se buscaba como resultado final una reseña crítica, en la cual se pudieron reconocer diferentes dificultades en el proceso de elaboración del texto. Principalmente se logró identificar en algunos estudiantes del grado 1003, problemas de redacción y puntuación, ya que cerca del 30% presentaron dificultades a la hora de cohesionar sus textos a partir de la escritura. En ese sentido, se evidenció que los

estudiantes que tuvieron desempeño medio y bajo, 9% y 22.7% respectivamente, tenían inconvenientes de argumentación y de desarrollo de ideas planteadas en sus comentarios críticos, ya que muchos de ellos no lograron explicar con suficiente claridad lo que planteaban como su opinión. Así mismo, en algunos casos, se presentó dificultad en seguir las instrucciones en la elaboración de la reseña, ya que los estudiantes que estuvieron en el rango medio y bajo, no tuvieron en cuenta las orientaciones, ni estructura, en la elaboración de textos argumentativos, como la reseña, para desarrollar el ejercicio y esto afectó la manera en la cual el documento se encontraba organizado, siendo complejo de leer y entender.

Finalmente, y a pesar de las dificultades presentadas en el ejercicio de escritura, se pudo constatar que la mayoría de los estudiantes, cerca del 68%, presentaron un desempeño alto a partir de una buena elaboración de resúmenes suficientemente detallados y algunos comentarios críticos que reflejaron una postura sobre hechos cotidianos, teniendo en cuenta los inconvenientes presentados en el seguimiento de instrucciones e indicaciones en la producción de textos y los fallos en la redacción.

1.2 Delimitación del Problema

Una de las mayores problemáticas que afronta la educación colombiana en la actualidad es la de mejorar y fortalecer los procesos de lectura dentro y fuera del aula. Esta discusión ha sido recientemente debatida a partir de los catastróficos resultados obtenidos por Colombia en las pruebas PISA (Programme for International Students Assessment), en los cuales cerca del 43% de los estudiantes tuvo un desempeño de Nivel 1, en el cual el nivel de lectura es fragmentario y no existe la capacidad de extraer una idea concreta de un párrafo leído. Considerando que estas pruebas son presentadas por estudiantes de noveno grado y que el Nivel 1 de lectura de estas pruebas está proyectado para estudiantes de 6 a 7 años, la reflexión que se plantea, más allá de estadísticas y proyecciones, es el pobre nivel de comprensión lectora de los estudiantes colombianos y un cuestionamiento a las políticas

educativas, lineamientos del Ministerio de Educación, los planes curriculares y las estrategias didácticas para fomentar una apropiada comprensión lectora en las aulas de clase.

En el año 2016, se publicaron por parte del DANE los resultados de la Encuesta de Consumo Cultural en la cual se indica que, el promedio de libros leídos hasta la fecha incrementó solamente un dígito (4,3) en relación a 2014 en donde el promedio fue 4,2 libros al año. Considerando que dicha encuesta se realiza cada dos años, el incremento de un dígito en promedio de libros leídos es realmente pobre para los niveles esperados por el Ministerio de Educación Nacional. Resulta preocupante analizar los procesos de lectura a partir de estas estadísticas, ya que como es bien sabido, el desarrollo de una óptima competencia lectora es fundamental para propiciar buenos niveles de desempeño escolar y así formar individuos críticos y conscientes de su realidad, así como, brindar mejores reflexiones y lecturas en ambientes académicos, políticos, sociales, culturales y económicos.

Por otra parte, es menester hacer una consideración especial al uso de los textos que los estudiantes leen en clase y fuera de ella. Es importante tener en cuenta los textos que leen los estudiantes en entornos no académicos, ya que una tradición en la escuela ha sido la de desprestigiar este tipo de lecturas porque no se acomodan a los lineamientos y cánones establecidos. De esta manera, las plataformas digitales, las páginas web, textos multimedia y las redes sociales han sido excluidas por los programas curriculares, considerando que no aportan un verdadero conocimiento académico y que representan una manera poco efectiva de reforzar y estimular los procesos de aprendizaje.

La era digital ha traído consigo un sinnúmero de fenómenos sociales, culturales y comunicativos, los cuales en muchos casos han sido ignorados por la escuela, bien sea por estigmatización académica, por falta de recursos tecnológicos, carencia de programas educativos e institucionales que vinculen las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje o falta de capacitación y compromiso de los profesores para vincularse a las nuevas

tecnologías. Es de esta manera que, no se han tenido en cuenta las nuevas tecnologías y el uso de ellas en el aula para generar procesos de aprendizaje acordes a los contextos y entornos de los estudiantes, así como los elementos de los cuales se valen estas nuevas modalidades textuales y virtuales para acercar de manera más significativa a los estudiantes al conocimiento.

1.3 Pregunta Problema

¿Cómo potenciar la lectura de hipertextos a través del desarrollo de la comprensión de textos multimodales en los estudiantes del grado 1103 del colegio Rafael Bernal Jiménez IED?

1.4 Justificación

Considerando la caracterización realizada previamente, a partir de la observación y la aplicación de las encuestas, se evidenció que los estudiantes mostraron un interés por hacer lectura de textos más contemporáneos, así como un gusto por encontrar en los textos que leían el código escrito, la imagen, la música o sonido y vídeo de manera integrada. De esta forma, es importante considerar la lectura como algo más allá de la decodificación del código lingüístico escrito, ya que, se privilegia la lectura del texto canónico en el aula de clase, dejando por fuera otras modalidades de lectura y estigmatizando las nuevas entradas que se propician y generan en la era digital y su relación con los procesos de aprendizaje para los sujetos en la escuela en la era digital, y aún más, para los estudiantes del curso 1103 del colegio Rafael Bernal Jiménez IED que están constantemente sumergidos en la red.

De esta manera, desde la escuela, se deben fortalecer y propiciar los procesos de comprensión lectora en las plataformas digitales para el fomento de sujetos conscientes y críticos de los contenidos digitales que están presentes en la cotidianidad y, así mismo, propiciar una ética de la comunicación. No obstante, se insiste por parte de la escuela en desarticular de las prácticas de lectura los textos multimodales y las alternativas que ofrecen las plataformas digitales, las páginas web y las redes sociales.

La necesidad de implementar las nuevas tecnologías a la escuela en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en un mundo globalizado, es una necesidad imperante para la educación contemporánea. Pese a la hegemonía del texto canónico que aún prevalece en la escuela para la alfabetización, empieza a surgir progresivamente el texto multimodal como una respuesta y alternativa en un mundo digital. Es así que, investigar la incidencia de los textos multimodales, específicamente el hipertexto, no sólo comprende la lectura y escritura como habilidades comunicativas, sino que incluye distintos aprendizajes para la alfabetización en la escuela, tales como la imagen, el vídeo y el sonido.

Las nuevas alfabetizaciones, tales como los textos multimodales, son la respuesta que se ha propuesto para afrontar las necesidades de los estudiantes y de la escuela misma en la era digital, respecto al auge de las plataformas digitales y la aparición de nuevas modalidades textuales, ya que:

Por ello, muchas instituciones y organismos internacionales, desde hace años, alertan y reclaman la necesidad de formar y capacitar a la ciudadanía en el uso de las tecnologías digitales de forma que les preparen para afrontar los retos y desafíos de la denominada sociedad informacional o del conocimiento. En consecuencia, ha cobrado una especial relevancia el favorecer y facilitar que las TIC (Tecnologías de la información y comunicación) entren de forma masiva en el sistema educativo tanto formal como no formal y sean parte sustancial y habitual de la vida diaria de los profesores y los estudiantes. (Area Moreira, 2010, p. 40)

De acuerdo con Cassany (2002, p.2) una parte muy importante de la comunicación escrita, que se desarrolló tradicionalmente de forma analógica o con objetos físicos como el papel, libro, lápiz, correo postal, etc., hoy está emigrando de modo acelerado hacia entornos digitales o electrónicos (ordenador, red, pantalla), que representan y transmiten la información por dígitos. Considerando esta idea y la frenética adquisición de dispositivos electrónicos, tales como computadores, tabletas digitales, teléfonos inteligentes, entre otros,

con una conexión a internet, es imperante desarrollar por parte de la escuela una nueva didáctica de los textos multimodales para propiciar, mejorar y estimular los procesos de comprensión lectora.

Asimismo, se considera que, debido al auge de las TIC, los estudiantes no tienen una conciencia o gusto por la lectura, ya que la consideran algo sin importancia y que no tiene relevancia, ya que cualquier tipo de información que requieran, la pueden buscar de manera inmediata en la red. En el caso de los estudiantes del curso 1103 del colegio Rafael Bernal Jiménez IED, las lecturas que hacían, dan cuenta de una idea general del texto sin trascender a un nivel crítico o analítico. Es así como se considera pertinente plantear en este documento una propuesta que ayude a potenciar la lectura de hipertextos y que sirva para la formación de lectores activos, metacognoscitivos, críticos y autodidactas, que no permanezcan pasivos y simples decodificadores del código (Calderoni y Pacheco, 1998, p.162).

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Determinar la incidencia de la lectura de textos multimodales en los procesos de comprensión lectora de hipertextos en los estudiantes del grado 1103 del IED Rafael Bernal Jiménez.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Indagar sobre los niveles de desarrollo de la comprensión lectora de hipertextos que tienen los estudiantes al comienzo, durante y al final de la intervención pedagógica.
- Identificar los aspectos del texto multimodal que facilitan o dificultan los procesos de comprensión lectora de hipertextos.
- Describir las fortalezas y debilidades del desarrollo de la comprensión lectora de hipertextos de los estudiantes durante la intervención pedagógica.
- Evaluar la incidencia de la estrategia didáctica en relación a los procesos de comprensión lectora de hipertextos en los estudiantes.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 Antecedentes

En la elaboración de este proyecto de investigación se tuvieron en cuenta distintos trabajos de grado radicados en la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad del Tolima; las temáticas centrales de estos trabajos están orientados a la lectura y comprensión lectora de hipertextos como herramienta pedagógica y recurso didáctico en el aula.

El primer referente teórico que se tuvo en cuenta pertenece a Deydra Betsayda Acero Vela de la Universidad Pedagógica Nacional. Este trabajo de grado fue realizado en 2013 bajo el título de “El hipertexto y su diseño en el aula de clase como un elemento pedagógico que potencia el desarrollo de las habilidades para la producción escrita en los estudiantes del grado 901 del colegio IED Prado Veraniego” en el cual se buscaba desarrollar las habilidades que los estudiantes poseen para la producción de un texto (escrito, imágenes, video, etc.) a través de la creación colectiva de un hipertexto. Como conclusión en la investigación, se pudo determinar el mejoramiento de la producción escrita de los estudiantes y una reflexión sobre la importancia de las reglas estructurales establecidas para la lengua escrita. Así mismo, se logró promover el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes y una motivación por la producción escrita.

El segundo antecedente considerado para este trabajo de investigación, fue escrito en 2014 por Eva Marlen Morales Martínez de la Universidad Pedagógica Nacional y se titula “El hipertexto en el aula de clase como herramienta pedagógica para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora”. El interrogante planteado en esta propuesta estaba orientado a la incidencia del hipertexto como herramienta pedagógica para fortalecer

procesos de comprensión de lectura y tenía como objetivo pedagógico fortalecer los procesos de comprensión de lectura usando como herramienta pedagógica el hipertexto.

Los fundamentos teóricos utilizados por Morales Martínez en su proyecto se basan en la lectura desde la perspectiva de Pilar Domínguez donde la lectura es la capacidad para extraer el significado, explícito e implícito, de un texto escrito y los niveles de comprensión lectora, tales como el literal, inferencial y crítico intertextual. En relación con el hipertexto, se concibe como un facilitador de lecturas múltiples y no lineales, que dan cuenta de las experiencias y vivencias del lector para una mejor comprensión y la hipertextualidad como el análisis estructural de textos en relación con un sistema más amplio de prácticas significativas o de usos de signos en la cultura, según Thais Morgan. Finalmente, se concluye que la motivación es un factor vital para el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora, así como el uso del internet y los hipertextos como facilitadores de los procesos de lectura y escritura ya que gracias a la multimodalidad que poseen, acercan a los estudiantes de manera más real al conocimiento.

El siguiente antecedente consultado pertenece a Sandra Milena Acevedo Isaza, perteneciente a la Universidad Tecnológica de Pereira y fue presentado en 2008 bajo el título “El hipertexto como apoyo didáctico en el desarrollo de la comprensión de lectura en la educación media”. El objetivo de este trabajo es el de abordar la problemática de la lectura y su comprensión en el nivel inferencial, mediante la implementación de un hipertexto con estudiantes de grado 11. Las categorías teóricas tenidas en cuenta para la lectura son los procesos lectores que se conciben esencialmente como cognitivos y lingüísticos que se determinan por el pensamiento y el lenguaje; la teoría transaccional de lectura que considera que el significado de la lectura se da en la medida que haya interacción con el lector para lograr la comprensión y el hipertexto. Como conclusión, la autora plantea que los estudiantes que interactuaron con el hipertexto de preguntas e imágenes tuvieron una mejor comprensión

textual, así como, el hipertexto les permitió a los estudiantes encontrar palabras claves que los motivó a encontrar información complementaria en forma de preguntas, imágenes e información adicional en otro documento conectado al documento principal.

El último antecedente tenido en cuenta para esta investigación, fue presentado en 2013 por Diana Alejandra Sánchez Peralta como trabajo de grado para la Maestría de Educación en la Universidad del Tolima con el título “Lineamientos para una didáctica de la lectura hipertextual” y que tiene como objetivo el de formular algunos fundamentos conceptuales y metodológicos para la consolidación de una didáctica de la lectura hipertextual. De esta manera la autora hace el fundamento teórico de la investigación desde la didáctica de la lengua, medios y modos de lectura en la actualidad y el hipertexto y los modelos didácticos. Como conclusión se destaca que el hipertexto no es considerado como objeto de estudio y desarrollo dentro de los currículos del área de lengua castellana, razón por la cual los docentes desconocen sus características y aplicabilidad en el contexto educativo. De esta manera, se considera que debe existir una consolidación de una didáctica de lectura y escritura en hipertextos en la cual se tengan en cuenta una definición clara, campo de acción de la didáctica del hipertexto, un objeto de estudio propio y fundamentos teóricos para sustentar dicha didáctica.

A partir de la revisión, estudio y análisis de los documentos mencionados previamente, se considera importante hacer referencia que los aportes de dichos antecedentes se fundamenten a partir de las categorías y referentes conceptuales tales como la teoría del hipertexto planteada por Theodor Nelson, la comprensión lectora y los procesos subyacentes a la lectura y su comprensión, así como algunas referencias metodológicas y didácticas para abordar la lectura hipertextual en el aula.

2.2 Marco Teórico

En este apartado se busca ahondar y conceptualizar de manera completa y detallada las categorías conceptuales consideradas para fundamentar teóricamente la presente investigación. Es así, que se busca abordar la lectura, la comprensión lectora, los textos multimodales y los hipertextos. Si bien se busca explicar de manera holística las generalidades de dichas categorías, también se pretende abordar estas a partir de su funcionalidad y uso en el aula de clase, como componentes que facilitan el aprendizaje y estimulan procesos cognitivos y de construcción de significados.

Ahora bien, la lectura se ha concebido a lo largo de la historia de la escuela de diversas maneras y bajo muchas concepciones teóricas y sociales. Es así como la lectura se ha configurado en la escuela occidental como el eje que vincula y acerca al sujeto al conocimiento, a la organización del pensamiento, a la comunicación y al brindar la posibilidad de comprender y entender el mundo, su realidad y la de otros a través de los libros. En relación al concepto de lectura, Castillo Anleu (2011) afirma que,

La lectura es uno de los ejes de la educación formal, permite la adquisición de conocimientos, el crecimiento personal, la organización del pensamiento, la comunicación, el registro de ideas, entre otras muchas funciones; es la actividad que permite conocer la información, es decir, incorporarla a las estructuras cognitivas para procesarla. (p. 12)

Así mismo, se plantea a nivel nacional en los Lineamientos Curriculares Lengua Castellana (1998) por parte del Ministerio de Educación Nacional, la lectura como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector (p. 47), en donde el sujeto es el responsable de atribuir y construir el sentido del código escrito a través de la relación que establece el sujeto con sus experiencias de vida, conocimientos previos y emociones. Por otra parte, la lectura se puede considerar desde un factor social en el cual “se lleva a cabo dentro de una determinada comunidad textual, que difiere según el momento, la situación, los objetivos y el contenido que se lee” (Carlino, 2006, p. 67). A partir

de los conceptos y teorías acerca de la lectura se puede afirmar que se forma a partir de una serie de procesos lectores, es decir, una cadena de procesos mentales que permiten la lectura.

