

**LA COMPETENCIA DISCURSIVA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO
POTENCIADA A TRAVÉS DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN
TEXTOS MULTIMODALES**

MARY LUZ HOYOS HOYOS

**UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN**

2020

**LA COMPETENCIA DISCURSIVA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO
POTENCIADA A TRAVÉS DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN
TEXTOS MULTIMODALES**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE LECTURA Y ESCRITURA**

MARY LUZ HOYOS HOYOS

Dirigido por

Magister

Gladys Lucía Acosta Valencia

Doctora

Solbey Morillo Puente

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MEDELLÍN

2020

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer al Dios de la vida, quien hizo realidad uno de mis mayores sueños: escalar en mis estudios profesionales. A mi esposo por su apoyo incondicional y motivación constante para recorrer hasta el último momento de este proceso investigativo, a mis hijos por su incalculable paciencia ante mi ausencia durante las incontables horas de estudio, lectura y producción escrita del trabajo que hoy tienen en sus manos.

Expreso mi gratitud a mi asesora temática Gladys Lucía Acosta Valencia, por retarme a nuevas experiencias, por expandir mis fronteras del conocimiento hacia miradas más plurales y actuales. A mi asesora metodológica Solbey Morillo Puente por su constante exigencia y su acompañamiento permanente a lo largo del proceso investigativo.

Agradezco a la Secretaría de Educación de Medellín por generar apuestas como el Programa Becas de Maestría para la comunidad docente de la ciudad y contribuir así a la cualificación profesional de los maestros. A las directivas de la institución educativa de la cual hago parte, por confiar en mí y brindarme la posibilidad de hacer del aula un espacio dialógico alrededor del cual compartimos saberes. A mis estudiantes y sus familias, sin quienes no hubiera sido posible transformar mi quehacer pedagógico.

Tabla de contenidos

Lista de tablas y figuras.	VIII
Lista de anexos	IX
Resumen	X
Introducción	1
CAPÍTULO I	5
Planteamiento del problema	5
1.1. Descripción del problema	5
1.2. Justificación	7
1.3. Objetivos	10
1.3.1. Objetivo general.	10
1.3.2. Objetivos específicos.	10
CAPÍTULO II	11
Estado del arte	11
2.1. Antecedentes	11
2.2. Marco conceptual	22
2.2.1. La competencia discursiva en relación con los lineamientos curriculares de lengua castellana.	22
2.2.2. La comunicación discursiva.	25
2.2.3. Teoría del enunciado.	27
2.2.3.1. El enunciado.	28
2.2.3.2. Géneros discursivos.	30
2.2.3.3. Dialogismo.	31
2.2.3. La competencia discursiva.	33
2.2.3.1. Procedimientos operativos del discurso.	36

2.2.3.3. El contrato de comunicación.	37
2.2.3.2. Estrategias discursivas.	40
2.2.4. Perspectivas monomodal y multimodal del texto.	41
2.2.4.1. El texto multimodal.	44
2.2.4.2. Componentes y características del texto multimodal.	45
2.2.4.3. La historieta o tira cómica.	48
2.2.4.4. El corto de vídeo.	50
2.2.4.5. El libro álbum.	51
CAPÍTULO III	53
MARCO METODOLÓGICO	53
2.1. Tipo de investigación	53
2.2. Población y muestra	53
3.3. Tipo de muestreo	54
3.4. Categorías de análisis	55
3.5. Sistema de variables	55
3.6. Hipótesis	56
3.7. Instrumentos y técnicas de recolección de datos	56
3.7.1. Instrumento de recolección de datos cuantitativos.	56
3.7.2. Validez y confiabilidad del instrumento.	57
3.7.3. Instrumentos de recolección de información cualitativa.	58
3.9. Técnicas de análisis de datos	59
CAPÍTULO IV	61
ANÁLISIS DE RESULTADOS	61
4.1. Análisis cuantitativo	61
4.1.1. Análisis descriptivo.	61
4.1.1.1. Características generales de la muestra.	61

4.1.1.2. Características del entorno familiar.	62
4.1.1.3. Actividades diferentes a las escolares.	63
4.1.1.3.1. Actividades complementarias.	64
4.1.1.3.2. Actividades que realizan en el tiempo libre.	64
4.1.1.4. Tiempo que invierten para conversar en familia y temas de conversación.	65
4.1.1.5. Dimensiones de la competencia discursiva.	67
4.1.1.5.1 Respuestas a los ítems de la dimensión enunciativa.	67
4.1.1.5.2. Respuestas a los ítems de la dimensión descriptiva – narrativa.	69
4.1.1.5.3. Respuestas a los ítems de la dimensión argumentativa.	70
4.1.1.6. Análisis por ítems.	71
4.1.2. Análisis inferencial	74
4.1.2.1. Comparación de medias de la competencia discursiva pretest según sexo.	74
4.1.2.2. Análisis de correlación entre dimensiones de la competencia discursiva.	75
4.1.2.3. Comparación de medias pretest postest de las dimensiones de competencia discursiva.	76
4.2. Análisis cualitativo	80
4.2.1. La historieta y los marcos de la puesta en escena del lenguaje.	81
4.2.1.1. Marco semiológico.	81
4.2.1.2. Marco discursivo.	82
4.2.1.3. Marco semántico.	84
4.2.1.4. Marco situacional y comunicativo.	84
4.2.2. El corto de vídeo.	86
4.2.3. El libro álbum.	91
4.2.4. Puesta en escena del lenguaje en el ámbito pedagógico.	95
4.2.5. El rol mediador del maestro en los procesos discursivos.	100
CAPÍTULO V	105

5.1. Estrategia didáctica basada en textos multimodales	105
5.2. Estructura de la estrategia didáctica	107
CAPÍTULO VI	133
6 Conclusiones	133
Referencias	136
ANEXOS	143

Lista de tablas

Tabla 1	Tabla resumen de los estadísticos descriptivos para la valoración de la lista de observación	58
Tabla 2	Clasificación de los estudiantes de segundo grado según sexo y edad	62
Tabla 3	Características del entorno familiar de los estudiantes de segundo grado	63
Tabla 4	Actividades complementarias que realizan los estudiantes de segundo grado	64
Tabla 5	Actividades que realizan los estudiantes de segundo grado en su tiempo libre	65
Tabla 6	Tiempo que dedican para conversar en familia los estudiantes de segundo grado	66
Tabla 7	Temas de conversación en familia	67
Tabla 8	Frecuencias por ítem de la dimensión enunciativa	69
Tabla 9	Frecuencias por ítem de la dimensión descriptiva - narrativa	70
Tabla 10	Frecuencias por ítem de la dimensión argumentativa	71
Tabla 11	Estadísticos descriptivos de las dimensiones pretest postest de la Competencia Discursiva de estudiantes de segundo grado	73
Tabla 12	Comparación de medias de la Competencia Discursiva según las variables	75
Tabla 13	Correlación de Spearman Brown entre las dimensiones de Competencia Discursiva de estudiantes de segundo grado	76
Tabla 14	Prueba T para muestras relacionadas del promedio de las dimensiones de Competencia Discursiva de estudiantes de segundo grado	78
Tabla 15	Prueba t para muestras pareadas Competencia Discursiva pretest y postest estudiantes de segundo grado	79

Lista de anexos

Anexo A. Matriz de operacionalización de variables	143
Anexo B. Lista de observación	146
Anexo C. Formato diario de campo	147
Anexo D. Matriz de observación y descripción – La historieta	148
Anexo E. Matriz de observación y descripción – El corto de vídeo	150
Anexo F. Matriz de observación y descripción - libro álbum	152
Anexo G. Matriz de diseño analítico	154

Resumen

Las habilidades de expresión oral determinan las relaciones cotidianas del sujeto, mediadas por el lenguaje, en su interacción con otros y con el contexto mismo en el que se desenvuelve; lo que inscribe al discurso oral en la categoría de práctica social. De este reconocimiento se deriva el interés de la presente investigación de campo, cuyo propósito central giró en torno a potenciar la competencia discursiva de un grupo de veintiséis estudiantes de segundo grado, mediante una estrategia didáctica basada en textos multimodales. La investigación tuvo un enfoque mixto, para el momento cuantitativo se acudió a un diseño cuasiexperimental, secuencial con mediciones pretest y postest, los datos fueron analizados desde dos componentes de la estadística, el descriptivo y el inferencial y el instrumento utilizado fue una lista de observación. El segundo momento fue el cualitativo que estuvo determinado por un diseño de Investigación Acción – Participación y de estudio de caso, la información fue interpretada por medio de un análisis semiodiscursivo y se emplearon como instrumentos una matriz de observación y descripción para cada tipo de texto multimodal, una matriz de diseño analítico y el diario pedagógico a partir del relato experiencial de la docente.

Como resultado general del análisis, se determinó que la perspectiva multimodal propició transformaciones favorables en la competencia discursiva de los participantes, gracias a que articula variadas formas de expresión: visual, audiovisual e iconográfica, por medio de las cuales se generaron intercambios verbales entre los estudiantes. Lo que activó procesos discursivos a través de su puesta en escena en el contexto del aula propiciando múltiples situaciones de comunicación.

Abstract

Oral expression skills determine the daily relations of the subject mediated by language in its interaction with others and with the context itself in which it operates, which inscribes towards oral discourse in the category of social practice. From there, the interest of this research arises whose central purpose was to enhance the discursive competition of a group of twenty-six second grade students of elementary school through a didactic strategy based on multimodal texts. The investigation had mixt approach integrated for two moments, first the quantitative moment that revolved around a quasi-experimental design, a sequential nature and pretest - posttest measurements, the data were examined from two components of statistics, the descriptive and the inferential one and the instrument used was an observation list. Second the qualitative moment was established for an Action-Participation research design and a case study, the information was interpreted through semiodiscursive analysis and the instrument utilized were an observation and description matrix for each type of multimodal text, an analytical design matrix and the pedagogical diary from based on the teacher's experiential account.

As a general result of the analysis, it was determined that the multimodal perspective led to favorable transformations in the discursive competence of the participants, thanks to the articulation of various forms of expression, written, visual and iconographic, through which verbal exchanges were generated among the students, which activated discursive processes through its staging in the context of the classroom leading to multiple communication situations.

Introducción

Las habilidades de expresión oral son fundamentales en la interacción diaria que realiza el sujeto para relacionarse con los demás en diferentes ámbitos, estas son empleadas a través del diálogo y de la expresión de los puntos de vista mediante el lenguaje verbal y no verbal como recursos de comunicación. Por tanto, la presente investigación tiene como eje central la competencia discursiva en estudiantes de segundo grado, la cual pretende ser potenciada a través de una estrategia didáctica basada en textos multimodales.

Entre las causas que dieron origen al estudio se encuentran las siguientes: la poca capacidad de escucha percibida durante los intercambios verbales de los participantes, la escasa fluidez verbal al exponer sus puntos de vista sin brindar argumentos, la mínima relación entre lo que ellos expresan con respecto a lo que enuncia su interlocutor y la participación sin respetar los turnos conversacionales. En adición a lo anterior, se reconoce la necesidad apremiante de posicionar el valor de la palabra en el aula de clase como uno de los elementos para transformar los modos de relacionamiento, y dotar al estudiante de las habilidades necesarias que le permitirán desenvolverse en su entorno social.

Como alternativa para superar estas situaciones problemáticas se acudió al diseño de una estrategia didáctica que contribuyera a potenciar la competencia discursiva desde una perspectiva dialógica. En esta búsqueda, se encuentran los textos multimodales como una herramienta idónea para el alcance de tal propósito porque están permeados de un contenido social que favorece la discusión e integran distintos modos de representación que enriquecen el uso de recursos como el relato, la descripción y la argumentación. Así mismo, el contexto tecnológico y comunicativo en el cual viven los sujetos actuales los pone en contacto permanente con esta tipología textual, lo

que exige implementarlos en la dinámica escolar para promover el análisis y la reflexión en torno a lo que un medio predominantemente visual les ofrece.

En esta línea de sentido, el interés central de la presente investigación fue determinar si una estrategia didáctica basada en textos multimodales potencia la competencia. Para ello se implementaron acciones tendientes al fomento del diálogo entre los estudiantes, de tal forma que se favoreciera la reflexión alrededor de las dimensiones ética, estética y política, propias de las piezas multimodales seleccionadas, la circulación de la palabra en el ámbito escolar, la argumentación oral y la expresión de ideas en forma coherente, entendidas estas como procedimientos operativos del discurso que consolidan la competencia discursiva.

Con relación al componente metodológico, es una investigación de campo, con enfoque mixto y con un diseño secuencial que implica un momento cuantitativo y uno cualitativo. En el primero se acude a un diseño cuasiexperimental con mediciones pretest y postest y el segundo corresponde a un estudio de caso, bajo el diseño metodológico de Investigación Acción – Participación, a través del cual se pone el foco en el proceso que media entre la actividad diagnóstica y la actividad posterior a la intervención.

La población objeto de estudio en el momento cuantitativo estuvo integrada por un grupo experimental de veintiséis estudiantes de segundo grado, de los cuales se seleccionaron como muestra ocho participantes a través de un muestreo no probabilístico, intencional, por cuotas. Entre ellos cuatro estudiantes (dos hombres - dos mujeres) que sobresalían por su participación oral y la expresión de sus puntos de vista en torno a los temas abordados cotidianamente en el aula, y cuatro estudiantes (tres hombres - una mujer) que demostraban menor iniciativa para intervenir en los diálogos propiciados en clase y a quienes se les dificultaba expresar sus ideas. La población y muestra para el momento cualitativo fue el grupo natural de 26 estudiantes.

Para el abordaje cuantitativo del objeto de estudio, la variable independiente definida fueron los textos multimodales como estrategia didáctica y la variable dependiente fue la competencia discursiva, la cual está integrada por las dimensiones enunciativa, descriptiva -narrativa y argumentativa. Con respecto al componente cualitativo de la investigación, se determinaron tres categorías de análisis: la competencia discursiva, los textos multimodales y la estrategia didáctica.

La técnica fundamental para la recolección de datos fue la observación, teniendo como referente los ítems correspondientes al registro descriptivo en los instrumentos diseñados. Para el enfoque cuantitativo la lista de observación y para el cualitativo la matriz de observación y descripción para cada texto multimodal, la matriz de diseño analítico y el diario de campo pedagógico. Todos ellos fueron elaborados a la luz de las definiciones teóricas de la competencia discursiva. Los datos cuantitativos fueron estudiados desde dos componentes de la estadística, el descriptivo y el inferencial; a su vez, con la información recogida en el plano cualitativo se llevó a cabo un análisis semio – discursivo, basado en el *Modelo de la Puesta en Escena del Lenguaje* (Charaudeau, 1983).

La investigación está integrada por seis capítulos. El capítulo I hace referencia al planteamiento del problema, la justificación y los objetivos hacia los cuales se orienta. El capítulo II, corresponde al estado del arte en el cual se hace un recorrido por investigaciones precedentes relacionadas con el tema de estudio y la presentación teórica de las categorías centrales asumidas como soporte conceptual de la propuesta.

El capítulo III recopila lo concerniente al marco metodológico, en él, se describen los aspectos relacionados con el enfoque mixto que la soporta, la población participante y la muestra seleccionada, variables e hipótesis para el momento cuantitativo y categorías de análisis para el

caso cualitativo; además, enuncia los instrumentos, técnicas de recolección y de análisis de datos. El capítulo IV detalla los resultados obtenidos, en primer lugar, el análisis cuantitativo, en sus componentes descriptivo e inferencial y en segundo lugar la interpretación cualitativa a partir del análisis semio – discursivo, atendiendo a la incidencia de la estrategia didáctica en la potenciación de la competencia discursiva.

En el capítulo V se presenta la estrategia didáctica basada en textos multimodales y se describe en detalle sus premisas, estructura y las actividades desarrolladas en cada una de las sesiones. Finalmente, el capítulo VI expone las conclusiones a las cuales se llegó luego de la investigación y las recomendaciones para próximos estudios relacionados con el tema.

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema

La dimensión oral del lenguaje es empleada por el sujeto diariamente en su interacción con los demás y con el contexto mismo en el que se desenvuelve; de su uso depende que la participación social sea favorable o por el contrario se vea afectada. En otras palabras, la comunicación oral es condición necesaria para la democratización de las relaciones sociales, en tanto que, permite participar en un entorno comunicativo de manera reflexiva desde una doble postura, primero como agente activo que escucha; y, luego como enunciador que expone sus puntos de vista para entrar en diálogo con enunciados emitidos por sus interlocutores. Por su parte, la escuela debe ser el lugar comprometido con el individuo para promover su capacidad expresiva, propiciar la circulación de la palabra y favorecer también su habilidad de escucha, sin desconocer las nuevas herramientas de interacción social en las que se encuentra inmerso y las variadas modalidades del lenguaje que responden al que fenómeno cultural que lo rodea.

Partiendo de esta premisa, uno de los elementos esenciales que se debe potenciar desde el ámbito escolar es la competencia discursiva, entendida como “la capacidad del sujeto para reconocer y manipular los procedimientos operativos de la organización del discurso que se hacen eco de las limitaciones del marco comunicativo” (Charaudeau 2001). A la luz de este postulado, es condición necesaria caracterizar el estado inicial de la población objeto de estudio para reconocer los elementos que vislumbran el problema que atañe a la presente investigación.

Para tal fin, se llevó a cabo una observación sistemática de los estudiantes de segundo grado de una institución educativa pública de la ciudad de Medellín, a través de la cual se percibió que

participan dentro de los espacios de conversación sin establecer una relación entre lo que escuchan y lo que ellos mismos plantean perdiendo el hilo conductor en los diálogos orientados en clase, en ocasiones no respetan los turnos conversacionales y demuestran poca comprensión de las ideas expresadas por sus pares, ya que su capacidad de escucha no está centrada en atender lo que el otro expone, expresan sus ideas con oraciones cortas sin argumentar sus opiniones, no emplean estrategias de persuasión y su discurso se orienta a describir sucintamente lo que piensan. En adición, se puede decir que a nivel institucional las intervenciones didácticas han privilegiado los procesos lectoescriturales y en la dinámica de clase se propician espacios para la exposición oral y la participación, pero no existe una práctica sistemática a través de la cual se potencie la competencia discursiva.

Como alternativa para superar las situaciones problemáticas expuestas, esta investigación propone resignificar las prácticas de aula mediante de la implementación de una estrategia didáctica basada en textos multimodales que potencie la competencia discursiva a través de la selección de un conjunto de piezas multimodales del género narrativo en tres formatos diferentes: la historieta, el corto de vídeo y el libro álbum, cada una de ellas orientadas al abordaje de temáticas controversiales que propicien el relato, la descripción, la argumentación, la discusión y la expresión de los puntos de vista del grupo intervenido. En consideración de los elementos antes expuestos, se genera el siguiente interrogante alrededor de este estudio ¿Contribuye una estrategia didáctica basada en textos multimodales a potenciar la competencia discursiva en estudiantes de segundo grado?

1.2. Justificación

Investigar alrededor de la competencia discursiva cobra vigencia, pues al considerar la importancia que reviste para el sujeto el hecho de convertirse en un agente activo de las diferentes situaciones comunicativas que lo convocan a diario, se encuentra también el desafío de una actitud reflexiva de su parte que le posibilite apropiarse de las formas de hablar, emplear acciones enunciativas y procedimientos que contribuyan a intercambios verbales impregnados de significación. Por consiguiente, la perspectiva multimodal en el ámbito escolar es propicia para potenciar la competencia en mención, ya que permite darle apertura a espacios de discusión e interacción entre los estudiantes y el entorno en el que se desenvuelven porque enriquece los procesos de producción e interpretación de textos que permean su espacio social.

En la actualidad, los seres humanos acceden a información que proviene de diversas fuentes: tecnológicas, publicitarias, medios de comunicación, entre otras. Para aproximarse a ellas, se requiere de un sujeto que esté en capacidad de expresar sus ideas y asumir posiciones basadas en argumentos que le permitan tomar distancia de la información que recibe. Precisamente, mediante la implementación de una estrategia didáctica basada en textos multimodales los estudiantes podrán analizar críticamente la información que los circunda y al mismo tiempo expresar sus puntos de vista motivados por la práctica verbal en el aula, la cual puede suscitar la creación de discursos orales, escritos o multimodales acordes con el contexto comunicativo, acciones que pueden repercutir favorablemente en la manera como el sujeto interactúa con su entorno social.

Ahora bien, la incorporación de textos multimodales dinamiza el análisis de objetos textuales como la historieta, el corto de vídeo y el libro álbum, debido a que cuestiona la hegemonía del código escrito atemperando a la consolidación de espacios comunicativos en sinergia con las

exigencias del entorno al que pertenece el estudiante. De este modo, la investigación *la competencia discursiva en estudiantes de segundo grado potenciada a través de una estrategia didáctica basada en textos multimodales*, surge ante la necesidad de posicionar en el aula la creación de discursos orales con sentido, para abrir posibilidades al diálogo entre pares, en tanto que puedan expresar sus ideas, polemizar sus puntos de vista y poner en juego una serie de procesos, saberes y experiencias para comprender diversos textos, contextos y signos, consolidando de esta manera, una experiencia discursiva.

En este sentido, estudios relacionados con el tema en cuestión: Rodríguez (1995), Núñez (2000), Avendaño (2007), Vásquez (2011), Gutiérrez (2013), Adán (2014), confirman la relevancia de dirigir la mirada hacia la oralidad en la escuela y darle el lugar que amerita a través de la creación de espacios que la revistan de sentido, de tal manera que el sujeto en formación esté en capacidad de interactuar con su entorno, expresar con apropiación sus opiniones y debatir aquello con lo cual no se identifica. Todos ellos reconocen el discurso oral como una actuación social y proponen como desafío en el ámbito educativo el mejoramiento de la capacidad comunicativa de los actores involucrados.

Para cerrar, esta apuesta pedagógica ha sido pensada para los estudiantes del grado segundo, puesto que las intervenciones didácticas que se generen en los niveles iniciales de la escolaridad son determinantes en los procesos venideros, y producen un impacto fundamental en la manera como los alumnos se relacionan con los demás a través de la mediación del lenguaje. Así pues, si se promueven estrategias didácticas con textos multimodales, se favorece entonces el desarrollo de la competencia discursiva que será esencial a lo largo de la vida del sujeto en formación.

Finalmente, la presente investigación se constituirá en un aporte renovador de las prácticas didácticas en educación primaria porque incluye estrategias que no se encuentren centradas de manera exclusiva en el texto escrito y enriquece las posibilidades discursivas para la interacción entre los estudiantes.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general.

Potenciar la competencia discursiva en estudiantes de segundo grado, a través de una estrategia didáctica basada en textos multimodales.

1.3.2. Objetivos específicos.

Describir el estado inicial de la competencia discursiva de los estudiantes de segundo grado de educación primaria y su estado posterior a la implementación de la estrategia didáctica.

Analizar el papel que juega la estrategia didáctica basada en textos multimodales en la potenciación de la competencia discursiva en los estudiantes de segundo grado de educación primaria.

Comprender desde el relato experiencial el papel del maestro mediador en los procesos didácticos, vinculados a la potenciación de la competencia discursiva a través de una estrategia didáctica basada en textos multimodales.

CAPÍTULO II

Estado del arte

2.1. Antecedentes

Los estudios que se enmarcan en el texto multimodal y la competencia discursiva se despliegan con diferentes propósitos y focos de atención, algunos hacen hincapié en su fundamentación conceptual y otros en elementos de orden didáctico. Ambas perspectivas se constituyen en un referente para analizar los hallazgos que se han generado en torno a estas categorías centrales que soportan los procesos investigativos del presente trabajo.

En primera instancia, Bravo (2015) en su investigación acerca de la *Aplicación de lecturas dialógicas en educación infantil* implementó cuatro talleres bajo este enfoque didáctico mediante el cual los estudiantes debían emplear diferentes estrategias discursivas para sus intervenciones en el aula de clase. Las conclusiones apuntan a que se percibieron avances con respecto a la participación e intercambio verbal en el aula de clase; sin embargo, por el limitado número de intervenciones algunos de los participantes continuaron presentando dificultades para respetar los turnos conversacionales, otros para hablar en público y expresar sus opiniones en los debates. No obstante, en este estudio se resalta que en un ambiente de enseñanza mediado por el diálogo, los sujetos involucrados aportan argumentos en condiciones de igualdad para llegar al consenso; también, se ven llamados a persuadir y exponer con claridad sus puntos de vista. De allí, su pertinencia para el abordaje de la competencia discursiva.

Mientras tanto, Chaverra y Bolívar (2013) en su tesis de maestría, *Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales*, realizaron un estudio cualitativo con diseño etnográfico. Entre los resultados, mencionaron que a

través de las estrategias empleadas los estudiantes de una institución educativa de la ciudad Medellín utilizaron los recursos gráficos para ilustrar palabras, sustentar posiciones, ampliar información relacionada con el tema tratado, y complementar puntos de vista. Los autores resaltan que la escritura de este tipo de textos exige al estudiante movilizar múltiples estrategias discursivas, como la ejemplificación, la citación para referenciar a quien han leído, establecer relaciones coherentes entre los modos de representación y las ideas. Aunque esta investigación aborda los procesos escriturales, es relevante para el presente estudio porque valora elementos inherentes a la competencia discursiva y la relación existente entre esta y el enfoque multimodal.

En el estudio documental realizado por Haquin, González, Echeverría, Marín, Rodríguez y Guajardo (2013) y con el título *leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos*, los autores analizaron desde el contexto chileno cómo se ha difundido el uso de textos en los que se combinan esquemas, fotos, caricaturas, mapas, junto con la escritura y otros recursos semióticos que convocan a la escuela a responder a las nuevas demandas comunicativas. Ellos centraron su atención en promover prácticas semióticas que contribuyeran al intercambio de significados para ampliar las formas de representación en relación con el entorno sociocultural en el que se ven inmersos los escolares.

En este recorrido, es oportuno mencionar el trabajo investigativo de Martín y Jiménez (2013), quienes propusieron *Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia*. Este, cobra vigencia a razón de que el estudio alrededor de la competencia discursiva se basa en un enfoque dialógico.

Para el procedimiento de evaluación emplearon la observación sistemática y planificada, las variables definidas fueron la actividad en conjunto y los intercambios verbales del grupo. Entre las conclusiones, plantearon que las tertulias dialógicas constituyen un recurso didáctico propicio

para la comprensión lectora; también, para el desarrollo de habilidades orales (uno de los elementos que integran la competencia discursiva), la cual fue impulsada a través de espacios de socialización, acciones comunicativas, la reflexión personal, la visión crítica de la realidad y la expresión de ideas en un diálogo igualitario entre estudiantes y docente.

Rojas (2013) en su tesis doctoral *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la escuela primaria*, caracterizó las prácticas de aula de los profesores de quinto y sexto grado de una escuela primaria mexicana a través de un estudio cualitativo con un diseño de Investigación Acción en el que se promovió un proceso reflexivo entre los docentes participantes. Al mismo tiempo, estructuró una propuesta de intervención en la que incluyó los textos multimodales en diferentes géneros, con el propósito de que los alumnos afrontaran diversas situaciones de aprendizaje que les permitieran mejorar sus habilidades comunicativas y de comprensión lectora. Finalmente, resaltó la importancia de introducir en el ámbito escolar este tipo de textos para movilizar diferentes procesos que incluyan la imagen y el empleo de preguntas abiertas que propicien la interacción requerida para acceder al conocimiento y al desarrollo de valores socioculturales que recuperen la ideología de los discursos.