Asimismo, la lectura posee una perspectiva sociocultural que la sitúa en un contexto en el cual, según Virginia Zabala (citada por Cassany, 2006, p.23), se entiende la lectura como una construcción social y una actividad socialmente definida. Es decir que el sujeto y la sociedad han modificado sus prácticas de lectura de acuerdo a las transformaciones de la escritura y, actualmente, la lectura. Dentro de esta perspectiva, Cassany contempla tres concepciones que definen la lectura y su propósito de obtener significados:

- *Concepción lingüística*: la lectura se contempla como la recuperación del valor semántico de las palabras y su relación con el de las palabras previas y posteriores. El contenido del texto surge a la suma de los significados de todas las palabras y las oraciones que lo conforman. Dicho esto, leer consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas combinatorias (p. 25-26).
- *Concepción psicolingüística*: el significado de las palabras y su combinación sintáctica no sólo se aloja en las palabras mismas, sino que, se alojan también en la mente del lector. Es decir, se construye a partir de los conocimientos previos de este y de sus habilidades cognitivas, así como sus experiencias. Siendo así, la lectura no sólo exige conocer el significado de las palabras, sino que implica el desarrollo de habilidades cognitivas de comprensión.
- *Concepción sociocultural*: leer no solamente es un proceso psicobiológico realizado con unidades psicolingüísticas, ya que la lectura se configura como una práctica cultural que corresponde a una historia, una tradición, hábitos y prácticas comunicativas muy específicas (p. 38). El discurso no surge de la nada y se fundamenta bajo prácticas socioculturales que lo moldean y lo convierten en un

producto cultural ya que refleja las perspectivas de una sociedad y una cultura en relación a la interpretación de la realidad.

Considerando lo dicho previamente, la lectura involucra ciertos procesos que la hacen relevante en la sociedad y en la comunidad educativa. Uno de esos factores sustanciales y procesuales dentro de la lectura es la comprensión de la misma y sus procesos subyacentes. La comprensión lectora es así, la capacidad comunicativa del lector que va más allá del plano lingüístico y que abarca el proceso de interpretación del texto desde la decodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación propia y valoración personal, aportando su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc. (Diccionario de términos clave en ELE, Centro Virtual Cervantes). La comprensión lectora, se compone en cuatro niveles comprendidos por:

- *Decodificación*: básicamente se trata de descifrar el código escrito, dando un significado a las letras en el texto. De acuerdo con García García (1992, p. 101), se comprenden dos procesos de decodificación, los cuales son el asociar la palabra escrita con el significado disponible en la memoria del sujeto y la “recodificación” implica transformar las letras impresas en sílabas, y en sonidos para activar así el significado.
- *Comprensión literal*: se combina el significado de las palabras para formar proposiciones. Esta comprensión está directamente relacionada al sentido estricto de la información que se presenta en el texto.
- *Comprensión inferencial*: este nivel es una comprensión más profunda del texto, en el cual se extrae la información explícita en los textos o discursos. A partir de esa extracción de información, se elabora una representación mental más integrada y esquemática a partir de la información expresada en el texto y de los conocimientos previos del lector.

- *Meta comprensión*: En este nivel el lector es consciente de su propio proceso de lectura y establece metas para verificar si se están alcanzando y rectificar de ser necesario. De esta manera, la metacomprensión comprende un proceso de planificación, supervisión y evaluación.

En relación con los procesos de comprensión lectora, Cassany (2006, p.21) afirma que para comprender un texto es necesario desarrollar diferentes procesos cognitivos, es decir, anticipar lo que un texto pueda decir, hacer hipótesis y verificarlas, inferir para poder comprender lo sugerido y construir significados.

Como ya se ha venido mencionando con antelación, la lectura y la comprensión de la misma implica unos procesos complejos que involucran la construcción de significados y conocimientos. Es por ello que, la importancia de los textos emergentes hace que sea necesario replantear la función del texto canónico en el cual el código escrito es el que contiene el mensaje del conocimiento. Tradicionalmente, en la escuela se han enfocado los esfuerzos a la enseñanza de la lengua escrita, en donde la inclusión de fotografías, dibujos u otros recursos “sólo aportaban significados estéticos o redundantes con los significados contruidos lingüísticamente” (Mangui et. al, 2013, p. 80). Es así como surge la idea de los *textos multimodales*, en los cuales, la imagen, el sonido, el gesto o el movimiento se procesan durante la comunicación y para ello se necesitan aspectos múltiples de lectoescritura o *multiliteracidades* en la sociedad contemporánea, que es global e interconectada (Roswell y Wash, 2015, p. 143). Para Cassany (2006) en la literacidad integramos la escritura con el habla y la imagen en otros discursos, tal como ocurre en las páginas web o en vídeos (p. 40).

En este contexto, la vinculación de sistemas semióticos a la alfabetización resulta ser una respuesta a las dinámicas cambiantes del mundo actual, ya que no sólo se tiene en cuenta a las TIC, sino que, todos los elementos de significación de los estudiantes se ven relacionados. En relación con esto, Mangui et al. (2013, p. 79) afirman que “la

multimodalidad pone el foco en la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar por las distintas comunidades y que confluyen en un mismo evento comunicativo”.

Con base a los elementos anteriormente mencionados, se puede considerar a los textos multimodales a partir de los planteamientos de Kress y van Leeuwen (2001) en los cuales la multimodalidad se vale de variados sistemas semióticos para la construcción de significado y el diseño de productos o eventos semióticos en contextos específicos (Gladic Miralles y Cautín-Epifani, 2016, p.360), en donde la comunicación ocurre a través de diferentes modos de significación de manera simultánea.

El origen del estudio de los textos multimodales en la escuela y su propósito alfabetizador, se da a partir de las investigaciones del grupo de pedagogos denominado New London Group (1996), en los cuales se observó la transformación dinámica de la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje a causa de la frenética evolución de la tecnología, la globalización y el aumento de la diversidad social y cultural. A partir de la observación del New London Group, se pudo concluir que la noción de alfabetización había mutado hacia la inclusión de competencias como la alfabetización televisiva, computacional, digital y visual (Farías, 2014, p. 94).

La interacción y construcción de significados en el texto multimodal se da gracias a la relación de cuatro sistemas simbólicos (Gladic Miralles y Cautín-Epifani, 2016, p. 361), los cuales son: el sistema verbal compuesto por palabras, oraciones y frases en la construcción de significado en el plano lingüístico; el sistema gráfico que se compone de representaciones pictóricas tales como fotografías, imágenes, dibujos, etc.; el sistema matemático que se compone de grafías, signos o representaciones que facilitan la codificación de la información; y el sistema topográfico que contribuye significados a los textos gracias a forma, dimensionalidad, color, tamaño de las letras, entre otros aspectos. Para

Pierre Lévy (2007, p. 50) los mensajes o textos multimodales ponen en juego varias modalidades sensoriales, incluidas la vista, el oído, el tacto y las sensaciones propioceptivas.

Considerando lo planteado anteriormente y conforme a lo planteado por Anstey y Bull (2010) citado en el portal web Educar Chile (s.f) , para que un texto sea multimodal debe estar compuesto al menos de dos de los siguientes elementos:

- *Lingüísticos*: comprende aspectos como el vocabulario, la estructura genérica y la gramática de la lengua oral y escrita.
- *Visual*: comprende aspectos tales como color, vectores y puntos de vista en imágenes fijas y en movimiento.
- *Auditivo*: comprende aspectos tales como el volumen, el tono y el ritmo de la música y efectos de sonido.
- *Gestual*: comprende aspectos tales como el movimiento, la velocidad y la quietud en la expresión facial y el lenguaje corporal.
- *Espacial*: comprende aspectos tales como la proximidad, la dirección, la posición de la disposición y organización de objetos en el espacio.

La implementación de la perspectiva multimodal en la enseñanza del lenguaje resulta capital a la hora de valerse de los sistemas semióticos para construir una alfabetización que responda a las necesidades comunicativas, en un mundo contemporáneo y cada vez más globalizado, que propone retos a la escuela, sus pedagogías y didácticas de la lengua. En relación con lo anteriormente mencionado, Mangui et. al. (2013) afirman que “las alfabetizaciones múltiples no sólo comprenden las competencias comunicativas con diversos lenguajes y medios, sino la preparación básica de todos para la vida en una faceta tanto individual como social” (p. 80).

Uno de los mejores ejemplos para comprender el texto multimodal, sus características y funcionamiento, es el hipertexto. Este es un concepto que se encuentra relacionado

actualmente a la informática y hace referencia al sistema que permite enlazar fragmentos de textos entre sí, permitiendo al usuario acceder a la información de forma no secuencial sino a través de los nodos o vínculos (*links*). El concepto de hipertexto fue dado a conocer en la década de los 60 por el filósofo y sociólogo estadounidense Theodor Holm Nelson para designar la nueva lectura no lineal e interactiva que surgió con la informática y la aparición del internet.

Así mismo, la noción conceptual del hipertexto se exploró por Roland Barthes en su obra *S/Z* (1970) en la cual describe al *texto ideal*, el cual es, citado por Calderoni y Pacheco (1998), “un texto compuesto de bloques de palabras (o imágenes) electrónicamente unidos en múltiples trayectos, cadenas o recorridos en una textualidad abierta, eternamente inacabada y descrita con términos como nexos, nodo, red, trama y trayecto” (p.159). De igual manera, Michel Foucault brinda un acercamiento conceptual al hipertexto en su obra *Arqueología del Saber* (1976), donde las fronteras de los libros son indefinidas e infinitas, ya que nos remitimos a otros libros y obras mediante las recomendaciones bibliográficas, las citas y pies de página que nos llevan a otros libros con propias anotaciones y bibliografías, constituyendo una red conceptual de saberes e intertextualidades.

Como ya se mencionó previamente, el concepto de hipertexto fue acuñado por Nelson (1960) y éste se refiere al término como:

Una escritura no secuencial, a un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que le sea mejoren una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario (Calderoni y Pacheco, 1993, p. 160).

Es de esta manera que el hipertexto constituye para el lector la posibilidad de regular y articular su proceso de lectura, en el cual él asume una responsabilidad respecto a lo que lee y escoge para su propio proceso de aprendizaje y comprensión. El lector no se restringe a la

organización lineal y secuencial de los textos que lee, sino que, según Rueda (1995), es el texto el que debe acomodarse al lector y no el lector al texto (p.182) y, según se ahondará más adelante, esto responde a la forma en la cual los seres humanos organizan su pensamiento de manera no lineal como una analogía a los hipertextos. Pierre Lévy (2007), estudioso de la cibercultura y la virtualidad, define el hipertexto como un texto “constituido por nudos (los elementos de información, párrafos, páginas, imágenes, secuencias musicales, etc.) y enlaces entre esos nudos, referencias, notas, punteros, «botones» que indican mediante flechas el paso de un nudo a otro” (p. 42).

En el ámbito literario, el hipertexto se puede entender según Francis Pisani (1994) citado por Rueda (1995, p. 178-179) como “un texto concebido en fragmentos y vínculos que le permiten al lector una navegación no lineal y por lo tanto interactiva. El pie de página es una forma elemental de hipertexto”. Un claro ejemplo de esto, es lo propuesto por Julio Cortázar en sus obras *Rayuela* (1963) y *62 Modelo Para Armar* (1968) en las cuales el autor argentino propone a partir de la *Teoría de Recepción Literaria*, una lectura activa y participativa de sus lectores, rompiendo con la linealidad y secuencialidad de las novelas tradicionales.

Actualmente, en el hipertexto no sólo se tiene acceso a fragmentos de texto, sino que se puede *navegar* a una cantidad inmensurable de imágenes, vídeos y audios para el complemento de la información textual. Es así que el hipertexto es un medio interactivo que permite relacionar información de tipo verbal y no verbal para la construcción de significados, a partir de las relaciones que se pueden establecer en múltiples sistemas simbólicos, tal como lo afirma Lévy (2007) cuando dice que el hipertexto digital se define como información *multimodal* que se dispone en la red para una navegación rápida e intuitiva (p. 43). Respecto a esto, Calderoni y Pacheco (1998) afirman que el hipertexto es descomposición de un texto original, pero, a la vez, la creación de muchos textos nuevos

reunidos en uno sólo (p. 162.), siendo posible para el lector adentrarse por todo el campo de relaciones e interconexiones posibles que le ofrece el hipertexto. Es por estas razones, que el hipertexto brinda la posibilidad de distintas lecturas a diferentes niveles, haciendo de la interacción una posibilidad de múltiples recorridos, fortaleciéndose las percepciones e interconexiones (Acevedo Isaza, 2008, p. 38).

Respecto al proceso de autonomía y autorregulación, la persona involucrada en el proceso comunicativo o de aprendizaje elige por sí misma la ruta para desplazarse según sus propios intereses o jerarquía de prioridades (Calderoni y Pacheco, 1998, p. 167). Para Soria (2015), este proceso se da debido a que:

El hipertexto cambia las reglas para almacenar, distribuir y presentar la información. Este cambio es el reflejo de una transformación más amplia en la cultura, un cambio de la producción basada en la memoria, a la producción basada en la conectividad, la interactividad y la inteligencia, desarrollando hábitos cognitivos y formas de colaboración que generan nuevas formas de interacción social. (p. 53)

Con base al postulado de Soria Andurell (2015), el hipertexto facilita la adaptabilidad del individuo a los cambios y transformaciones que la era digital implica, ya que a partir de la interacción se abandona la tradición memorística de la escuela y se construye un aprendizaje a partir de las necesidades y experiencias del individuo. En palabras de Lévy (1999) se jerarquiza y seleccionan áreas de sentido, se establecen enlaces entre esas zonas, conectado el texto con otros documentos, siendo el hipertexto una matriz de textos potenciales (p. 27-29). Es aquí donde el lector es completamente más activo que el lector de papel, ya que se da la instrucción al ordenador o dispositivo “para proyectar una multitud de otros textos” (Lévy , 1990,p. 30).

Como ya se ha mencionado previamente, el hipertexto tiene una relación de similitud al funcionamiento del cerebro, ya que no se rige por la linealidad y facilita a la memoria

activa seleccionar el material y enviándolo al lugar adecuado, así como funcionan también las memorias a corto y a largo plazo (Calderoni y Pacheco,1998, p.174). El cerebro humano entrelaza redes semánticas a partir de unas experiencias concretas, siendo el hipertexto una representación analógica del cerebro humano y su funcionamiento asociativo. Para Henao Álvarez (2002):

El hipertexto posee una estructura subyacente de nodos y enlaces que simulan la forma como el cerebro humano representa el conocimiento, según lo describen ciertas teorías sobre el procesamiento de la información. Así como en la mente se puede tener acceso al conocimiento a través de múltiples rutas, en un texto hipermedial se puede consultar la información por diversos caminos (p. 14).

La lectura hipertextual de esta manera, posibilita que el lector cree y use nexos con diferentes ideas que extrae de su memoria, conocimientos y experiencias, o que establezca relaciones con otros textos o sistemas electrónicos que utilice, siendo posible que una obra o texto se enlace con otros autores y otros textos porque “el lector -conectado a una red- puede buscar nuevas asociaciones y conexiones, no predefinidas por el autor” (Calvo, 2002, p. 17). Con relación a esto, Cassany (2006, p. 30) afirma que “todo lo que sabemos está almacenado en la memoria, en forma de esquemas de conocimiento o paquetes de datos, interconectados entre sí”, reafirmando el funcionamiento del hipertexto con el cerebro y la manera en la cual la memoria maneja la información.

Es así que la lectura de hipertextos propone un reto pedagógico y didáctico, así como una apropiación por parte del lector de sus propios procesos de lectura y comprensión ya que no sólo se trata de establecer relaciones y decodificaciones del código lingüístico, sino que se pone en contexto la interpretación semiótica de otros elementos, ya que como afirma Calvo Revilla (2002),

El hipertexto ha originado el desarrollo de estrategias de lectura propias, que lo caracterizan: exige la adquisición de nuevos hábitos de lectura, que permitan la lectura de todo tipo de

textos y de códigos diversos e interrelacionados; implica el conocimiento de nuevas fuentes de información y el tratamiento de las mismas, el manejo de los nuevos soportes y medios técnicos para su lectura; el conocimiento de estrategias de búsqueda, recuperación y transmisión de la información. (p. 13)

De esta manera se entabla un diálogo continuo con el texto y se favorece la lectura activa, donde no se restringe a una secuencialidad lineal al lector, quien tiene y siente la libertad para crear su propia secuencia textual al priorizar sus intereses y necesidades para enfocarse en ellos, ya que “ el navegador (el lector) se puede convertir en un autor no ya recorriendo una red preestablecida, sino participando en la estructuración del hipertexto y creando nuevos vínculos” (Lévy, 1999, p. 33). De esta manera, el hipertexto orienta al lector para que construya significados y facilita que el lector construya y reestructure su propio conocimiento de un modo autónomo (Calvo, 2002).

Previamente se ha mencionado que la lectura hipertextual posibilita el aprendizaje autónomo ya que el sujeto es consciente de su aprendizaje y él mismo determina, según sus experiencias, gustos y conocimientos, qué tipo de texto leer. Es por esto que se satisface la necesidad de transmisibilidad y accesibilidad del conocimiento con el dinamismo, indeterminación, transitoriedad y maniobrabilidad que son propios del hipertexto (Arancibia, 2010, p. 19). Dicho esto, una de las grandes ventajas de los hipertextos es que permite pasar las fronteras existentes entre el autor y lector de un texto impreso tradicional ya que el lector se puede convertir en autor y crítico gracias a las notas, comentarios y *posts* o correos electrónicos que están presentes en los hipertextos de internet, creando una red colectiva para que otros lectores accedan, compartan y debatan la construcción de significados.

La lectura de hipertextos representa así, que el lector no sólo utilice estrategias tradicionales de comprensión lectora propias de la lectura en papel, sino que emplee otras estrategias que no le suelen ser frecuentes, tales como el razonamiento predictivo y la

intertextualidad (Arancibia, 2010, p. 19). Es por este motivo que, la adecuada lectura de textos multimodales facilita enormemente la comprensión y lectura de hipertextos porque “la incorporación de gráficos y videos exigen de la tarea de comprender un despliegue de multicompetencias para integrar la información que se ve, escucha y lee” (Arancibia, 2010, p.20).

Finalmente, y con base a los conceptos que respaldan el funcionamiento del hipertexto como una analogía del cerebro humano, se puede concebir que los procesos de comprensión lectora se pueden fortalecer a través de la inferencia y la metacompreensión como niveles avanzados de comprensión, ya que el lector puede establecer relaciones cognitivas frente a lo que lee y es consciente al mismo tiempo de los conceptos que son necesarios para una mejor apropiación del texto.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 La Investigación

A partir de la problemática descrita previamente y en aras de dar respuesta a la pregunta problema que se planteó, la cual involucra un propósito investigativo y pedagógico, se consideró pertinente plantear una investigación de paradigma socio-crítico, fundamentado en un enfoque cualitativo, el cual permite desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos (Sampieri et al, 2010, p.8) y como tipo de investigación la investigación acción educativa (IAE), a fin de alcanzar los objetivos específicos planteados en este trabajo de investigación. De esta manera se buscó construir una propuesta de proyecto de aula que ayudara a potenciar la lectura de hipertextos a través del uso de textos multimodales en los estudiantes del grado 1103 del colegio Rafael Bernal Jiménez IED.

Como se ha mencionado previamente, se implementó en esta propuesta de investigación la IAE, la cual se puede considerar como un término investigativo que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social, así como es una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos y reflexión (Latorre, 2003, p. 23), así como la puesta en práctica de los valores educativos (Elliott, 2000, p.96). Es así, que por medio de este trabajo de investigación se buscó una mejora a partir de cuatro etapas, las cuales son: observación, reflexión, planificación y acción (intervención).

Como ya se ha planteado previamente, este estudio se fundamentó metodológicamente en la IAE y debido a que se desarrolló en el aula de clase, se buscó crear una propuesta investigativa que potenciara la lectura de hipertextos, y sus procesos subyacentes, a través de los textos multimodales, ya que gracias a este tipo de investigación se parte de los problemas que están en el entorno del sujeto para que por medio de esta se transforme y mejore su realidad, según Sandín (2008). Es menester mencionar que los objetivos de este proyecto de investigación-acción educativa se relacionaron con las etapas descritas anteriormente en donde se hizo una planificación y propuesta de intervención pedagógica para posteriormente analizar los resultados y evaluar la propuesta de cara a la determinación de la lectura de hipertextos.

3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La investigación cualitativa utiliza métodos y técnicas diversas como gama de estrategias que ayudarán a reunir los datos que van a emplearse para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción (Munarriz, 1992, p.104). A partir de las características de la IAE y el enfoque cualitativo, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos:

- *Análisis documental y de información:* revisión, análisis y evaluación de documentos elaborados en clase por los estudiantes, tales como talleres, ensayos, reflexiones, reseñas, exposiciones orales y comentarios. Por medio del análisis documental y de información se busca establecer las principales fortalezas y dificultades de los estudiantes frente a la lectura de hipertextos en el aula de clase.
- *Rúbrica de Evaluación:* Por medio de la rúbrica se buscó evaluar de manera individual y grupal los procesos de lectura de hipertextos en los estudiantes, teniendo en cuenta los análisis realizados a los documentos y talleres que se realicen en clase (Anexo 6). En dicha rúbrica se especifican los criterios e indicadores tenidos en cuenta para lograr una cualificación óptima y clara de los resultados obtenidos a lo largo de la propuesta de investigación. Igualmente, dichos criterios facilitarán la sistematización y análisis de información obtenida en el proceso de intervención. Es menester aclarar que los criterios *excelente, bueno, regular y malo* presentes en la rúbrica, se emplean para indicar un nivel de desempeño durante la propuesta de intervención.
- *Medios audiovisuales:* de acuerdo con Latorre (2003)“los medios audiovisuales son técnicas que el docente investigador utiliza para registrar información seleccionada o focalizada previamente; la información depende del investigador y no tanto del medio que se utiliza, si bien éste media en el tipo de información que se registra.” (p. 80). Teniendo en cuenta que gran parte del trabajo que se va a realizar involucra los textos multimodales, se considera pertinente que el registro de la información también esté recolectado por medio de vídeos e imágenes, tales como fotografías y pantallazos.
- *Talleres:* son el insumo principal para el análisis de documentos e información producido en clase. Por medio de estos instrumentos se buscó llevar un control que diera cuenta de los procesos de lectura de hipertextos para asimismo fortalecerlos. De

igual manera, los talleres darían cuenta de la rúbrica de evaluación para así garantizar la correcta valoración y seguimiento de los procesos de lectura hipertextual.

3.3 Muestra

La población participante en la investigación es una muestra intencional y está comprendida por 25 estudiantes del curso 1103 del IED Rafael Bernal Jiménez, de los cuales 17 son niñas y 8 niños, cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años y pertenecientes a los estratos socioeconómicos 2 y 3, de acuerdo a los formatos de consentimiento informado recolectados para la participación de los estudiantes.

3.4 Matriz Categorial de Análisis

Para el análisis de la información recolectada durante el periodo de la propuesta de intervención, se diseñó una matriz categorial que diera cuenta de las categorías deductivas que se derivan de la pregunta problema y los objetivos planteados. A partir de la categorización se presenta a continuación la matriz que describe las unidades de análisis tenidas en cuenta para la propuesta de investigación, así como las categorías, subcategorías e instrumentos de recolección de información que fueron utilizados posteriormente para la propuesta de intervención, así como al análisis y sistematización de la información obtenida en el aula de clase.

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN
Lectura y comprensión de Hipertextos	Textos Multimodales	Características	Talleres Medios audiovisuales Rúbrica de evaluación
		Tipos de hipertexto	Talleres Test
		Procesamiento de la información	Medios audiovisuales Rúbrica de evaluación
			Talleres Medios audiovisuales Rúbrica de evaluación

Procesos de
comprensión

Talleres
Medios audiovisuales
Rúbrica de evaluación

Tabla 1. Matriz Categorical de Análisis

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA: “CRTL+CLICK”

En este apartado se presenta de manera detallada el proyecto de aula que sustenta la propuesta de intervención pedagógica con los estudiantes del grado 1103 del IED Rafael Bernal Jiménez, para así dar respuesta a la pregunta problema planteada en el comienzo del proceso, que es la de determinar el uso de textos multimodales que potencian la lectura de los hipertextos. De esta manera, el proyecto de aula constituye una propuesta investigativa y pedagógica debido a que busca por una parte dar respuesta a una problemática identificada en el aula y por otra parte hacer una propuesta pedagógica que ayude a dar respuesta a la problemática en cuestión y al mismo tiempo, contribuya a la mejora de los procesos de lectura y comprensión de hipertextos.

A partir de lo mencionado, se elabora una propuesta pedagógica que se estructura en distintas etapas y que permite implementar los contenidos y didácticas respectivas para la propuesta investigativa, respondiendo a lo planteado en los objetivos general y específico. De esta manera, se diseña un cronograma y una propuesta de intervención pedagógica que será explicada posteriormente.

Es así que se implementan 3 fases fundamentadas en los objetivos investigativos, que posteriormente, dan cuenta de unos propósitos pedagógicos que buscaban el fortalecimiento de los procesos de lectura y comprensión hipertextual de los estudiantes. En las fases se pretende determinar los elementos de los textos multimodales que potencian la lectura de hipertextos, la comprensión lectora de los hipertextos y las estrategias de lectura que tienen los estudiantes a la hora de leer hipertextos. Esta propuesta está estipulada en un trayecto de 22 semanas, en las cuales las fases están determinadas por la sensibilización, la intervención

y la evaluación y se programan de acuerdo a los tiempos establecidos, recursos y evaluación de los resultados obtenidos.

Dado que se busca dar cuenta de los procesos de lectura hipertextual en los estudiantes del grado 1103 del IED Rafael Bernal Jiménez, se considera conveniente la etapa de sensibilización en la cual los estudiantes entiendan el concepto del signo en los textos multimodales y lo identifiquen en sus actividades cotidianas y académicas con otros sistemas de significación, así como un reconocimiento del hipertexto, sus características, tipos y funcionamiento. A partir de ese acercamiento se pretende establecer qué tipo de procesamiento y manejo de información se da por parte de los estudiantes por medio de un diagnóstico en el cual se evidenciará, de manera inicial, cómo los estudiantes leen los hipertextos.

Una vez haya una apropiación conceptual de los fundamentos semióticos de los textos multimodales, se buscará fortalecer la lectura e interpretación de los elementos característicos de los textos multimodales profundizando de manera teórica y práctica en lo visual, lo acústico, lo gestual, lo lingüístico y lo espacial, para propiciar elementos que ayuden a potenciar la lectura hipertextual.

Finalmente, por medio de la plataforma *Edmodo*, se compartirán diferentes hipertextos que serán leídos durante la tercera fase de la intervención, así como los talleres y test que se van a realizar con base a las lecturas realizadas. Gracias a esa interacción en la plataforma, se podrá hacer un seguimiento detallado del proceso y, de igual manera, analizar detalladamente de los resultados de comprensión de los hipertextos.

Fase I (5 semanas):

En esta fase se busca acercar a los estudiantes a los conceptos fundamentales que conforman el texto multimodal, tales como el signo, la lectura de la imagen y el

reconocimiento de distintas tipologías textuales y visuales, así como el reconocimiento de dichos textos en sus contextos propios tales como la institución, la ciudad, las redes sociales y los textos que leen. Una vez se conceptualice el texto multimodal, se realizarán talleres y actividades en clase donde los estudiantes utilicen los signos para relacionarlos con su cotidianidad y entorno.

A partir de la apropiación conceptual de los textos multimodales, se hará una introducción a los hipertextos y sus características. De igual manera se propondrá una prueba diagnóstica al comienzo de la intervención que dé cuenta de los niveles de comprensión lectora que tienen de los hipertextos. Finalmente, en esta etapa, se realizarán talleres, lecturas, trabajos en grupo y diversos ejercicios que ayuden a reforzar los fundamentos trabajados en clase.

Fase II (9 semanas)

Durante esta fase se busca, por parte del docente, desarrollar de manera teórica y conceptual los conceptos relativos a los elementos que constituyen los textos multimodales, y por ende los hipertextos, los cuales están contemplados por aspectos visuales, lingüísticos, acústicos, gestuales y espaciales, por medio de la incorporación de saberes relativos a la fotografía, el cómic, el cine, la retórica de la imagen, análisis del discurso, comunicación no verbal, expresión corporal y gestual y aspectos fundamentales del sonido. Es así, que se realizarán talleres, actividades y ejercicios en clase que ayuden a fundamentar los componentes presentes en los hipertextos y que, de igual manera, busquen brindar una mejor comprensión de los elementos que los constituyen.

Fase III (8 semanas): CTRL+ CLICK - Leyendo hipertextos

En la última etapa de la intervención se buscará evaluar y verificar que los conceptos trabajados en fase uno y fase dos, respecto a los textos multimodales y el hipertexto, se encuentren interiorizados y que los estudiantes sean capaces de identificarlos. Asimismo, se

contemplará el proceso de información y la interactividad de los hipertextos, sus relaciones y los tipos de hipertexto, especialmente digitales. De igual manera, se pretenderá que los estudiantes identifiquen plenamente un hipertexto y puedan ser capaces de navegarlos sin dificultad alguna, así como reconocer elementos de los textos multimodales en el hipertexto. A partir de dicha apropiación conceptual y práctica de los hipertextos se van a evaluar los niveles de comprensión de los textos en los estudiantes.

Mediante la plataforma digital *Edmodo*, utilizada para crear interacciones virtuales en entornos educativos, se propondrán lecturas, ejercicios y talleres, así como test que ofrecerán un diagnóstico y seguimiento de los procesos de comprensión de hipertextos y así, finalmente, evaluar el impacto de las fases previas en la optimización de la comprensión lectora en los estudiantes de los hipertextos.

5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1 Organización de la información

En este apartado se presenta la manera en la cual se organizó la información a lo largo del proceso de recolección durante la propuesta de intervención, en cada una de las diferentes fases contempladas, para dar cuenta de los objetivos planteados en la investigación, así como, los distintos hallazgos de la misma.

De acuerdo con lo mencionado previamente, la organización y sistematización de la información y datos recolectados en el aula durante las tres fases, están regidas principalmente por la matriz categorial, la cual tiene como unidad de análisis la *lectura y comprensión de hipertextos* que se deriva en la categoría *textos multimodales*. De igual manera, la rúbrica de evaluación (Anexo 6) permitió cualificar y cuantificar el proceso de comprensión de hipertextos durante la propuesta pedagógica, a través de distintos indicadores que daban cuenta de la evolución de los procesos de comprensión lectora de hipertextos en el aula. Así mismo, la realización de talleres y uso de medios audiovisuales sirvieron de insumo

para la organización de la información recolectada, bajo los parámetros de la matriz categorial. Adicionalmente, se propuso una lista de chequeo (Anexo 7), la cual permitió dar cuenta del uso del hipertexto y los procesos de comprensión que los estudiantes llevaron durante la lectura de hipertextos.

5.2 Análisis de la información

A partir de la información recolectada durante las tres fases descritas en este documento para la propuesta de intervención, se plantea a continuación, la descripción y análisis de los datos obtenidos durante la intervención pedagógica *Ctrl+Click*, teniendo en cuenta la matriz categorial y rúbrica de evaluación, así como, los objetivos planteados para esta investigación. Es así que se triangularon los instrumentos de recolección y los datos obtenidos a lo largo de las tres fases. En este apartado se muestran datos e información de tipo cuantitativo y cualitativo que servirá de apoyo para explicar los procesos y ejercicios realizados durante la propuesta de intervención.

5.2.1 Descripción y análisis Fase I

La implementación de la Fase I se basó en la fundamentación teórica asociada a los textos multimodales, siendo esta el signo, la lectura de imágenes, tipologías textuales y estrategias de comprensión lectora. A partir de dichas categorías, se elaboraron diversos talleres que facilitaron la recolección de información, así como, el análisis documental de dichos talleres permitió arrojar luces respecto a la asimilación conceptual. El primer taller comprendió la identificación de signos lingüísticos y no lingüísticos, además del reconocimiento del tipo de signo no lingüístico (ícono, señal o símbolo). A partir del análisis documental, se estableció que hubo una apropiación y correcta identificación de los distintos tipos de signo ya que el 88,4% de la población logró determinar el tipo de signo.

Posteriormente, se realizó en clase el análisis de imágenes publicitarias, basado en la *retórica de la imagen* de Roland Barthes. Durante esta parte de la Fase I, se evidenció la complejidad para la lectura denotada y connotada de los mensajes, ya que el 50% presentó un desempeño regular y bajo en la lectura de imagen publicitaria, según se evidencia en la Figura 1:

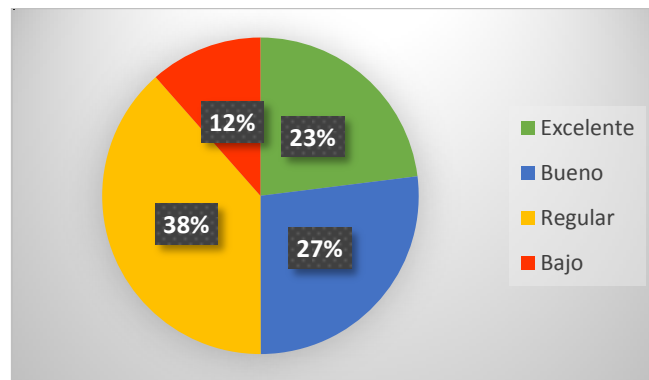


Figura 1. Análisis retórico de la imagen

Según se puede ver en la Figura 1, el restante 50% de los estudiantes pudo hacer una lectura apropiada de los mensajes lingüísticos, connotado y denotado presentes en diferentes imágenes publicitarias, manifestando un gran interés por la lectura. A partir del análisis documental se evidenció que la principal dificultad fue la de realizar la lectura de mensajes connotados, debido a que requería de distintas habilidades inferenciales, las cuales no habían sido desarrolladas a profundidad, según se estipuló en el diagnóstico del capítulo 1 de este documento, así como también se evidenció en el taller de comprensión lectora, del cual se hablará más adelante.

Posteriormente, durante el reconocimiento de las tipologías textuales e intención comunicativa de las mismas, se realizó un ejercicio en el cual se buscó repasar y reforzar los conocimientos relacionados con las tipologías textuales. Durante esta actividad se indagó por el reconocimiento del tipo de texto, la población a la cual estaba dirigido el texto y sus intenciones comunicativas. A partir de los ejercicios realizados, se pudo constatar en el análisis documental que hubo una apropiación y reconocimiento del tipo de texto, ya que

cerca del 82% logró reconocer plenamente, y sin dificultad, entre las tipologías descriptiva, narrativa, argumentativa y expositiva.