Por su parte, Oliveira, Camacho y Gisbert (2014) en un estudio de caso llevado a cabo en un centro educativo de Tarragona (España) y titulado *Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en educación primaria*, evaluaron las prácticas de construcción de significado y las actitudes de los participantes mientras se desarrollaron actividades con este tipo de texto multimodal. Los resultados demostraron que a través de la utilización de este recurso didáctico el aprendizaje se produjo en un ambiente colaborativo, los estudiantes interactuaron entre ellos y realizaron intervenciones mediadas por el docente. De este modo, se potenció la competencia discursiva mediante la creación de espacios de diálogo y socialización de ideas alrededor de los textos que fueron objeto de interpretación; además, se

propició la negociación de significados en múltiples contextos, compartiendo sus reflexiones a lo largo del proceso.

A su vez, Lafontaine y Hébert (2013) en su investigación cualitativa *La enseñanza - evaluación integrada de la oralidad reflexiva en las situaciones de aprendizaje de lectura entre pares en la enseñanza primaria y secundaria*, incorporaron un modelo para favorecer la expresión oral de cuatro grupos de estudiantes de los grados cuarto y quinto y tres grupos de sexto y séptimo. Aquí, son relevantes las concepciones asumidas con relación al discurso oral y los géneros, las cuales trazan líneas de reconocimiento en el orden teórico y didáctico de las investigaciones relacionadas con la competencia discursiva. Los resultados demostraron que luego de la intervención los interlocutores tomaban en cuenta a su destinatario, demostraban una escucha activa y utilizaban reformulaciones de tipo más complejo para justificar, rectificar, explicitar o sintetizar enunciados.

En su trabajo investigativo con enfoque cualitativo etnográfico, Keilwitz y Correa (2014), generaron prácticas de enseñanza de escritura multimodal, con estudiantes de quinto grado, como alternativa de expresión y comunicación. Entre los resultados, hallaron que al utilizar los textos multimodales como estrategia didáctica en el aula, los participantes del estudio pudieron emplear diversos modos de locución para comunicar sus ideas, sintetizaron sus puntos de vista siendo asertivos y claros para que el receptor entendiera lo que deseaban expresar; además, los recursos semióticos que contienen los textos multimodales permitieron hacer una mejor interpretación textual. Las habilidades desarrolladas se encuentran estrechamente relacionadas con la competencia discursiva, razón que justifica este trabajo como antecedente para el presente estudio.

Arenas y Moreno (2014), realizaron también una investigación cualitativa con estudiantes de quinto grado acerca de las *Habilidades cognitivas en la escritura de textos multimodales*; a su

vez, implementaron una estrategia didáctica para enriquecer la concepción de escritura. Parte de los resultados, permitieron identificar que los estudiantes aprendieron a expresar sus puntos de vista y a confrontar ideas en torno a argumentos e hipótesis que eran validadas entre sí. Así pues, este estudio permitió develar el carácter estratégico de la competencia discursiva en la que se ponen en juego un compendio de saberes y habilidades como proceso de interacción entre dos o más sujetos, los cuales fueron mediados a través de la utilización de los textos multimodales como recurso que la potenció.

En un estudio cualitativo y con un diseño de Investigación - Acción, Melo (2014), analizó los *Procesos de comprensión y producción de textos multimodales a través del libro álbum*; en adición, diseñó una propuesta de intervención con estudiantes de tercer grado de la ciudad de Bogotá. Allí, expresa que las estrategias didácticas con textos multimodales transformaron la lectura en una experiencia interactiva en la que el lector empleó múltiples habilidades para interpretar y comprender la narración mediante la interacción de los diversos modos que ofrecen este tipo de textos. Entre las conclusiones, resaltó la importancia de generar procesos de alfabetización multimodal desde los primeros años de escolarización porque propician la participación y la construcción colectiva de conocimientos, lo que permitió retomar la opinión de los estudiantes, estimular el pensamiento divergente y la socialización desde múltiples miradas, situación que lleva a pensar en su relevancia para favorecer la competencia discursiva a partir de una perspectiva multimodal.

Por su parte, Monsalve, Chaverra, y Bolívar (2015) en una investigación llevada a cabo con estudiantes de educación secundaria, con enfoque cualitativo y diseño etnográfico, desarrollaron actividades en el marco de un proyecto de aula para *La caracterización y evaluación de las habilidades de razonabilidad en la producción escrita de textos multimodales*. Como

resultados, revelaron que a través de la implementación de la propuesta, los estudiantes plantearon argumentos plausibles mediante imágenes, vídeos o hipervínculos, construyeron relaciones adecuadas entre el texto y los argumentos, leyeron y parafrasearon la información para interpretar el contenido. Lo anterior, está relacionado con los componentes que integran la competencia discursiva.

Otro aporte investigativo es el de Chacón (2015), quien describió un proyecto desarrollado en Bogotá a través del diseño metodológico de sistematización de experiencias que correlaciona los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de prácticas pedagógicas renovadas. Esta investigación abordó *La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares*, para su interpretación se privilegió la interrogación en torno a los textos y el monitoreo constante del aprendizaje. Este estudio puede vincularse con los propósitos que nos convocan porque evidenció que la competencia discursiva se encuentra presente en la interacción generada entre el texto multimodal y los estudiantes, la expresión de ideas, el intercambio de saberes en un contexto real y la emisión de juicios para la construcción colectiva de hipótesis de sentido. De esta manera, los resultados presentados reportan mejora en la población participante.

Bajo una orientación similar, Cruz, Ordóñez, Román, Pavón (2016), realizaron una investigación con enfoque cualitativo y para el trabajo de campo utilizaron la observación directa de un conjunto de *Buenas prácticas que desarrollan la competencia mediática en entornos socioeducativos* de las provincias Andaluzas. En cada experiencia analizada por los autores son empleados textos multimodales como: fotografías, medicamentos y sus simbologías, vídeos y mapas. Los resultados revelaron que en la totalidad de los estudios de caso se promovió la participación, se desarrollaron competencias relacionadas con el área del lenguaje y la competencia

mediática caracterizada como la capacidad semiótica de la persona para integrar, comprender y producir mensajes, lo que se encuentra íntimamente ligado con la competencia discursiva.

En esta línea de análisis, Chaverra y Gil (2016) en su estudio de carácter mixto, con un alcance exploratorio en el que participaron cuarenta y cuatro estudiantes de quinto grado, orientaron su indagación hacia las *Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales*. A partir de allí, marcaron su acento en los procesos de alfabetización digital y en la incorporación de estrategias didácticas que incluyeran los textos multimodales para que los estudiantes estuvieran en capacidad de enfrentar una gran variedad de situaciones, a través de las cuales generaran alternativas de solución, comunicaran nuevas ideas y respondieran a diversas perspectivas planteadas, lo que implicó poner en juego su competencia discursiva. En este sentido, los resultados aluden a que los estudiantes demostraron una mayor de fluidez y habilidad para considerar diferentes puntos de vista al expresar sus opiniones.

Por su parte, Estela y Rebaza (2018) en su Tesis de maestría *Modelo metadiscursivo para mejorar la competencia argumentativa oral*, realizan una investigación cuantitativa con una población de ciento cincuenta y ocho estudiantes de un instituto de educación superior en Perú, a través de un diseño cuasiexperimental con grupo control y grupo experimental. Ellos comprobaron que el modelo didáctico metadiscursivo mejoró significativamente la competencia argumentativa oral de los participantes. Al mismo tiempo, expresaron la existencia de implicaciones prácticas positivas a la hora de desarrollar este componente de la competencia discursiva en relación con la comunicación en el aula y una mayor eficacia en la práctica pedagógica, gracias a esta habilidad se promueve la apertura de espacios de reflexión e interacción entre docente y estudiantes. Para el caso de la investigación que nos convoca, *la competencia discursiva potenciada a través de una estrategia didáctica basada en textos multimodales*, el rol mediador del maestro en los procesos

discursivos es uno de los elementos a analizar, dada su incidencia en las prácticas dialógicas en el aula porque su papel es determinante para favorecer las habilidades argumentativas de sus estudiantes.

A su vez, López y García (2016) llevaron a cabo *Una propuesta de mejora del discurso oral a través de los cuentos*. Esta investigación cualitativa con diseño de estudio de casos múltiples, en la cual participaron veintitrés alumnos de una escuela española, fue realizada por medio de una intervención sistemática de seis sesiones, tras la cual se produjo un avance significativo en la competencia discursiva de la población objeto de estudio. En ella se exalta la importancia de promover la interacción oral en el aula, situación que valida la necesidad de orientar la mirada hacia este tópico en el campo educativo, dado que se tiende a privilegiar la escritura y desconocer la primera como habilidad igualmente importante.

Entre otras publicaciones, se encuentra la realizada por Méndez, Urrea y Ayala (2016), quienes mediante una aproximación cualitativa que implicó la observación no participante, la entrevista y la revisión documental, analizaron las *Estrategias de enseñanza -aprendizaje para desarrollar competencias verbal y escrita en un aula de primaria multigrado en México*. Los resultados reflejaron que la docente empleó estrategias interactivas de aprendizaje; sin embargo, estas no fueron suficientes porque omitió la indagación previa de ideas con respecto al tema y centró poco la atención en la relación intersubjetiva que se debe propiciar entre los estudiantes como enunciadorees y enunciatarios. La importancia de estos hallazgos, radica en que las conclusiones apuntan a que el fortalecimiento de la competencia discursiva, integrada por componentes verbales y no verbales, se puede lograr cuando el diálogo en el aula es promovido a través de intercambios orales significativos, descubriendo los diferentes puntos de vista que entran

en la conversación, para facilitar la argumentación y la combinación del lenguaje con el pensamiento, en una dinámica participativa en el aula de clase.

En este orden de ideas, Mendioroz y Asiáin (2017) diseñaron una propuesta basada en *El Empleo de la fotografía para desarrollar la alfabetización multimodal*, fundamentada en la semiótica cultural y el Análisis del Discurso Multimodal. Esta investigación española con enfoque cualitativo amplía el carácter tradicional del lenguaje verbal aislado, al estudio de este en combinación de recursos como son las imágenes, el simbolismo científico, la gestualidad, las acciones y el sonido. Así mismo, los autores destacaron el uso de los mass media y las nuevas tecnologías como herramientas esenciales para la construcción social de significados que pueden transformar las dinámicas comunicativas de los entornos educativos. Lo mencionado, encuentra consonancia con la concepción de competencia discursiva que direcciona el propósito de la presente investigación.

Ahora bien, Montes (2016) presentó una experiencia de extensión universitaria en Argentina orientada hacia el *abordaje de la oralidad desde la narración oral y los lenguajes multimodales* enmarcada en un enfoque socio cultural y discursivo, íntimamente ligado al objeto de estudio de la presente investigación. En ella se incorporaron prácticas discursivas con niños de seis a catorce años, acudiendo a diferentes lenguajes y modos de representación. Entre las conclusiones, resaltaron el avance en el planteo de la oralidad considerada un componente de la competencia discursiva, se enriqueció la expresión verbal y no verbal a partir de las estrategias de comunicación multimodal y se valoró la importancia de establecer vínculos entre la palabra, el pensamiento y la emocionalidad.

Según expresa Gómez (2017), en su tesis de maestría *El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria*, la lectura de textos multimodales es una

aproximación a una forma de dar sentido a lo que los estudiantes leen y comprenden a través de una interacción social que conduce a otras formas de desarrollar habilidades en las que se hacen presentes la constante innovación textual en la que se ve inmerso el estudiante, dado el medio tecnológico en torno al cual gira su interacción diaria. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y un diseño de Investigación Acción, mediante el cual se alude a la implementación de vídeos, textos digitales, cómic, afiches como una alternativa para propiciar entornos de aprendizaje significativos, en los que se logró la interacción, la participación activa y la apertura de espacios de comunicación para expresar ideas, concertar y cuestionar. En este trabajo, se articula la perspectiva multimodal y la competencia discursiva, entendida como la capacidad para comprender y analizar las distintas enunciaciones que emergen en torno a una situación comunicativa.

Otro aporte relevante, es el realizado por Piñeros y Sepúlveda (2017) en su tesis de maestría titulada *El cómic: un pretexto para mejorar la lectura intertextual con estudiantes de grado séptimo*. Desde un enfoque cualitativo y con un diseño metodológico basado en la Investigación Acción, realizaron una serie de talleres pedagógicos en una institución educativa de la ciudad de Bogotá, en los cuales implementaron actividades tendientes a propiciar la descripción, observación, y comparación de textos icónicos. Lo anterior, convocó a los participantes a emplear los procedimientos operativos del discurso para socializar sus opiniones, asumir posiciones, emitir argumentos acerca de las ideologías presentes en este tipo de texto multimodal, acudiendo así a la comunicación oral y escrita.

Es oportuno referenciar el estudio cualitativo, exploratorio y transversal hecho por Serrano, González y Olivares (2017), quienes centraron su análisis en *Estrategias y modalidades de argumentación oral en las asambleas de Educación Infantil*. En él, los autores señalaron como

parte de los resultados que los niños en edades de cinco y seis años, de diferentes centros educativos españoles, fueron capaces de emitir valoraciones justificadas, sustentadas en ideas, opiniones y experiencias de la vida cotidiana y ello se convierte en un precedente para confirmar que los grados iniciales de la etapa escolar son adecuados para promover este tipo de habilidades. Para el caso de la investigación que nos atañe, la competencia discursiva comprende la argumentación como uno de los procedimientos operativos del discurso empleados en los actos de habla como herramienta para persuadir al interlocutor, así pues, el estudio en mención entra en sinergia con esta orientación teórica porque en sus conclusiones reconoce el componente dialógico de la situación de comunicación en la que se produce el discurso argumentativo.

Para cerrar, los antecedentes hallados constituyen un referente importante dentro de la presente investigación y a nivel general se observa que los componentes de la competencia discursiva han sido predominantemente estudiados desde un enfoque cualitativo y han centrado su foco en alguno de ellos, es decir, pocos estudios en el ámbito escolar han investigado la competencia discursiva en conjunto (orden enunciativo, descriptivo – narrativo y argumentativo) y la manera como esta opera en los sujetos intervenidos.

2.2. Marco conceptual

La competencia discursiva se encuentra íntimamente ligada con prácticas cotidianas que emergen a través de la mediación del lenguaje en la relación diaria entre los sujetos que hacen parte de una sociedad; la interacción a través del diálogo, la socialización de ideas, el planteamiento de los puntos de vista y la interpelación ante las opiniones de los demás, son algunas de las acciones que realizamos a diario y hacen parte de este accionar discursivo. De allí se deriva la importancia de desarrollarla en el ámbito escolar como uno de los ejes que le permitirá al estudiante interactuar de manera satisfactoria con el entorno en el cual se desenvuelve.

En consonancia con esta premisa, la presente investigación pretende abordar la competencia discursiva como el pilar que la sustenta, para lo cual es preciso retomar en primera instancia los elementos de índole curricular relacionados con ella y en segunda instancia abordar aspectos de orden teórico que permiten esclarecer el enfoque que la direccionará en este proceso investigativo.

2.2.1. La competencia discursiva en relación con los lineamientos curriculares de lengua castellana.

Los lineamientos generales de procesos curriculares de lengua castellana se constituyen en un referente para comprender, en el ámbito nacional, cuál es la concepción que se tiene de competencia, y en qué medida se aborda lo discursivo como elemento intrínsecamente ligado a las competencias básicas que se deben desarrollar en los estudiantes. En este contexto, la noción de competencia se define en términos de:

Las capacidades con que cuenta un sujeto para... Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de las mismas solo se visualiza a través de desempeños, de

acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. Esta parece ser una de las características básicas de la noción de competencia, el estar referidas a una situación de desempeño, de actuación específica. (MEN, 1998, p.34)

Desde este punto de vista, el concepto de competencia está relacionado con el saber hacer, lo que implica en la esfera comunicativa reconocer las intenciones de los hablantes y el contexto en el que se produce un diálogo. Para el MEN, este concepto en el área del lenguaje está enmarcado en un enfoque orientado hacia la significación, y como horizonte para visualizar las propuestas curriculares propone un conjunto de competencias que deben ser potenciadas desde esta área, entre las cuales están las competencias: gramatical, textual, semántica, pragmática o sociocultural, enciclopédica, literaria y poética.

Como se puede observar, la competencia discursiva no es enunciada de manera específica dentro de dicha perspectiva curricular, sin embargo, es importante aclarar que al hacer un análisis de lo que implican las competencias mencionadas, el componente discursivo se encuentra relacionado con tres de ellas. La primera es la pragmática o socio – cultural, en ella se hace alusión a los actos comunicativos y el reconocimiento de las intenciones de los hablantes; la segunda es la semántica, se refiere a la capacidad de reconocer y usar significados de manera pertinente según el contexto de comunicación, y la tercera es la textual, asociada al aspecto estructural del discurso y la posibilidad de seleccionar las prioridades e intencionalidades discursivas.

Por otra parte, en los lineamientos curriculares se plantean las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir en función de la significación y la producción de sentido. En consecuencia, para el presente estudio se halla una conexión con las habilidades de escucha y habla como condiciones necesarias para el abordaje de lo discursivo, dado que son inherentes a los actos

enunciativos de todo sujeto, esto quiere decir que las situaciones en las que se pongan en juego estas habilidades siempre estará implicada la competencia discursiva.

Escuchar, por ejemplo, - tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico, desde el cual se habla; además, está asociado a complejos procesos cognitivos, ya que a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la comunicación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para elegir un registro de lenguaje y un léxico determinado, etc. (MEN, 1998, p.50)

Para concluir, los aspectos a los cuales hace referencia cada una de las competencias y las habilidades comunicativas en mención, ponen en evidencia la relación entre estas y la competencia discursiva. Aunque no se no se refieran a ella bajo este nombre, los elementos que la componen y que abordaremos más adelante están presentes en los lineamientos curriculares, y en el ámbito escolar pueden incorporarse de manera consistente para contribuir así a la formación de un estudiante que se encuentre en capacidad de estructurar su discurso de una manera asertiva. Mientras tanto, conviene anunciar que en la presente investigación se tomará distancia de la noción de competencia propuesta por el MEN y se optará por una que orienta de mejor manera el presente estudio porque propone una mirada más abarcadora en cuanto a procesos discursivos.

2.2.2. La comunicación discursiva.

Para situarnos en el enfoque teórico, que orienta las líneas de comprensión del fenómeno comunicativo con respecto a su componente discursivo, es preciso abordar las principales ideas de Bajtín, las cuales se constituyen en un soporte fundamental que direccionará los procesos a impactarse para el desarrollo de la competencia discursiva. Este autor, concibe el lenguaje como un proceso dialógico en el que intervienen activamente los sujetos involucrados en la práctica discursiva, y quienes expresan sus ideas en términos de enunciados, que están permeados intrínsecamente por el orden social en el que están inscritos los sujetos de los cuales emergen. La pregunta por el lenguaje y su vínculo con la competencia discursiva, sumados al papel de estos conceptos en el campo educativo, convocan aspectos de orden filosófico, epistemológico y metodológico que dan razón de una relación entre el desarrollo del lenguaje y la construcción de sujetos discursivos.

En esta línea de sentido, es preciso traer a este escenario un término utilizado de manera recurrente por Bajtín y es el referido a la “*comunicación discursiva*” concebida como una práctica verbal de tipo dialogal y de carácter ideológico, que surge de la relación intersubjetiva producida entre hablante y oyente, la cual se encuentra mediada por la comprensión de los enunciados intercambiados a través del diálogo. Así pues, en este proceso ambos agentes partícipes juegan un papel importante siendo actores de expresión de ideas y a la vez contestatarios de los enunciados.

En efecto, el oyente, al percibir y comprender el significado (lingüístico) del discurso simultáneamente toma con respecto a este una activa postura de respuesta: está o no está de acuerdo con el discurso (total o parcialmente), lo completa, lo aplica, se prepara para una acción, etc. Y la postura de respuesta del oyente está en formación a lo largo de todo el proceso de audición y comprensión desde el principio, a veces, a partir de las primeras

palabras del hablante. Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente tiene un carácter de respuesta (a pesar de que el grado de participación puede ser variado); toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante. (Bajtín, 1982, p.257)

De esta manera, la función comunicativa de la lengua se analiza desde el punto de vista del hablante y la participación activa del oyente, lo cual rompe con la mirada de la lingüística general en la que se asigna esta función a un emisor y un receptor, generalmente privilegiando el rol del primero y asignándole al segundo la actuación en función de escuchar y comprender pasivamente a quien le habla. En contraposición, Bajtín reconoce en el hablante y el oyente agentes activos en los procesos discursivos y precisa que escuchar a quien habla es tan solo una fase inicial del proceso de comunicación discursiva, además, critica la idea de subdividir la comunicación en partes que responden a una secuencia determinada. En la concepción de la comunicación discursiva, el intercambio verbal que se produce entre estos actores es un eslabón de enunciados generados antes y después del momento concreto de enunciación, es decir, todo hablante es un contestatario y espera la respuesta activa de quien lo escucha, en este sentido la comprensión real debe incluir consentimiento, participación, objeción.

En definitiva, los estudios de Bajtín transforman los conceptos relacionados con la comunicación y el lenguaje, impregnando en ellos una concepción dialógica en la que se hace imprescindible tomar en cuenta al oyente, lo que lo posiciona como participante activo de la plática. Esta condición, enmarca la presente investigación en esta concepción del lenguaje, lo que significa que busca generar una relación intersubjetiva entre los sujetos que hacen parte de la propuesta. Lo anterior, implica promover acciones para que en las diferentes esferas de la comunicación discursiva propiciadas en el aula, los estudiantes no solo expongan sus puntos de

vista, sino que también desarrollen las habilidades necesarias para interpelar a quien le habla y posicionar sus puntos de vista en relación con las proposiciones que plantean los otros.

2.2.3. Teoría del enunciado.

Para darle continuidad a los postulados teóricos que orientan la presente investigación y que por ende se encuentran en estrecha relación con la competencia discursiva como eje fundamental del objeto de estudio, es preciso abordar la teoría del enunciado que propone Bajtín con el fin de entender los elementos fundamentales que determinan el proceso discursivo en el que se encuentra inmerso un sujeto. Al referirse a dicha teoría, Calderón (2003), expresa que:

Este análisis teórico opta por la identificación de la actividad verbal como una actividad humana de tipo eminentemente semiótica e intersubjetiva, que estructura la comunicación discursiva de los grupos sociales mediante los géneros discursivos y que emplea formas enunciativas particulares de la actividad, mediante los distintos estilos discursivos. (p.45)

La teoría del enunciado rechaza el carácter estructural del lenguaje, ligado a las reglas simplistas de comunicación, así pues, lo sitúa como producto de la heterogeneidad que surge en la vida social cotidiana, como un proceso real que realizan los hablantes entre sí con un carácter responsivo y a la vez dialógico. Como se ha podido identificar hasta el momento, nociones como enunciado, géneros discursivos y dialogismo, hacen parte de esta concepción y serán abordadas a continuación con el propósito de crear una visión general acerca de cómo las premisas del autor pueden brindar nuevas miradas para comprender en los apartados que se desarrollarán más adelante los elementos que integran la competencia discursiva.

2.2.3.1. *El enunciado.*

Bajtín lo define como “La unidad real de la comunicación discursiva” (1982, p. 260). Es decir, la unidad fundamental para realizar diferentes tipos de interacciones verbales. Se encuentra contextualizado y depende de los sujetos participantes, quienes le atribuyen sentido a través de la relación intersubjetiva que se establece entre ellos. A su vez, Grzincich (2016) a la luz de los postulados de Bajtín, lo define como:

El enunciado es la unidad de la comunicación dialógica, un proceso complejo en el que los participantes asumen posturas sobre lo que dicen y escuchan: la comunicación discursiva es encuentro de sujetos - encuentro que se produce a partir del choque entre el texto dado y el nuevo como reacción al primero. (p.130)

El enunciado cobra un valor relevante como unidad en los procesos de comunicación que se gestan en la cotidianidad de los actos de habla y se traza como frontera el intercambio de los sujetos discursivos, dado que no es una unidad convencional como la oración, en la que al finalizarla simplemente se hace una pausa para cambiar de idea. En contraposición, el enunciado concluye cuando se cede la palabra al otro, de este modo el enunciado se evidencia de una manera clara y simple en el diálogo real, actividad en la que los sujetos discursivos establecen entre sí réplicas, afirmaciones, preguntas, objeciones y proposiciones. De este modo, el enunciado requiere la existencia de otros para producirse, no existe enunciado sin la presencia de un oyente activo del cual siempre se esperará una respuesta. He aquí descrito, uno de los rasgos característicos del enunciado, el cambio de los sujetos discursivos. Al respecto, Bajtín (1982), expresa que:

La gente no hace intercambio de oraciones ni de palabras en un sentido estrictamente lingüístico, ni de conjuntos de palabras; la gente habla por medio de enunciados, que se construyen con la ayuda de las unidades de la lengua que son palabras, conjuntos de

palabras, oraciones; el enunciado puede ser constituido tanto por una oración como por una palabra, es decir, por una unidad del discurso (principalmente, por una réplica del diálogo), pero no por eso una unidad de la lengua se convierte en una unidad de la comunicación discursiva. (p.264)

Hay que mencionar además, como segundo rasgo del enunciado su carácter conclusivo, es decir, la cara interna del cambio de sujetos discursivos, comprendido como la posibilidad de ser contestado, lo cual implica que el oyente asuma una postura de respuesta en relación con el enunciado, expresando consonancia o disonancia. Este rasgo a su vez se encuentra determinado por tres criterios: la capacidad de agotar el sentido, la intencionalidad discursiva y las formas genéricas que integran el enunciado. El primer criterio hace alusión a cuando en el intercambio verbal se ha concluido el tema, el segundo se refiere a la voluntad que determina al hablante o lo que pretende lograr a través de su discurso y el último se encuentra relacionado con las formas genéricas que usa el sujeto para expresarse y que responden a unas estructuras determinadas; es decir la elección de un género discursivo.

En definitiva, comprender que la actividad verbal se produce por medio de enunciados enriquece la perspectiva del accionar comunicativo porque se posiciona con igual valor el papel de los sujetos involucrados en el intercambio verbal, lo cual se constituye en un factor que demanda generar espacios escolares para el fortalecimiento de la escucha activa, en tanto que ella permite complementar o contradecir las ideas de otros, el carácter responsivo del enunciado es fundamental porque en quien habla siempre está latente el propósito de que sus ideas sean escuchadas y valoradas por ese otro que con su presencia activa le exige clarificar sus intenciones comunicativas y argumentar sus puntos de vista.

2.2.3.2. Géneros discursivos.

Bajtín (1982) los define como “Tipos relativamente estables de enunciados” (p248). En adición, al referirse a ellos expresa que tienen una riqueza y diversidad inmensa, dado que las posibilidades de la actividad humana son inagotables. Por su parte, Calderón (2003) en sus estudios sobre la teoría de la enunciación hace alusión a este concepto como “un campo semiótico-discursivo estructurado y determinado por el tipo de prácticas sociales, el tipo de enunciadores que requiere y que configura las formas de enunciación propias de la práctica social específica” (p.47).