Al final de la primera fase, se realizó un taller de comprensión de lectura en el cual se buscó descubrir qué niveles de lectura, tal como literal, inferencial y socio-crítico, tenían desarrollados los estudiantes del curso 1103. A partir del ejercicio, en el cual los alumnos escogían un texto y desarrollaban una serie de preguntas relativas a cada nivel de comprensión, se determinó que la mayor dificultad que tuvieron durante la comprensión lectora fue el nivel socio-crítico.

Se puede establecer que aproximadamente la mitad de la población, el 48%, tuvo una comprensión lectora completa de los textos, desarrollando preguntas relativas a los tres niveles de comprensión, según se muestra en la Figura 2. Asimismo, el otro 47% presentó dificultades, ya que, por medio del análisis documental y los criterios de la rúbrica de evaluación, hubo algunas dificultades para profundizar en las inferencias y así emitir un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios de los textos escogidos y leídos. Por otra parte, este 47%, no logró llegar al nivel socio-crítico, presentando gran dificultad para establecer juicios de valor sobre un texto y su estructura, así como captar sentidos implícitos en el texto. El restante de la población, el 5%, sólo pudo establecer un nivel literal de lectura, demostrando grandes dificultades para inferir y establecer una relación socio-crítica con lo que leyeron en el ejercicio.

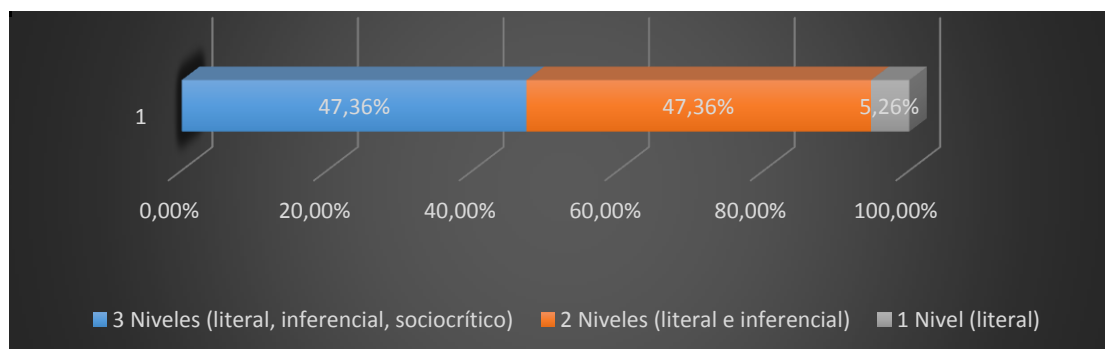


Figura 2. Niveles de comprensión lectora

Ahora bien, en relación al componente investigativo en esta fase, se planteó como punto de partida una prueba diagnóstica que pudiera dar cuenta del nivel de comprensión de lectura hipertextual en los estudiantes del grado 1103. De esta forma se pudo establecer qué tipo de fortalezas y debilidades presentaban durante la lectura de hipertextos, así como, la identificación de los textos multimodales, reconocimiento de ideas principales, manejo de los vínculos internos y externos del hipertexto y el uso de la intertextualidad durante la lectura, a fin de lograr indagar sobre los niveles de desarrollo de la comprensión lectora de hipertextos al comienzo de la intervención.

Una vez realizada la prueba diagnóstica, se pudieron establecer distintos datos que dieron cuenta de la comprensión del hipertexto en los estudiantes, según los criterios planteados en la rúbrica de evaluación (Anexo 6). En la Figura 3, se pueden evidenciar los desempeños de los estudiantes durante la primera prueba:

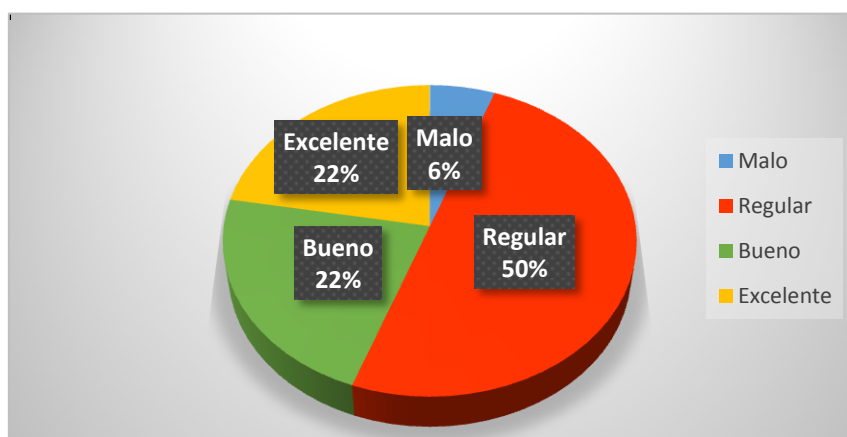


Figura 3. Niveles de desempeño en la prueba diagnóstica

Como se puede notar preliminarmente, el 6% de los estudiantes no logró identificar la idea principal del texto, así como los textos multimodales y los vínculos internos y externos del hipertexto leído. Seguidamente, el grueso de la población, cerca del 50%, presentó un

desempeño *regular* (de acuerdo a los criterios de la rúbrica, véase Anexo 6) ya que reconocían tan sólo algunos elementos multimodales y se valían al menos de un vínculo del hipertexto, bien fuera interno o externo, para establecer intertextualidad o una mejor comprensión del tema. De igual forma, lograron apenas llegar a un nivel literal de comprensión, además de presentar problemas con el uso o utilidad del hipertexto leído. Por otra parte, el 22% tuvo un buen desempeño, teniendo en cuenta que reconocieron la mayoría de elementos multimodales contenidos en el hipertexto, así como el reconocimiento de ideas principales y algunas inferencias, además de usar los vínculos para lograr complementar la lectura realizada. Finalmente, el 22% restante arrojó un desempeño *excelente*, considerando el reconocimiento pleno de los textos multimodales, las ideas principales y secundarias del texto, el adecuado uso de enlaces (internos y externos) para establecer intertextualidad y una comprensión adecuada del hipertexto.

A partir de ese diagnóstico, se pudo establecer de manera más detallada, según los criterios planteados en la rúbrica de evaluación, los siguientes resultados en la lectura inicial de hipertextos, siendo los porcentajes los aciertos de la prueba diagnóstica:

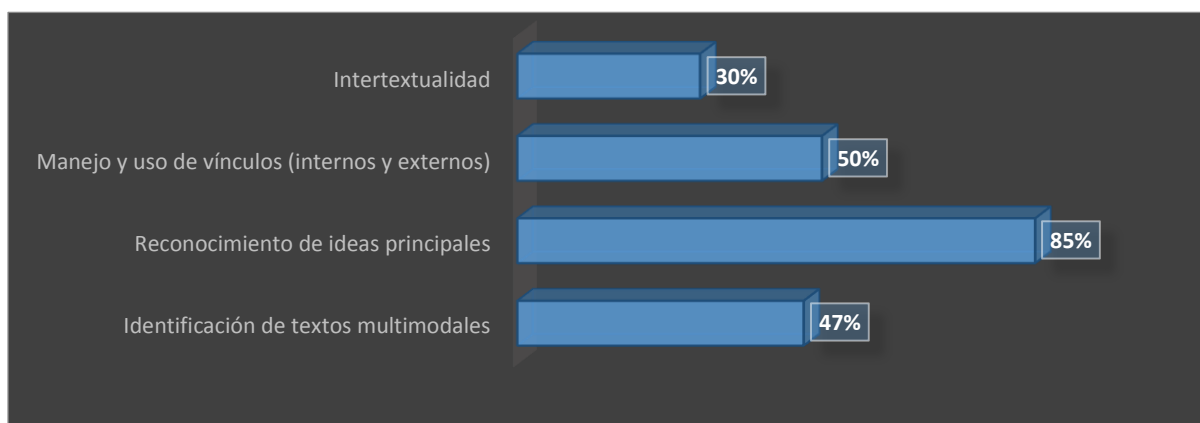


Figura 4. Desempeño por criterios de la rúbrica de evaluación

Según se puede observar en la Figura 4, se estima que el 85% de los estudiantes pudo identificar la idea principal del texto, a pesar de no poder profundizar completamente en otras ideas presentes en el hipertexto los de nivel *regular* y *malo*, de acuerdo a lo estimado en la

rúbrica de evaluación (Anexo 6). Asimismo, tan sólo el 50% hizo uso de los vínculos, los cuales fueron aquellos que tuvieron desempeño bueno y excelente. El reconocimiento de los textos multimodales tan sólo arrojó un 47%, siendo la identificación de estos elementos los que permitirían la comprensión del texto leído. En relación con la intertextualidad, tan sólo el 30% hizo uso de ella, acudiendo a otros enlaces presentes en el hipertexto o consultando diversas fuentes relacionadas con el tema. Así las cosas, se estima que tal como se ha descrito previamente, teniendo en cuenta el primer objetivo específico de esta investigación y las categorías de la rúbrica de evaluación, se pudo estimar que los niveles de desarrollo de la comprensión lectora en la primera fase se encuentran en un nivel *medio*, dado que el 53% de la población tubo una comprensión lectora promedio del hipertexto inicial.

5.2.2 Descripción y análisis Fase II

Durante la implementación de la segunda fase, se introdujo a los estudiantes al concepto de texto multimodal, así como, el de hipertexto, siendo este último un texto multimodal. A partir de ello, se buscó estimular la lectura de otros sistemas simbólicos, tales como la imagen, el vídeo y el audio que hacen parte de los hipertextos. De igual manera, se fortaleció lo asociado a los mensajes lingüísticos dentro de los hipertextos. Dicho esto, se realizaron talleres y ejercicios relacionados con la fotografía, el cine y el video, la música y lo auditivo y la relación entre texto e imagen para así, apropiarse conceptualmente a los estudiantes sobre los textos multimodales y los hipertextos.

Como primer ejercicio, se realizó un taller básico sobre el hipertexto en el cual los estudiantes, ya conociendo cómo funcionaban los textos multimodales, buscaron un hipertexto en la red e identificaron elementos multimodales que lo componían. Seguidamente, completaron una tabla en la cual se les indagaba si el hipertexto leído tenía las características de: no linealidad, interactividad, abundancia de información (esto asociado a la

intertextualidad), de libre acceso y estructura definida. Los resultados de dicho taller se pueden evidenciar en la Figura 5 y 6.

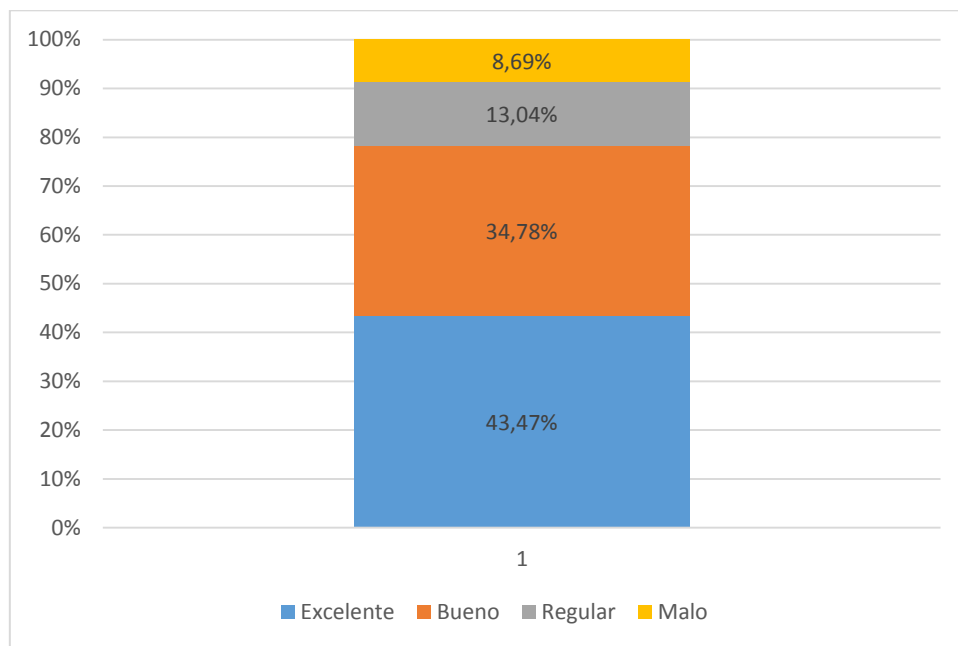


Figura 5. Desempeño e identificación de textos multimodales en hipertexto

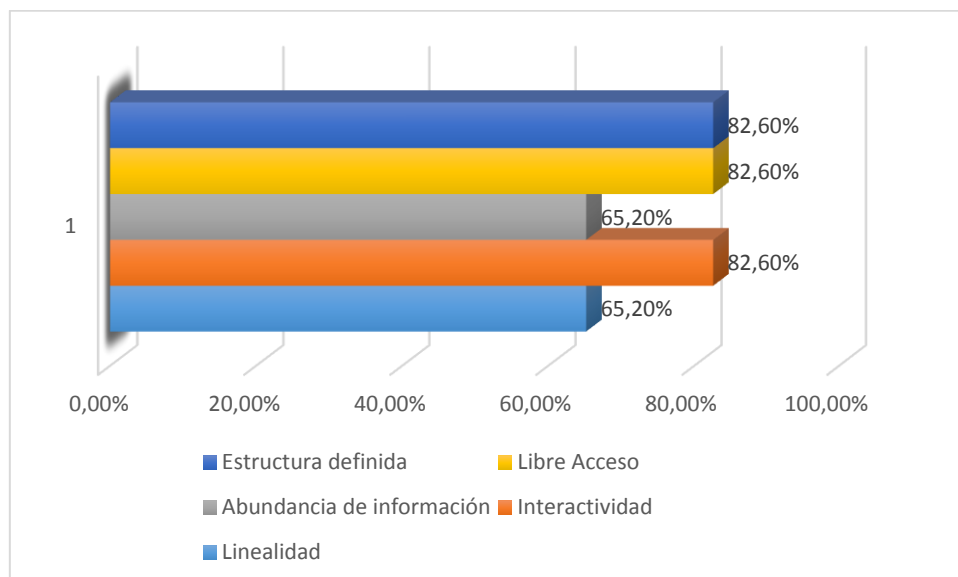


Figura 6. Identificación de elementos en hipertexto

Tal como se evidencia en la Figura 5, el 43,47% de los estudiantes logró identificar plenamente los elementos multimodales en el hipertexto escogido, siendo este un buen porcentaje dado que, en el momento de leer el hipertexto, apenas tenían una idea generalizada

que se impartió durante esa sesión. Seguidamente, el 34,7% apenas reconoció algunos de los elementos multimodales del hipertexto presentes, siendo los espaciales y auditivos los de más omisión por parte de la población. Asimismo, el 13,04% apenas reconoció uno solo de los elementos que hacen al hipertexto multimodal y el 8,6% no logró reconocer ni identificar ninguno de dichos elementos.

En la Figura 6, están presentes los resultados relacionados a la identificación de elementos básicos del hipertexto. En dicha figura se muestra que el 82,6% logró reconocer sin problema la estructura del hipertexto, la interactividad del mismo y el libre acceso que le ofrecía el documento escogido. Por otro lado, el 65,2% logró comprender la abundancia en información que le ofrecía el hipertexto, así como, la idea de la *no linealidad* del hipertexto. En relación con esto, es menester comprender que la idea de romper la linealidad del texto, es decir, que sólo se lea de arriba abajo o de izquierda a derecha, generó un grado de complejidad en los estudiantes, ya que como se ha mencionado previamente, la tradición de la escuela ha estimulado y privilegiado dicha linealidad, siendo esto uno de los motivos por los cuales se presentó este resultado en esta instancia.

Seguidamente, se realizó una nueva lectura a partir de un hipertexto hallado en un periódico digital y se buscó evaluar el avance en la lectura de los textos multimodales en el hipertexto, así como las generalidades y características que facilitan la comprensión lectora del mismo. En dicho ejercicio se pudo constatar que el 72,4% identificó las ideas principales del hipertexto. Respecto a la identificación de los elementos multimodales en el hipertexto, hubo una mejoría en relación con los datos de la Figura 5, dado que el 66,7% identificó todos los elementos multimodales en el hipertexto. El 23,8% identificó algunos de los elementos y el restante 9,6% identificó uno de los elementos, según los criterios de la rúbrica de evaluación (Anexo 6).

Uno de los aspectos evaluados en este ejercicio de comprensión lectora, fue la de incorporar un segmento del hipertexto en el cual había algunas noticias relacionadas con la información presentada en el texto. La intención de ello se fundamentó en identificar si los estudiantes hacían uso de los enlaces internos y externos del hipertexto, así como, establecer intertextualidad con el mismo. El 66,7% supo dar cuenta de que una de esas noticias relacionadas tenía que ver directamente con el texto leído y que ese enlace les podría complementar u ofrecer información nueva en relación con lo que habían leído. El restante 33,3% no determinó ni hizo uso de dicha información para complementar su lectura.

Respecto al reconocimiento de la tipología textual el 85,6% no presentó problemas y determinó claramente a qué tipo pertenecía. Otro elemento que se evaluó fue el de conocer la identificación de algunos íconos (Figura. 7), a fin de comprender el uso que hacían del hipertexto.



Figura 7. Botones interactivos del hipertexto leído

El 100% de los estudiantes coincidió en que la utilidad de dichos botones servía para compartir el artículo en redes sociales o para enviarlo a otros lectores vía correo electrónico, siendo este el único uso posible a través de los botones que ofrecía el hipertexto mismo.