En consonancia con lo anterior, puede decirse que la conceptualización de géneros discursivos dista en gran medida de la caracterización literaria que se ha dado a las diferentes tipologías textuales, ya que la primera retoma situaciones reales de enunciación que se producen en la esfera de la comunicación discursiva. La noción como tal debe ser comprendida como las regularidades que se generan al interior de la actividad discursiva para posibilitar el diálogo entre los sujetos acorde con las situaciones que movilizan su intercambio verbal, lo cual significa que los enunciadores expresan sus ideas atendiendo al contexto comunicativo. Con relación a los géneros, se puede precisar que están inscritos en un tipo de intercambio verbal dentro de la esfera de la actividad social, a su vez, los hablantes seleccionan el género acorde con el tipo de actividad que van a realizar, y además poseen unas formas relativamente estables en cuanto el tema, el estilo y la composición, ya que cada uno posee una expresividad particular.

Para ilustrar mejor estas ideas, Bajtín propone una distinción entre los géneros discursivos y para ello los nombra como géneros primarios y géneros secundarios. Los géneros primarios son llamados también géneros simples, aquellos que nacen y se desarrollan en la interacción cotidiana, están relacionados con la comunicación verbal que se propicia en los diálogos, reflejan las transformaciones de la vida social y están impregnados de la información cultural. Así mismo,

proyectan el carácter emotivo del sujeto y se encuentran constituidos por enunciados de la comunicación inmediata. Los géneros secundarios se conocen también como géneros complejos, requieren de una mayor elaboración y el uso de un lenguaje preferiblemente formal, son más desarrollados y organizados, su naturaleza puede ser de carácter ideológico, los intercambios no son de carácter inmediato y por el contrario pueden generar procesos responsivos a largo plazo. Los géneros primarios pueden ser usados por los secundarios para complementarlos y construir una totalidad discursiva en la que se considere al oyente o participante.

Desde esta óptica, percibir los géneros discursivos como un concepto dinámico en constante movimiento que aborda la realidad del lenguaje, permite incorporar estrategias que contribuyan a propiciar situaciones reales de comunicación entre los interlocutores, lo que favorece que se intercambien puntos de vista de manera fluida, en consecuencia, los enunciados proferidos en este ámbito permitirán situarse de acuerdo con los objetivos de los diálogos generados en clase para problematizar las ideas atendiendo a las características del contexto comunicativo en que las enuncia.

2.2.3.3. Dialogismo.

Este concepto hace alusión a que toda enunciación se dirige a otro, buscando comprensión y respuesta de su parte, he aquí una de las premisas que hemos venido desarrollando a lo largo de todo el abordaje teórico y que es transversal a cada una de las nociones referidas a la teoría de la enunciación y en consecuencia al proceso de comunicación discursiva. Lo dicho hasta aquí, converge en el concepto de dialogismo, puesto que la palabra siempre está orientada hacia el otro y es inseparable del contexto de enunciación. En este sentido, el dialogismo alude al diálogo constante en el que se encuentra el ser humano con los otros, lo que significa interrogar, responder,

expresar acuerdo o desacuerdo, por tanto, los enunciados dichos responden a visiones de mundo y voces sociales que se encuentran presentes como eslabones de la cadena discursiva.

Las prácticas sociales son dialógicas, esto es una lucha activa entre distintas voces con entonaciones diversas, volúmenes y formas heterogéneas, que recorren cada enunciado, situando a este enunciado concreto entre otros enunciados corporizados que se encuentran en los medios expresivos, en los interlocutores, en su propia historia como enunciador y en el objeto referido, el cual es configurado en múltiples actos enunciatarios. (Sisto, 2015, p.17)

En este sentido, el concepto de dialogismo es esencial para la incorporación de los procesos investigativos del presente estudio, porque el campo a intervenir es el escolar, y la implementación de una propuesta discursiva enmarcada en las relaciones dialógicas que se pueden generar en el aula de clase cobra gran relevancia dado que permite posicionar al estudiante en prácticas sociales con sentido, en las cuales se propicie el diálogo intersubjetivo bajo la premisa de que tanto hablante como oyente juegan un papel primordial en las relaciones discursivas que se generan entre ellos, así al enfrentarse al entorno social del cual hace parte, el estudiante estará en capacidad de exponer sus puntos de vista, defenderlos y podrá desarrollar su capacidad de escucha activa como agente dinámico en la transformación social. Asumir una perspectiva dialógica en donde se expresa un discurso en el que distintas voces pueden participar, contribuye a minimizar el rol hegemónico del docente en la escuela, lo cual abre nuevos horizontes para el aprendizaje y para el encuentro social a través de la comprensión de los diversos discursos de una cultura.

2.2.3. La competencia discursiva.

En esta línea de sentido, se recurre ahora a los postulados principales de Charaudeau en cuanto al concepto de competencia discursiva se refiere, y los aspectos que se derivan de ella como una posibilidad interesante para comprender la forma en la que esta competencia se hace evidente en las situaciones comunicativas. Es importante resaltar que las propuestas de este autor se encuentran en consonancia con la teoría de la enunciación y que el abordaje que antecedió a este apartado permitirá entender con mayor claridad los conceptos asociados a la competencia en cuestión.

Para el desarrollo temático de esta noción se planteará una aproximación a la definición de competencia propuesta por el autor, luego se abordarán las competencias del sujeto acogiendo sus postulados, se hará énfasis en la competencia discursiva, para describir finalmente lo que respecta a los procedimientos que la rigen, la noción de contrato comunicativo y las estrategias discursivas que emplea el sujeto en la interacción con los otros.

Charaudeau (2001) entiende la competencia como “el resultado de una sabia mezcla de saber-hacer práctico y conocimiento de un área. En lo que al lenguaje se refiere, la competencia abarca conocimientos en torno a datos empíricos, teóricos, creencias, formas y su sentido” (p12). Este concepto recoge los planteamientos de las teorías de la pragmática, la enunciación y la sociolingüística, en tanto que enfoca los hechos del lenguaje como actos orientados hacia la práctica y las circunstancias de comunicación por una parte, y por otra vincula el saber al contexto social y cultural, además, sitúa al sujeto entre sus conocimientos y la manera como los lleva a la práctica en los actos del habla, se debe resaltar que dicho saber está condicionado por elementos de su vivencia cotidiana, su ideología, las estructuras del lenguaje y el juicio que suscita en el interlocutor.

Esta idea de competencia es mayormente esclarecedora para el objeto de estudio que la propuesta por el MEN, el cual alude a ella como las capacidades con que cuenta un sujeto para. En la noción de competencia planteada por Charaudeau se precisa el conocimiento de un área como parte integrante de esta proposición y elementos esenciales en la esfera del lenguaje, lo que permitirá observar en el desarrollo de la competencia discursiva de los sujetos aspectos más detallados, es decir, apela al análisis de aspectos relativos a géneros discursivos primarios, la organización de las ideas, el uso de las estructuras que las rigen para expresarlas con claridad y el sentido que se propicia a través del intercambio comunicacional, por tanto, será este concepto de competencia el que rija los presentes procesos investigativos.

Para precisar, se puede decir que “cada acto de habla es el resultado de la combinación de una situación, una organización discursiva y un cierto uso de las formas” (Charaudeau, 2002, p.1), lo que significa que en este proceso el sujeto acude a diferentes niveles de construcción de sentido, lo cual le permitirá estructurar sus ideas de acuerdo con el contexto verbal en el que se producen, manejar un hilo discursivo para hacerse comprender y utilizar herramientas sintácticas que permitan el diálogo fluido.

Cada uno estos niveles, corresponde precisamente a una de las competencias del sujeto para lo cual el autor propone un modelo de construcción de sentido en tres niveles, uno situacional, uno discursivo y uno semiolingüístico; el primero corresponde a la competencia comunicacional, el segundo a la competencia discursiva y semántica y el tercero a la competencia semiolingüística. Dicho brevemente, la competencia comunicacional se refiere a la capacidad del sujeto para identificar las condiciones situacionales que rodean el intercambio verbal tales como el propósito, las características de sus interlocutores y el contenido que orienta su discurso; la competencia discursiva comprende la capacidad del sujeto para organizar sus ideas y el uso de procedimientos

para interactuar con el otro, y por último, la competencia semiolingüística, aborda las formas del lenguaje y las reglas que lo rigen para que sea comprensible, abarca entonces, elementos textuales, gramaticales y relativos al uso adecuado del vocabulario.

A continuación, se abordará de manera detallada la competencia discursiva dado que es el eje central del presente proyecto de investigación. Según Charaudeau (2002)

La competencia discursiva corresponde al nivel "discursivo" desde el punto de vista del mecanismo de realización del discurso. Representa la capacidad del sujeto para reconocer y manipular los procedimientos operativos de la organización del discurso que se hacen eco de las limitaciones del marco comunicativo. (p.5)

Bajo esta mirada, la competencia discursiva está relacionada con la capacidad del sujeto para organizar sus ideas, reconocer la información que recibe del otro, comprenderla y discutirla, por tanto, exige identificar aspectos en el orden de lo social que confluyen en la situación de comunicación y emplear diferentes estrategias que le permitan un intercambio verbal fluido. Como se mencionó inicialmente, la competencia discursiva comprende también lo semántico, lo cual reviste de sentido el proceso comunicativo, en tanto que exige del sujeto la comprensión de las ideas que escucha y que significa por medio de la palabra que profiere el otro, de este modo, puede llegar a controvertir o asentir en el proceso dialogal del lenguaje.

Esta competencia corresponde al nivel "discursivo" desde el punto de vista del mecanismo de realización del discurso y de ella también hace parte la competencia semántica, en tanto que los sujetos deben recurrir al conocimiento común, para comprender los enunciados que intercambian entre sí en el acto comunicativo. Desde este punto de vista, la competencia discursiva cumple una doble función, por una parte, la relativa a los modos de organización y el contenido del discurso y

por otra, la referente a los tipos de información y sistemas de valores por medio de los cuales los sujetos definen su propia posición.

2.2.3.1. Procedimientos operativos del discurso.

Los procedimientos operativos de la construcción del discurso se conciben como las acciones que puede incorporar un sujeto en su proyecto comunicativo a la hora de entablar una relación con su interlocutor, a su vez, se constituyen en un modo de organización discursiva que enmarca la situación de comunicación. Estos pueden ser de tres órdenes, enunciativo, descriptivo – narrativo o argumentativo.

Los procedimientos enunciativos corresponden a la actitud enunciativa construida por el sujeto hablante, de acuerdo con los datos identificatorios y relacionales de la situación de comunicación, pero también con la imagen que se quiere dar de sí mismo y la imagen que quiere atribuir al otro. (Charaudeau, 2002, p3)

Estos, hacen alusión al conjunto de actitudes asumidas por el sujeto durante un intercambio verbal, la manera como se expresa, la relación que entabla con el otro hablante y su actuación acorde con las reglas sociales que rigen las prácticas discursivas según el género en el que están emergiendo. En este sentido, las intervenciones de quien habla deben considerar el contexto en el que lo hacen y analizar si se producen en un ambiente formal o informal.

Por su parte, los procedimientos de orden descriptivo, comprenden la manera como se ponen en juego las habilidades para expresar ideas, el léxico que se emplea y la capacidad para describir acontecimientos y hechos con relación al tema que se aborda. Según Charaudeau (2002)

Los procedimientos descriptivo – narrativos consisten tanto en la capacidad de denominar y calificar a los seres del mundo, de forma objetiva y / o subjetiva, para el aspecto

descriptivo; como en la capacidad de describir las acciones en el mundo desde el punto de vista de los diversos actores involucrados, para el aspecto narrativo (p4).

Para finalizar, los procedimientos argumentativos consisten en la habilidad con que cuenta un sujeto para explicar, sustentar opiniones, entrar en discusión con el otro para debatir y persuadir a través de ideas consolidadas mediante razonamientos lógicos, que pueden llegar a ser creíbles o que incidan en la perspectiva de quien interpreta los enunciados que surgen en una situación de comunicación. En última instancia son considerados como “la capacidad de organizar cadenas explicativas de causalidad de los eventos y la evidencia de lo que es verdadero, falso o plausible”. (Charaudeau, 2002, p4)

En definitiva, es importante reconocer que los procedimientos descritos, no son aislados o independientes entre sí, por el contrario, son usados por el sujeto de manera dinámica y según las necesidades de comunicación que lo motiven a expresarse, esto quiere decir que operan de manera articulada, el sujeto los pone en juego para expresar sus ideas, relatar situaciones que ha experimentado, debatir ante un determinado punto de vista o para explicar ideas en cuanto a un tema en particular.

2.2.3.3. El contrato de comunicación.

Para Charaudeau (1983) “el acto del lenguaje es una totalidad que se compone de un circuito externo (Hacer) y un circuito interno (Decir), indisociables uno del otro” (p. 58). El primero corresponde al componente psico – social o situacional de la puesta en escena lingüística y el segundo comprende el lugar de la organización discursiva. El hacer, entonces, puede entenderse como el sitio que ocupan los responsables del acto en mención y el decir es aquella instancia discursiva en la que participan los seres de habla o protagonistas del intercambio

comunicativo. Ambos, constituyen una totalidad en la que se produce una posibilidad de significación particular y la interacción de intencionalidades entre los participantes del acto de lenguaje.

Retomando, el circuito externo (Hacer) corresponde al lugar de construcción de las identidades psico - sociales de los sujetos, de su finalidad de influencia y de las circunstancias materiales de la comunicación, en él encontramos la pareja Yo comunicante y Tu interpretante. El Yo comunicante es aquel que tiene la iniciativa del proceso de producción, se encuentra movilizado por un componente intencional a la hora de interactuar con su interlocutor y ha construido previamente una idea del sujeto interpretante, para lo cual emplea un conjunto de estrategias discursivas con las que pretende incidir en su opinión. Por su parte, el sujeto interpretante tiene la iniciativa del proceso de interpretación, procede a comprender lo que el Yo comunicante le expresa y al igual que este construye su propio imaginario de ese otro que le está expresando sus ideas. Así pues, “En la interacción del lenguaje, tenemos que ver con dos miembros de la pareja, el sujeto comunicante y el sujeto interpretante, implicados en las posibilidades de una relación contractual” (Charaudeau, 1983, p.61).

En lo que respecta al circuito interno (Decir), es el lugar de la construcción de identidades discursivas de los sujetos y de la finalidad enunciativa, la cual está determinada por la situación de comunicación y el proyecto de habla de quienes intervienen. En él, se hallan la pareja de protagonistas asumida como Yo enunciante y Tu destinatario. Este circuito interno coincide de manera exclusiva con el acto de habla, siendo tan solo una parte del acto de lenguaje, en esa medida, tanto el Yo enunciante como el Tu interpretante adoptan diversas posturas, según los roles asumidos por la pareja que hace parte del circuito externo.

Como bien se mencionó, es en el circuito externo donde se establece una relación contractual dado que la comunicación social está determinada por un sistema de reconocimiento recíproco en el cual los interlocutores se ven comprometidos a cumplir para que se produzca el acto de lenguaje. Como eje central del fenómeno de la comunicación Charaudeau (2006), propone la noción de contrato de comunicación.

El contrato de comunicación es lo que estructura una situación de intercambio verbal que cumple con las condiciones de realización de los actos de lenguaje que allí se producen, para que estos sean reconocidos como “válidos”, es decir que correspondan a una intencionalidad del sujeto comunicante y que puedan ser interpretados por el sujeto receptor-interpretante. (Charaudeau, 2006, p. 41)

Para el autor, el contrato preside toda práctica verbal, es aquello que se encuentra establecido socialmente antes que un interlocutor se aproxime a otro, comprende aquellas circunstancias materiales o inmateriales que rodean la práctica discursiva. El contrato de comunicación determina, por tanto, los procesos de producción e interpretación inicialmente mencionados, es el primer referente o marco mínimo para garantizar la comprensión mutua entre los sujetos que se comunican, porque los provee de una base común de reconocimiento para poder atribuir sentido en una práctica dialogal.

En otras palabras, el contrato es el conjunto de sistemas de representación establecidos que le permite a los sujetos reconocer las condiciones inherentes a todo acto de lenguaje, por ejemplo al observar un afiche publicitario, un lector entenderá que tipo de texto es y cómo pretende persuadirlo para que adquiera determinado producto, de la misma forma sucederá cuando se escuche a un político, previamente se hará una representación de hacia dónde se enfocará su discurso y en otra instancia se puede entender el lugar que ocupan un docente y un estudiante, a

quienes los vincula un contrato de enseñanza. En fin, el sentido atribuido al intercambio verbal está determinado por el contrato de comunicación.

2.2.3.2. Estrategias discursivas.

Es pertinente ahora, hablar de las estrategias discursivas que puede emplear un sujeto a la hora de comunicarse con otros y para referirse a ellas Charaudeau (2004) expresa:

Las estrategias son múltiples, pero se pueden agrupar en tres espacios, cada uno de los cuales corresponde a un tipo de apuesta. Estas apuestas no son exclusivas una de la otra, sino que se distinguen por la naturaleza de su propósito. Se puede hablar de las apuestas de legitimación, credibilidad y captación. (p.17)

Las estrategias propuestas se enmarcan en un conjunto de posibilidades que los interlocutores emplean en el accionar discursivo de acuerdo con las intenciones de comunicación y la necesidad de interactuar. La apuesta de legitimación se fundamenta en evaluar si se está siendo comprendido por el otro en el intercambio comunicativo y para ello el sujeto persuade a su destinatario a través de argumentos que validen su posición; la apuesta de credibilidad se basa en la necesidad del sujeto hablante para ser validado con relación a la verdad del contenido de sus palabras, a lo que piensa y por ello adopta diferentes actitudes discursivas que le permitan ser reconocido por ese otro con quien se comunica, entre esas actitudes puede asumir una postura de neutralidad, de distanciamiento o de compromiso; finalmente se encuentra la apuesta de captación, la cual hace referencia a la necesidad del sujeto de asegurarse de que su discurso es aceptado y que quien lo escucha comparte sus opiniones. Como producto de esta apuesta el hablante puede asumir una actitud controvertida en la que genera cuestionamientos o una actitud de dramatización que se

entendería como el uso de diferentes recursos del lenguaje entre los que estarían las analogías, las comparaciones y las metáforas.

En el ámbito educativo, esta perspectiva teórica se constituye en un referente para determinar las acciones discursivas de los sujetos, y cobran especial relevancia porque permiten ampliar el panorama del aula a posibilidades pedagógicas en las que los estudiantes expresen sus ideas y se vean enfrentados a situaciones que los motiven a polemizar sus puntos de vista de tal modo que empleen variados procedimientos potenciando así su valor discursivo, utilizando además la palabra como herramienta para interactuar con la sociedad de la cual hacen parte; así pues, no se limitará a absorber el discurso imperante sin cuestionarlo.

La competencia discursiva, mirada así, cobra especial relevancia porque le permitirá al estudiante desarrollar su capacidad para participar activamente en el orden de lo social, empoderándolo a la hora de hablar y escuchar, permitiéndole asumir posiciones basadas en criterios claros; adicional a ello, los sujetos serán capaces de establecer diferencias entre sus puntos de vista y consolidar posiciones críticas frente a las problemáticas que enfrentan a diario.

2.2.4. Perspectivas monomodal y multimodal del texto.

A lo largo de los diferentes estudios lingüísticos, se ha privilegiado la definición de texto como un registro escrito en el que se encuentra presente una estructura y una intención comunicativa que lo determinan; inscribiéndolo así en una perspectiva monomodal en la que se hace evidente solo una forma de representación semiótica; así pues, se pueden proponer múltiples términos para referirse al texto, entre los cuales se encuentran relato, descripción, escrito, pasaje, estructura, entre muchos otros.

Autores como Bernárdez (1982), Castellá (1992), Van Dijk (1980), Eggins y Martin (2000) han discutido ampliamente esta noción desde la lingüística textual y lo definen como “una unidad comunicativa, resultado de la actividad lingüística mediante la cual se transfieren significados. Dado su carácter pragmático, el emisor de un texto tiene en cuenta la intención comunicativa circunscrita a un contexto de situación y producción”. (p.19)

Esta noción, hace alusión al texto desde el accionar verbal en el que se configuran unas pautas en virtud de la lengua y en el que se hacen presentes unas funciones esenciales como la de expresión y atribución de significado. No obstante, en el transcurrir del tiempo la noción de texto se ha ido transformando dado la incursión de las nuevas tecnologías y la utilización de diversos modos de expresión, lo que haría referencia a un enfoque multimodal y una perspectiva que invita a reconocer cómo se han ido proliferando nuevas formas de construir textos en las que se hacen presentes diversos modos, dentro de los cuales se incluyen elementos de índole verbal y no verbal. Analizando los planteamientos expuestos hasta aquí, se podría decir que para el objeto de estudio de la presente investigación se confrontan dos paradigmas en cuanto al abordaje del texto se refiere, el primero de ellos sería el enfoque monomodal y el segundo el multimodal.

Parodi, Ibáñez y Vengas, citados por Chávez (2015) definen el enfoque monomodal como aquel que presenta predominantemente en el género un modo semiótico, verbal (oral o escrito) o no verbal (gráficos, señales, tablas, esquemas, imágenes, etc)” (p. 17). Visto así, se puede afirmar que generalmente prevalecen desde este enfoque uno de los elementos semióticos de manera exclusiva sin acudir a otros que los complementen para favorecer una mayor comprensión discursiva.

En contraste con esta mirada, Manghi (2012), propone que “El concepto de multimodalidad apunta a la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar y que confluyen en

un mismo evento comunicativo” (p. 5). Este enfoque se hace fundamental en la sociedad actual, dado los cambios producidos por el posicionamiento de la tecnología y las prácticas actuales de los sujetos, en las que se producen interacciones constantes con textos de tipo digital y otros impresos que incluyen la imagen como uno de sus recursos, configurando así diversos modos para hacer más dinámicos los procesos de interpretación y producción discursiva.

La multimodalidad se enfoca en un panorama amplio, observando múltiples recursos para crear significado, lo que favorece el accionar discursivo en las prácticas pedagógicas y didácticas que se promueven desde la escuela; en consecuencia, se replantea el discurso en este ámbito como un discurso multimodal que contribuye a la construcción de significados empleando diferentes modos semióticos, fortaleciendo así la interacción entre los docentes y los estudiantes en el ámbito escolar. Para Manghi (2012):

Otro aporte de esta mirada, es el cuestionamiento de la hegemonía de la lengua escrita. La multimodalidad nos hace tomar consciencia de la riqueza de los recursos semióticos y del estatus igualmente importante en el mundo actual. En la escuela y el currículo regular, repercute en la urgencia de enriquecer las definiciones de lectura y escritura. (p. 12)

Esta perspectiva resalta que, para aprender en la escuela, y en consecuencia para desarrollar la competencia discursiva, es necesario emplear todos los recursos semióticos posibles a la hora de movilizar interacciones de índole verbal (oral y escrita) y multimodal, para construir una representación del lenguaje que le permita al estudiante asumir una postura crítica frente al bombardeo tecnológico al que se enfrenta a diario. El hecho de incorporar al interior del aula, prácticas que se inscriban en el enfoque multimodal, permitirá al estudiante reconocer diferentes símbolos con los que se relaciona a diario y comprender el valor que adquieren en la sociedad que los encarna.

2.2.4.1. El texto multimodal.

La perspectiva multimodal ha sido estudiada durante las últimas décadas por autores como Kress y Van Leeuwen (2001), Lemke (1998), Manghi (2013), Oteiza (2009), quienes sentaron sus bases teóricas creando modelos semióticos y discursivos de esta índole, para establecer una definición y caracterización del texto multimodal.

En términos generales, ellos aluden al texto multimodal como objeto de estudio de la semiótica, disciplina que se encarga de los signos y significaciones de este, considerando situaciones como el contexto y la producción del texto para un lector determinado. Así pues, el abordaje multimodal del discurso responde a la toma de conciencia de que en los textos siempre se produce un diálogo entre recursos semióticos, lo que favorece la puesta en escena del lenguaje para la interacción entre el sujeto y la producción textual con la que se relaciona.

Kress y Van Leuween, citados en Manghi (2013), expresan que “cualquier texto que incluya más de un recurso para significar (fórmulas, fotografías, mapas, lengua escrita, etc.) puede ser definido como un texto multimodal” (p. 79). Dado que vivimos en una sociedad en la que predominan los elementos multimedia, es realmente importante reconocer que a diario interactuamos con este tipo de textos, los cuales surgen como respuesta a las necesidades de comunicación interactiva, en la que además de los elementos lingüísticos se pretende llamar la atención de los seres humanos a través de la imagen y el sonido, como valores complementarios del texto que favorecen procesos de análisis y comprensión.

Manghi (2013) señala, además, que: “desde esta perspectiva, cualquier texto que significa a través de la interacción de más de un recurso, puede ser definido como un texto multimodal independiente del medio – interacción cara a cara, impreso o electrónico – en el cual se distribuye” (p. 243). De este modo, es recurrente conceptualizar el texto multimodal desde la convergencia de

dos o más recursos semióticos que concurren en él, estas características responden a las necesidades de las comunidades que crean significados con ellos.

Oteiza (2009), explica el modo de ver este tipo de texto, diciendo que:

Un texto multimodal es entendido como el resultado de la acción social, como cualquier instancia de comunicación en cualquier modo o combinación de modos, esto se debe a que las imágenes visuales son producidas, distribuidas y consumidas cultural y socialmente y, por lo mismo, no es posible analizar las imágenes separadas del proceso social en las que ellas existen. (p. 665)

En este sentido, el texto multimodal utilizado como recurso didáctico en el contexto escolar, supone un desafío porque insta a potenciar la capacidad de ir más allá de los aspectos lingüísticos para analizar el papel que juegan otros recursos semióticos como la imagen y la música, lo que permitirá desentrañar significados al incursionar en el aula disposiciones discursivas que se han instaurado en el orden de lo social y que hacen parte de la cotidianidad del sujeto en formación, quien de una manera desprevenida realiza lectura diaria sin trascender el mero consumo tecnológico. Este enfoque se ha hecho ineludible debido a los cambios en las prácticas actuales de lectura y escritura.

2.2.4.2. Componentes y características del texto multimodal.

En el marco de la línea teórica que orienta esta investigación, es fundamental retomar los estudios de Kress y Van Leeuwen, quienes centran su enfoque desde la semiótica social. Por su parte, proponen como componentes del texto multimodal, los modos, la materialidad y la orquestación semiótica. El primero corresponde a los recursos presentes para crear significado; tales como la lengua oral, la lengua escrita, las imágenes, los gestos, el sonido, entre otros. El

segundo tiene relación con los rasgos materiales que caracterizan el texto, entre los cuales se encuentran la luz, el sonido, el color; y el tercero hace referencia a la forma como los seres humanos articulan los elementos que confluyen en el texto para crear sentido a través de la conjugación armónica de los recursos.

Otras investigaciones como las de Olave y Urrejola (2013), proponen citando a Thibault:

Un texto multimodal no es aquel que puede dividirse en diferentes canales semióticos, sino que se concibe como una unidad a partir de la cual es posible observar distintos recursos, dentro de los cuales se encuentran, precisamente, los modos y medios. En otras palabras, los modos se definen como “medios de representación organizados, regulares y socialmente especificados” (p. 54).

Lo anterior significa, que el texto multimodal debe ser abordado como una totalidad de sentido en su conjunto y no es posible establecer una tipología específica, como si se puede hacer con el texto monomodal. No obstante, los recursos a los que alude el autor permiten establecer algunas categorías que harán posible su abordaje a la hora de interpretarlo, para aludir a ellas se retoman los modos como componentes integrantes del texto multimodal.

A la luz de las ideas de Kress y Van Leeuwen (2001), dichos modos pueden ser de índole verbal o visual. El modo verbal representa la materialización de los recursos lingüísticos; ya sean orales o escritos que disponen de signos para su comprensión y se encuentran en estrecha relación con los niveles estructurales de la lengua tales como el semántico, pragmático, morfosintáctico y fonético. El modo visual es la imagen; no obstante, en ella están latentes condiciones como los gestos, las distancias, los colores y en algunos casos el sonido y el movimiento.