Al final de esta etapa, y después de ahondar en clase diferentes sistemas semióticos de comunicación que componen los textos multimodales e hipertextos, se realizó una lectura final en la cual no sólo se buscó evaluar la comprensión lectora del hipertexto, su estructura y componentes, sino que se desarrollaron los niveles de lectura propios del texto lingüístico presente en el hipertexto, específicamente el inferencial y el crítico. A partir de dicha lectura, y en contraste con el taller de lectura hecho en Fase I y los otros textos multimodales, se determinó que el 90% de los estudiantes pudo identificar la tipología textual del hipertexto, y

el 86,4% identificó las ideas principales del mismo, dentro del nivel literal de lectura. En relación con el nivel inferencial, el 77.3% de los estudiantes mostró una mejoría ya que pudieron deducir, inferir y concluir ideas respecto a lo que leyeron, así como una reflexión mucho más profunda estableciendo juicios de valor en el nivel crítico, cerca del 7.2,7%.

Respecto a lo hipertextual, el 95,5% identificó los elementos que hacen multimodal al hipertexto, siendo la fotografía y el vídeo los principales y su relación con el texto y temática leída. Uno de los aspectos en los cuales se presentaron dificultades, fue la intertextualidad y el uso de enlaces externos para complementar la información. En este ejercicio, tan sólo el 48,8% hizo uso de una búsqueda complementaria para reforzar lo leído o responder las preguntas del taller. Según lo indagado en la socialización de resultados, los estudiantes manifestaron que no consideraron necesario el uso de otros enlaces, dado que el hipertexto presentaba abundante información, a pesar de ser indispensable enriquecer la lectura a partir de pesquisas o consultas en otras fuentes hipertextuales.

En aras de dar respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación en esta etapa, se planteó en la Fase II de la propuesta de intervención, identificar los aspectos de los textos multimodales que facilitan o dificultan la lectura, así como, describir las fortalezas y debilidades en el desarrollo de la comprensión lectora de hipertextos de los estudiantes del grado 1103.

Previamente se observó cómo se indagó durante las actividades realizadas en la Fase II sobre la incidencia de los textos multimodales en la comprensión lectora de hipertextos. Respecto a eso, se pudo identificar que cerca del 80% de la población logró identificar y emplear los textos multimodales presentes en los hipertextos leídos, tal como se describió previamente en las figuras 6 y 7, donde también se evidenciaron, unos niveles más profundos de comprensión lectora gracias al conocimiento respecto al funcionamiento de los hipertextos

en aspectos tales como identificación de la estructura hipertextual, la abundancia de información, la interactividad y la no linealidad del hipertexto.

Ahora bien, en esta etapa de la investigación se pudo determinar que los aspectos visuales, especialmente vídeos, ilustraciones, fotografías e imágenes (botones e íconos), son los que aportan de manera más significativa en la comprensión lectora de los hipertextos, siendo estos elementos semióticos de gran contenido y que se relacionan con los textos para lograr una comprensión mucho más completa.

Para poder describir las fortalezas y debilidades en el desarrollo de la comprensión lectora de hipertextos, se implementó la Lista de Chequeo (Anexo7) para poder reconocer qué elementos de los hipertextos facilitan la lectura de los estudiantes, así como una autoevaluación por parte de los mismos en relación con sus procesos de lectura. Los resultados arrojados en la sistematización de dichos datos, visibles en la Figura 8, arrojó ciertas luces en relación con cómo leían y comprendían los hipertextos los estudiantes en esta etapa. Vale aclarar que los datos mostrados en la Figura 8, hacen parte de la percepción de los estudiantes a la hora de leer el hipertexto y su experiencia con el mismo.

Es notorio cómo en los factores asociados a los textos multimodales (*Reconozco elementos multimodales -lingüísticos, visuales, acústicos y espaciales/gestuales- en el hipertexto y Analizo todos los elementos multimodales que hay, tales como imágenes, infografías, gráficos, diálogos, textos y vídeos que me ayudan a comprender mejor el hipertexto*) el 95.2% de la población busca, identifica y analiza dichos textos para lograr una mejor comprensión de la lectura. Estos datos son un reflejo de la hipótesis planteada al principio de la investigación, siendo los textos multimodales potenciadores de la comprensión lectora de hipertextos. De igual manera, se puede evidenciar que la mayoría, cerca del 86%, relaciona todos los elementos presentes en el hipertexto para mejorar su lectura.

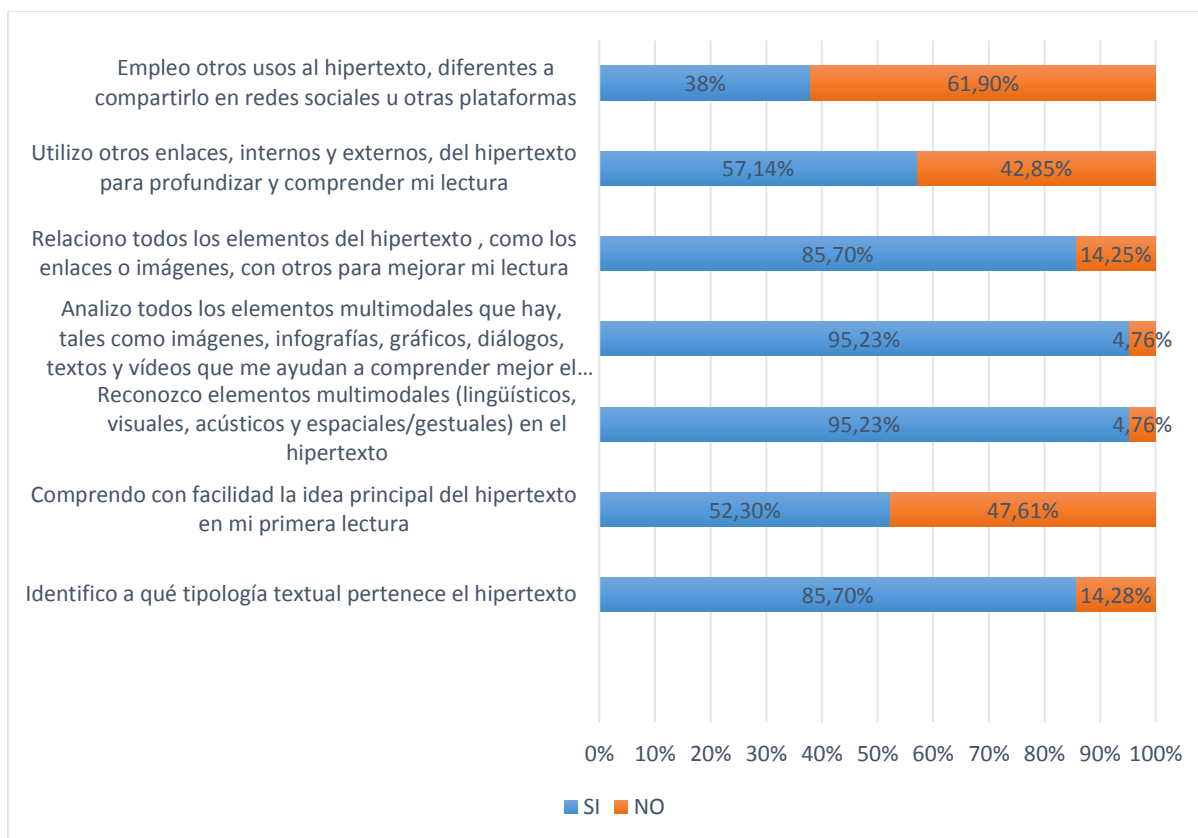


Figura 8. Resultado primer lista de chequeo para lectura de hipertextos

Respecto al uso de enlaces u otros hipertextos para complementar la lectura se refleja que el 57,1% afirma emplear dichos enlaces para enriquecer la lectura y la comprensión de la misma, frente a un 42,8% que no hace uso de dichos enlaces, valiéndose únicamente de la información primaria presentada en el hipertexto. Asimismo, el 61,9% no conoce otro uso distinto del hipertexto, al de compartirlo en redes o enviarlo por correo electrónico.

A partir de los datos obtenidos, y basándose en los criterios de evaluación de la rúbrica (Anexo 6), se evidencia una mejora respecto a la Fase I, en la comprensión de los hipertextos gracias al análisis y entendimiento de los textos multimodales, como potenciadores semióticos de los hipertextos ya que facilitan la lectura de los mismos y enriquecen los contenidos que los estudiantes asimilan en sus procesos de lectura.

5.2.3 Descripción y análisis Fase III

En el desarrollo de la tercer y última fase, se buscó brindar a las estudiantes distintas estrategias que fueran útiles a la hora de afrontar la lectura de hipertextos. Es así, que se profundizó en dos elementos que facilitarían la comprensión lectora de los hipertextos, además de reforzar las ideas asociadas a los textos multimodales, trabajados en la Fase II. Dichos elementos fueron la intertextualidad y el manejo de enlaces internos y externos dentro de los hipertextos. Por otra parte, se buscó por medio de un *quiz*, al comienzo de la Fase III, corroborar los aprendizajes adquiridos y desarrollados previamente, dado que se consideró pertinente en verificar dichos conocimientos para el avance de la Fase III.

Durante la sesión en el aula de clase, dedicada a la intertextualidad, se dio a conocer a los estudiantes las diversas maneras de establecer intertextualidad en textos tradicionales e hipertextos. Los aspectos tratados fueron las citas textuales y bibliográficas, los pies de página, las referencias textuales, iconográficas y artísticas. A partir de esto, se pudo profundizar en el manejo de enlaces internos y externos de los hipertextos que se leyeron durante esta etapa. A partir de esta sesión, se propuso la lectura de dos hipertextos en los cuales se buscaría evaluar los conceptos trabajados en Fase II (reconocimiento y uso de textos multimodales, ideas principales y secundarias de los hipertextos), así como el uso de enlaces e intertextualidad para complementar la lectura hipertextual. Los resultados de dichas lecturas se pueden evidenciar en las figuras 9 y 10.

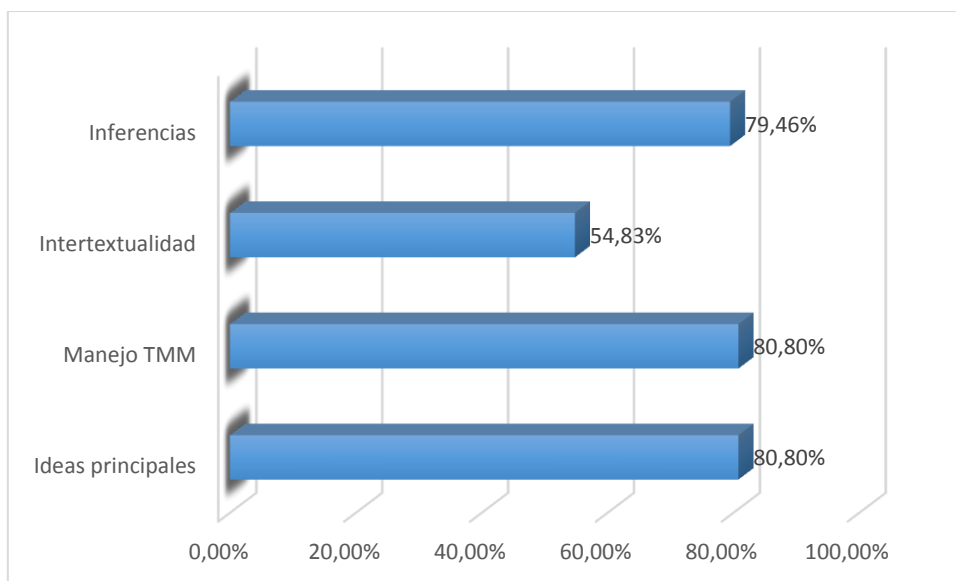


Figura 9. Resultados lectura primer hipertexto (Tercera Fase)

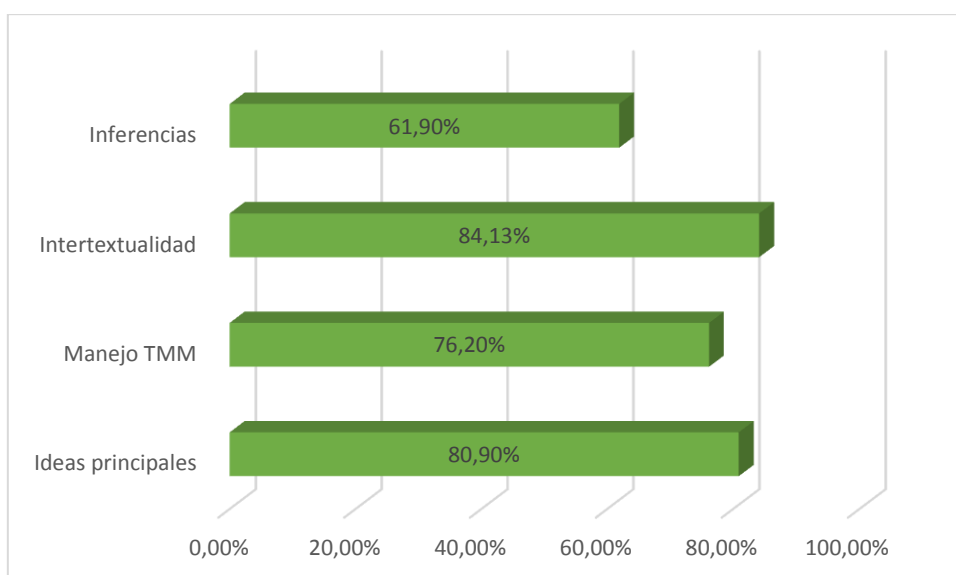


Figura 10. Resultados lectura segundo hipertexto (Tercera Fase)

Como se puede evidenciar en ambas figuras, hay algunas diferencias mínimas entre las categorías de la rúbrica de evaluación (Anexo 6) para la comprensión lectora de hipertextos. En relación con los aspectos a profundizar en esta fase (intertextualidad y uso de enlaces internos y externos), se puede notar que, en el primer hipertexto leído, el 54.83% de la población estableció algún nivel de intertextualidad con el texto que leyó. En la Figura 10, es notorio que hubo un uso de la intertextualidad mayor por parte de los estudiantes en comparación con los resultados de la Figura 9, ya que el 84,13% estableció relaciones con

otros textos, por medio de las referencias textuales y el uso de enlaces presentes en los hipertextos.

Uno de los elementos tenidos en cuenta en esta parte, es la habilidad inferencial a la hora de leer hipertextos por parte de los estudiantes. Las inferencias tenidas en cuenta para esta parte, son la deducción de enseñanzas y mensajes, plantear hipótesis de los contenidos y conclusiones sobre los mismos.

Finalmente, se realizó un ejercicio de lectura en el cual se buscaba recopilar todos los aprendizajes a lo largo de las tres fases. En dicha sesión, se buscó evaluar el análisis de una página web y dar cuenta del lenguaje hipertextual presente en la página, el uso y lectura de los textos multimodales en la página, el uso de enlaces internos y externos para la exploración y profundización de contenidos de la página y la intertextualidad establecida durante la visita de la página web. A continuación, en la Figura 11, se presentan los resultados del ejercicio final de la Fase III y la propuesta de intervención:

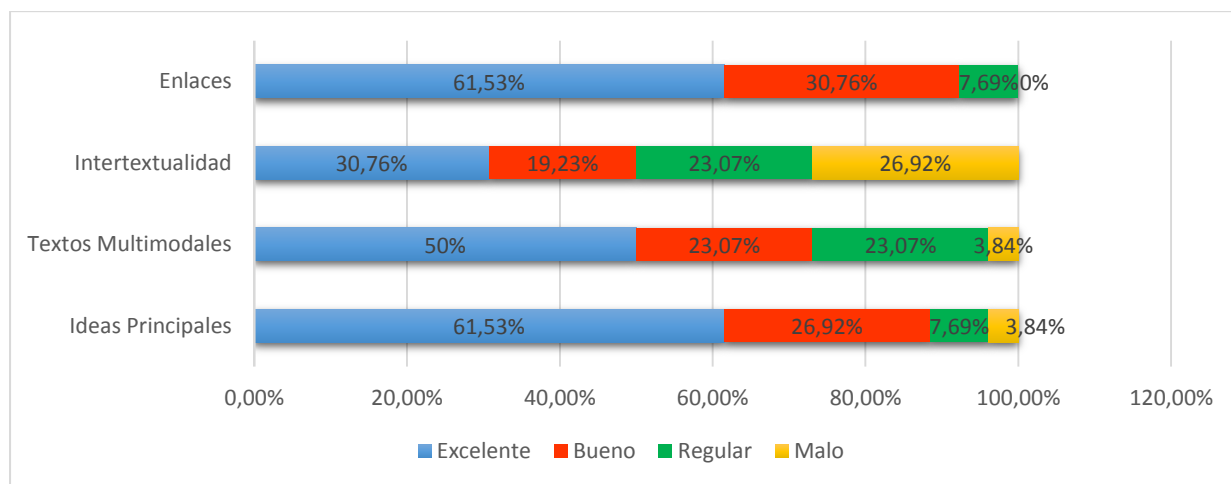


Figura 11. Desempeño por criterios de la rúbrica en la lectura final de hipertexto

Se puede observar que, según los criterios establecidos en la rúbrica de evaluación (Anexo 6), el 61,53% de la población presentó una comprensión completa de las ideas y mensajes de la página web, así como, un 26,92% que comprendió la mayoría de ideas y mensajes presentes en la página. El 7,69% presentó algunas dificultades para identificar la

idea principal y temática. Asimismo, el 3,84% no logró comprender de manera plena las ideas, temáticas y mensajes presentes en la página web.