Por otra parte, componentes como el intertextual y el semiótico también integran al texto multimodal. En primer lugar, al hablar de intertextualidad se hace alusión a que el texto entra en

diálogo con otros textos y productos de diversas características y áreas, lo que le permite al lector construir una imagen determinada de la realidad, implicando para ello sus conocimientos previos. En segundo lugar, el texto multimodal tiene un contenido semiótico, a través del cual se puede aludir a que en él todos los signos empleados tienen sentido, lo cual exige interpretar los códigos que confluyen para hacerse una representación textual.

Considerando los componentes antes mencionados, se hace imperante la necesidad de emplear el texto multimodal como estrategia didáctica para enriquecer las prácticas de aula, dado que captura la atención del estudiante. Esto permitirá el intercambio discursivo en torno a los procesos de producción e interpretación textual por medio del análisis de recursos como la lengua oral y escrita, dibujos, fotos, mapas, tablas, códigos, entre otros; situación que amplía el panorama para la creación de sentido. Pensando en la diversidad del aula y las múltiples maneras de aprender que tienen los estudiantes, los textos multimodales se convierten en un facilitador para el aprendizaje mediado a través del lenguaje, porque las ideas pueden ser representadas más allá de la escritura, empleando así, múltiples convenciones semióticas.

Por consiguiente, para que los sujetos en formación comprendan los diversos discursos que los circundan, se acerquen a ellos de una manera activa, crítica y responsable, es indispensable la utilización de textos multimodales desde los años iniciales de escolarización, para que realicen nuevas lecturas que les permitan desplegar múltiples significados y ser agentes de transformación social.

Conviene subrayar, que si bien ha sido claramente expuesto que no existe una tipología para clasificar o separar los textos multimodales se puede afirmar que estos se presentan en diferentes formatos. Para el presente estudio se expondrán brevemente elementos de orden conceptual y otros que aluden a la caracterización de los textos multimodales empleados en la

estrategia didáctica diseñada, para esto, se hará referencia brevemente a la historieta, el corto de vídeo y el libro álbum, ya que estos fueron los objetos textuales seleccionados con propósitos didácticos en la investigación para potenciar la competencia discursiva.

2.2.4.3. La historieta o tira cómica.

Definir la historieta exige hacer alusión a diferentes autores que se han interesado en el tema y precisamente Gubern (1972) es un referente obligado. En su obra, *El lenguaje de los cómics*, la propone como “estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética” (p. 35). Para ampliar la definición es preciso aludir a aspectos enunciados en ella, entre los cuales se encuentran la progresión secuencial que es propia de la narración y puede estar acompañada de una serie de palabras que se articulan entre sí para darle voz a los personajes que hacen parte del texto, a su vez, los pictogramas son ese conjunto de signos que crean la representación gráfica y la escritura fonética puede entenderse como aquellos signos convencionales que se conjugan con la imagen, además, las onomatopeyas y los sonidos inarticulados.

Un concepto más reciente, es el de Scott McCloud (1994) quien se refiere al cómic o historieta como “ilustraciones y otro tipo de imágenes yuxtapuestas en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (p. 7). En esta definición es oportuno fijar la mirada en el término yuxtapuestas, ya que constituye un rasgo diferenciador con respecto a la primera y significa que las imágenes están ubicadas una al lado de la otra, esto remite de manera cercana a la idea de la viñeta como la unidad básica de la tira cómica y como convención gráfica para representar las imágenes por separado, de este modo la yuxtaposición de imágenes altera el significado individual de cada viñeta y lo configura dentro de

una sucesión de eventos que ocurren en un espacio y tiempo determinado. En la misma medida, es oportuno mencionar que este objeto textual requiere de una interacción con otro sujeto, quien ocupa el lugar de lector y quien debe interpretar la información presentada.

Recogiendo las ideas anteriores en un compendio que sitúe el concepto de cómic, los autores Arango, Gómez, S. y Gómez, H. (2009) presentan la siguiente aproximación conceptual “el cómic comprende mensaje secuencial diacrónico, narrativo o descriptivo, en el que predomina la acción; construido por medio de viñetas y otros signos verbo-icónicos, que siguen una línea de indicación y conforman códigos sistematizados hacia un sentido determinado” (p. 21). Aquí, se menciona la viñeta como elemento que hace parte del texto, de hecho, esta tiene como función separar cada una de las imágenes que componen su secuencia narrativa y a su vez recoge un fragmento del mismo, en este sentido es la primera unidad del discurso a la que se enfrenta el lector.

La viñeta es un recuadro en cuyo interior hay imágenes y, muy a menudo, texto; es una especie de ventana que nos permite ver pedazos del mundo ficcional representado en el cómic. Dado que ninguna imagen puede ser ilimitada, la viñeta tiene como función primaria marcar las fronteras de cada una de las imágenes que componen las secuencias de una historieta (Correa, 2010, p. 22).

Cuando un autor crea un texto de este tipo escoge un encuadre o campo de visión con el que decide qué aspectos privilegiar, así decide qué se ve y cómo se ve. De acuerdo con Correa (2010) el lector debe estar atento a tres aspectos que se conocen como elementos plásticos de la imagen, ellos son: la composición, el contraste y la gama de colores. El primero tiene que ver con la manera como se encuentran distribuidas en el cuadro, la perspectiva que se utiliza y la simetría o asimetría entre las figuras presentadas; el segundo se refiere a los valores lumínicos que componen la imagen, sus

contrastes en términos de zonas con mayor o menor luz y finalmente, el tercero tiene relación con los valores cromáticos presentes en la imagen. Los elementos mencionados se encuentran en un vínculo estrecho con el componente narrativo ya que son seleccionados en función de este.

Ahora bien, no se puede pasar por alto hablar acerca del contenido sociocultural que permea este tipo de textos, lo que les imprime un sello propio porque reflejan la realidad y la recrean de manera crítica, en algunos casos con tono satírico o irónico. Al emplear las historietas como recursos didácticos en el aula de clase se busca generar un impacto en los procesos discursivos de los estudiantes, por tanto, los ejes temáticos alrededor del cual giran las historietas seleccionadas están relacionados con la identidad, los estereotipos sociales y el sistema de valores, para propiciar así la lectura de este texto en una forma dinámica y diversa.

2.2.4.4. El corto de vídeo.

Este texto multimodal puede ser reconocido también como cortometraje, corresponde a un género en el que no existen cánones establecidos y se deriva de la cinematografía, no obstante, tiene una connotación experimental porque sirve de plataforma impulsadora de nuevos estilos narrativos y visuales. Una de sus rasgos diferenciadores con otras producciones audiovisuales es que no sobrepasa los treinta minutos de duración, su brevedad lo hace también más versátil a la hora de disponerse en el aula de clase como un medio didáctico.

Para Guerra y Fernández (2013) “los cortos de vídeo ofrecen situaciones verosímiles en las que observamos la interacción de los personajes y percibimos información extralingüística como los gestos, el contacto visual, el tipo de vestimenta e información paralingüística como la entonación” (p. 24). Los elementos verbales y no verbales enunciados hacen del corto de vídeo un texto que conjuga una gran variedad de herramientas semióticas y lingüísticas capaces de atraer la

atención de quién se aproxima a ellos, de modo similar convoca a relacionar aspectos como la imagen, el sonido y el signo escrito para interpretar el mensaje que pretende transmitir. Este material audiovisual tiene gran capacidad motivadora, su breve duración hace que los personajes sean más planos y, en consecuencia, que los diálogos sean más sencillos y amenos.

En este orden de ideas, Martín (2011) expone

El video se ha constituido en una herramienta de comunicación hegemónica que produce múltiples sinergias de sentido en función del tipo de vínculos que establece con otros soportes y plataformas. El formato y la lógica video viajan sin fronteras de la pantalla de televisión a los diversos canales de Internet, o saltan sin rumbo de celular en celular. En todo momento hay un video disponible para ser visto (p. 3).

Justamente, esa posibilidad de acceder a este texto desde cualquier lugar y mediante múltiples dispositivos, lo hace más familiar para las generaciones actuales quienes han crecido en la era digital y los observan a diario. Este es un recurso potente para incorporar en el ámbito escolar, por consiguiente, puede generar un impacto positivo gracias a que se desarrolla en un ambiente de mucho color y dinamismo.

2.2.4.5. El libro álbum.

Este texto multimodal ha existido desde el siglo XX y contiene aspectos artísticos que han ido evolucionando con el paso del tiempo, las nuevas tecnologías y el surgimiento de la industria editorial, la cual ha creado diversidad de formatos, papeles, técnicas y acabados, factores que han incidido de manera radical en su diseño; sin embargo, hay una característica recurrente en él y es la conjugación de la imagen y el texto como elementos que interactúan entre sí. Para Orozco (2009) “El libro álbum, requiere que texto e imagen se complementen y enriquezcan. Requiere la

colaboración de ambos lenguajes para crear una lectura conjunta. Un libro donde ambos códigos interactúan de manera intencionada” (p. 3).

Al conceptualizar el libro álbum es necesario hacer hincapié en que necesariamente deben existir ambos códigos lo que le permitirá al lector construir niveles de comprensión. No será posible la lectura exclusivamente de la imagen, ya que el texto es un complemento de la misma y tampoco será posible hacerlo de manera inversa. Esto justifica que para que un objeto textual entre en esta categoría es requisito la interdependencia e interconexión de códigos, en algunas oportunidades las ilustraciones ocupan una gran parte del libro, pero siempre estarán acompañadas de un componente escrito que las complementen. Al respecto, Hanán (2007) plantea

El libro álbum auténtico se sostiene en esta interdependencia. Las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos, y los textos pierden sentido si se leen separadamente. En este sentido, se reclama un rol constructivo del lector, quien debe en primera instancia ser capaz de completar esos eslabones que aseguran su participación activa e inteligente en el proceso de descodificación. (p. 10)

En otras palabras, leer este texto multimodal transforma los paradigmas culturales, dado que tradicionalmente se debe leer de manera lineal, siguiendo un orden preestablecido. Al acercarnos a un texto monomodal se sigue la lógica para la cual nuestro cerebro se encuentra entrenado previamente, es decir, seguir con la mirada la palabra escrita bajo una secuencia preestablecida para pronunciarla, pero este formato multimodal nos convoca a través de la imagen a una lectura espacial, a medida que se va leyendo es difícil no dirigir la mirada hacia las imágenes cargadas de mensajes, con detalles que invitan a observarlas detenidamente para encontrar signos, es allí donde el lector vive una nueva experiencia de lectura.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

2.1. Tipo de investigación

La presente, es una investigación de campo, con enfoque mixto que implica un momento cuantitativo y uno cualitativo. En lo que respecta al componente cuantitativo, se acude a un diseño cuasiexperimental de carácter secuencial, con mediciones pretest y posttest a un grupo experimental. En este caso, para comprender el problema de estudio, se determinó el desarrollo de una actividad diagnóstica y una actividad posterior a la implementación de los textos multimodales como estrategia didáctica, cada una de ellas integrada por cuatro sesiones de evaluación, a través de las cuales se pretendió hacer un análisis descriptivo e inferencial.

Con relación al enfoque cualitativo corresponde a un estudio de caso, bajo el diseño metodológico de Investigación Acción – Participación, en donde el investigador es un actor participante de los fenómenos que estudia, su mirada reflexiva de las prácticas se acompaña del análisis semio - discursivo como enfoque transdisciplinar, el cual es llevado a cabo a partir de la observación participante que será registrada a lo largo de diez y ocho sesiones de intervención. De otro lado, se pone el foco en el proceso que media entre la actividad diagnóstica y la actividad posterior.

2.2. Población y muestra

Para el momento cuantitativo, la población objeto de estudio estuvo conformada por un grupo de veintiséis estudiantes de segundo grado de educación básica primaria, cuyas edades

oscilaron entre los siete y ocho años, de los cuales se seleccionó como muestra un grupo experimental de ocho estudiantes.

La población y muestra para el momento cualitativo fue la totalidad del grupo natural integrada por los veintiséis estudiantes de segundo grado.

3.3. Tipo de muestreo

Para el componente cuantitativo de la investigación se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, por cuotas. Se eligieron cuatro estudiantes (dos hombres - dos mujeres) que sobresalían por su participación oral y la expresión de sus puntos de vista en torno a los temas que se abordaban en la cotidianidad del aula de clase y cuatro estudiantes (tres hombres - una mujer) que demostraban menor iniciativa para intervenir en los diálogos propiciados en clase y a quienes se les dificultaba expresar sus ideas.

La selección de los estudiantes estuvo determinada por el diagnóstico, es decir, por el conjunto de actividades desarrolladas durante las primeras semanas del año escolar, lo que le permitió a la docente reconocer las características del grupo, sus fortalezas y debilidades. A partir de allí, se observaron los distintos modos de interacción oral entre sus integrantes para determinar quiénes encajaban en cada perfil.

Para el momento cualitativo no se realizó ningún tipo de muestreo, ya que se acudió a la observación de todos los integrantes del grupo durante el desarrollo de cada una de las sesiones de intervención.

3.4. Categorías de análisis

Con respecto al componente cualitativo de la investigación, se determinaron tres categorías centrales de análisis: la competencia discursiva, los textos multimodales y la estrategia didáctica. La primera es comprendida como “la capacidad del sujeto para reconocer y manipular los procedimientos operativos de la organización del discurso que se hacen eco de las limitaciones del marco comunicativo” (Charaudeau, 2002, p.5). La segunda concierne a los textos multimodales definidos “como aquellos que utilizan más de un recurso para significar” (Kress y Van Leuween, 2001, p. 79). Permiten generar múltiples formas de representación, en respuesta al paisaje comunicativo de la sociedad contemporánea.

La estrategia didáctica propuesta como tercera categoría, está concebida como “el conjunto de procedimientos (*métodos, técnicas, actividades*) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje” (Feo, 2010, p. 222). En coherencia con la perspectiva teórica del Análisis del Discurso la estrategia didáctica asume como unidad de la mediación pedagógica el texto multimodal que se propone potenciar la competencia discursiva en los estudiantes de segundo grado.

3.5. Sistema de variables

Para el momento cuantitativo del objeto de estudio, se estableció como variable independiente los textos multimodales como estrategia didáctica y como variable dependiente la competencia discursiva, la cual está integrada por las dimensiones enunciativa, descriptiva -narrativa y argumentativa. Esta variable dependiente, se midió e a través de la suma de los doce

ítems que la componen, teniendo una puntuación entre cero y veinte cuatro. Por su parte, cada una de las tres dimensiones que la integran, fue estimada a través a la suma de los cuatro ítems y su puntuación osciló entre cero y ocho.

Entre otras variables que se emplearon para caracterizar la muestra se encuentran, la edad, el sexo, el nivel educativo de los padres, el número de hermanos, las personas con las que pasa mayor tiempo el estudiante, actividades diferentes a las escolares, el tiempo que dedican a conversar en familia y los temas en torno a los cuales gira la conversación.

(Ver Anexo 1 - Matriz operacionalización de variables).

3.6. Hipótesis

La estrategia didáctica con textos multimodales mejora el desempeño en la competencia discursiva de los estudiantes de segundo grado.

3.7. Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Como técnica fundamental para el análisis y la comprensión de la competencia discursiva se recurrió a la observación a través de la recolección de datos en los instrumentos que se describen a continuación, según el respectivo enfoque investigativo.

3.7.1. Instrumento de recolección de datos cuantitativos.

La recolección de datos en el momento cuantitativo de la investigación se realizó mediante una lista de observación, la cual se diligenció a partir del registro fílmico de cuatro sesiones pretest

y cuatro sesiones posttest, cada una de ellas con una duración de 50 minutos. Para llevar a cabo la calificación, previamente, un par de evaluadores fueron entrenados para extraer del registro fílmico la frecuencia de aparición de las conductas que dan cuenta de las tres dimensiones de la competencia discursiva, se calculó la correlación, y se obtuvo un alto grado de acuerdo entre las codificadoras.

El instrumento en mención, está integrado por doce ítems distribuidos equitativamente entre las dimensiones enunciativa, descriptiva – narrativa y argumentativa, cuyos enunciados corresponden a las definiciones teóricas de competencia discursiva y fueron valorados de acuerdo con los intercambios comunicativos que se generaron entre los estudiantes y a partir del número de veces de emisión de la conducta, se asignó un puntaje (frecuentemente=2 puntos; algunas veces=1 punto; nunca=0 puntos).

(Ver Anexo B)

3.7.2. Validez y confiabilidad del instrumento.

Para establecer si el conjunto de ítems que comprendían la lista de observación eran una muestra representativa del universo teórico de lo que se pretendía evaluar y estaban acordes con los objetivos propuestos, fue sometida al juicio de expertos para que validaran su contenido (Pedrosa, Suárez y García, 2013). Con este fin, se seleccionaron tres jueces considerados como expertos en virtud de sus vastos conocimientos en el área del lenguaje aplicados al ámbito educativo, y se solicitó que evaluaran cada uno de los ítems según su relevancia, pertinencia y redacción.

A partir de los datos recolectados, usando el programa Excel, se calculó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) (Hernández-Nieto, 2002, citado en Pedrosa, et al). En la Tabla 1 se

muestran los respectivos estadísticos descriptivos; se presentan los valores mínimo, máximo y el valor medio (0.94). Este último indica que el instrumento es válido, ya que está por encima del valor óptimo (0.8) sugerido.

Tabla 1

Tabla resumen de los estadísticos descriptivos para la valoración de la lista de observación

Valoración Mínima	Valoración Máxima	Promedio CVC	Número de Ítems
0.85	0.96	0.94	11

Fuente: programa Excel

Con respecto a la confiabilidad, se determinó la consistencia interna de los ítems que conforman la competencia discursiva mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo como resultado un valor de 0.93, lo cual indica que el instrumento es confiable y que todos los ítems deben conservarse para mantener la consistencia interna.

3.7.3. Instrumentos de recolección de información cualitativa.

Se emplearon tres instrumentos en el momento cualitativo de la investigación, el diario de campo pedagógico para el registro semanal del relato experiencial de la docente con miras a la reflexión de su papel como mediadora dialógica en el aula de clase (ver Anexo 3), una matriz de observación y descripción para cada tipo de texto multimodal tomando como base la lista de observación empleada en el momento cuantitativo. Esta matriz cumplió con los siguientes criterios: en primer lugar, el género discursivo en donde se precisa el tipo de formato (historieta, el corto de vídeo y el libro álbum). En segundo lugar, los componentes de la competencia discursiva: *enunciativo*, *descriptivo-narrativo* y *argumentativo*. En tercer lugar, enunciados de

desempeño que describen cada componente de la competencia discursiva. Finalmente, las observaciones para el registro de lo que efectivamente ocurre durante el proceso. (ver Anexo 4)

El tercer instrumento fue una matriz de diseño analítico para categorizar la información recolectada a lo largo de las sesiones de intervención. (ver anexo 5)

3.9. Técnicas de análisis de datos

Desde el enfoque cuantitativo, los datos fueron analizados desde dos componentes de la estadística, el descriptivo y el inferencial. Para el análisis descriptivo de variables categóricas como sexo, nivel educativo de los padres, personas con las que pasa mayor tiempo, actividades diferentes a las escolares y temas en torno a los cuales gira la conversación, se utilizaron frecuencias y porcentajes, estas son presentadas en tablas de frecuencia. Las variables cuantitativas como la edad, tiempo que dedican a conversar en familia, número de hermanos, lugar que ocupa entre ellos, puntajes pretest y postest y la diferencia entre dichos puntajes se describieron mediante promedios, desviación estándar, percentiles, y se resumen en tablas de estadísticos descriptivos.

Para el análisis inferencial se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas, con la cual se determinó si existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest, a raíz de la estrategia didáctica implementada.

Por otra parte, para el enfoque cualitativo se llevó a cabo un análisis semio - discursivo, a la luz del modelo de la puesta en escena del lenguaje planteado por (Charaudeau, 1983), para tal fin se procedió a la comprensión del fenómeno de estudio a través de la interpretación del papel que juegan los marcos semiológico, discursivo, semántico y situacional en la implementación de la estrategia didáctica basada en textos multimodales, en vínculo con la competencia discursiva.

Para tal fin, se codificó la información registrada en la matriz de observación y descripción por medio del software ATLAS.ti. Entre las categorías emergentes que surgieron se encuentran lo potencial del texto, acciones discursivas que favorece, incidencia de la estrategia en términos de dificultades y logros, mediación pedagógica y vinculación del texto multimodal con el contexto y las experiencias personales de los estudiantes.

Finalmente, se tomó el relato experiencial registrado en el diario de campo, para analizar el rol mediador del maestro en los procesos didácticos vinculados, a la potenciación de la competencia discursiva, a través de los textos multimodales como estrategia didáctica. Lo cual implicó interpretar la información desde una perspectiva auto reflexiva.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Análisis cuantitativo

4.1.1. Análisis descriptivo.

4.1.1.1. *Características generales de la muestra.*

La presente investigación se llevó a cabo con una población de 27 estudiantes del grado segundo de una institución educativa pública ubicada al sur de la ciudad de Medellín, de ella se seleccionó una muestra de 8 estudiantes. El sector en el que se encuentra localizada la institución educativa dispone de dos bibliotecas públicas que cuentan con gran variedad de material bibliográfico, en ellas pueden acceder de manera gratuita al uso de computadores con conexión a Internet y a diferentes programas culturales que se promueven desde estos espacios. En términos generales, los estudiantes que integran el grupo pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 y su grupo familiar está conformado en un 70% por familias nucleares y el 30% restante por madres cabeza de familia. La ocupación general de los padres es oficios varios, operarios de máquinas, conductores y la mayoría de las madres son amas de casa.

Entre los aspectos analizados, se encuentra la distribución por sexo y edad registrados a continuación en la Tabla 2; la primera presenta una diferencia notable con respecto a la población matriculada en este nivel educativo en las instituciones oficiales de Antioquia. Para el caso del grupo de estudio, el 23% correspondió a mujeres, y en el departamento en mención equivale al 48.5%, es decir, el doble del observado en la muestra. Por otra parte, predominaron los estudiantes

con siete años, las edades oscilaron entre 7 y 8 años, lo cual es consistente con la edad habitual a la que estudiantes cursan este grado.

Tabla 2

Clasificación de los estudiantes de segundo grado, según sexo y edad. Medellín, Colombia 2019

Variable	Categorías	N°	%	N
Sexo	Masculino	5	77	8
	Femenino	3	23	
Edad	7 años	7	87.5	8
	8 años	1	12.5	

Fuente: Documento de resultados del SPSS

4.1.1.2. Características del entorno familiar.

Con el propósito de reconocer el medio en el cual se encuentran inmersos los estudiantes, y las personas con las cuales interactúan a diario, se indagó acerca de elementos que pueden servir de punto de partida para caracterizar el componente sociodemográfico. En la Tabla 3 se describen las particularidades de las familias; con relación al nivel educativo, se puede afirmar que la mayoría de los padres alcanza el bachillerato (62.5%) y ninguno ha realizado estudios superiores al tecnológico, esto indica que el entorno familiar en el que se desenvuelven los estudiantes se caracteriza por no tener altos niveles de formación. Con respecto al número de hermanos se observa que la mitad de los de los estudiantes son hijos únicos y adicionalmente todos los estudiantes comparten la mayor parte del tiempo con la mamá o los abuelos, predominando la mamá en un 62.5%.

Tabla 3

Características del entorno familiar de los estudiantes de segundo grado. Medellín, Colombia 2019.

Variable	Categorías	N°	%	n(total)
Nivel educativo de los padres	Primaria	2	25.0	8
	Bachillerato	5	62.5	
	Tecnológico	1	12.5	
	Universitario	0	--	
Número de hermanos	Cero hermanos	4	50.0	8
	Un hermano	3	37.5	
	Dos hermanos	1	12.5	
Lugar que ocupa entre los hermanos	Primero	4	50.0	8
	Segundo	3	37.5	
	Tercero	1	12.5	
Persona con quien comparte la mayor parte del tiempo	Mamá	5	62.5	8
	Abuelos	3	37.5	

Fuente: Documento de resultados del SPSS

4.1.1.3. Actividades diferentes a las escolares.

Se entienden como actividades diferentes a las escolares, aquellas que los estudiantes desarrollan por fuera del horario estudiantil establecido; estas actividades pueden ser complementarias o de tiempo libre, donde las primeras corresponden a aquellas que son dirigidas por una entidad externa, permiten a los estudiantes hacer uso de espacios diferentes en los que se fortalece alguna habilidad en particular y a las cuales los estudiantes asisten con regularidad. Las segundas, hacen referencia al tiempo de ocio y libre esparcimiento. Desde el presente estudio se indagó acerca de estos aspectos para identificar las acciones que desarrollan con mayor frecuencia

los estudiantes y determinar si pueden representar alguna incidencia en el desarrollo de la competencia discursiva.

4.1.1.3.1. Actividades complementarias.

En la Tabla 4, se registra que 5 de cada 8 estudiantes (62,5%) asiste a actividades deportivas y que ninguno participa en actividades dirigidas por una biblioteca, lo que llama altamente la atención, pues en el contexto en el que viven cuentan con acceso libre a dos bibliotecas en las que se desarrollan múltiples programas para favorecer la promoción de hábitos lectores y la participación en eventos culturales.

Tabla 4

Actividades complementarias que desarrollan los estudiantes por fuera de la institución

Variable	Categorías	N°	%	n(total)
Actividades complementarias	Club de lectura	0	--	8
	Actividades culturales en la biblioteca	0	--	
	Escuela de música	1	12.5	
	Actividades deportivas	5	62.5	
	Ninguna	2	25.0	

Fuente: Documento de resultados del SPSS

4.1.1.3.2. Actividades que realizan en el tiempo libre.

En la Tabla 5 se resumen las actividades que los estudiantes suelen hacer en su tiempo libre, donde se aprecia que invierten mayor tiempo en ver televisión (87.5%), seguido de la lectura

y el dibujo (75%) y solo 1 de cada 8 (12.5%) usa el computador para consultar información. Dentro de estas actividades la que podría contribuir mayormente al desarrollo de la competencia discursiva es la lectura, ya que a través de ella pueden ampliar el vocabulario y fortalecer además la capacidad plantear ideas acerca de diferentes temas.

Tabla 5
Actividades que realizan los estudiantes en su tiempo libre

Variable	Categoría			
	Sí		No	
	N°	%	N°	%
Jugar con sus amigos	5	62.5	3	37.5
Ver televisión	7	87.5	1	12.5
Leer	6	75.0	2	25.0
Escribir	3	37.5	5	32.5
Dibujar	6	75.0	2	25.0
Jugar vídeo juegos	3	37.5	5	62.5
Usar el computador para consultar información	1	12.5	7	87.5

Fuente: Documento de resultados del SPSS

4.1.1.4. Tiempo que invierten para conversar en familia y temas de conversación.

Entre otros aspectos considerados para el abordaje de la investigación, se encuentran aquellos que están relacionados con las posibilidades de diálogo generadas en el entorno familiar y la cantidad de tiempo que tienen para entablar conversaciones; además, se pretendió reconocer los temas alrededor de los cuales hablan, como una posibilidad para comprender si en este ambiente cercano los estudiantes cuentan con alguien a quien le puedan relatar sus experiencias. En la Tabla 6 se exponen los resultados al respecto, y de acuerdo con ellos el 87,5% de los

estudiantes interactúa con sus familias por un tiempo superior a las dos horas, situación que puede favorecer las posibilidades de expresión de ideas cotidianamente.