En relación con la identificación, uso y lectura de textos multimodales en la página web, el 50 % de los estudiantes logró un desempeño excelente. El 23,07% reconoció la mayoría de elementos multimodales que facilitaron la comprensión del hipertexto. Un 23,07% presentó inconvenientes en el reconocimiento de algunos elementos multimodales y el 3,84% no logró de manera satisfactoria reconocer alguno de los textos multimodales en la página web. Respecto a la intertextualidad, el 30,76% relacionó los textos multimodales de la página y otras referencias (textuales, literarias, artísticas y cinematográficas). El 19,23% estableció algunas relaciones intertextuales con referencias de la página y textos multimodales. En esta parte, se evidenció que hubo inconvenientes en la relación del hipertexto con otros textos, dado que el 23,07% y 26,92% presentó un desempeño *regular* y *malo* respectivamente, de acuerdo a lo establecido en la rúbrica de evaluación.

Respecto a lo relacionado con el uso de enlaces internos y externos para la comprensión y profundización de la lectura, el 61,53% hizo uso de los enlaces internos y externos del hipertexto para establecer intertextualidad y lograr un óptimo nivel de comprensión lectora del mismo. Igualmente, el 30,07% utilizó los enlaces de la página con el fin de profundizar la comprensión del hipertexto. El 7,69% utilizó al menos un enlace (interno o externo) para poder complementar la lectura del hipertexto. En esta categoría, no se presentaron resultados del indicador de desempeño *malo*.

Para la última parte de la propuesta de intervención, se buscó abordar de manera completa, los objetivos planteados para esta investigación. Así las cosas, se propuso indagar respecto a los niveles de desarrollo de la comprensión lectora de hipertextos de la población estudiantil del grado 1103 por medio del análisis de datos arrojados en el último ejercicio de lectura hipertextual con relación a los resultados arrojados en las fases I y II. Respecto a los

niveles de comprensión lectora de hipertexto, se pudo evidenciar, con base en los desempeños propuestos en la rúbrica de evaluación (Anexo 6), que hubo una mejora considerable en la comprensión, según se indica en la Figura 12:

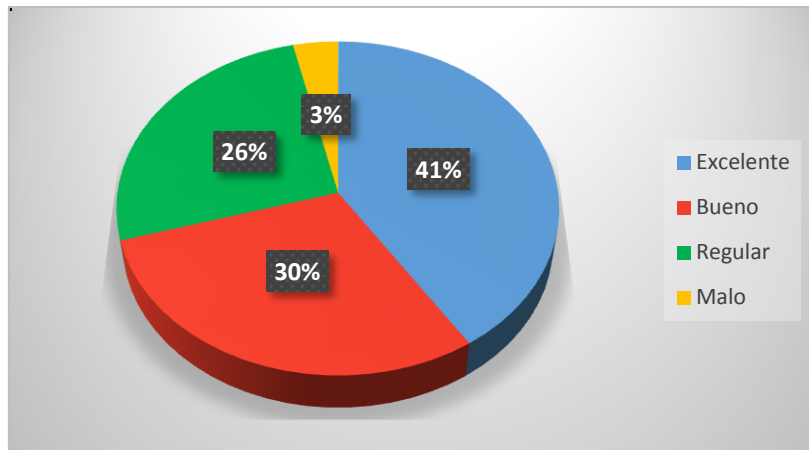


Figura 12. Desempeño en Fase III de niveles de comprensión lectora de hipertextos

Como se muestra en la figura, en el consolidado de desempeño de los estudiantes durante la Fase III, se evidencia que los desempeños *excelente* y *bueno* oscilan cerca del 71%, siendo indicadores de una asertividad en la comprensión lectora de hipertextos, considerando la utilización de textos multimodales, enlaces internos y externos y estableciendo niveles de intertextualidad para la profundización de lecturas hipertextuales en la red. De igual manera, un cuarto de la población presentó un desempeño *regular*, acudiendo al uso de al menos un enlace externo, así como la identificación y lectura de elementos multimodales dentro del hipertexto para lograr un grado de comprensión aceptable. En esta etapa final, tan solo un 3% de la población (un estudiante) no hizo uso de ningún elemento propuesto para la comprensión de hipertextos.

El siguiente aspecto considerado para esta fase, se relaciona con la identificación de los textos multimodales que facilitaron o dificultaron la comprensión lectora de hipertextos. Para esto, los ejercicios y muestras tomadas en Fase III dieron cuenta de dichos datos. Como se puede constatar en las Figuras 9 y 10, se evidencia que, en la lectura de dichos hipertextos, hubo un uso efectivo de los textos multimodales del 80.8% y el 76.20% respectivamente.

Este uso se hace principalmente, con la lectura de fotografías, imágenes, infografías y vídeos insertados en los hipertextos, siendo los principales elementos que hicieron los estudiantes.

Seguidamente, y en aras de contemplar todos los objetivos planteados en la propuesta investigativa, se buscó describir las fortalezas y debilidades del desarrollo de la comprensión lectora de hipertextos en los estudiantes. En este sentido, se pudo determinar que los textos multimodales y el uso de los enlaces internos y externos de los hipertextos incrementaron los niveles de comprensión lectora, tal como se ha evidenciado en los resultados planteados previamente en las fases II y III. Por otra parte, una de las grandes dificultades en la intervención fue la de establecer niveles de intertextualidad con otros textos para profundizar las lecturas. Si bien los estudiantes establecían intertextualidad entre los textos multimodales y otros elementos del hipertexto, al hacer el uso de algunos enlaces externos, los niveles de comprensión de los contenidos de dichos enlaces no eran completamente profundos para lograr una comprensión completa en relación con lo que leían.

Finalmente, se buscó evaluar la incidencia de la estrategia didáctica y pedagógica respecto a los procesos de comprensión lectora de los estudiantes por medio del análisis contraste de datos de la Fase I y Fase III, para poder estimar de manera cualitativa y cuantitativa los alcances de la propuesta de intervención. Dichos resultados se presentan en el siguiente apartado del presente documento.

5.3 Triangulación de resultados

A continuación, se presentan en este segmento del documento, la triangulación de datos que se realizó a partir del análisis, sistematización y registro de información en el capítulo anterior y en relación a las tres fases de la propuesta de intervención. De esta manera, se busca relacionar los objetivos planteados para la investigación, la matriz categorial de análisis

y los instrumentos de recolección de datos que sirvieron para la implementación de la propuesta.

En aras de dar respuesta al cuarto objetivo específico propuesto para esta investigación, el cual es evaluar la incidencia de la estrategia pedagógica y didáctica, se muestra a continuación, en la Figura 13, los resultados comparativos de la primera lectura diagnóstica de hipertextos y la última lectura realizada en tercera fase:

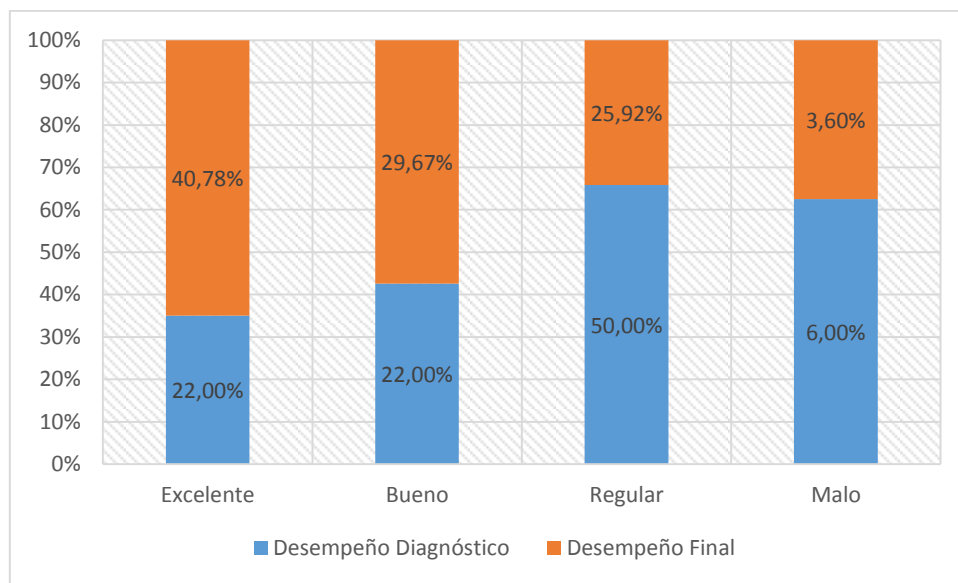


Figura 13. Comparativa de desempeños en lectura hipertextual Fase I y Fase III

Inicialmente, se puede evidenciar que hubo una mejoría en los procesos de comprensión lectora de hipertextos, teniendo en cuenta las gráficas comparativas, respecto a cada uno de los niveles de desempeño estipulados en la rúbrica de evaluación (Anexo 6) y que se observan posteriormente y de manera detallada en la Figura 14. De esta manera, se pudo establecer que hubo una reducción considerable en los niveles más bajos e comprensión. Es así como en el nivel de desempeño *malo*, hubo una reducción del 2,4%, la cual, a pesar de ser baja, se disminuyó mucho más al final de la intervención. Así mismo, hubo un decrecimiento casi de la mitad, cerca del 24,12%, de aquellos estudiantes que sólo usaban un solo enlace o un elemento multimodal para leer hipertextos, siendo estos, los de

desempeño *regular*. Notablemente, esta reducción, significó un incremento cualitativo y cuantitativo de los procesos de lectura hipertextual en los niveles *bueno* y *excelente*, ya que, en el nivel de comprensión *bueno*, hubo un incremento del 7,29% de mejoría y en el nivel *excelente*, del 18,78%, en comparación al diagnóstico inicial.

Ahora bien, a continuación, se detallan de manera más específica aquellos aspectos que determinaron la mejora en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes del grado 1103 del colegio Rafael Bernal Jiménez IED y que potenciaron los procesos de lectura hipertextual, a partir de la propuesta investigativa, considerando los datos obtenidos al comienzo y final de la intervención:

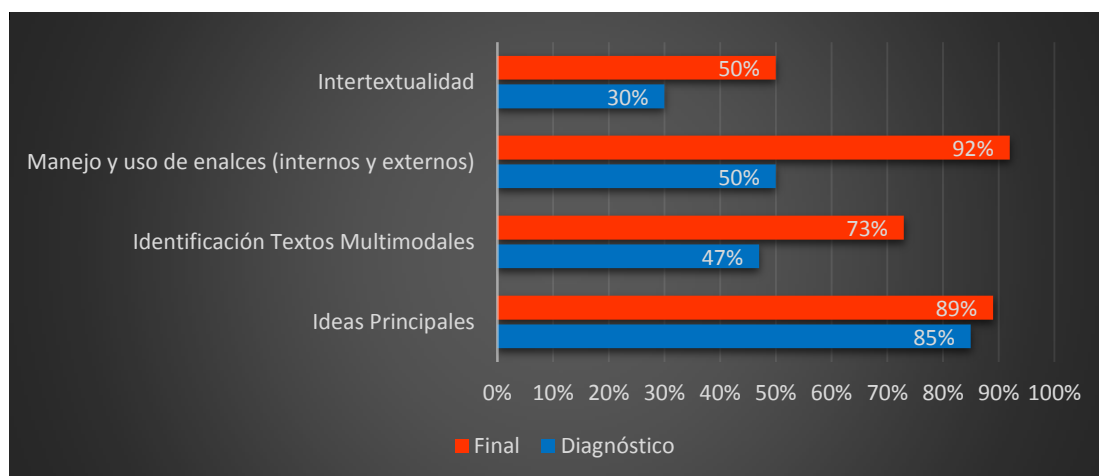


Figura 14. Comparativa de desempeño en comprensión lectora de hipertexto por aspectos específicos

Como bien se ha venido mencionando previamente, es evidente la mejoría en los procesos de comprensión lectora en los estudiantes del grado 1103. Se puede observar de manera detallada la comparativa desde el diagnóstico en aspectos tales como comprensión de ideas principales donde hubo un incremento del 4% en relación al comienzo de la intervención. Este incremento responde a la relación y análisis que hicieron los estudiantes de sus lecturas a partir de la comprensión literal e inferencial de los hipertextos leídos durante las tres fases. En relación con la identificación y uso de textos multimodales para comprender hipertextos, siendo esta la hipótesis central de esta propuesta investigativa, hubo un notable

incremento del 26% en la identificación y uso de los mismos en relación con lo presentado en el diagnóstico inicial de la intervención. Valga decir que dicho incremento se basa a partir de la lectura de imágenes, fotografías, gráficos, infografías, audios y vídeos (elementos principales de los hipertextos leídos) los cuales, hacían de la lectura hipertextual, una lectura multimodal y que ofrecían diversas alternativas para profundizar conceptos e ideas leídas desde los textos lingüísticos presentes en los hipertextos.

De igual manera, uno de los grandes y notorios avances, radica en el uso de enlaces internos y externos de los hipertextos, ya que la mejoría en el uso de los mismos se dio en el orden del 42%, en términos numéricos. Esto lleva a comprender que los estudiantes, al final de la intervención, no sólo leían el hipertexto, sino que hacían uso de otros enlaces presentes para tejer una lectura más completa y que facilitara ahondar de manera autónoma en sus procesos de lectura y comprensión de la misma. Por otra parte, los avances en el establecimiento de niveles de intertextualidad, incrementó cerca de un 20%, mejorando la manera en la cual la población estudiantil relacionaba los hipertextos que leían y los elementos que los conformaban, con otros textos, basados en sus experiencias, conocimientos y conceptos trabajados durante las sesiones de trabajo en el aula.

En relación con la indagación sobre los niveles de desarrollo de la comprensión lectora de hipertextos de los estudiantes durante toda la intervención, se puede observar en las figuras 15 y 16, los desempeños y elementos que contribuyeron a la mejora descrita previamente en los procesos y niveles de comprensión lectora, que dan cuenta del proceso investigativo y pedagógico:

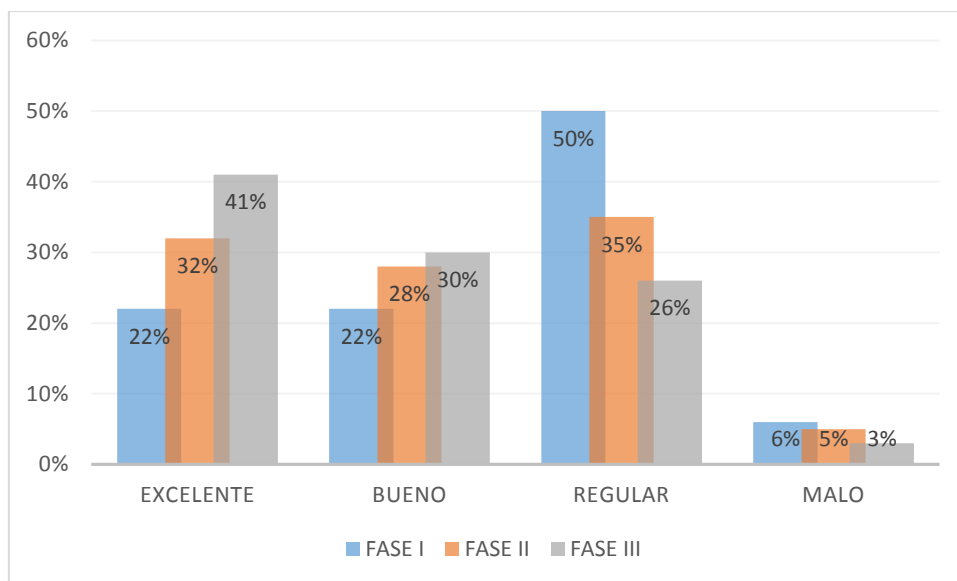


Figura 15. Niveles de desarrollo de la comprensión lectora hipertextual durante la propuesta de intervención

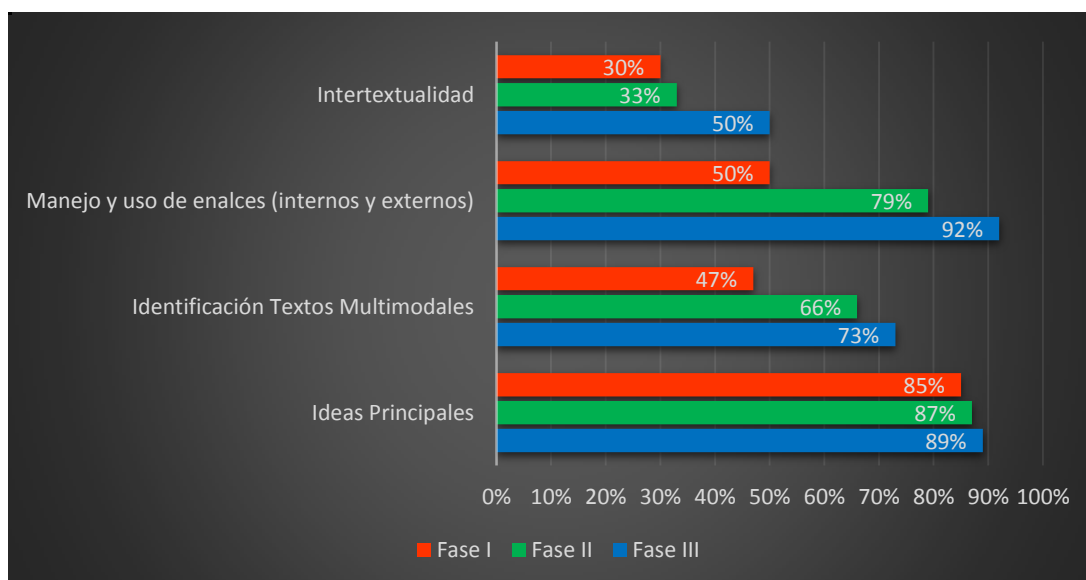


Figura 16. Componentes de desarrollo de la comprensión lectora de hipertexto durante la intervención

En las figuras se puede constatar la mejora a través de la implementación de cada fase, siendo el desempeño *excelente* y *bueno* los de mayor incremento, y los restantes, *regular* y *malo*, la mayor disminución, según la triangulación de datos de las tres fases. De igual manera en todos los aspectos considerados para la mejora de la comprensión lectora (reconocimiento de ideas principales, identificación y uso de textos multimodales, uso de enlaces internos y externos e intertextualidad) hay un uso y lectura cada vez mayor en el desarrollo de las tres fases.