Tabla 6

Tiempo que dedican para conversar en familia estudiantes segundo grado. Medellín, Colombia 2019

Variable	Categorías	N°	%	n(total)
Tiempo que dedican a conversar en familia	Una hora al día	1	12.5	8
	De dos a cuatro horas al día	4	50.0	
	Más de cuatro horas al día	3	37.5	

Fuente: Documento de resultados del SPSS

Los espacios de conversación que se propicien en el ambiente familiar son relevantes para el objeto de estudio, ya que permiten identificar cómo es el contexto en el cual se encuentran inmersos los estudiantes y las posibilidades que existen para intercambiar ideas con los miembros de su familia en torno a múltiples situaciones a las cuales se pueden enfrentar. Para tal efecto, en la Tabla 7 se resumen los temas en torno a los cuales gira la conversación familiar, revelando que hay mayor coincidencia (87.5%) en lo relacionado con las situaciones que se presentan en sus hogares, el tema de menor conversación (62.5%) es acerca de los libros que los estudiantes leen. Aunque este último se encuentra por encima de la mitad del grupo de estudio entre las actividades que hacen en el tiempo libre, se identifica que no suelen comentar con sus padres los libros que leen.

Tabla 7*Temas de conversación en familia*

Variable	Categoría			
	Sí		No	
	N°	%	N°	%
Lo que sucedió en el colegio	6	75.0	2	25.0
Las situaciones que se presentan en casa	7	87.5	1	12.5
Los libros que lee	5	62.5	3	37.5
Los miedos y experiencias	6	75.0	2	25.0

Fuente: Documento de resultados del SPSS

4.1.1.5. Dimensiones de la competencia discursiva.

La competencia discursiva se encuentra integrada por tres dimensiones que corresponden a los procedimientos operativos del discurso propuestos por Charaudeau (2002). Para medirla se determinaron cuatro ítems ajustados a la definición conceptual para cada una de ellas, asignándoles una calificación entre 0 y 8. A continuación se describen los resultados obtenidos por los estudiantes para cada componente en mención.

4.1.1.5.1 Respuestas a los ítems de la dimensión enunciativa.

Esta dimensión hace alusión a la actitud que asume el hablante frente a lo que expresa él mismo y su interlocutor, además a su actuación acorde con las reglas sociales que rigen las prácticas discursivas según el género en el que están emergiendo. En esta línea de análisis, la Tabla 8 registra las frecuencias halladas con relación a esta dimensión, generando como resultado pretest que en la categoría frecuentemente se encuentran los ítems 2 (87.5%) y 1 (75%); el primer ítem está relacionado con el respeto por las ideas expresadas por los interlocutores, y el segundo con la interacción entre compañeros en dinámicas grupales. Por otro lado, solo 3 de cada 8 estudiantes

asumieron frecuentemente una actitud de escucha frente a las intervenciones de sus compañeros (ítem 3) y participaron haciendo uso de los turnos conversacionales de manera frecuente (37.5%). Las respuestas al conjunto de ítems de la dimensión enunciativa revelan que la principal dificultad de estos estudiantes radica en el rol que asumen como enunciadores o enunciatarios en los diferentes intercambios verbales.

Luego de la intervención con la estrategia didáctica con textos multimodales, se observó que ningún estudiante se ubicó en la categoría nunca y se produjo un incremento notorio en la categoría frecuentemente de los ítems 3 y 4, que en el pretest habían mostrado porcentajes menores; específicamente, se registró que se duplicaron los porcentajes de dicha categoría, es decir, los estudiantes luego de ser tratados con la estrategia cambiaron su actitud de escucha y respetaron los turnos conversacionales. Se puede afirmar que la estrategia potenció los roles asumidos por los participantes en las diversas situaciones de comunicación, en los cuales inicialmente mostraban mayores fortalezas y luego de la intervención se incrementaron con nuevas habilidades como son la de escuchar y complementar la opinión de su interlocutor, asumiendo, además, su rol activamente en los diferentes intercambios verbales que realizan entre sí.

Finalmente, los resultados presentados en la Tabla 7 dan cuenta que la estrategia mejoró el desempeño de los estudiantes en los diferentes ítems que integran la dimensión enunciativa.

Tabla 8
Frecuencias por ítems de la dimensión enunciativa

Ítems dimensión enunciativa	Medición	Nunca		Algunas veces		Frecuentemente	
		N°	%	N°	%	N°	%
Ítem 1	Pre	0	--	2	25	6	75
	Pos	0	--	1	12.5	7	87.5
Ítem 2	Pre	0	--	1	12.5	7	87.5
	Pos	0	--	0	--	8	100
Ítem 3	Pre	1	12.5	4	50	3	37.5
	Pos	0	--	2	25	6	75
Ítem 4	Pre	0	--	5	62.5	3	37.5
	Pos	0	--	1	12.5	7	87.5

Fuente: Documento de resultados del SPSS

4.1.1.5.2. Respuestas a los ítems de la dimensión descriptiva – narrativa.

La dimensión descriptiva – narrativa comprende la manera como se ponen en juego las habilidades para expresar ideas, el léxico que se emplea y la capacidad para describir o relatar acontecimientos con relación al tema que se aborda. Para este caso, la frecuencia más alta de la categoría frecuentemente antes de la intervención se obtuvo en el ítem 7, en la que la mitad de los estudiantes utilizó un vocabulario apropiado para expresar sus ideas, teniendo en cuenta la situación comunicativa. No obstante, fue en este mismo ítem en el que se observó el menor porcentaje de incremento después de la intervención para esa misma categoría (25%). Por otra parte, solo un estudiante fue calificado en la categoría frecuentemente del ítem 8 antes de la intervención, es decir, que complementa sus ideas describiendo situaciones y hechos, mientras que el resto lo hizo algunas veces o nunca lo hizo. Es oportuno resaltar, que el mayor cambio porcentual después de la intervención en la categoría frecuentemente correspondió a este ítem, siendo este

cinco veces mayor en comparación con esta conducta antes de la implementación de la estrategia. En las conductas referidas a expresar las ideas según el contexto comunicativo en que las enuncia y relatar hechos coherentemente, también se observó un aumento del 37,5% y 25% respectivamente en la categoría frecuentemente, debido a la implementación de la estrategia didáctica con textos multimodales.

Tabla 9

Frecuencias por ítems de la dimensión descriptiva - narrativa

Ítems dimensión descriptivo - narrativa	Medición	Nunca		Algunas veces		Frecuentemente	
		N°	%	N°	%	N°	%
Ítem 5	Pre	1	12.5	4	50	3	37.5
	Pos	0	--	2	25	6	75
Ítem 6	Pre	2	25	3	37.5	3	37,5
	Pos	0	--	3	37.5	5	62.5
Ítem 7	Pre	1	12.5	3	37.5	4	50
	Pos	0	--	2	25	6	75
Ítem 8	Pre	3	37.5	4	50	1	12.5
	Pos	0	--	3	37.5	5	62.5

Fuente: Documento de resultados del SPSS

4.1.1.5.3. Respuestas a los ítems de la dimensión argumentativa.

Esta dimensión hace referencia a la capacidad de explicar, sustentar opiniones, debatir mediante cadenas de causalidad de los eventos y plantear proposiciones que lleven a evidenciar lo verdadero, lo falso y lo creíble. En la Tabla 10, se observa que en los cuatro ítems integrantes de esta dimensión, ninguno de los estudiantes fue ubicado en la categoría frecuentemente antes de la intervención con la estrategia didáctica, dichos resultados cambian después de su implementación,

es decir, mínimo un 50% de los estudiantes son valorados en esta categoría, lo que indica que mejoraron en la expresión de sus puntos de vista, brindando argumentos para complementarlos, expresando seguridad y convicción en la defensa de sus ideas para persuadir a su interlocutor. La dimensión argumentativa a diferencia de las anteriores, presentó mayores variaciones (mínimo 50%) con relación a la categoría frecuentemente.

Tabla 10
Frecuencias por ítems de la dimensión argumentativa

Ítems dimensión argumentativa	Medición	Nunca		Algunas veces		Frecuentemente	
		N°	%	N°	%	N°	%
Ítem 9	Pre	4	50	4	50	0	--
	Pos	0	--	4	50	4	50
Ítem 10	Pre	3	37.5	5	62.5	0	--
	Pos	0	--	3	37.5	5	62.5
Ítem 11	Pre	3	37.5	5	62.5	0	--
	Pos	0	--	4	50	4	50
Ítem 12	Pre	3	37.5	5	62.5	0	--
	Pos	0	--	4	50	4	50

Fuente: Documento de resultados del SPSS

4.1.1.6. Análisis por ítems.

Partiendo de la idea de que la competencia discursiva está relacionada con la capacidad del sujeto para organizar sus ideas, reconocer la información que recibe del otro, comprenderla y discutirla, se estableció un total de 12 ítems distribuidos en las tres dimensiones que la componen.

Cada uno de los ítems, fue medido a través de una escala Likert bajo las siguientes categorías 0 – nunca, 1 – algunas veces y 2 – frecuentemente, con una oscilación teórica entre 0 y 24 puntos, para la competencia discursiva total.

Las tres dimensiones de Competencia discursiva son la sumatoria de los cuatro ítems, cuya fluctuación teórica está entre 0 y 8 puntos, con una media teórica de 4 puntos. La Tabla 11 resume los estadísticos descriptivos de la competencia discursiva pretest y posttest, total y por dimensiones y en ella se puede identificar que al inicio de la investigación en la dimensión enunciativa, los puntajes oscilaron entre 4 y 8 puntos, es decir, los estudiantes alcanzaron el máximo puntaje posible, pero ninguno obtuvo el mínimo teórico (0 puntos). El promedio pretest fue de 6.25 ± 1.58 puntos, el cual supera en más de 2 puntos la media teórica. Luego de la aplicación de la estrategia, se registró un aumento de más de un punto en esta dimensión (7.5 ± 1.06 puntos).

En segundo lugar, el puntaje promedio de la dimensión descriptivo – narrativa fue de 4.5 ± 2.73 puntos, siendo los valores mínimo y máximo de 1 y 8 puntos, respectivamente. El 12.5% de los estudiantes estuvo muy cerca de obtener el menor puntaje. El promedio de esta dimensión es ligeramente superior a la media teórica (4 puntos). Tal como se esperaba, en el posttest se produjo un incremento en el promedio de la dimensión descriptivo – narrativa, el cual superó los dos puntos (6.75 ± 1.75 puntos).

En tercer lugar, en la dimensión argumentativa los puntajes pretest oscilaron empíricamente entre 0 y 4 puntos, ninguno de los estudiantes alcanzó el máximo teórico (8 puntos) y la media del puntaje de los estudiantes (2.38 ± 1.85 puntos) está por debajo de la media teórica. En el posttest, el promedio registró un incremento de 2.57 veces más que el promedio pretest al ubicarse en 6.12 ± 2.03 puntos.

Para resumir las tres dimensiones descritas, se calculó el puntaje de la competencia discursiva de los estudiantes el cual en la práctica para el pretest osciló entre 5 – 20 puntos, con un promedio de 13.3 ± 5.62 , siendo esta media ligeramente superior a la media teórica (12 puntos). El 25% de los estudiantes alcanzó puntajes menores o iguales a 7 puntos en competencia discursiva, la mitad de los puntajes de competencia discursiva estuvo entre 5 y 14.5 puntos y solo uno de cada cuatro estudiantes obtuvo puntajes superiores a 18.25 puntos. Al comparar el promedio obtenido por los estudiantes en el postest con el promedio pretest se observa que se produjo un incremento de siete puntos (20.3 ± 4.43 puntos). Vale la pena resaltar que siete puntos en un rango de 0 – 24 puntos equivalen a un aumento del 29%.

Si se comparan las tres dimensiones de la competencia discursiva destaca que en la dimensión argumentativa se registraron los mayores cambios, en la cual se produjo un ascenso de alrededor de cuatro puntos después de implementada la estrategia. No obstante, en todas las dimensiones aumentaron los puntajes postest con respecto a la puntuación inicial, lo cual hace pensar que la estrategia basada en textos multimodales generó cambios en las habilidades discursivas que posteriormente se determinarán si son estadísticamente significativos, dicho de otro modo, si la ventaja observada en el postest es producto del tratamiento experimental.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos pretest y postest de la competencia discursiva total y por dimensiones de los estudiantes de segundo grado. Medellín, Colombia 2019

Variable	Medición	Promedio	Desviación típica	Valor		Percentil			n
				Mínimo	Máximo	25	50	75	
Competencia discursiva	Pre	13.3	5.61	5	20	7.0	14.5	18.25	8
	Pos	20.3	4.43	13	24	16	22	24	8
Dimensión enunciativa	Pre	6.25	1.58	4	8	5	6	8	8
	Pos	7.50	1.06	5	8	7.25	8	8	8
Dimensión descriptiva narrativa	Pre	4.5	2.73	1	8	1.50	4.5	7	8
	Pos	6.75	1.75	4	8	4.75	7.5	8	8

Dimensión	Pre	2.38	1.85	0	4	0.25	3	4	8
argumentativa	Pos	6.12	2.03	4	8	4	6.5	8	8

Fuente: Documento de resultados del SPSS

4.1.2. Análisis inferencial

4.1.2.1. Comparación de medias de la competencia discursiva pretest según sexo.

Se realizó esta prueba para verificar que los grupos formados a partir del sexo son equivalentes en su competencia discursiva, se sometió a contraste la hipótesis nula de igualdad de medias:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde μ_1 es el promedio de la competencia discursiva pretest de los hombres y

μ_2 es el promedio de la competencia discursiva de las mujeres.

Se empleó la prueba t de Student para muestras independientes a un nivel de significación del 5% dado que la variable dependiente competencia discursiva es una variable cuantitativa y se tienen dos grupos de sexo. Las medias muestrales de la competencia discursiva revelan que los hombres tienen un mayor promedio (14.5 ± 5.96 puntos) que las mujeres (11.7 ± 5.86 puntos). Por otra parte, los resultados de la prueba t, indican que la diferencia promedio de la competencia discursiva de los hombres y de las mujeres es de 2.33 puntos, esto indica que los hombres obtuvieron en promedio 2.33 puntos más que las mujeres en su competencia discursiva.

Se verificó el cumplimiento de los supuestos de homoscedasticidad mediante la prueba de Levene ($F=0.039$; $p=0.849$) y de normalidad a través de la prueba de Kolmogorov – Smirnov ($KS=0.187$; $p=0.200$). El valor de probabilidad asociado a la prueba t (0.539) señala que no se debe rechazar la hipótesis nula ($p=0.609 > 0.05$), en conclusión, la diferencia observada en las

medias muestrales no es estadísticamente significativa. Esto quiere decir que los hombres no difieren de las mujeres de manera significativa en su competencia discursiva.

Se aplicó la misma prueba para contrastar las hipótesis de similitud de promedios de competencia discursiva entre los otros grupos de variables y se identificó que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los grupos. Como se evidencia en la tabla 12, donde el valor p asociado a la diferencia de medias de la competencia discursiva para temas de conversación sobre lo que sucedió en el colegio es mayor a 0,05 ($P=0.228 > 0.05$).

Tabla 12

Comparación de medias de competencia discursiva según las variables. Estudiantes de segundo grado Medellín, Colombia 2019

Variable independiente	Grupo	n	Promedio Competencia discursiva	Des. típica	Diferencia de medias	t de Student	P
Sexo	M	5	14	5,95	2,33	0,539	0,609
	F	3	11.67	5,85			
Temas de conversación lo que sucedió en el colegio.	Sí	6	11.67	5,61	-5,83	-1,343	0,228
	No	2	17.50	3,54			
Temas de conversación libros que leen.	Sí	5	14,2	5,1	2,87	0,671	0,527
	No	3	11,3	7,1			

Fuente: Documento de resultados del SPSS

4.1.2.2. Análisis de correlación entre dimensiones de la competencia discursiva.

Se quiere contrastar la hipótesis de que existe correlación entre las dimensiones de la competencia discursiva, a través de la prueba Rho de Spearman:

H_0 : No existe correlación entre las dimensiones de la competencia discursiva

H_1 : existe correlación entre las dimensiones de la competencia discursiva

Los resultados de la Tabla 13 muestran la correlación entre las dimensiones de la competencia discursiva y se observa que la dimensión descriptivo narrativa se relaciona de manera alta y estadísticamente significativa con la dimensión argumentativa ($Rho=0.944$). Esto indica que los estudiantes que obtuvieron altos puntajes en la dimensión descriptivo narrativa a su vez puntuaron alto en la dimensión argumentativa y viceversa. La dimensión enunciativa no tiene relación estadísticamente significativa con el resto de las dimensiones.

Tabla 13

Correlación de Spearman Brown entre las dimensiones de competencia discursiva de estudiantes de segundo grado. Medellín, Colombia 2019

Dimensiones	Dimensión enunciativa	Dimensión descriptivo narrativo	Dimensión argumentativa
Dimensión enunciativa	--	0.625	0.563
Dimensión descriptivo narrativo		--	0.944**
Dimensión argumentativa			--

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

4.1.2.3. Comparación de medias pretest posttest de las dimensiones de competencia discursiva.

$H_0: \mu_1 = \mu_2$

$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$

μ_1 es el puntaje promedio de la dimensión (enunciativa; descriptiva – narrativa; argumentativa) antes de la implementación de la estrategia didáctica basada en textos multimodales.

μ_2 es el puntaje promedio de la dimensión (enunciativa; descriptiva – narrativa; argumentativa) después de la implementación de la estrategia didáctica basada en textos multimodales.

Como se tiene una variable dependiente cuantitativa (puntaje promedio de la dimensión enunciativa; descriptiva – narrativa; argumentativa) medida en dos tiempos en los mismos sujetos, y se deseaba conocer si hay diferencias significativas en el puntaje promedio de la dimensión, se empleó la prueba t de Student para muestras pareadas a un nivel de significación del 5% ($\alpha = 0.05$).

La Tabla 14 contiene los estadísticos y los resultados de la prueba t para muestras pareadas. En dicha tabla se puede apreciar la diferencia promedio entre el pretest y el posttest de las tres dimensiones de la competencia discursiva.

En primer lugar, se observa que el puntaje promedio de la dimensión enunciativa antes de la implementación de la estrategia (6.25 ± 1.581 puntos) es menor al promedio de la dimensión enunciativa después de la implementación (7.5 ± 1.07 puntos). La variabilidad es similar en ambos grupos. De igual modo, se aprecia el valor de la diferencia promedio antes y después de la estrategia. Existe diferencia significativa ($p < 0,05$) en los puntajes promedio de la dimensión enunciativa antes y después de la implementación de la estrategia.

Puede decirse que después de finalizada la intervención, el promedio del puntaje de la dimensión enunciativa aumentó en 1.25 ± 1.39 puntos. La verdadera diferencia se ubica entre 0.089 y 2.411 a un nivel de confianza del 95%.

En segundo lugar, los puntajes promedios de la dimensión descriptivo antes y después de la intervención, son, respectivamente $4,50 \pm 2,73$ y $6,75 \pm 1,75$ puntos. Dado que el valor $p < 0,05$ existe diferencia significativa entre los puntajes promedios en los dos grupos a favor de la

implementación de la estrategia didáctica, con una diferencia de $2,250 \pm 1,488$ puntos. Un intervalo de confianza al 95% para la diferencia del puntaje promedio antes y después de la intervención está dado por $\{1,006; 3,494\}$ puntos.

En tercer lugar, la dimensión argumentativa refleja que hay diferencia significativa entre el puntaje promedio antes ($2,38 \pm 1,85$) y después ($6,13 \pm 2,03$) de la implementación de la estrategia ($p < 0,05$) a favor de esta última con un aumento de $3,750 \pm 1,669$ puntos. La verdadera diferencia de puntajes promedio entre los dos grupos analizados se encuentra entre 2,355 y 5,145 puntos.

Por último, se registran los resultados asociados a la prueba para cada dimensión. A un nivel de significación del 5%, los resultados de la prueba t llevan a rechazar la hipótesis nula, ya que el valor de probabilidad es menor que el nivel de significación (0.05). Se concluye que el puntaje promedio de la dimensión enunciativa después de la estrategia difiere de manera significativa del promedio antes de dicha estrategia ($t = 2.546$; g.l.= 7; $p = 0.038$); de igual modo, en la dimensión descriptiva narrativa también se rechaza ($t = 4.277$; g.l.= 7; $p = 0.004$) y argumentativa ($t = 6.355$; g.l.= 7; $p = 0.000$).

Tabla 14

Prueba t para muestras relacionadas del promedio de las dimensiones de competencia discursiva de estudiantes de segundo grado. Medellín, Colombia 2019

Dimensiones		Puntaje promedio	Diferencia promedio	Desviación típica	Intervalo de confianza 95%		Prueba t	p
					Inferior	Superior		
Enunciativa	Pre	6,25						
	Post	7,5000	1,25000	1,38873	0,089	2,411	2.546	0.038*
Descriptiva	Pre	4,50						
	Post	6,7500	2,25000	1,48805	1,006	3,494	4,277	,004**
Argumentativa	Pre	2,38						
	Post	6,1250	3,75000	1,66905	2,355	5,145	6,355	,000**

* Significativo $\alpha < 0.05$

** Significativo $\alpha < 0.01$

Fuente:

Para concluir, la Tabla 15 muestra que la implementación de la estrategia didáctica basada en textos multimodales produjo un aumento significativo en la competencia discursiva con una diferencia antes y después de la intervención de $7,25 \pm 2,66$ puntos y un valor $p < 0,05$.

Tabla 15

Prueba t para muestras pareadas competencia discursiva pretest y posttest estudiantes de segundo grado. Medellín, Colombia 2019

Dimensiones	Diferencias relacionadas				t	gl	Sig.	
	Medi a	Desviaci ón típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior				Superior
Discursiva posttest menos Discursiva pretest	7,250 00	2,65922	,94017	5,02684	9,47316	7,711	7	,000

4.2. Análisis cualitativo

El diseño de la estrategia didáctica, basada en textos multimodales, se llevó a cabo con la implementación de tres formatos: la historieta, el corto de vídeo y el libro álbum. Cada uno de ellos se inscribe en el género narrativo, pero tiene unas características particulares que los diferencian entre sí y ello lleva a que la mediación realizada por el docente sea diferente, en tanto se busca potenciar la competencia discursiva, a través de los recursos que ofrece cada tipo de texto.

La comprensión de los alcances de la estrategia en mención será develada a través de un análisis semiodiscursivo a la luz del modelo de la puesta en escena del lenguaje, planteado por Charaudeau (1983). Se procederá en primera instancia a caracterizar cada texto multimodal empleado, para luego describir la interacción que se produjo entre este y los estudiantes de segundo grado en relación con su competencia discursiva. Para tal propósito se acudió a la información contenida en la matriz de observación y descripción.

Para dar respuesta al primer elemento propuesto, es preciso reconocer el texto como “un objeto que representa la materialización de la puesta en escena del acto de lenguaje. Es un resultado siempre singular de un proceso que depende de un sujeto parlante particular y de circunstancias de producción particulares” (Charaudeau, 1983, p. 55). Desde este punto de vista, el texto en la estrategia didáctica fue concebido como un medio que cuenta con unos rasgos que lo caracterizan desde tres aspectos: lo semiótico en clave del cómo decir, las condiciones sico – sociales relativas a los tipos de intercambio y las condiciones en las que se estructuran, entendidas estas como un contrato de comunicación, derivado de toda producción del lenguaje. Bajo esta mirada, cada texto multimodal se convirtió en una herramienta que posibilitó poner en diálogo el contenido y el formato a través de la activación de diversas habilidades discursivas.

En este orden de ideas, la historieta, el corto de vídeo y el libro álbum fueron asumidos como objetos que articulan variadas formas de expresión, escrita, visual e iconográfica, a través de las cuales se pretendió generar intercambios verbales entre los estudiantes, para movilizar procesos discursivos en su puesta en escena en el contexto del aula mediante la generación de múltiples situaciones de comunicación.

Así pues, para atender al propósito de la investigación se caracteriza de manera detallada la historieta como texto multimodal, dado que ocho de las sesiones de intervención fueron diseñadas con este texto que no era tan familiar para el grupo de estudiantes e implicó el reconocimiento de sus elementos, estructura y características. Para ello se describen cada uno de los marcos que la constituyen y se entabla a su vez una relación con lo observado a lo largo de la intervención pedagógica. Por razones de extensión, luego se expondrán de manera general las similitudes y diferencias de este texto con respecto al corto de vídeo y el libro álbum en términos de los resultados obtenidos al ser incorporados en el aula de clase.

4.2.1. La historieta y los marcos de la puesta en escena del lenguaje.

4.2.1.1. Marco semiológico.

El texto ofrece un conjunto de sistemas de significación entre los cuales se encuentran lo simbólico, presente en el lenguaje escrito, lo icónico a través del lenguaje visual, expresado en las imágenes que lo componen, en las cuales se observan elementos relativos a lo proxémico y al paralenguaje, en síntesis, la concurrencia del lenguaje verbal y no verbal. Además, las imágenes son proyectadas en secuencias y en tiempos determinados; de este modo, se ponen en juego a los protagonistas, es decir, los personajes quienes a su vez son sujetos discursivos.

En otras palabras, el texto es el resultado de la puesta en escena del lenguaje, por lo tanto los personajes de un cómic, por ejemplo, son protagonistas, sus gestos, lo que dicen, lo que piensan son efectos discursivos, contruidos por un sujeto empírico real, el autor. Por supuesto que, si se analiza la historia a su interior, en términos del universo discursivo que se torna “realidad” gracias a las estrategias discursivas y a los recursos semiológicos que se han puesto en escena, podemos considerar esos personajes de papel, como si fueran sujetos de un mundo real.

Haciendo alusión a este marco en el campo de la aplicación de la estrategia didáctica fue posible observar que la riqueza gráfica de este tipo de texto contribuyó a que los estudiantes hicieran inferencias entorno a actitudes de los personajes a partir de sus gestos y posturas corporales, en consecuencia, el texto fue un excelente recurso para que describieran las características de los mismos, su relación y las diferentes emociones por las que atravesaban, entrando a reconocer expresiones como el enojo, la alegría y la sorpresa a partir del análisis visual que realizaban. Gracias a los elementos no verbales presentes en la imagen se generó el reconocimiento de aspectos contradictorios entre el decir y el actuar de los personajes, lo cual llevó a que los estudiantes confrontaran las actitudes del hablante y sus acciones.

En adición, el texto posibilitó la reconstrucción grupal del relato narrativo, porque los participantes entrelazaban el recuento inicial del compañero con el propio y recurrieron, además, a vocabulario diferente para tratar de expresar las ideas, dada la secuencialidad inherente a la tira cómica.

4.2.1.2. Marco discursivo.

La historieta es un texto que cruza el género narrativo con el género cotidiano, dado que retoma eventos de la vida de los personajes en una estrecha relación con lo que sucede a diario en

el entorno social en el cual se hallan inmersos, lo anterior significa que la historieta es un texto que refleja una realidad social y la representa de manera crítica. Es posible encontrar en ella diferentes modalidades del discurso, tales como el diálogo y la descripción que surge de los personajes, quienes son creados por el autor con unas intenciones y propósitos. Ellos, en un momento dado se convierten en sujetos discursivos hablantes que cobran vida al asumir este rol en la situación de comunicación del texto en cuestión.

Dado este marco, el conjunto imagen texto favoreció el análisis de las interacciones propiciadas entre los personajes de la historieta lo que llevó a la interpretación por parte de los lectores con respecto a la actitud asumida por cada enunciador, quienes acudían a utilizar los ejemplos como estrategia para explicar los diálogos suscitados entre los personajes, para ello, emplearon vocabulario de la historieta en el relato de los hechos ocurridos y adecuaron sus expresiones al entorno social en el que se desenvuelven.

A partir de las imágenes realizaron el recuento oral del texto, para tal fin, emplearon rasgos distintivos de ellas para describirlas y compararlas entre sí. A medida que avanzaban las intervenciones, se observó que el grupo de estudio relataba con fluidez los hechos ocurridos en la historieta y para ello la imagen fue un recurso que favoreció esta acción, dado que permite seguir un hilo conductor al producir una narración oral. Por otro lado, los espacios creados para construir múltiples textos a partir del enunciado inicial y las ilustraciones desataron diversas posibilidades para relatar los hechos, lo que evidenció un reconocimiento asertivo de la trama discursiva del texto. Todo lo anterior, da cuenta de lo versátil que puede llegar a ser este objeto textual y de las diferentes miradas que se pueden generar tomándolo como punto de partida.

4.2.1.3. Marco semántico.

Debe ser entendido como el lugar de la significación, lo que alude al reconocimiento de los elementos que ofrece la historieta desde su argumento para permitirle al lector su comprensión, aquí entran en juego el sistema de valores que circula en ella, lo que permite asumir juicios de valor en torno a la temática que aborda y la manera como la expone para entrar a dialogar o a interrogar a quien está asumiendo el papel de Tú interpretante.

En este sentido, la temática que abordan las piezas multimodales elegidas contribuyó a promover acciones discursivas en las que los estudiantes utilizaron la argumentación como elemento esencial para exponer su opinión con respecto a esta. Lo anterior, permitió establecer relaciones entre las situaciones que viven los personajes de la historieta con las de su vida cotidiana. De este modo, se contribuyó a la reflexión en torno al respeto por la diferencia, así mismo, se percibieron algunas proposiciones a través de las cuales justificaban su respuesta y relacionaban el lugar del personaje con su propio lugar al establecer coincidencias con su realidad y sus experiencias diarias.

Todo lo mencionado confirma que la temática del texto era significativa para los estudiantes, lo que motivó a su reconocimiento y a asumir posiciones frente a los hechos ocurridos en la historieta, lo que generó, a su vez, identificación con alguno de los personajes y permitió argumentar las razones por las cuales se sustentaba esta identificación.

4.2.1.4. Marco situacional y comunicativo.

La historieta cumple una doble función, la primera como texto escrito que posibilita la comunicación diferida dado que perdura en el tiempo, y en una segunda vía se puede aludir a que

admite el intercambio de ideas entre los personajes, quienes establecen diálogos a través de los cuales expresan sus puntos de vista y se relacionan entre sí por medio del uso de un lenguaje informal o cotidiano. En este texto está presente su contenido social, para el caso de las historietas de Mafalda, usadas como uno de los recursos, es característico de este personaje sus ataques a las altas esferas de la sociedad expresados en cada uno de los diálogos que entabla a partir de la observación crítica de su entorno, las cuales giran alrededor de la paz mundial, la guerra y las tradicionales miradas al papel de la mujer en la sociedad.

En esta línea de sentido, el conjunto de textos empleados permitió determinar las condiciones que configuran la situación de comunicación en vínculo con la identificación de los personajes y sus roles en el intercambio comunicativo, reconociéndoles como niños que experimentan vivencias en lugares como la casa, la escuela, el barrio. Así mismo, encontraron como familiar el léxico empleado para entablar diálogos entre ellos y a través de las preguntas orientadoras suscitadas fueron configurando miradas más profundas acordes con su nivel escolar.

En lo que respecta a la relación entre el autor y el lector, es relevante considerar al autor de la historieta como Yo comunicante, quien tiene un proyecto de comunicación e influencia en el texto, por medio del cual busca generar la mirada crítica del lector ante las situaciones de orden social que se presentan a su alrededor. A su vez, los estudiantes (para este caso lectores), se constituyeron en el Tu interpretante, quienes a través de la cadena de hechos que propone la historieta construyeron un significado de ella y entraron a debatir conjuntamente sus posturas.

Es oportuno reconocer que al iniciar el proceso de intervención pedagógica con la *estrategia didáctica basada en textos multimodales*, el contrato comunicativo de la historieta no estaba instaurado en el aula de clase, los estudiantes no se encontraban muy familiarizados con este tipo de texto, por lo cual se les dificultó acudir a elementos de la imagen para apoyar sus ideas,

fue complicado para ellos comprender la intención comunicativa de los personajes, el significado de las onomatopeyas o los bocadillos.

En las primeras aproximaciones a esta tipología textual, no manifestaron habilidades para extraer elementos de tipo inferencial o establecer relaciones intertextuales que les permitieran plantear proposiciones basadas en argumentos, de igual modo demostraron dificultades para identificar la problemática que proponía la historieta, debido a que no aparece explícita en el texto. Fue difícil para ellos identificarse con alguno de los personajes y por tanto no reconocieron el rol que desempeñaban estos en la historieta.

Considerando la problemática expuesta, fue necesario hacer un primer acercamiento a los elementos inherentes del texto, aproximarlos a este a través de la exploración de los modos no verbales presentes en él, la observación detenida de las imágenes, lo que ellas reflejan, la comprensión de las onomatopeyas y bocadillos como condicionantes de los mensajes para familiarizar así a los estudiantes con este tipo de texto. De esta manera se instauró en el espacio escolar el contrato de comunicación, entendido como aquello que debemos saber antes de aproximarnos al texto.

4.2.2. El corto de vídeo.

En primer lugar, es oportuno caracterizar el corto de vídeo como objeto textual en relación con la historieta y establecer diferencias entre ellos; ambos ofrecen un conjunto de sistemas de significación, están integrados por elementos semióticos, acuden al lenguaje verbal y no verbal para la interacción entre los personajes y para el caso de la presente investigación las piezas seleccionadas corresponden al género narrativo. La principal diferencia con respecto a la historieta radica en que el corto de vídeo es un texto dinámico presentado en pantalla, mediante imágenes en

movimiento en el que se acude al sonido para complementar el ambiente que enmarca las situaciones generadas entre los personajes. Los estudiantes pueden escuchar directamente las voces de los protagonistas no solo las leen, sino que el mensaje les llega directamente a través del sentido de la audición y la vista sin requerir necesariamente la lectura, lo cual, permite interpretar los enunciados de manera directa, a ello se adicionan elementos relativos al paralenguaje que les ayudan a reconocer las emociones experimentadas por los personajes.

En segundo lugar, es necesario hablar de las transformaciones que se lograron en el grupo intervenido durante las sesiones en las que se empleó el texto en cuestión, para tal fin, es preciso reconocer que los marcos de la puesta en escena del lenguaje pueden ser caracterizados de manera similar entre ambos textos multimodales (la historieta y el corto de vídeo) y que la principal diferencia radica en el marco situacional y comunicativo, debido a que el contrato de comunicación del corto de vídeo como texto multimodal estaba instaurado en el aula de clase y los estudiantes se encontraban muy familiarizados con este tipo de texto. Lo que les permitió una comprensión mayor de su contenido y la identificación clara de la intención del proyecto comunicativo del autor.

Así mismo, este texto contribuyó a mejorar la habilidad de escucha dado que cuenta con audio e imagen en movimiento, lo que motivó la atención del grupo durante la proyección de los diferentes cortos de vídeo, quienes demostraron interés en comprender los eventos ocurridos. De allí, se generó el planteamiento de argumentos basados en los hechos y la identificación de la problemática central sobre la cual giraba el texto.

En este punto de la intervención, los estudiantes se identificaron fácilmente con los protagonistas dado el contenido social que los permeaba, por tanto, explicaron el por qué sentían empatía o no con alguno de los personajes, retornaron en múltiples ocasiones hacia su contexto para contar cómo en su barrio y en su familia se presentaban situaciones similares y manifestaron

los sentimientos que se derivaron de ellas. A medida que fueron avanzando las sesiones manifestaron una actitud abierta al diálogo y a relatar experiencias vividas.

Para dar continuidad al análisis de los resultados obtenidos a través de la implementación de *la estrategia didáctica basada en textos multimodales* se expondrán a continuación los elementos hallados al respecto. Los estudiantes establecieron relaciones entre el color y la imagen para explicar lo que sucedía, para el caso del corto titulado *Ian*, relacionaron la oscuridad con la tristeza y con que se avecinaba algo malo y la luz con la alegría y la felicidad. Explicaron también, la relación entre los símbolos y el contenido, hicieron proposiciones en torno a pensar cómo romper las barreras, las cuales lograron identificar a través de las mallas que impedían el acceso a la escuela y que fueron disueltas cuando se dio fin a los prejuicios.

Las piezas multimodales empleadas permitieron la predicción de hechos y posibles conversaciones entre los personajes, lo que se evidenció durante las sesiones en las cuales los estudiantes observaron en un primer momento el vídeo sin audio. Ellos crearon diálogos mediante la observación de los eventos y las expresiones corporales de los protagonistas entre sí, en un segundo momento, hicieron comparaciones entre sus predicciones y lo que efectivamente sucedió en el vídeo, lo anterior, permitió un avance en los componentes enunciativo y descriptivo -narrativo de la competencia discursiva. Es importante resaltar que, aunque no todos los cortos de vídeo tienen diálogos orales, el componente proxémico permite comprender lo que están expresando los personajes y la manera como se relacionan.

Este tipo de texto permitió a los estudiantes reconocer los roles que cumplían cada uno de los personajes, reconocieron con facilidad quién enunciaba, quién respondía, y la situación de comunicación que determinaba el intercambio verbal. A medida que avanzaron las sesiones de intervención, los estudiantes participaron de manera activa frente a las preguntas que se les hacían

y utilizaron con propiedad expresiones como: estoy de acuerdo o estoy en desacuerdo, explicando las razones por las que reprochaban determinados comportamientos evidenciados en el vídeo. Adicionalmente, plantearon sus opiniones con relación a la actitud del personaje principal y los aprendizajes que se derivaron a partir de la experiencia vivida por él, los estudiantes se pusieron en el lugar del personaje y ofrecieron nuevas alternativas o modos de actuar frente a los hechos que se presentaron brindando argumentos valiosos, lo que demuestra un mejor desempeño en la categoría argumentativa de la competencia discursiva.

Como se mencionó inicialmente, las piezas multimodales seleccionadas se inscriben en el género narrativo, lo que permitió entre las estrategias aplicadas extraer imágenes e imprimirlas para que los estudiantes construyeran la historia logrando conservar una secuencia de los acontecimientos, ellos fueron distribuidos por grupos y se logró ver la sinergia entre lo que cada grupo relató de acuerdo con la imagen entregada, como resultado se obtuvo la construcción de un texto narrativo fiel a los hechos presentados en el vídeo. Lo anterior, da cuenta que el corto de vídeo es un texto versátil y multifacético.

En tercer y último lugar, es relevante hablar acerca de la potencialidad de este formato textual y sus ventajas, entre las cuales, se encuentran que los estudiantes pertenecen a una generación de nativos digitales la cual ha sido impulsada, consciente o inconscientemente, por sus padres a educarse con el televisor. En este sentido, el corto de vídeo genera un impacto audiovisual que resulta motivante para ellos, porque han crecido en un ambiente lleno de color y dinamismo ofrecido a través de múltiples fuentes de información mediante la combinación de la imagen en movimiento con el sonido, lo que hace llamativa su presentación.

Otra de las ventajas del corto de vídeo, es que se puede acceder fácilmente a él a través de dispositivos como la Tablet, el televisor con acceso a Internet y el computador, lo cual favorece el

acercamiento de los estudiantes a estos textos multimodales desde espacios diferentes al escolar, así se vivió durante el proceso de intervención en el cual los niños manifestaron en varias oportunidades que observaron en compañía de su familia algunos de los cortos de vídeo compartidos en clase y que dialogaron en torno a ellos. Este aspecto es bastante interesante, debido al significado que adquiere en este contexto porque se puede concluir que las piezas elegidas impactaron a los estudiantes, les generaron cuestionamientos y quisieron compartir con sus familias el vídeo para dialogar en torno a temas como la diversidad, el acoso escolar y el uso de las tecnologías.

En este sentido, incorporarlos en la dinámica escolar contribuye a que los estudiantes busquen contenidos apropiados para retroalimentar sus saberes y experiencias, trasciendan del mero consumo de la imagen, asuman una actitud crítica a la hora de acercarse a ellos y a su vez puedan involucrar la familia mediante la apertura de espacios de conversación en torno a temas que hacen parte de la esfera social en la que se desenvuelven.

El llamado en este punto, gira en torno a que el docente seleccione y analice previamente los cortos de vídeo que lleva al aula, estos no pueden ser usados como un instrumento para entretener, por el contrario, debe existir una intención pedagógica al ponerlos en escena, su presentación por sí sola, sin acudir al diálogo, la reflexión, la interacción entre los estudiantes pierde valor y no tendrá las repercusiones esperadas a la hora de avanzar en procesos discursivos. Al momento de seleccionarlos es importante tener claro que el contenido sobre el cual giran debe ser apropiado para el grado de escolaridad, el vocabulario debe ser comprensible y variado, finalmente, la temática debe convocar al debate para propiciar múltiples intercambios verbales. En definitiva, los distintos desarrollos tecnológicos que se han gestado durante las últimas décadas

exigen nuevas acciones en el ámbito escolar y se convierten en un reto para transformar las dinámicas del aula.

4.2.3. El libro álbum.

Este texto multimodal se encuentra integrado por el conjunto texto e imagen que opera de forma interdependiente, ambos códigos se complementan y se enriquecen entre sí para interactuar de manera intencionada; es decir, la imagen narra lo que no se alcanza a expresar a través de la palabra y a su vez, esta última, dice lo que no ha sido considerado por la imagen. El libro álbum puede situarse en un concepto amplio de lectura, no supeditada al texto verbal, en él, la imagen y el texto toman elementos tanto de la historieta como del corto de vídeo, aunque no exclusivamente de ellos, también, se ve permeado por la publicidad, la plástica, los dibujos animados, los vídeo juegos y otros lenguajes que circulan en el contexto actual.

Precisamente, este tipo de texto conecta simultáneamente al lector con diversas manifestaciones culturales tanto del orden contemporáneo como tradicional, lo lleva a explorar los recursos que le ofrece para crear significado y reclama de él un rol activo, quien debe estar en capacidad de comprender la intención comunicativa y la relación que se gesta entre los personajes para aproximarse o distanciarse desde su propia experiencia. Así que, este texto multimodal exige la lectura de imágenes y del texto en sentido vinculante para comprender la carga semántica de la cual es portador.

Al emplear el libro álbum durante la *estrategia didáctica basada en textos multimodales* se tomaron en consideración varios elementos, a saber: habían transcurrido trece de las dieciocho sesiones de intervención y a lo largo del proceso que le antecedió se observaron avances relevantes descritos previamente; era fundamental la interacción personal de cada estudiante con el texto y

su lectura en voz alta por parte de la docente limitaría las posibilidades de observación y de acercamiento individual; por consiguiente, se suscitaron acciones didácticas en las que se les dio notable protagonismo a los estudiantes, se brindaron mayores posibilidades para dirigir sus diálogos en clase y se descentralizó aún más la figura del profesor.

Como no era posible contar con el total de ejemplares por título para cada uno de los estudiantes participantes, se optó por acceder al programa *Tula Viajera* manejado por una biblioteca pública de la ciudad la cual prestó los libros durante un periodo de un mes, estos fueron previamente seleccionados por la docente investigadora y los estudiantes fueron interactuando no solo en el transcurso de las sesiones planeadas sino también en momentos diferentes, ya que se encontraban siempre disponibles para su acceso.

Para el acercamiento a este texto multimodal se acudió, en primer lugar, a la lectura de imágenes y a focalizar la atención en ellas de tal manera que los estudiantes las reconocieron como parte de la unidad textual y no como una simple representación, por tanto, la predicción que realizaron a partir de las ilustraciones fue comparada con el texto, así llegaron a la conclusión que eran complementarias entre sí. Luego, se abrieron múltiples espacios para predecir y confrontar entre pares, lo que originó miradas coincidentes y diferentes en torno a un mismo texto, ello favoreció la pluralidad en el aula y el cambio de percepción en cuanto a que existe una sola posibilidad de lectura, justamente a esto nos convoca un texto multimodal.

Por otra parte, mediante la utilización de este texto se observó mayor liderazgo de parte del grupo debido a que los estudiantes realizaron exposiciones para compartir los textos leídos mientras sus compañeros los escuchaban. Después de cada intervención se abrió un espacio para atender las preguntas planteadas por ellos mismos en torno al recuento compartido por los expositores, quienes plantearon elementos relativos al relato del texto, los aprendizajes que se

derivaron de la lectura y si recomendarían o no el libro álbum leído, brindando razones al respecto. En este momento avanzado de la intervención los estudiantes asumieron de manera activa su rol de interlocutores y posicionaron su palabra en el aula de clase mediante la combinación de acciones dialógicas en torno a un texto.

A continuación, se describen los cambios favorables que se observaron a raíz de esta estrategia didáctica como una posibilidad de cierre que recoge los logros obtenidos en las etapas finales del proceso coincidentes con el libro álbum como un objeto textual, rico en lenguaje verbal y no verbal, con la ventaja de inscribirse en un contrato comunicativo previamente instaurado porque es empleado en diferentes escenarios de la educación infantil.

Para esta última parte la información será presentada en términos de los avances obtenidos por el grupo objeto de estudio en cada uno de los procedimientos operativos del discurso (enunciativo, descriptivo – narrativo y argumentativo) que integran la competencia discursiva. Se empezará por mencionar los resultados recolectados en el componente *enunciativo* relacionado con la actitud del hablante y el rol que asume como enunciador. Entre los progresos, se puede mencionar que se generó un ambiente de escucha activa lo cual permitió a los participantes complementar las ideas entre sí, agregar detalles a las predicciones que realizaban los interlocutores y plantear otras alternativas a partir de las imágenes que observaron.

El ejercicio de exposición oral, mediante la lectura previa del libro álbum, exigió una postura activa a la hora de poner en escena las ideas, mejoró la actitud de escucha de los participantes, lo que posibilitó la creación de preguntas acordes con la situación de comunicación y los roles asumidos durante los procesos de interlocución, tanto a la hora de exponer como en el momento de ser espectadores.

En este orden de ideas, el uso del libro álbum en el aula produjo transformaciones relevantes en la categoría descriptiva - narrativa, los estudiantes describieron eventos de manera secuencial, apoyándose en las imágenes para construir el sentido global del texto, a su vez, plantearon hipótesis antes y durante el proceso de lectura tomando en cuenta sus conocimientos previos, también relataron hechos y caracterizaron los personajes apoyados en las ilustraciones.

Finalmente, en lo que respecta componente argumentativo es válido mencionar que los estudiantes expusieron sus ideas y las defendieron en función de la situación comunicativa, así mismo, plantearon argumentos para debatir o complementar la temática abordada en el texto y asumieron una actitud crítica frente a la manera como actuaban los personajes presentes en las narraciones, explicaron además, las razones por las cuales obró asertivamente o no, esto fue llevado al plano de su vida personal y les permitió plantear hipótesis sobre cómo podrían enfrentar una situación similar cuando la experimentaran.

En definitiva, las acciones didácticas implementadas alrededor de este recurso multimodal contribuyeron a que los estudiantes expresaran ideas con relación a los textos elegidos a partir de sus intereses, incrementaran su vocabulario y utilizaran las imágenes para seguir un hilo conductor, en suma, la participación en los diálogos generados en clase fue permanente gracias a que el relato contado convocaba a compartir ideas, la deliberación y el planteamiento de preguntas entre ellos eran una constante en el desarrollo de las actividades propuestas.

Para cerrar, es pertinente reconocer las bondades que ofrece el libro álbum como texto multimodal, este se constituye en una muestra de la nueva cultura visual, ofrece significados polifónicos a través de paratextos que conjugan palabras, imágenes y colores atractivos para la población infantil, hacerlos parte de la dinámica escolar permite educar la mirada, traspasar el consumo visual hacia la integración de diversos modos de expresión verbal.

Las imágenes que contiene permiten seguir un hilo conductor a la hora de relatarlo, además, se constituyen en un apoyo para enriquecer aspectos concernientes a la descripción porque permiten incrementar los detalles relacionados con los hechos, reconocer las emociones que se encuentran experimentando los personajes y a partir de allí producir un texto oral coherente, sin duda alguna, están soportados en un formato amigable que despierta la motivación entre los estudiantes, los temas sobre los cuales giran son vigentes lo que garantiza múltiples posibilidades para intercambiar opiniones y como valor complementario se encuentran disponibles en bibliotecas escolares y públicas, gracias a ello los niños desde sus edades iniciales han leído en familia o con los docentes este tipo de textos.

4.2.4. Puesta en escena del lenguaje en el ámbito pedagógico.

Conviene subrayar que el análisis expuesto hasta el momento, da cuenta de las transformaciones generadas a raíz de la utilización de la historieta, el corto de vídeo y el libro álbum como textos multimodales, cada uno de ellos han sido reconocidos como objetos textuales potentes para ser abordados en el aula, por tanto, es fundamental ahora comprender lo que implica modelarlos como estrategia didáctica y cuál es el lugar que ocupan dentro de la intervención. En este sentido, el maestro se convierte en mediador de procesos discursivos, que cuenta con un proyecto comunicativo orientado al uso de los recursos disponibles en cada uno de los textos para activar en los estudiantes los procedimientos enunciativos, descriptivo – narrativos y argumentativos de la competencia discursiva, en virtud de este propósito acude al universo del texto para generar espacios dialógicos que involucren a los participantes en la utilización de múltiples estrategias que les permitan exponer sus puntos de vista.

Llevar al contexto del aula un texto multimodal supone en primer lugar el reconocimiento de sus características y potencialidades, en segundo lugar, una selección juiciosa en la que se consideren las características del grupo a impactar y, en tercer lugar, el establecimiento de unos objetivos claros que permitan trazar un camino propicio para su alcance, esto significa que, el texto en el ámbito escolar es tan solo un recurso y es únicamente el maestro quien mediante su competencia pedagógica puede diseñar estrategias didácticas que le otorguen un sentido relevante dentro del proceso discursivo que orienta en el aula de clase.

Hoy día, los medios de comunicación y la tecnología hacen latente la presencia de la imagen en cada espacio social en el que interactuamos cotidianamente, por esta razón nos encontramos sumergidos en un entorno predominantemente visual en el que pocas veces nos detenemos a analizar la manera en que se estructura lo que nos rodea, lo que nos convierte en consumidores de imágenes y se descarta así la posibilidad de comprender lo que está frente a nosotros. He aquí, la necesaria labor del maestro para transformar el paradigma exclusivamente alfabetizador y monomodal que predomina en la escuela actual, lo que demanda a su vez, una postura dialógica orientada a difuminar su protagonismo a favor de la circulación de la palabra en el aula. Lo anterior, conlleva a nueva prioridad la cual versa en torno a educar la mirada crítica de los estudiantes desde los primeros grados de escolaridad para que cuestionen la realidad que los circunda y hagan valer sus ideas en los diferentes escenarios en los que se desenvuelven.

En consecuencia, diseñar la estrategia didáctica basada en textos multimodales ha sido considerado, para la presente investigación, como un acto pedagógico que recurre a la transdisciplinariedad, puesto que vincula las dimensiones ética, estética y política, entrando en juego categorías como la diversidad, el medio ambiente y la incidencia de las tecnologías en la vida del ser humano. De esta manera, se logró el tránsito de un objeto textual a su conversión en

una estrategia didáctica lo que permitió fortalecer múltiples habilidades discursivas de los sujetos participantes y permeó las diferentes áreas en las que se estructura el currículo escolar.

Para elevar el conjunto de textos empleados a la categoría de estrategia didáctica fue necesario incorporar diversas acciones. En un primer momento, tendientes a la indagación de conocimientos previos y la exploración de los textos desde lo visual, en un segundo momento posibilitar el contacto directo con el texto, la expresión de ideas acerca del mismo, y en última instancia, el desarrollo de una serie de actividades de cierre que permitieran polemizar y llegar a conclusiones relacionadas con los hechos y las temáticas abordadas. Aunque la dinámica enunciada fue constante, es preciso aclarar que para cada tipo de pieza multimodal se hicieron ajustes de orden metodológico.

A continuación, se plantean las particularidades didácticas para cada formato multimodal utilizado, a propósito de la puesta en escena del lenguaje en el contexto del aula, ellas fueron extraídas de la información aportada por el diario de campo pedagógico y la matriz de diseño analítico, instrumentos en los cuales se identificaron como categorías emergentes la mediación pedagógica y la vinculación del contexto con experiencias personales.

Acercar a los estudiantes de segundo grado a la historieta fue un proceso que implicó priorizar en primer lugar el reconocimiento de su estructura textual, lo que conllevó a instaurar el contrato comunicativo de habla, sin el cual no hubiese sido posible analizar los textos ni generar oportunidades de discusión. De este modo, se consolidó el concepto de tira cómica como un texto narrativo que presenta una secuencia progresiva de imágenes, cuyos personajes se comunican a través de diálogos.

En este camino exploratorio, el grupo involucrado identificó los personajes como sujetos discursivos, las características relativas a los rasgos de su personalidad y el contexto en el que

actuaban. El conjunto de historietas correspondió a una selección de textos de Mafalda, Calvin y Hobbes y Fratto, todas ellas con un gran contenido social que coincidían en el cuestionamiento de los estereotipos culturales, seguido de ello, aprendieron a leer el lenguaje no verbal derivado de los bocadillos, los cuales tienen formas diferentes de acuerdo con lo que quiere expresar un personaje determinado (sueño, enojo, gritos). De este modo, se logró la comprensión de que cada dibujo animado tiene una serie de características visuales y de lenguaje que transmiten un mensaje alrededor a un tema socialmente controversial.

Comprendidas las características de este texto multimodal, se efectuaron acciones como: leer historietas, brindar historietas en blanco para que se escribieran los diálogos a partir del título, seleccionar algún personaje en particular y poner a los estudiantes en el lugar enunciativo de este, lo que implicó escribir ideas que les permitieran crear un texto con la voz del personaje. En cada una de las sesiones se abrieron espacios para socializar, contrastar opiniones y dialogar, todo lo anterior generó motivación e interés en la población intervenida, condición necesaria para lograr una participación fluida.

Ahora veamos, para introducir el corto de vídeo en el aula no fue necesario enfatizar en elementos concernientes a sus características debido a que los estudiantes se encontraban familiarizados con él, no obstante, fue presentado en simultaneidad con actividades de socialización, reflexión y análisis para generar procesos dialógicos que trascendieran hacia una relación intersubjetiva entre los participantes lo cual le dio a la clase un ambiente de aprendizaje dinámico.

Entre las actividades diseñadas, se acudió a la observación de vídeos sin los diálogos para hacer predicciones y análisis del paralenguaje de los personajes, se pausaron los cortometrajes durante su desarrollo con el fin de recapitular y anticiparse a los hechos, acción que generaba

expectativa, también hubo vídeos en los que no vieron el final y crearon uno propio, para luego establecer comparaciones y entre otras acciones se convirtieron escenas de algunos vídeos en material impreso para que los estudiantes construyeran un relato escrito. Lo dicho hasta aquí, se resume en que la presentación de un vídeo debe tener una intención pedagógica clara que supere el entretenimiento, porque potenciar la competencia discursiva a partir de este medio depende fundamentalmente de las estrategias que se apliquen.