Respecto a lo que concierne con la identificación de los elementos multimodales que favorecen la lectura de hipertextos, la presencia de textos, imágenes y vídeos en las lecturas, fueron los elementos que más contribuyeron a comprender los hipertextos, según se muestra en la Figura 17. Allí se constata la recopilación de información a lo largo de las tres fases, en donde se tuvo en cuenta los elementos multimodales que componen los hipertextos, además de los previamente descritos, tales como fotografías, gráficos infografías y audios:

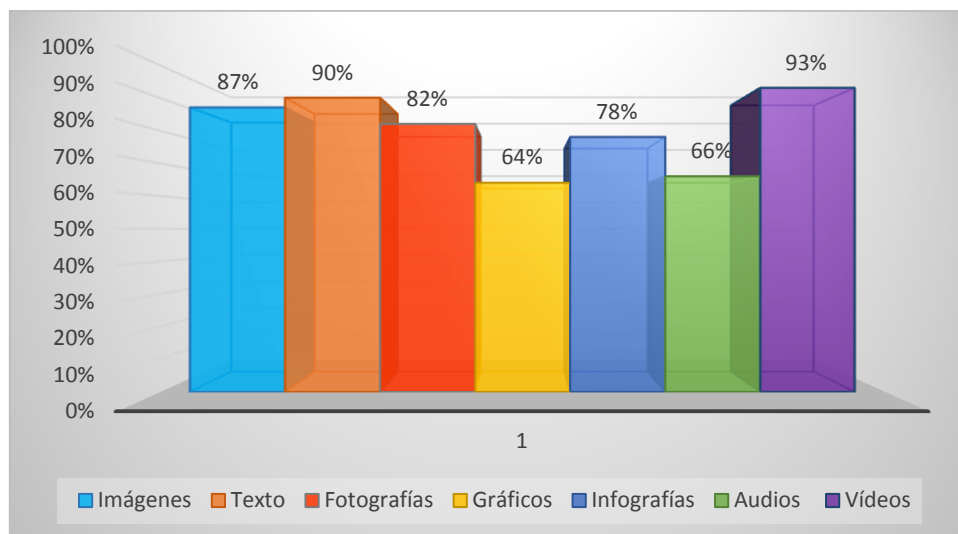


Figura 17. Elementos multimodales que favorecieron a la lectura de hipertextos

A partir de todos los datos recolectados, sistematizados y triangulados en las tres etapas de la intervención pedagógica, se demuestra la notable mejoría que hubo desde el principio de la intervención, a través de la implementación de la propuesta, la fundamentación teórica y práctica de los contenidos, en los cuales, a lo largo de este apartado, se han presentado de manera detallada los aspectos, categorías y objetivos que se abordaron en la intervención. De esa forma, la comprensión lectora de hipertextos logró una mejoría notable durante el transcurso de las tres fases gracias a la utilización de sistemas semióticos que conforman los textos multimodales, la utilización de los enlaces de los hipertextos y la intertextualidad. Dicho esto, los estudiantes se mostraron más reflexivos y atentos a la identificación de dichos elementos que facilitaron su lectura.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

Considerando los planteamientos y resultados expuestos a lo largo del presente documento, se concluye que durante la propuesta de intervención se potenció la lectura de hipertextos a través de la comprensión, lectura y uso de textos multimodales en los estudiantes del grado 1103 del colegio Rafael Bernal Jiménez IED, siendo estos, componentes semióticos que facilitaron y fortalecieron la lectura y uso de hipertextos a lo largo de la propuesta de intervención.

A nivel didáctico se concluye que el uso de vídeos, imágenes, infografías y audios contribuyen en la comprensión lectora de textos verbales, además que, estos elementos multimodales que conforman los hipertextos, son los principales aspectos que la población de este estudio empleó para potenciar y mejorar su lectura hipertextual. Además, resultó una experiencia nueva para los estudiantes, dado que, a lo largo de su proceso formativo, habían tenido un acercamiento mínimo a los textos multimodales y sus componentes como medios semióticos para así, realizar una lectura más completa y que les facilitara ahondar de manera autónoma sus procesos de lectura y comprensión de la misma.

Por otra parte, se confirma la hipótesis planteada en esta investigación, en la cual, una buena lectura, comprensión, uso y manejo de textos multimodales, incide favorablemente en la lectura y comprensión de hipertextos en la web. Gracias a esto, se fortalecieron las habilidades lectoras en los aspectos multimodales, uso y manejo de enlaces de hipertextos y comprensión de ideas principales y secundarias. No obstante, la expectativa frente a la intertextualidad se quedó corta, dado el escaso tiempo de intervención en la Fase III y dificultades por parte de los estudiantes, respecto a la relación de hipertextos con otros textos.

En cuanto a evaluar el alcance de la intervención *Ctrl+Click*, se determina que fue exitosa en la medida que los estudiantes adquirieron nuevos conocimientos en relación con

los textos multimodales y las lecturas que hacen cotidianamente en la web. Eso se evidenció a lo largo de la intervención y los resultados analizados previamente. Asimismo, se logró una nueva dinámica de lectura en los estudiantes, considerando la característica de la *no linealidad* de los hipertextos, ya que pudieron emplear elementos multimodales para autorregular sus lecturas y formas de aprendizaje, gracias a la interactividad y los lenguajes multimodales y multimediales de los hipertextos, además de emplear enlaces externos para enriquecer sus lecturas.

Como es evidente en los análisis previos, la intervención no logró una mejora y desempeño *excelente* en el 100% de la población, dada la pérdida recurrente de clase en la institución, especialmente en la Fase II, y las disposiciones de espacio (lugares dotados de computadores y conexión a internet) del colegio. Aun así, se logró reducir considerablemente la baja comprensión lectora de hipertextos, potenciando dicha comprensión, por medio de los textos multimodales y su lectura misma, así como, la buena disposición y trabajo por parte de los estudiantes del curso 1103 del colegio Rafael Bernal Jiménez IED.

Por último, cabe resaltar que la propuesta de intervención propició una experiencia pedagógica y personal llena de aprendizajes y retos que enriquecieron la práctica docente dado que se pudo conocer la población estudiantil, las dinámicas al interior del aula y el funcionamiento de las instituciones educativas, así como la puesta en práctica de todos los conocimientos, didácticas, estrategias y aprendizajes adquiridos en el proceso formativo del pregrado como docente de lenguaje. Gracias a esto, se pudo interactuar en un espacio académico real, con los conflictos, vicisitudes y necesidades propias de las instituciones y así favorecer la experiencia como investigador y docente, en la búsqueda de soluciones y resolución de conflictos. Por ello, se considera vital la implementación de proyectos de investigación en el aula, dado que no solamente estimulan la construcción de conocimientos,

didácticas y estrategias de enseñanza y aprendizaje, sino que, brindan al docente-investigador la oportunidad de construir experiencias reales en entornos académicos.

6.2 Recomendaciones

A partir de la experiencia en el aula, análisis de resultados y conclusiones reflejadas en este documento, se sugiere implementar a la institución y docentes del área de lenguaje, didácticas que permitan la exploración y lectura de sistemas textuales distintos a los lingüísticos, dadas las condiciones comunicativas y tecnológicas de la sociedad contemporánea. Esto, fundamentándose en que se tiende a favorecer las tradiciones en la enseñanza del lenguaje y se deja de lado, en la mayoría de los casos, los gustos, intereses y dinámicas en las cuales los estudiantes están inmersos. Es por esto que las nuevas alfabetizaciones, tales como los textos multimodales, no sólo dimensionan y comprenden la lectura y escritura como una alfabetización básica, sino que incluyen distintos aprendizajes para la alfabetización en la escuela.

Asimismo, se recomienda a la institución, con la ayuda conjunta de la Secretaría de Educación Distrital, plantear una mejora en los dispositivos electrónicos y de computación para la clase de lenguaje y que se usen al interior del aula, tales como los computadores y conexiones a internet, así como una mayor facilidad para los docentes al hacer uso de ellos. Logrando un avance en ello se puede garantizar, con mejores herramientas, la alfabetización que se demanda en la actual era digital. También, es de vital importancia generar más espacios para los practicantes en la implementación de propuestas investigativas y pedagógicas, ya que, si bien los docentes titulares facilitan los tiempos de clase, se considera pertinente ahondar y trabajar profundamente en estos espacios.

Por otra parte, el valor de generar programas y didácticas que utilicen los textos multimodales y los hipertextos es una necesidad imperante, dado que es menester buscar y

acudir a nuevas estrategias metodológicas y pedagógicas para los procesos y prácticas de alfabetización en la educación contemporánea. La necesidad de implementar las nuevas tecnologías a la escuela en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en un mundo globalizado requiere de una formación consciente por parte de los docentes e instituciones que los forman.

Igualmente, es necesario cambiar la percepción y concepción de la alfabetización como la enseñanza-aprendizaje de prácticas de lectura, ya que como se ha mencionado, es importante fortalecer las habilidades y competencias audiovisuales, digitales e informacionales en múltiples lenguajes y medios. Para poder lograr ello, es imperante formar a los estudiantes en la reconstrucción y significación de la información a la cual los alumnos están expuestos tanto al interior como fuera del aula en las abundantes plataformas y tecnologías digitales para que se puedan comunicar de manera responsable, ética, crítica e inteligente. Por otra parte, se debería reconsiderar el papel del libro de texto como único medio de conocimiento, ya que como se ha podido evidenciar con el auge de los textos multimodales, existen otras maneras de reflejar y exponer el conocimiento, así como la vinculación de otros elementos semióticos, distintos a los signos lingüísticos.

Finalmente, es claro que respecto a la implementación de las nuevas alfabetizaciones hay mucho terreno que cubrir por parte de los colegios, profesores, investigadores y universidades que forman a los mismos, ya que si bien se ha intentado vincular de alguna manera las TIC a las escuelas, es necesaria la investigación de metodologías y enfoques pedagógicos para poder hacer del uso de los dispositivos electrónicos, el internet, las plataformas digitales y los textos multimodales una herramienta efectiva para la adquisición y producción de conocimiento de individuos globalizados que pertenecen a un entorno local y que sean críticos y responsables con la información que se maneja en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Anstey, M. y Bull, G. (2010) *Helping teachers to explore multimodal texts*. Curriculum and Leadership Journal. Volume 8 Issue 16. Recuperado de: [http://www.curriculum.edu.au/leader/helping_teachers_to_explore_multimodal_t
exts,31522.html?issueID=12141](http://www.curriculum.edu.au/leader/helping_teachers_to_explore_multimodal_texts,31522.html?issueID=12141)
- Acevedo Isaza, S. (2008) *El hipertexto como apoyo didáctico en el desarrollo de la comprensión de lectura en la educación media* (Tesis de Pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Acero Vela, D. (2013) *El hipertexto y su diseño en el aula de clase como un elemento pedagógico que potencia el desarrollo de las habilidades para la producción escrita en los estudiantes del grado 901 del colegio IED Prado Veraniego* (Tesis de Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Arancibia, M.C. (2010) *Estrategias de comprensión con hipertexto informativo*. Lectura y Vida, 31(2),18-32. Latindex.
- Area Moreira, M. (2010) *Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI*. En: Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, no. 98-99, pp. 35-52.
- Bernal Jiménez, R. (2016) *Manual de Convivencia*. Rafael Bernal Jiménez IED. Bogotá, Colombia.
- Calderoni, J., Pacheco, V. (1998) *El hipertexto como nuevo recurso didáctico*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXVIII, núm.4, pp. 157-181
- Calvo Revilla, A. (2002) *Lectura y escritura en el hipertexto*. Revista Espéculo, revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. No 22.
- Carlino, P, (2006). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires.
- Cassany, D. (2002) *La alfabetización digital*, en XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL), San José, Universidad de Costa Rica
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama. pp 21-43.
- Castillo Anleu, J. (2011) *Proceso lector como instrumento de aprendizaje* (Tesis de Maestría). Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala.

Educarchile (s.f) *Cómo producir y evaluar textos multimodales*. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=0a4002e8-a351-4664-90eb-c0a10e3ba675&ID=224270>

Farías, M. y Araya, C. (2014) *Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales*. Colombian Applied Linguistics Journal, 16(1), pp. 93-104.

García García, E. (1992) *La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora*. Didáctica. 5, pp. 87-113.

Gladic Miralles J., Cautín-Epifani, V. (2016) *Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto*. Literatura y Lingüística No. 33 ISSN 0716-5811 [en línea] pp. 357-380. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35248852017>>

Henaó Álvarez, O. (2002) *Procesamiento cognitivo de textos en formato hipertextual*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.

Landow, G (1995) *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Editorial Paidós, España.

Latorre, A. (2003) *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona : Graó.

Lévy, P. (1999) *¿Qué es lo virtual?* Barcelona, España: Paidós. 135 pags.

Lévy, P. (2007) *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos Editorial. 230 pags.

Manguí, H. et al. (2013) *Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 12, núm. 24, agosto-diciembre, 2013. pp. 77-91.

Ministerio de Educación Nacional (1998) *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

Morales Martínez, E. (2014) *El hipertexto en el aula de clase como herramienta pedagógica para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora* (Tesis de Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Munarriz, B. (1992) *Técnicas y métodos en Investigación cualitativa*. En: Metodología Educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa Universidad de Coruña, Servicio de Publicaciones. ISBN: 84-600-8006-4. pp. 101-116.

Roswell, J. y Walsh, M. (2015) *Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones*. En: Enunciación, 20(1), pp. 141-150.

Rueda Ortiz, R (1995) *Formación, hipertexto y ambientes de aprendizaje*. Revista Educación y Pedagogía. Vol, 14-15. pp. 178-196.

Sanchez Peralta, D. (2013) *Lineamientos para una didáctica de la lectura hipertextual* (Tesis de Maestría). Universidad del Tolima. Ibagué, Colombia.

Soria Andurell, A (2015) *Hipertexto y comprensión lectora. Efectos del formato hipertextual y la comprensión lectora en la comprensión y la memoria textual*. Investigaciones Sobre Lectura, Vol. 4. ISSN: 2340-8685, pp. 51-7.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Observación

Unidad de Análisis	Categoría	Subcategorías	Indicadores
Población del grado 1003 de la IED Rafael Bernal Jiménez	Dimensión Cognitiva (Procesos de Aprendizaje)	Motivación	¿Existe motivación en los estudiantes para estar en clase? ¿Motiva la clase a los estudiantes?
		Ritmo de aprendizaje	¿Se encuentran nivelados los estudiantes al proceso establecido por la institución? ¿Es acorde el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a su edad, madurez psicológica y preparación previa? ¿Hay procesos de autorregulación en los estudiantes?
		Disposición de aprendizaje	¿Están prestos y atentos los estudiantes para la clase? ¿Es relevante la situación emocional de los estudiantes en su aprendizaje? ¿Influye significativamente el contexto sociocultural de los estudiantes en el aprendizaje?
		Atención	¿Se evidencia la atención de los estudiantes en clase? ¿Están atentos a las indicaciones y al discurso del docente? ¿Se evidencia concentración en los estudiantes para la clase?
		Nivel de participación	¿Son proactivos los estudiantes en la clase? ¿Interactúan constantemente con el docente? ¿Intervienen con sus conceptos, opiniones y/o sugerencias para la clase?