Para cerrar, se mencionan los ajustes hechos a la hora de emplear el libro álbum en el aula, en este caso particular, la estrategia cambió sustancialmente porque era prioritario que los estudiantes tuvieran un contacto directo con el texto y que pusieran en juego las habilidades discursivas fortalecidas hasta este momento de la intervención, además, leer un libro álbum en voz alta a toda la clase implicaba un tiempo prolongado en el que muchos estudiantes perderían la atención y obviarían detalles correspondientes a la imagen como parte esencial de este texto.

En este punto, se decidió darles el protagonismo a los estudiantes para fueran ellos quienes seleccionaran dentro del conjunto de textos llevados al aula por la educadora aquellos de su interés y en esa medida les contaran a sus compañeros a través de exposiciones lo que la historia les aportaba, esto generó un ambiente de participación dirigida por ellos mismos, quienes otorgaban la palabra para escuchar o responder preguntas relacionadas con los textos. En medio de este intercambio experiencial, surgieron entre sí nuevos intereses por leer algún libro en particular, posibilidades de complementar lo que los expositores decían dado a que algunos libros habían sido leídos previamente por otros integrantes del grupo.

Las observaciones expuestas en este apartado permiten comprender la manera en que fueron modelados los objetos textuales en cuestión a lo largo de la investigación, lo cual dio origen a una estrategia didáctica basada en textos multimodales.

4.2.5. El rol mediador del maestro en los procesos discursivos.

Emprender una investigación enmarcada en la potenciación de la competencia discursiva en estudiantes de segundo grado, necesariamente, implica un cambio en la mirada del maestro y en los modos de relacionamiento en el contexto escolar. Aquí, el maestro no puede ser quien se posea de la palabra, sino que por el contrario debe ser quien ceda su lugar para permitir que emerja la palabra del estudiante, quien en la cotidianidad del aula se ha visto sometido a escuchar por largas horas lo que ese sujeto de saber y de autoridad le brinda para ampliar sus conocimientos alrededor de temas que en algunas oportunidades se encuentran alejados de su realidad.

De allí, que este estudio hiciera una apuesta por favorecer la circulación de la palabra en el aula de tal manera que se privilegiaran los intercambios comunicativos de los estudiantes, lo que implicó transformaciones significativas en mi ser de maestro, el cual no podría ser ajeno a los procesos de análisis. Precisamente el relato experiencial registrado en el diario de campo pedagógico me permitió hallar elementos relativos a mi rol mediador como docente en los procesos discursivos, la dinámica del aula, los retos asumidos y las transformaciones generadas en mí como sujeto participante.

No fue fácil emprender este camino porque inicialmente los estudiantes se encontraban predispuestos a escuchar lo que exponía ante ellos y su participación estaba supeditada a brindar respuestas, lo que reveló la carencia de una dinámica dialógica en el aula. A su vez, analizar mi propia práctica me generó interrogantes relacionados con el papel que ha venido jugando en la escuela el discurso oral y la manera como se han venido relegando las acciones de diálogo. En este ámbito se ha privilegiado la adquisición del código escrito y el docente movido por el cumplimiento de los estándares básicos y otras disposiciones curriculares ha descuidado la promoción de las habilidades orales, en consecuencia, los niños desde edades tempranas silencian

sus voces, se disponen a estar en un pupitre desarrollando actividades escritas y a interactuar poco entre ellos, lo que reduce de manera significativa el espacio para el intercambio de opiniones y de sus puntos de vista.

Justamente, el hecho de analizar el panorama en el que me encontraba inmersa me llevó a asumir el reto de iniciar un nuevo proceso de intervención en el aula de clase consistente en abrir múltiples espacios de participación que posicionaran la palabra del estudiante en el ambiente escolar, para lo cual era esencial generar un clima propicio para el diálogo, en el que los estudiantes se sintieran motivados a participar y a escucharse entre ellos de tal manera que fluyera la conversación dirigida a través de preguntas sobre temas de su interés.

A raíz de este reto, empecé a concebir el espacio escolar como un lugar en el cual los estudiantes pudieran expresar las ideas y opiniones con relación a sus experiencias, un lugar en el que las actividades verbales pudieran analizarse en términos de lo que decimos y la manera como lo expresamos para propiciar una actitud de escucha activa y una posibilidad de interacción dialógica. Lo anterior, implicó priorizar estrategias que abogaran por la socialización de ideas, la expresión de sentimientos y el reconocimiento del otro como sujeto que merece ser escuchado, lo que significó promover la capacidad de reflexión en los niños en torno al lenguaje como una forma de actuación social.

Sin duda alguna, esta experiencia produjo cambios en mi manera de intervenir en el aula de clase, orienté mi participación hacia el planteamiento de preguntas para que la palabra de los estudiantes fuera la protagonista y de alguna manera se viera permeada su capacidad de escucha, lo que permitió que complementaran sus ideas entre sí y entraran en un diálogo que los llevó a establecer coincidencias y diferencias entre sus puntos de vista.

Las reflexiones suscitadas me llevaron entonces a pensar la actividad discursiva en el aula como una posibilidad para crear espacios de participación mediante distintos eventos comunicativos, para resolver conflictos, convivir con las diferencias y encontrar vías de entendimiento entre los sujetos participantes. Esto implicó volcarme hacia la escucha activa para que los estudiantes fueran los verdaderos protagonistas de las situaciones comunicativas generadas en torno a tópicos relacionados con el contexto inmediato.

Es allí, donde descubrí mi nuevo rol como maestra, un rol mediador, lo que revistió de un nuevo sentido mi labor docente porque a partir de ese momento serví de puente para que entre los estudiantes se generaran diálogos que contribuyeran a explorar todo su potencial discursivo. Como docente mediador de procesos discursivos, es condición necesaria, demostrar una actitud de escucha activa hacia el grupo, a medida que se manifieste interés por lo que el estudiante expresa, se incrementa entonces su motivación por tomarse la palabra en clase. No es posible el diálogo y un proceso de resignificación, si no se dispone de condiciones para la escucha. En consecuencia, mi papel como maestra estuvo orientado a promover la reciprocidad en los actos del habla, a través de la escucha mutua, de tal manera que el diálogo fluyera sobre la base del respeto, para lo cual fue indispensable diversificar el lugar de la palabra, esta dejó de ser de uso predominante de mi parte.

En consecuencia, las relaciones maestro - estudiante, cambiaron sustancialmente. Se produjo una relación intersubjetiva, en la cual asumí una actitud de apertura, favorecí una interacción en la que era válida la libre expresión de opiniones sin condicionamientos o juicios valorativos hacia quien exponía sus puntos de vista. A su vez, se generaron nuevos modos de relacionamiento, la palabra de los estudiantes empezó a configurar su lugar en el aula, ya que como docente mis intervenciones fueron menores y los niños hablaron por mayor tiempo, lo que me

impactó positivamente. Al ver en ascenso la participación y escuchar expresiones como: “estoy de acuerdo con”, “estoy en desacuerdo con”, “Mi opinión está relacionada con”, entre otras, me hicieron comprender que se estaba democratizando el lenguaje en el aula.

De manera similar, en los diferentes intercambios verbales suscitados los participantes pusieron en escena su competencia discursiva mediante acciones como la exposición, argumentación, explicación y descripción, lo que revistió de sentido las diferentes actividades comunicativas en las cuales fueron agentes participativos. En esa medida, fue evidente el vínculo creado entre quien hablaba y quien respondía, porque las proposiciones que planteaban entre ellos estaban concatenadas con una serie de argumentos que pretendían en última instancia la defensa de sus ideas.

Al finalizar la intervención a través de una estrategia didáctica basada en textos multimodales y con enfoque dialógico fue posible ver que la deliberación y el planteamiento de preguntas por parte de los estudiantes eran también una constante en el desarrollo de las actividades propuestas, ellos enriquecieron su discurso oral en un espacio de colaboración en el que fue posible la participación de cada uno de los agentes involucrados en los procesos de interacción verbal.

A partir de esta experiencia es posible afirmar, en primer lugar, que cuando el maestro reflexiona sobre su rol en el aula y, por consiguiente, sobre su incidencia se generan cambios en la manera no solo de pensar sino también de actuar, lo que conlleva a una relación empática con los estudiantes. En segundo lugar, el aula de clase puede configurarse como un escenario privilegiado para que los niños desde sus primeros años de escolaridad posicionen su discurso oral y se vinculen de manera activa a su entorno, esta debe ser concebida como fuente de contrastes, diferencias y tensiones que, puestos en cuestión a través de ejes temáticos como la diversidad, la inclusión y el cuidado del medio ambiente, le permitirán ampliar al sujeto en formación su

horizonte hacia miradas plurales en las que la expresión de los puntos de vista bajo argumentos bien consolidados, debe ser una condición imprescindible para desenvolverse en el contexto social del cual hace parte.

CAPÍTULO V

5.1. Estrategia didáctica basada en textos multimodales

Desarrollar la competencia discursiva durante los grados iniciales de escolarización mediante una estrategia didáctica, reviste un proceso complejo que requiere de la conjugación de múltiples elementos entre los cuales se encuentran, el contexto en el que interactúan los estudiantes, la mediación del docente y los recursos didácticos que se emplean para tal propósito.

Con relación al primero de ellos, se puede decir que hoy en día los sujetos están en contacto con diferentes modalidades textuales en las que se involucran elementos semióticos de diversa índole, generando nuevas formas de interacción, por tanto, la escuela no puede ser ajena al contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, debe entonces, propiciarles los espacios para que comprendan, analicen y discutan en torno a los nuevos formatos textuales con los que diariamente están en contacto y su vínculo con las situaciones en las que se encuentran inmersos cotidianamente.

En lo que respecta al segundo, es necesario considerar que es el docente a quien le compete dar apertura a posibilidades de intercambio verbal en las que se susciten diversas acciones discursivas. Lo anterior, exige orientar la participación de los estudiantes en aras de que sean actores sociales apropiados de las herramientas culturales y los sistemas semióticos que les ofrece el medio, propiciando de esta forma, su relación dialógica con el contexto, en este sentido, el docente desde su apuesta didáctica debe promover la participación activa en torno a la multiplicidad de lenguajes que hacen parte de una realidad de comunicación multimodal.

Finalmente, el tercer elemento hace referencia a los recursos didácticos entendidos como aquellos materiales que empleados de manera acertada permitirán desarrollar todo el potencial con

el que cuentan los estudiantes como sujetos de aprendizaje. Precisamente, es este, el lugar que ocupan los textos multimodales, ellos conjugan múltiples herramientas lingüísticas que pueden favorecer el desarrollo de la competencia discursiva.

Este grupo de elementos descritos soportan las condiciones iniciales para el diseño de la *estrategia didáctica basada en textos multimodales*; sin embargo, es necesario definir en primera instancia a qué se quiere aludir con el concepto de estrategia didáctica. Para Feo (2010), esta es concebida como

El conjunto de procedimientos (*métodos, técnicas, actividades*) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. (p. 222)

Para que estos procedimientos puedan ser aplicados en el aula, es necesario que el docente establezca una planificación clara y reflexiva en la que considere un abanico de posibilidades que le permita implementar diferentes acciones para favorecer los procesos de aprendizaje, las cuales deben estar entrelazadas, considerando, que el estudiante es un agente activo que adapta y comprende la información a partir de sus expectativas y sus conocimientos previos.

En esta línea de sentido, *la estrategia didáctica con textos multimodales* se configura bajo el establecimiento de relaciones dialógicas, expresadas según Bajtín (1982) como “relaciones de sentido entre toda clase de enunciados en la comunicación discursiva” p. 309, las cuales son derivadas del intercambio verbal que se propicia de manera intersubjetiva entre los actores involucrados, poniendo en juego todos los componentes que integran el texto en mención como un dinamizador de los procesos discursivos en el aula.

5.2. Estructura de la estrategia didáctica

A través del diseño de un conjunto de diez y ocho sesiones de intervención pedagógica, con una duración de dos horas cada una, se utilizaron los textos multimodales implementando acciones didácticas como el diálogo, el debate, la socialización, la exposición oral y el trabajo colaborativo con el propósito de potenciar las habilidades discursivas orales, generando procesos de interpretación y comprensión en los cuales los estudiantes ponían en juego los procedimientos operativos del discurso (enunciativo, descriptivo narrativo y argumentativo).

Fueron seleccionadas previamente, piezas multimodales del género narrativo en tres formatos diferentes; la historieta, el corto de vídeo y el libro álbum, buscando que abordaran temáticas controversiales para potenciar el diálogo y la discusión entre los estudiantes. Dichos ejes temáticos giraron en torno al acoso escolar, la diversidad, el medio ambiente y la incidencia de las TIC y la televisión en la vida de las personas.

Cada sesión estaba integrada por tres momentos, actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre. El primero de ellos es considerado un espacio de tiempo para indagar los conocimientos previos y poner en contexto a los estudiantes con relación al tema; en el segundo se plantearon actividades tendientes al análisis del texto multimodal propuesto, la identificación de la problemática que abordaba, el relato de los hechos ocurridos, la postura del estudiante como lector, el reconocimiento de la imagen en tanto parte esencial del texto, los elementos verbales y no verbales, todo ello mediado por las preguntas generadas entre el docente y los estudiantes participantes, posibilitando polemizar en grupo; finalmente, el tercer y último momento pretendía generar espacios para llegar a conclusiones, exponer ideas y plantear argumentos derivados de la temática central del texto.

Es importante considerar, que la historieta suele ser un texto poco familiar para los estudiantes de segundo grado y en estos casos se requiere hacer un acercamiento previo, orientado a comprender la manera en la cual está estructurado el texto, la identificación de sus elementos característicos, como lo son las viñetas, los bocadillos y las onomatopeyas. Además, la caracterización de sus personajes y las situaciones conflictivas que tienden a motivar sus pensamientos.

A continuación, se describe cada una de las sesiones y se plantean de manera explícita las actividades desarrolladas.

SESIÓN 1

Actividad N°: 1	FECHA: abril 2 de 2019	GRADO: segundo	DURACIÓN: 2 horas	LUGAR: Biblioteca
------------------------	------------------------	----------------	-------------------	-------------------

OBJETIVO: Asumir una posición crítica frente a la temática que propone la historieta, expresando ideas con relación a la interacción que se produce entre los personajes.

GÉNERO NARRATIVO	ACCIONES DIDÁCTICAS		
TIPO DE TEXTO: Historieta	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN
<p style="text-align: center;">TEXTOS</p> <p>1. Mafalda: Esperando de la vida. 2. Calvin y Hobbes: El futuro.</p> <p>TEMA CENTRAL: La actitud negligente.</p> <p>Ambas historietas se orientan hacia la manera como los seres humanos siempre esperan a que las cosas se produzcan y se mejoren, sin emprender acciones para ello.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo inicial con preguntas orientadoras sobre su proyecto de vida, sueños y propósitos. • Conversación en grupo sobre las cosas que deben hacer para lograr sus propósitos, (lluvia de ideas). • Socialización del trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de historietas, reunidos en grupos de tres integrantes. • Se hace especial énfasis en observar los personajes de las historietas y sus actitudes durante los diálogos. • Preguntas tendientes a la comprensión de la historieta y la reflexión a partir de ella. • Relatar lo que sucede en cada historieta. 	<ul style="list-style-type: none"> • En ambas historietas se debe identificar la actitud que asume el interlocutor que escucha, frente a lo que dice el emisor del mensaje. • Preguntas para analizar la problemática que propone la historieta. • Explicar a partir de argumentos si se identifica con alguno de los personajes.

SESIÓN 2				
Actividad N° 2	FECHA: abril 4 de 2019	GRADO: segundo	DURACIÓN: 1 hora 30 minutos.	LUGAR: Biblioteca
OBJETIVO: Asumir una posición crítica frente a la temática que propone la historieta, expresando ideas en relación con la interacción que se produce entre los personajes.				
GÉNERO NARRATIVO		ACCIONES DIDÁCTICAS		
<p>TIPO DE TEXTO: Historieta</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mafalda: Esperando de la vida. 2. Calvin y Hobbes: El futuro. <p>TEMA CENTRAL: La actitud negligente.</p> <p>Ambas historietas se orientan hacia la manera como los seres humanos siempre esperan a que las cosas se produzcan y se mejoren, sin emprender acciones para ello.</p>	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN	
	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo de apertura con preguntas orientadoras sobre su el futuro y los planes que tienen con relación a él. • Conversatorio en grupo sobre la las cosas que deben hacer para lograr sus sueños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relectura de historietas, reunidos en grupo de tres. • Se hará especial énfasis en observar los personajes de las historietas y sus actitudes durante los diálogos. • En ambas historietas deben identificar la actitud que asume el interlocutor que escucha, frente a lo que dice el emisor del mensaje. • Orientación sobre los bocadillos y las onomatopeyas de una historieta, comprendiendo su función en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación a partir de argumentos si se identifica con alguno de los personajes de la historieta. • Asumir el rol del interlocutor que escucha en la historieta y crear una viñeta que en la que escriba la respuesta que le da al personaje frente a la situación que ocurrió, utilizando el onomatopeyas y modos no verbales propios de este tipo de texto (Esta acción es posible porque las historietas finalizan en medio del desconcierto). • Exposición del trabajo realizado en equipo. 	

SESIÓN 3

Actividad N° 3	FECHA: abril 9 de 2019	GRADO: segundo	DURACIÓN: 1 hora 30 minutos.	LUGAR: Biblioteca
-----------------------	------------------------	----------------	------------------------------	-------------------

OBJETIVO: Asumir una posición crítica frente a la temática que propone la historieta, expresando ideas en relación con la interacción que se produce entre los personajes.

GÉNERO NARRATIVO	ACCIONES DIDÁCTICAS		
TIPO DE TEXTO:	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN
<p>Historieta. Dibujante: Frato.</p> <p>TEMA CENTRAL: Respeto por la diversidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de un corto de vídeo de Mafalda en el que se aborda el tema del respeto por la diferencia. https://www.youtube.com/watch?v=owiAfw-3_nY (minuto 1:34 – 2:12) • Entrega de historieta de Frato para que sea observada y analizada a partir de preguntas orientadas para identificar por qué todos los personajes están tristes. • Escritura del texto en la historieta entregada, teniendo en cuenta las imágenes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización de las tiras cómicas de Frato con los diferentes textos escritos por cada estudiante, luego, se establecen semejanzas y diferencias entre ellos. • Presentación de la historieta original, entablando un diálogo que permita contrastar con las historietas creadas por los estudiantes y analizar a la vez la temática que propone. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo grupal a partir de preguntas reflexivas acerca de la importancia del respeto por la diversidad. • Elaboración de una cartelera sobre el tema central, promoviendo la reflexión. • Exposición de la cartelera y análisis de los mensajes propuestos por los estudiantes.

SESIÓN 4

Actividad N°: 4 FECHA: abril 24 de 2019 GRADO: segundo DURACIÓN: 2 horas. LUGAR: Aula de clase

OBJETIVO: Asumir una posición crítica frente a la temática que propone la historieta, expresando argumentos que justifiquen su postura frente a las ideas de los personajes del texto.

GÉNERO NARRATIVO	ACCIONES DIDÁCTICAS		
TIPO DE TEXTO	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN
<p>Historieta - Calvin y Hobbes.</p> <p>TEMA CENTRAL: Dilema moral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la historieta de Calvin y Hobbes, que contiene únicamente el primer bocadillo con el siguiente texto: “Hoy, en el colegio, intenté decidir si hacer trampa en el examen o no”. • Completar la posible conversación que tuvieron los personajes con respecto a este tema, poniéndose en el lugar de enunciador y enunciatario. <ul style="list-style-type: none"> • Socialización de las diferentes historietas y los diálogos escritos al respecto. Se propicia un espacio de diálogo en el cual se exponen las ideas o argumentos que surgieron a favor o en contra de hacer trampa en un examen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se presenta la historieta original y se establecen coincidencias y diferencias entre los textos planteados. • Se analiza el contexto en el que vivimos y se plantean ejemplos de la vida real en los cuales las personas han hecho trampa, retomando ámbitos como: el político, la salud, la ingeniería, entre otras. Analizando las consecuencias a nivel social. 	<p>ACTIVIDADES DE CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo de estudiantes crea una historieta corta en la cual invite a los demás a asumir conciencia del porqué no se debe hacer fraude en los exámenes del colegio y qué repercusiones tiene esto en el presente y el futuro de la sociedad. <p>Para esta actividad se le asignan diferentes ámbitos para reflexionar sobre el tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La medicina. • La ingeniería. • La política. • La docencia. • La política. • El deporte. <ul style="list-style-type: none"> • Exposición de las historietas creadas.

SESIÓN 5

Actividad N°: 5 FECHA: mayo 6 de 2019 GRADO: segundo DURACIÓN: 2 horas. LUGAR: Aula de clase

OBJETIVO: Asumir una posición crítica frente a la temática que propone la historieta, expresando argumentos que justifiquen su postura frente a las ideas de los personajes del texto.
 Debatir sus ideas con un grupo de compañeros, expresando argumentos a favor o en contra de la televisión como medio de comunicación y de difusión de programas.

GÉNERO NARRATIVO	ACCIONES DIDÁCTICAS		
	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN
<p>TIPO DE TEXTO Historieta - Calvin y Hobbes.</p> <p>TEMA CENTRAL: El contenido vacío de la televisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo dirigido sobre la televisión, orientado a socializar cuánto tiempo dedican a ver televisión, cuáles son sus programas favoritos, qué otras cosas diferentes a ver televisión podrían hacer en su tiempo libre. • Qué hacían antiguamente las personas para entretenerse cuando no había televisión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de la historieta de Calvin y Hobbes, analizando el mensaje que pretenden transmitir con relación al contenido de la televisión y su influencia en los niños. • Relatar lo que sucedió en la historieta, retomando la secuencia inicio, nudo y desenlace. • Explicar si se identifican con el personaje principal o no, y el por qué. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogo dirigido hacia el análisis de las ventajas y desventajas que tiene la televisión como medio de entretenimiento y comunicación. • Plantear unas actividades alternativas que pueden hacer en su tiempo libre diferentes a ver televisión. • Comprender a través de las preguntas orientadoras cómo elegir un tipo de programa que le aporte a su aprendizaje o que les permita asumir actitudes de análisis.

SESIÓN 6

Actividad N°: 6	FECHA: mayo 8 de 2019	GRADO: segundo	DURACIÓN: 2 horas	LUGAR: Aula de clase
<p>OBJETIVOS: Asumir una posición crítica frente a la temática que propone la historieta, expresando argumentos que justifiquen su postura frente a las ideas de los personajes del texto. Debatir sus ideas con un grupo de compañeros, expresando argumentos a favor o en contra de la televisión como medio de comunicación y de difusión de programas.</p>				
GÉNERO NARRATIVO	ACCIONES DIDÁCTICAS			
<p>TIPO DE TEXTO: Historieta.</p> <p>Corto de vídeo de Mafalda sobre el televisor. https://www.youtube.com/watch?v=QqrmAM2v4xQ</p> <p>TEMA CENTRAL: La incidencia negativa de la televisión.</p>	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN	
	<ul style="list-style-type: none"> • Observación del corto de vídeo de Mafalda acerca del interés porque el papá comprara un televisor para la familia, dada la presión social de su grupo de compañeros, después, los estudiantes relatan en forma verbal lo que vieron en el vídeo. • Diálogo orientado a analizar aspectos relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> - La presión social de grupo por adquirir un televisor. - Los sentimientos que tenía Mafalda al respecto. - Las razones por las cuales el papá de Mafalda no quería adquirir el televisor. - Lo que sucede con Mafalda y a su familia cuando adquieren un televisor. 	<ul style="list-style-type: none"> • División del grupo en dos equipos, uno de ellos defenderá la televisión a partir de las ventajas que posee y el otro hablará de los aspectos negativos y cómo influyen de manera desfavorable a las personas. • Los estudiantes escribirán una lluvia de ideas con relación al rol que se les asignó: <ul style="list-style-type: none"> - Defensores de la televisión. - Críticos de la televisión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate: Ambos grupos deben plantear argumentos válidos, unos a favor, otros en contra de la televisión. <p>Para llevar a cabo el debate se nombra un estudiante como moderador y se explica al grupo la dinámica de este tipo de estrategia, haciendo énfasis en que deben brindar argumentos para defender sus ideas.</p>	

SESIÓN 7

Actividad N°: 7	FECHA: mayo 14 de 2019	GRADO: segundo	DURACIÓN: 2 horas	LUGAR: Aula de clase
------------------------	------------------------	----------------	-------------------	----------------------

OBJETIVO: Asumir una posición crítica frente a la temática que propone la historieta, expresando argumentos que justifiquen su postura frente a las ideas de los personajes del texto.

GÉNERO NARRATIVO	ACCIONES DIDÁCTICAS		
	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN
<p>TIPO DE TEXTO: Historieta, Mafalda.</p> <p>TEMA CENTRAL: La guerra y la realidad social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de vídeos en los cuales se trata el tema de las armas nucleares, para qué son usadas y cuáles son los países que las originaron. • Para contextualizar la problemática colombiana se da lugar a la observación de cortos de vídeos sobre el desplazamiento en Colombia, los grupos armados y algunos hechos sobre el proceso de paz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada estudiante leerá la historieta sobre Mafalda, para analizar luego porque el diálogo de Mafalda concluye con la expresión: <i>“Solo que sería lindo levantarse un día y encontrarse con que la vida de uno depende de uno”</i>. • Observación de la secuencia de imágenes para relatar lo que sucede en la historieta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio orientado a establecer una relación entre las ideas de Mafalda y la situación de violencia en nuestro país.

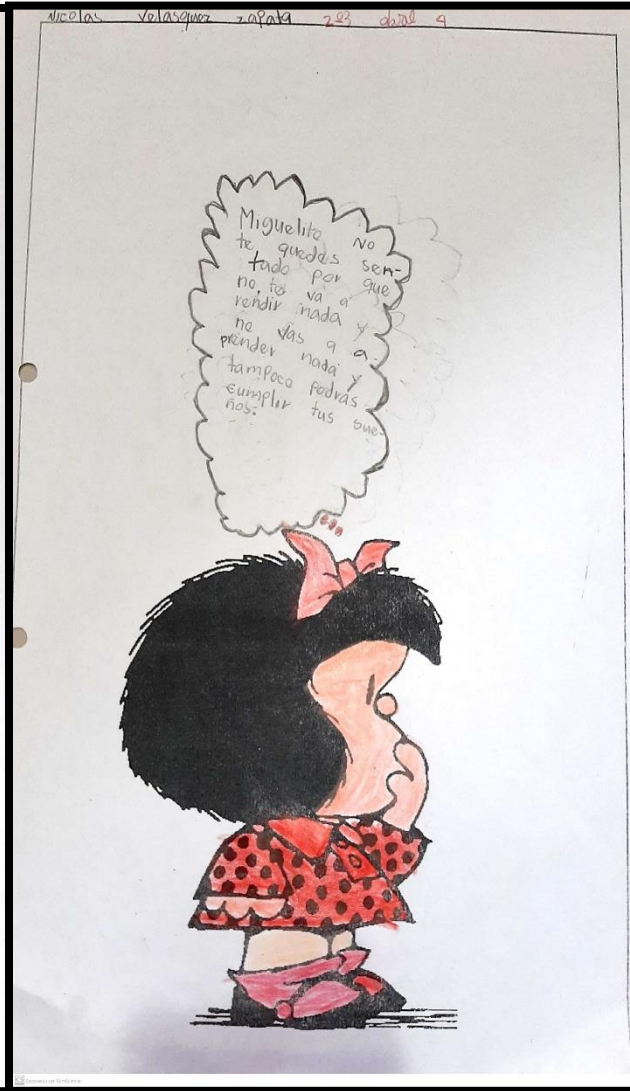
SESIÓN 8

Actividad N°: 8 FECHA: mayo 22 de 2019 GRADO: segundo DURACIÓN: 2 horas LUGAR: Aula de clase

OBJETIVO: Asumir una posición crítica frente a la temática que propone la historieta, expresando argumentos que justifiquen su postura frente a las ideas de los personajes del texto.