	Dimensión Socio-afectiva	Relaciones de Poder: Estudiante-maestro Estudiante-estudiante	<p>¿Existe armonía, respeto y cordialidad entre los estudiantes y el maestro? ¿Se evidencian tensiones entre los estudiantes y el maestro? ¿Hay faltas de respeto o situaciones conflictivas entre los estudiantes y el maestro? ¿Es evidente diferenciación jerárquica entre el docente y los estudiantes?</p> <p>¿Existe armonía, respeto y cordialidad entre los estudiantes? ¿Se evidencian tensiones entre los estudiantes? ¿Hay faltas de respeto o situaciones conflictivas entre los estudiantes? ¿Es evidente diferenciación jerárquica entre los estudiantes?</p>
		Disposición de trabajo individual	<p>¿Existe una actitud de trabajo y disposición a la hora del trabajo individual en clase? ¿Disfrutan los estudiantes las actividades individuales? ¿Prefieren realizar actividades individualmente?</p>
		Disposición de trabajo grupal	<p>¿Existe una actitud de cooperación y disposición a la hora del trabajo grupal en la clase? ¿Existen tensiones o problemas entre los estudiantes cuando desarrollan actividades grupales? ¿Disfrutan los estudiantes las actividades grupales?</p>
		Resolución de Problemas	<p>¿Hay un conducto regular a la hora de resolver algún problema? ¿Se acude a algún tipo de estrategia a la hora de resolver conflictos en el aula? ¿Existen vías de diálogo para mediar tensiones y conflictos?</p>

Anexo 2. Encuesta Gustos e Intereses



¡Hola! A continuación, encontrarás una serie de preguntas que tienen como objetivo descubrir tus gustos e intereses para poder ayudar a mejorar tu desempeño académico. Puedes responder una o varias opciones colocando una “X” en cada casilla. Es importante que seas totalmente honesto con tus respuestas ya que esto podría ayudar a identificar necesidades en tu proceso educativo.

En el caso de que tengas alguna duda, levanta tu mano para poder ayudarte.

Nombre: _____ **Edad:** _____

1. ¿Qué piensas de las actividades que hacen en el colegio? Escoge una sola respuesta.

- Son divertidas No me gustan Me dan lo mismo

2. ¿Quién te acompaña cuando haces tareas? Puedes escoger una o varias opciones.

- Mis padres
 Mis hermanos/hermanas
 Familiares (abuelos, tíos, tías, primos, primas, etc.)
 Amigos o vecinos
 Nadie me acompaña

3. ¿Dónde prefieres hacer tareas o trabajos? Puedes escoger una o varias opciones.

- En casa En el colegio

4. ¿Qué te gusta hacer cuando no estás en el colegio? Puedes escoger una o varias opciones.

- Salir con mis amigos/amigas
 Pasar tiempo en redes sociales o internet
 Me gusta practicar algún deporte (¿Cuál?: _____)

- Asisto a una academia de arte (música, danza, pintura, etc.)
- Me gusta leer y/o escribir
- Otra actividad (¿Cuál?:_____)

5. *¿Cuáles de estas actividades te gustaría hacer o practicar? Puedes escoger una o varias opciones.*

- Pasar más tiempo en redes sociales o internet
- Ayudar en las labores de mi casa
- Practicar algún deporte (¿Cuál?:_____)
- Aprender algún tipo de arte (música, danza, pintura, etc.)
- Leer y/o escribir sobre algo de mi interés
- Otra actividad (¿Cuál?:_____)

6. *¿En dónde aprendes más? Puedes escoger una o varias opciones.*

- En el colegio
- En redes sociales
- Con mis amigos

7. *¿Cómo aprendes mejor? Puedes escoger una o varias opciones.*

- Cuando utilizo textos, libros, gráficas, diapositivas, mapas conceptuales o dibujos.
- Cuando escucho atentamente a mi profesor, compañeros, programas de radio o televisión tales como documentales o entrevistas.
- Cuando me muevo constantemente, tocando objetos, asociando información a través de sensaciones o movimientos.

8. *Cuando estoy en redes sociales -Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp, etc.- (Puedes escoger una o varias opciones).*

- Contacto a mis amigos e interactúo con ellos
- Subo y comparto fotos e información de lo que hago
- Prefiero ver memes y no compartir nada
- Informarme de lo que pasa en el mundo y otras personas
- No paso mucho tiempo en redes sociales
- Prefiero no usarlas porque me siento en peligro o acosado

Comentarios adicionales:

¡Gracias por tu participación en la búsqueda de cómo mejorar la forma en la que aprendes y cuáles son tus verdaderos gustos e intereses!

Anexo 3. Encuesta Indagación - Clase de Lenguaje



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores



¡Hola! A continuación, encontrarás una serie de preguntas buscan entender cómo te sientes en la clase de lenguaje (Español). Puedes responder una o varias opciones colocando una “X” en cada casilla. Es importante que seas totalmente honesto con tus respuestas ya que esto podría ayudar a identificar necesidades en tu proceso educativo. En el caso de que tengas alguna duda, levanta tu mano para poder ayudarte.

Nombre: _____ **Edad:** _____

1. ¿Te gusta la clase de lenguaje (Español)? Escoge una sola respuesta.

Sí, me gusta No, no me gusta Me da lo mismo

2. ¿Cuál de las siguientes actividades prefieres? Escoge una sola respuesta.

Leer Escribir Leer y escribir Ninguna

2. ¿Te gustaría leer o escribir sobre alguno de los siguientes aspectos? Puedes escoger una o varias opciones

Novela Cuento Fábulas Crónica Ensayo Poema Blog Artículo Científico Columna de Opinión Anuncio Publicitario Canciones
 Otro (¿Cuál? _____) Ninguno

3. Cuando hay un debate sobre cualquier tema en clase, prefieres.... (Puedes escoger una o varias opciones)

Participar Escuchar lo que dicen Expresar mi opinión después de escuchar a otros
 Hablar antes que otros opinen No hacer nada

4. ¿Cómo te sientes a la hora de hacer exposiciones o presentaciones orales?

Con confianza si conozco el tema
 Puedo hablar tranquilo(a) sin conocer el tema
 Nervioso así conozca de lo que voy a hablar
 Nervioso si desconozco el tema
 Me asusta equivocarme y que el profesor me corrija

- Me asusta equivocarme y que mis compañeros se burlen de mi

5. *Durante la clase de lenguaje prefieres... (Puedes escoger una o varias opciones).*

- Hacer lecturas personales
- Ver películas o vídeos y hacer actividades con ellas
- Escribir sobre alguna película o libro visto en clase
- Hacer exposiciones sobre lo visto en clase
- No hacer nada

6. *¿Cómo me siento con los libros o lecturas hechas en clase? Puedes escoger una o varias opciones.*

- Me gusta lo que leo en clase
- Me aburren las lecturas
- Deberíamos leer cosas más modernas
- Prefiero no leer

7. *¿Por qué es importante la clase de lenguaje para tí? Puedes escoger una o varias opciones.*

- Porque aprendo a comunicarme con otras personas
- Porque cuando salga del colegio debo saber leer y escribir bien
- Para poder expresar mis pensamientos y emociones
- Para comunicarme en redes sociales con los demás
- Para poder leer y escribir mejor
- No es importante la clase de lenguaje

8. *¿Qué debería tener el material de la clase de lenguaje para que sea más interesante? Puedes escoger una o varias opciones.*

- Sólo texto
- Texto e imágenes
- Sólo imágenes
- Símbolos
- Colores
- Vídeo
- Sonido o música
- Otro (¿Cuál? _____)

8. *¿Consideras que debería cambiarse algo en la clase de lenguaje? ¿Harías alguna sugerencia para que la clase sea más divertida? (Siéntete libre de responder, esto no afectará en nada tu desempeño en la clase ni tu relación con el profesor, ya que es totalmente confidencial).*

¡Gracias por tu participación en la búsqueda de cómo mejorar la forma en la que aprendes y cuáles son tus verdaderos gustos e intereses!

Anexo 4. Rúbrica de Evaluación – Ciclo V

PROCESO COMUNICATIVO	COMPONENTE	CRITERIO DE EVALUACIÓN
<p style="text-align: center;"><u>PROCESO DE COMPRENSIÓN</u></p>	<p style="text-align: center;">LECTURA</p>	<p>Elabora hipótesis (<i>deducciones</i>) de lectura en diversos textos según sus características: forma de presentación, títulos, graficación, marcas textuales y organización sintáctica.</p>
		<p>Comprende el sentido global/general de los textos, características e intención del autor del texto.</p>
		<p>Hace análisis de tipo textual, conceptual y formal de los textos que lee.</p>
		<p>Identifica e infiere otros sentidos y rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales en los textos que lee.</p>
	<p style="text-align: center;">ESCUCHA</p>	<p>Hace una toma de notas pertinente y detallada sobre una película, vídeo, entrevista, conferencia y discurso oral del docente u otros interlocutores.</p>
		<p>Comunica adecuadamente las intenciones y generalidades discursivas de otros hablantes.</p>
		<p>Recuerda de manera detallada el discurso oral de una película, vídeo,</p>

		entrevista, conferencia y discurso oral del docente u otros interlocutores.
		Sigue de manera atenta instrucciones orales del docente o compañeros de clase durante actividades grupales o individuales.
<u>PROCESOS DE PRODUCCIÓN</u>	ESCRITURA	Prepara un plan textual para la presentación o exposición de ideas y pensamientos en los contextos requeridos.
		Escribe textos explicativos con coherencia y cohesión teniendo en cuenta las características del interlocutor y la intención pretendida.
		Hace uso de las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas en la producción de textos escritos.
		Elabora un texto explicativo teniendo en cuenta los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos.
	HABLA	Se evidencia una documentación, preparación y organización previa y adecuada para la sustentación oral.
		Hace uso correcto de las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas en la producción del discurso, así como un adecuado manejo del tono y volumen de la voz.
Expone sus ideas con suficiente claridad en su discurso, así como una buena interacción con sus interlocutores durante preguntas o comentarios.		

		Establece acuerdos a partir de los argumentos, comentarios o preguntas de otros interlocutores por medio del discurso oral.
--	--	---

Anexo 5. Prueba Diagnóstico - Lectura



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
I.E.D RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ
PRUEBA DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA
___ DE SEPTIEMBRE DE 2017**



Nombre: _____ Edad: _____ Curso: _____

Lee atentamente el siguiente texto y responde las preguntas:

BAUMAN Y LA MODERNIDAD LÍQUIDA*

Por: Carmen Elena Villa Betancourt - 18 de enero de 2017

Disponible en: <http://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/bauman-y-la-modernidad-liquida-YX5770724>

¿Será posible cambiar el mundo solo dar unos cuantos clics? Zygmunt Bauman prefería no hacerse ilusiones y por ello, a esta utópica pretensión la llamó “activismo de sofá”.

Este pensador polaco nacido en 1925, murió el pasado martes 9 de enero.

Decía el diario El País de España que echarán de menos a los “profesores nonagenarios”. Pensadores que dejan este mundo y que han sido testigos de un fuerte cambio de época. Que, con los años bien vividos, tienen la fineza de plantear sabias críticas al hombre que se deslumbra con los cambios acelerados y que por ello pierde cada vez más su capacidad de reflexión.

Bauman, más que hablar de una era posmoderna (decía que no había argumentos históricos para acabar con la modernidad) describía la realidad actual bajo el título de “modernidad líquida”, concepto que definió como la fugacidad y superficialidad que da a veces el tener la información a la mano con solo dar un clic.

El problema, decía, no es la tecnología en sí misma sino el uso que se le da: “Un hacha se puede utilizar para cortar leña o para cortarle la cabeza a alguien”, ejemplificó una vez. Y miraba con preocupación el hecho de que las personas pasen un promedio de siete horas frente a una pantalla, sustituyendo muchas veces la comunicación cara a cara. Esto ha hecho que el hombre viva en dos mundos paralelos. Uno online y otro offline, prefiriendo muchas veces el segundo porque este pareciera ser “una zona fuera de conflictos” donde lo que más nos disgusta lo podemos eliminar con la opción “borrar”.

“En las redes es tan fácil añadir amigos o borrarlos que no necesitas habilidades sociales. Estas las desarrollas cuando estás en la calle, o vas a tu centro de trabajo, y te encuentras con gente con la que tienes que tener una interacción razonable”, dijo Bauman en una entrevista al diario El País.

El problema está cuando nuestra fascinación por lo virtual nos hace perder nuestro contacto con lo real. Cuando aquellas actividades que engrandecen el espíritu como caminar por la ciudad,

conversar cara a cara con un amigo van siendo desplazadas por una pantalla que nos ofrece una saturación de información en la que a veces nuestra pobre capacidad de decisión no nos hace escoger lo mejor y hace que nos perdamos en la fugacidad.

Cuando los momentos en familia (no valen aquellos en los que no te despegas del celular) o con un grupo de amigos quedan sustituidos por “comunidades perchero”, como las definió este pensador “de quita y pon”, y que nos están llevando al “fin de la era del compromiso mutuo”.

Modernidad líquida. Un concepto acuñado en 1999, justo en vistas al tercer milenio, en la que, como decía Bauman “nada es sólido. Ni la familia ni la nación ni el empleo. Aquellos acuerdos son pasajeros”.

1. “Bauman y la modernidad líquida” es un texto de tipo:

Expositivo Narrativo Argumentativo Descriptivo

2. Explica las características del tipo de texto al cual pertenece.

3. ¿Cuál es para ti la idea global del texto?

4. ¿Cuál es la intención comunicativa del texto? ¿Por qué? Marca con una X la respuesta y justifica.

Convencer o persuadir Informar Explicar.

5. En el quinto párrafo se cita la frase “*un hacha se puede utilizar para cortar leña o para cortarle la cabeza a alguien*” ¿A qué hace referencia dicha frase?

6.Cuál es la intención de la autora con la afirmación: “*El problema está cuando nuestra fascinación por lo virtual nos hace perder nuestro contacto con lo real*”

7. A partir de lo leído, escribe un comentario donde expreses tu opinión sobre el tema y argumentalo debidamente.

ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES (Escala numérica de 0.0 a 5.0)
---------------------------	---

Anexo 6. Rúbrica de Evaluación para la comprensión lectora de hipertextos

	EXCELENTE (4.4 – 5.0)	BUENO (3.9 – 4.3)	REGULAR (2.6 – 3.8)	MALO (0.0 - 2.5)
Identifica distintos tipos de texto (elementos multimodales) en el hipertexto para su lectura	<i>Distingue plenamente todos los elementos multimodales (lingüísticos, visuales, acústicos y espaciales/gestuales) que facilitan la lectura del hipertexto</i>	<i>Reconoce la mayoría de elementos multimodales (lingüísticos, visuales, acústicos y espaciales/gestuales) que facilitan la lectura del hipertexto.</i>	<i>Reconoce algunos elementos multimodales para facilitar la lectura hipertextual.</i>	<i>No identifica ningún tipo de elemento multimodal que facilite la lectura del hipertexto.</i>
Emplea los enlaces del hipertexto para desarrollar un mejor nivel de comprensión lectora	<i>Hace uso de los enlaces internos y externos del hipertexto para establecer intertextualidad y lograr un óptimo nivel de comprensión lectora del mismo.</i>	<i>Emplea los enlaces internos del hipertexto para profundizar su comprensión lectora y establecer intertextualidad que complementa la lectura.</i>	<i>Utiliza al menos un enlace interno o externo para comprender el hipertexto.</i>	<i>No utiliza los enlaces del hipertexto para comprender la lectura ni establecer intertextualidad.</i>
Utiliza los textos multimodales para comprender el hipertexto	<i>Emplea todos los textos multimodales presentes en el hipertexto para la lectura y comprensión hipertextual.</i>	<i>Hace uso de algunos elementos multimodales presentes en el hipertexto para la lectura y comprensión del mismo</i>	<i>Usa al menos uno de los textos multimodales presentes en el hipertexto para la lectura y comprensión hipertextual.</i>	<i>No hace uso de los textos multimodales presentes para la lectura y comprensión del hipertexto</i>
Establece niveles de intertextualidad multimodal para la comprensión del hipertexto	<i>Relaciona todos los textos multimodales del hipertexto entre sí para lograr un nivel de comprensión lectora inferencial y crítico.</i>	<i>Establece relaciones con algunos de los textos multimodales del hipertexto para lograr la comprensión del mismo.</i>	<i>Usa la intertextualidad para relacionar al menos dos textos presentes para lograr una comprensión básica del hipertexto.</i>	<i>No hace uso de la intertextualidad para relacionar los textos multimodales</i>

Anexo 7. Lista de chequeo para el uso y lectura de hipertextos

CUANDO LEO UN HIPERTEXTO...	SI	NO
1. Identifico a qué tipología textual pertenece el hipertexto		
2. Comprendo con facilidad la idea principal del hipertexto en mi primera lectura.		

3. Reconozco elementos multimodales (lingüísticos, visuales, acústicos y espaciales/gestuales) en el hipertexto.		
4. Analizo todos los elementos multimodales que hay, tales como imágenes, infografías, gráficos, diálogos, textos y vídeos que me ayudan a comprender mejor el hipertexto.		
5. Aprovecho los elementos multimodales presentes para entender mejor el hipertexto estableciendo intertextualidad		
6. Relaciono todos los elementos del hipertexto , como los enlaces o imágenes, con otros para mejorar mi lectura		
7. Utilizo otros enlaces, internos y externos, del hipertexto para profundizar y comprender mi lectura		
8. Empleo otros usos al hipertexto, diferentes a compartirlo en redes sociales u otras plataformas.		
9. Sé cómo compartir con otros el hipertexto que estoy leyendo		
10. Establezco niveles de intertextualidad de lo que leo con otros textos que he leído y conozco para comprender mejor la lectura		