GÉNERO NARRATIVO	ACCIONES DIDÁCTICAS		
	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN
<p>TIPO DE TEXTO: Historieta, Mafalda.</p> <p>TEMA CENTRAL: Afectación del medio ambiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de cartelera elaboradas previamente sobre problemas medio ambientales; tales como: <ul style="list-style-type: none"> - El calentamiento global. - La alerta naranja a la que se ha visto expuesta la ciudad. - Las afectaciones que ha generado la construcción de la hidroeléctrica de Hidro Ituango. - El deshielo en los polos de la Tierra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de la historieta sobre el medio ambiente, su afectación y la actitud negligente que asumimos los seres humanos. • Relato de los hechos ocurridos en la historieta. • Preguntas orientadas a reflexionar en torno a la temática propuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunidos en equipo analizarán las características de los protagonistas de la historieta y explicarán porque asumen una falsa conciencia frente a la problemática ambiental. • Plantearán cuál debería ser su actitud coherente para mejorar el medio ambiente.

Registro Fotográfico: Producciones de los estudiantes en torno a la historieta.



marcos correa ypequi abril 24

calvin and Hobbes



SESIÓN 9

Actividad N°: 9
FECHA: mayo 28 de 2019

GRADO: segundo

DURACIÓN: 2 horas

LUGAR: Aula de clase

OBJETIVO: Asumir una posición crítica frente a la temática que propone el corto de vídeo, expresando argumentos que justifiquen su postura frente a las situaciones que se presentan.
Construir el relato del corto de vídeo, utilizando un vocabulario variado.

GÉNERO NARRATIVO	ACCIONES DIDÁCTICAS		
	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN
<p>TIPO DE TEXTO: Corto de vídeo, “Cuerdas”. https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw</p> <p>TEMA CENTRAL: Respeto por la diversidad</p>	<p>Activación de conocimientos previos con relación a la diversidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la diversidad? • ¿por qué se dice que somos diferentes? • ¿Cuándo te has sentido rechazado? • ¿Por qué razones has excluido a un compañero? • ¿Tienes algún familiar con una dificultad que le impida moverse o comunicarse? • ¿Aprendemos todos de la misma forma? 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación del corto de vídeo, pero únicamente la parte inicial y el nudo del relato. • Responder en grupos preguntas relacionadas con los hechos que más le impactaron de la primera parte del vídeo, qué hacen cuando se encuentran con una persona diferente y cuál es la actitud que asumen. • Organizados en equipo representarán el final que creen que tendrá el corto de vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo en torno a los finales dramatizados, encontrando diferencias y semejanzas. • Observación del final del corto de vídeo. • Diálogo relacionado con el mensaje que transmite el vídeo. • Planteamiento de argumentos sobre la importancia de respetar y apoyar a los compañeros. • Cada estudiante expresa una reflexión oral a sus compañeros de acuerdo con el mensaje que le dejó el corto de vídeo.

SESIÓN 10

Actividad N°:	10	FECHA: mayo 30 de 2019	GRADO: segundo	DURACIÓN: 2 horas	LUGAR: Aula de clase
----------------------	-----------	------------------------	----------------	-------------------	----------------------

OBJETIVO: Asumir una posición crítica frente a la temática que propone el corto de vídeo, expresando argumentos que justifiquen su postura frente a las situaciones que se presentan.
 Construir el relato del corto de vídeo, utilizando un vocabulario variado.

GÉNERO NARRATIVO	ACCIONES DIDÁCTICAS		
	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN
<p>TIPO DE TEXTO: Corto de vídeo, “La oveja esquilada”. https://www.youtube.com/watch?v=bF4_Xm6RIQQ</p> <p>TEMA CENTRAL: La diversidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre el tema central del vídeo: la autoestima: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las cosas que más te gustan de ti mismo? - ¿Te has sentido alguna vez rechazado por tus compañeros? - ¿En qué situaciones? - ¿Alguna vez te has burlado de alguien por su apariencia física? - ¿Qué es lo más valioso que tiene una persona? 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación del vídeo la oveja esquilada. • Preguntas relacionadas con los hechos ocurridos en el corto de vídeo. • Relación de los hechos del corto de vídeo con experiencias similares que haya vivido. • Relato de lo ocurrido en el corto de vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura de mensajes relacionados con la valoración de sí mismo. • Cada estudiante saca un mensaje del sobre que tiene el docente, lo lee en voz alta y explica si está de acuerdo o en desacuerdo con él, argumentando su respuesta.

SESIÓN 11

Actividad N° 11 FECHA: Julio 3 de 2019 GRADO: segundo DURACIÓN: 2 horas LUGAR: Aula de clase

OBJETIVO: Asumir una posición crítica frente al acoso escolar, planteando argumentos que expliquen sus causas y consecuencias.
Comprender el lenguaje no verbal empleado en el corto de vídeo, retomando elementos que le permitan construir una narración de los hechos.

ACCIONES DIDÁCTICAS

GÉNERO NARRATIVO	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN
<p>TIPO DE TEXTO: Corto de vídeo, “Lou”.</p> <p>https://www.notodoanimacion.es/cortometraje-de-animacion-pixar-lou-completo/</p> <p>TEMA CENTRAL: El acoso escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo acerca de lo que significa acoso escolar, a partir de las siguientes preguntas orientadoras: - ¿Qué es el acoso escolar o bullying? - ¿Alguna vez se han sentido acosados por algún compañero? - ¿Qué debemos hacer cuando sentimos que un compañero nos está acosando a nivel escolar? - ¿Cómo podemos ayudar a cambiar de actitud a los niños que hacen bullying? - ¿Por qué no debemos permitir que los compañeros nos hagan bullying? - ¿Qué debemos hacer cuando vemos que están acosando a otro compañero? 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación del vídeo titulado “Lou”. • Se realizarán pequeñas pausas entre el vídeo para predecir los hechos que ocurrirán, a través de preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué creen que ocurrirá? - ¿Qué hará el personaje para resolver esta situación que se le presentó? • Al final del vídeo se entregará por equipos una imagen que corresponde a uno de los hechos del vídeo y deberán escribir lo que sucede en ella. • Luego se hará un recuento grupal para relatar el vídeo a partir de las imágenes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se entablará un diálogo sobre el acoso escolar, tratando de que los estudiantes propongan alternativas para prevenirlo. <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo podemos evitar el acoso escolar? - ¿Qué opinas de la actitud que demuestra el personaje principal hacia sus compañeros durante el primer descanso? - ¿Qué motivó al personaje principal a cambiar de actitud? • Los estudiantes exponen las razones por las cuales están en desacuerdo con el acoso escolar.

SESIÓN 12

Actividad N° 12	FECHA: Julio 9 de 2019	GRADO: segundo	DURACIÓN: 2 horas	LUGAR: Aula de clase
------------------------	------------------------	----------------	-------------------	----------------------

OBJETIVO: Analizar los hechos ocurridos en el corto de vídeo, asumiendo una postura crítica frente a la temática propuesta.
Plantear diferentes enunciados en contra del acoso escolar, retomando las situaciones ocurridas en el corto de vídeo.

GÉNERO NARRATIVO	ACCIONES DIDÁCTICAS		
	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN
<p>TIPO DE TEXTO: Corto de vídeo, “El encargado”. https://www.youtube.com/watch?v=WgiB06NNNo5E</p> <p>TEMA CENTRAL: Acoso Escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo acerca de lo que significa acoso escolar, a partir de las siguientes preguntas orientadoras: - ¿Qué es el acoso escolar o bullying? - ¿Alguna vez se han sentido acosados por algún compañero? - ¿Qué debemos hacer cuando sentimos que un compañero nos está acosando a nivel escolar? - ¿Por qué se caracterizan los niños que le hacen bullying a otros? - ¿Cómo puede afectar el acoso escolar a los niños? - ¿Qué podemos hacer cuando vemos que están acosando a otro compañero? 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación del vídeo titulado “El encargado”. • Se realizarán pequeñas pausas entre el vídeo para predecir los hechos que ocurrirán, a través de preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué creen que ocurrirá? - ¿Qué hará el personaje para resolver esta situación que se le presentó? 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando que el final del vídeo deja la situación del conflicto abierta, se le propone a cada estudiante que le escriba un mensaje al estudiante víctima del acoso escolar, para que pueda afrontar esta situación y otro mensaje al estudiante acosador para que no siga actuando en contra de sus compañeros. • Socialización en equipos del mensaje escrito.

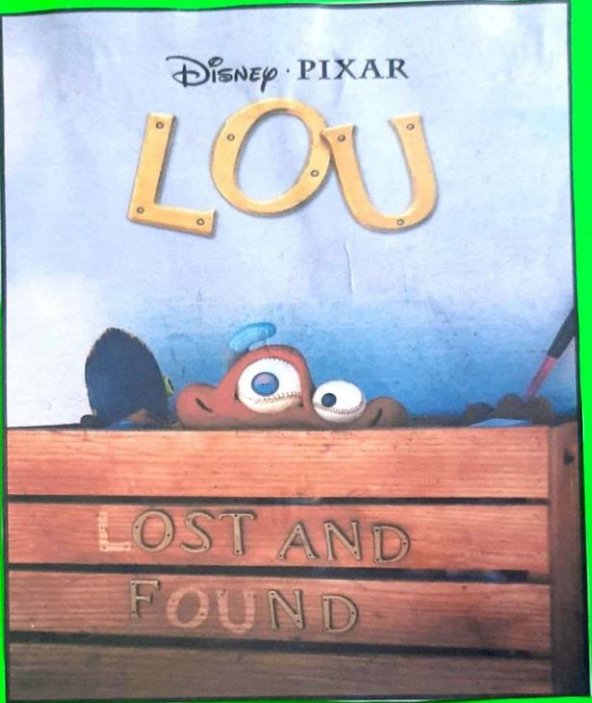
SESIÓN 13

Actividad N°: 13 FECHA: Julio 11 de 2019 GRADO: segundo DURACIÓN: 2 horas LUGAR: Aula de clase

OBJETIVO: Asumir una posición crítica frente a la temática que propone el corto de vídeo, expresando argumentos que justifiquen su postura frente a las situaciones que se presentan.
Construir el relato del corto de vídeo, utilizando un vocabulario variado.


GÉNERO NARRATIVO	ACCIONES DIDÁCTICAS		
	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN
<p>TIPO DE TEXTO: Corto de vídeo, “Ian”. https://www.youtube.com/watch?v=ecctx69wJO4</p> <p>TEMA CENTRAL: Inclusión educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo a partir de preguntas orientadoras que ayuden a comprender que es la inclusión educativa. - ¿Qué significa el término inclusión? - ¿Qué relación hay entre inclusión y diversidad? - ¿Cuáles capacidades nos hacen diferentes a los demás? - ¿Cuándo se han sentido excluidos? - ¿Por qué razones han rechazado a alguien? 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación del vídeo titulado “Ian”. Durante el vídeo se harán pausas para relacionar aspectos relativos a la imagen que exigen de un análisis para la comprensión de la historia. - ¿Qué significa que el niño se desintegre en partes pequeñas? - ¿Por qué aparece por fuera de la escuela? - ¿Por qué se tuvieron que desintegrar los otros niños en partículas pequeñas? - ¿Qué significado tiene ese hecho en particular? 	<ul style="list-style-type: none"> • Se entablará un diálogo en torno al vídeo: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles fueron los hechos que más te llamaron la atención? - ¿Con qué acciones podemos incluir a todos nuestros compañeros en el espacio escolar? - ¿Con que acciones excluimos a nuestros compañeros en el espacio escolar? • Cada estudiante va a escribir un mensaje invitando a otro compañero a respetar la diversidad, lo va a depositar en una bolsa. Luego cada niño saca un mensaje y participa explicando lo entiende por ese mensaje que escogió.

Registro Fotográfico: Producciones de los estudiantes en torno al corto de vídeo "LOU".




Corto de Vídeo
TEMA: Acoso escolar

CS Escaneado con CamScanner



1 Había una vez una escuela que tenía una caja de objetos perdidos y tenía juguetes para que los niños jugaran en el descanso.



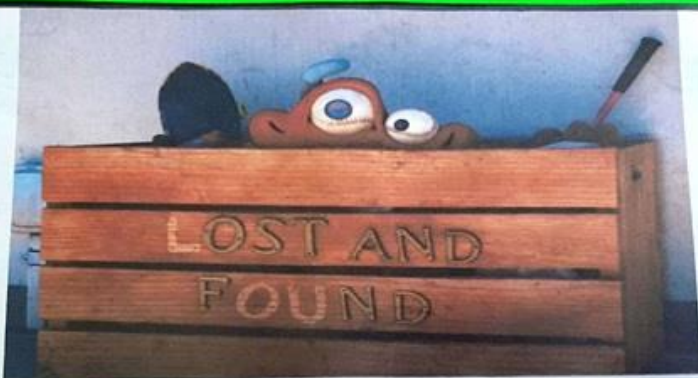
2 En este cortometraje se ve a un niño americano y a otro niño mexicano y se ven caer de la mano y se robó el balón.



3 JJ le quita los juguetes durante el descanso a los compañeros.
 titos.



5 Lou asalta al niño, le coge la mochila y reta al niño.



4 Lou estaba amenazando a JJ con un ojo porque más que le estaba quitando los juguetes a los niños.



6 Entonces el niño pelea con Lou para recuperar su mochila.



7 Lou le indica al niño que regresara todos los juguetes para que el niño tuviera su peluche.



9 JJ entrega los juguetes, a todos los niños de la escuela.



8 JJ le entregó el asito y la compañera le expresa las gracias con un abrazo.



10 JJ finalmente JJ encuentra su peluche lo abrazó y se sintió feliz.

SESIÓN 14

Actividad N° 14	FECHA: Julio 16 de 2019	GRADO: segundo	DURACIÓN: 2 horas	LUGAR: Aula de clase
------------------------	-------------------------	----------------	-------------------	----------------------

OBJETIVO: Realizar predicciones a partir de la lectura de las imágenes de un libro álbum, construyendo el relato.
Establecer semejanzas y diferencias entre el texto original y el relato creado a partir de las imágenes observadas.

GÉNERO NARRATIVO	ACCIONES DIDÁCTICAS		
	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN
TIPO DE TEXTO Libro álbum	<ul style="list-style-type: none"> • Entre el material disponible cada estudiante elige un libro álbum para realizar lectura individual de las imágenes que componen esta pieza literaria. • Trata de construir mentalmente el relato a partir de las imágenes que observan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada estudiante realiza la lectura individual y mental del texto que eligió, entrando a comparar sus hipótesis y verificando si aquello que predijo, era lo que relataba el texto. • Se abre un diálogo grupal en torno a preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Encontraron diferencias entre la historia que leyeron a partir de las imágenes y el texto que las integra? - ¿Cómo les pareció la experiencia de leer únicamente las imágenes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunidos en parejas se intercambia el libro álbum de cada uno. • Se realiza la lectura de imágenes del texto del compañero y luego se crea la posibilidad de conversar en torno a las similitudes de las historias creadas por sí mismo y por su compañero. • Cada estudiante lee nuevamente el texto y confronta su propia versión. • Reunido todo el grupo se dialoga acerca de la experiencia, lo que les aportó, las diferencias y similitudes frente a los relatos creados. • Luego se da la posibilidad de que se formulen

preguntas entre sí acerca del texto.

SESIÓN 15

Actividad N° 15

FECHA: Julio 18 de 2019

GRADO: segundo

DURACIÓN: 2 horas

LUGAR: Aula de clase

OBJETIVO: Fortalecer los procedimientos enunciativos de los estudiantes a través de la exposición oral.
Potenciar la capacidad de escucha activa, favoreciendo la formulación de preguntas.

GÉNERO NARRATIVO

ACCIONES DIDÁCTICAS

	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN
TIPO DE TEXTO: Libro álbum	<ul style="list-style-type: none"> • Cada estudiante elige previamente un libro álbum que sea de su interés y que le llame la atención. • Lo lee en su tiempo libre y elabora una cartelera que contenga los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - Título del libro. - Autor. - Estrellas que le coloca para valorar qué tanto le gustó. - Algo que haya aprendido a partir del libro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición frente al grupo relatando de qué trataba el libro leído, luego, cada estudiante comparte la valoración que le otorgan y si recomendarían su lectura a otros, brindando argumentos al respecto. • Después de la exposición realizada por cada estudiante, el grupo le realiza preguntas acerca del libro y otras relacionadas con los temas que aborda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo general entre todo el grupo, a partir de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué opinión les merece la actividad? - ¿Qué debemos tener en cuenta a la hora de hablar en público? - ¿Cuál fue el libro que más les llamó la atención? ¿Por qué? - ¿Cuál libro les gustaría leer para una próxima oportunidad? ¿Por qué? - ¿Cuáles libros de los expuestos ya conocían y qué le podrían complementar al relato de su compañero?

SESIÓN 16

Actividad N°: 16	FECHA: Julio 23 de 2019	GRADO: segundo	DURACIÓN: 2 horas	LUGAR: Aula de clase
<p>OBJETIVO: Construir el relato oral de un cuento a partir de la observación de las imágenes, utilizando un vocabulario apropiado y siguiendo una secuencia narrativa. Establecer relaciones entre imagen y texto para describir lo que sucede en el texto.</p>				
GÉNERO NARRATIVO		ACCIONES DIDÁCTICAS		
	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN	
<p>TIPO DE TEXTO: Libro álbum</p> <p>TEMA CENTRAL: El divorcio y el manejo de emociones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de las imágenes del libro álbum titulado: Elmer. Inicialmente se reconoce como tema central del texto la diversidad, para que los estudiantes puedan realizar una predicción orientada hacia este. • Dichas ilustraciones estarán sin texto y lo único que se les mencionará a los estudiantes es el título del libro que leerán posteriormente. • Los estudiantes realizarán una descripción de lo que observan, en primer lugar caracterizarán lugares y personajes, luego se procederá al relato grupal a partir de las imágenes que observan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se distribuyen las imágenes sin texto por parejas de estudiantes para que escriban lo que sucede en ellas a partir de la creación grupal, que en realidad constituye una predicción frente al texto. • Se exponen las imágenes con los textos escritos y se hacen preguntas a medida que transcurre la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del texto original. • Preguntas orientadas a comparar los dos textos y determinar cómo las imágenes permitieron o no construir una historia similar. • Conversatorio sobre el libro, los hechos vividos por el personaje principal y cómo se identifican con ellos. 	

SESIONES 17 Y 18

Actividad N° 17 y 18	FECHA: Julio 30 y agosto 1 de 2019	GRADO: segundo	DURACIÓN: Dos sesiones de dos horas cada una.	LUGAR: Aula de clase
-----------------------------	------------------------------------	----------------	--	----------------------

OBJETIVO: Fortalecer los procedimientos enunciativos de los estudiantes a través de la exposición oral.
Potenciar la capacidad de escucha activa, favoreciendo la formulación de preguntas.

GÉNERO NARRATIVO	ACCIONES DIDÁCTICAS		
	ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE Y CONCLUSIÓN
TIPO DE TEXTO: Libro álbum TEMA CENTRAL: carrusel literario	<ul style="list-style-type: none"> • Cada estudiante lee previamente un libro álbum que elige de acuerdo a sus intereses y elabora en casa un juego a través del cual sus compañeros puedan interactuar haciendo preguntas sobre la exposición o respondiéndolas en otros casos. • Las opciones de juegos para diseñar, pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> - Ruleta. - Dados. - Alcance la estrella. - Laberintos de preguntas. - Golosas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes son organizados en equipos de cinco integrantes, conformando una base. • Cada estudiante relata a sus compañeros el libro leído, luego brinda las orientaciones para utilizar el juego creado previamente en familia y disfrutan todos de él. • Se abre el espacio para la interacción después de cada exposición del libro, al interior de cada grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todo el grupo de estudiantes reunido, entablan un diálogo orientado a valorar la actividad y los aprendizajes obtenidos a partir de ella. Algunas preguntas orientadoras pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo les pareció la experiencia? - ¿Qué fue necesario para lograr llevar a cabo el juego? - ¿Cuál libro les pareció más interesante? ¿Por qué?

Registro Fotográfico: Libro álbum.

Título. Los Secretos de abuelo Sapo
Autor. Keiko Kasza
Tema central del libro. Los tres secretos de abuelo Sapo
Leyendo este libro, aprendí acerca de: que se puede ser valiente, astuto y contar con los amigos
Lo recomendaría si/no por qué. por que nos deja enseñanzas

★ ★ ★ ★ ★

Portada o imagen alusiva al libro

Título. Paddington en apuros
Autor. Michael Bond
Tema central del libro. como encontraron al oso y todas sus aventuras
Leyendo este libro, aprendí acerca de:
 Aprendí que a pesar de mi caracter y miles de travesuras, la familia siempre va estar para apoyarnos en todo momento
Lo recomendaría si/no por qué.
 Es muy divertido y nos enseña que debemos valorar más a la familia

★ ★ ★ ★ ★

CAPÍTULO VI

6 Conclusiones

Finalizado el proceso de implementación de la estrategia didáctica basada en textos multimodales con los estudiantes de segundo grado, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

Los resultados obtenidos luego de la intervención, demuestran que la estrategia didáctica surtió el efecto esperado, dando cumplimiento al propósito central de la investigación, puesto que se logró potenciar la competencia discursiva de los estudiantes, lo cual se hace visible porque se presentó un incremento estadísticamente significativo en relación con los datos obtenidos en el pretest. Lo anterior, se reflejó en el mejoramiento de las habilidades discursivas de los participantes, el incremento de intercambios verbales, la expresión coherente de ideas siguiendo un hilo conductor y la presentación de argumentos para justificar sus opiniones con el propósito de persuadir a su interlocutor.

Terminadas las sesiones se observó que los estudiantes avanzaron en cada una de las dimensiones que integran la competencia en mención. Para el caso de la dimensión enunciativa, se percibió en ellos una actitud de escucha activa y la expresión de sus ideas manifestando consonancia o disonancia con relación a los planteamientos de los demás. Con respecto a la dimensión descriptiva – narrativa, los participantes relataron hechos de manera coherente, empleando un vocabulario fluido y variado; además, enunciaron sus ideas teniendo en cuenta el contexto comunicativo. Finalmente, con relación a la dimensión argumentativa se puede decir que en las interacciones generadas entre los participantes, intentaban persuadir a su interlocutor expresando seguridad frente a las ideas que defendían y para ello brindaban argumentos que las complementaban.

La dimensión en la cual se presentó un mayor incremento fue la argumentativa, porque antes de la intervención los estudiantes no justificaban sus ideas, ni se preocupaban por incidir en los puntos de vista de sus compañeros; pero al terminar el proceso fue notoria la utilización de explicaciones y argumentos para que sus ideas fueran escuchadas y validadas por sus pares.

Cabe destacar que, de los antecedentes consultados con relación a la competencia discursiva, prevalece el enfoque cualitativo, lo que permite deducir que esta competencia ha sido poco estudiada desde la perspectiva cuantitativa. Este aspecto se convierte en una característica diferenciadora del presente trabajo investigativo en virtud de que a través del análisis estadístico se caracterizaron aspectos que integran esta competencia mediante constructos teóricos para hacer mediciones que permitan constatar conductas propias del accionar discursivo de los sujetos.

Los estudios cualitativos consultados como antecedentes aluden a los componentes *enunciativo*, *descriptivo-narrativo* y *argumentativo* que integran la competencia discursiva, pero son pocos los que contemplan el concepto de manera sistémica y conjugan los tres aspectos en mención. Esto sugiere la necesidad de que se abra el campo de acción en el área investigativa para favorecer procesos enmarcados en el conjunto de habilidades implicadas al momento de potenciarla.

Los textos multimodales son un recurso rico en lenguaje verbal y no verbal, lo que permite desarrollar habilidades discursivas de los estudiantes, dado que apelan a la imagen, el paralenguaje, los enunciados escritos, entre otros recursos que le permiten al estudiante describir, narrar y dar explicaciones a partir de los acontecimientos que presentan; en adición, las temáticas que tratan generan la reflexión y el diálogo entre los interlocutores.

El ámbito educativo no puede ser ajeno a las transformaciones sociales generadas a raíz del creciente auge de las tecnologías, lo que ha llevado a los sujetos a estar en contacto diario con

textos diferentes a los monomodales. Por tanto, su papel es atender a este asunto instaurando el texto multimodal como parte de la dinámica escolar, pues brinda las herramientas necesarias para que los docentes configuren nuevas miradas y se acerquen a ellos con un lente crítico que les permita argumentar su posición frente a los diferentes mensajes verbales y no verbales que reciben.

A través del diseño de una estrategia didáctica basada en textos multimodales se logró el tránsito de un objeto textual hacia la consecución de una estrategia en tanto que se partió del potencial del texto para implementar un conjunto de acciones que permitieron mejorar la competencia discursiva, es decir, el texto por sí solo no es más que una herramienta. La mediación, por ende, es el producto obtenido de emplear el medio reconociendo previamente todas sus potencialidades y para que se halla generado un impacto positivo en la población participante debió ser dispuesto en el aula bajo la experticia del docente, quien en cualquier caso debe reconocer claramente sus características para aprovecharlo al máximo como un recurso que permite amplias posibilidades de exploración y aprehensión en el contexto escolar.

Referencias

- Adán, N. (2014). *La expresión oral en el aula de Educación Primaria: una propuesta didáctica* (Tesis de pregrado). Universidad de Jaén, España.
- Arango, J. A., Gómez, L. E., y Gómez, M. M. (2009). El cómic es cosa seria. El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior Caso Universidad Nacional, Universidad de Medellín y Universidad Pontificia Bolivariana. *Anagramas Rumbos Y Sentidos De La Comunicación*, 7(14), 15-32. <https://doi.org/10.22395/angr.v7n14a1>
- Arenas, G. y Moreno, D. (2014). *Habilidades cognitivas en la escritura de textos multimodales. Estudio exploratorio con estudiantes en educación básica primaria* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Avendaño, F. (2007). Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno. *Anales de Educación Común*, 3 (6), 132 – 137.
- Bajtín, M. (1982). *El problema de los géneros discursivos. En Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bravo, L. (2015). *Aplicación de estrategias dialógicas en educación infantil* (Tesis de pregrado). Universidad Jaume I, Castellón, España. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61494253.pdf>
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid.
- Castellà, J. (1992). *De la frase al texto. Teorías del uso lingüístico*. Empúries.
- Correa, J. et al. (2010). *El lenguaje del cómic en: El cómic invitado a la biblioteca*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC. Recuperado de <https://cerlalc.org/wp->

[content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_El-comic-invitado-a-la-biblioteca-publica_v1_01012010.pdf](#)

Chacón, A. (2015). La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares. *Enunciación*, 20(2), 10 - 26. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a0>

Chaverra, F. y Bolívar W. (2013). *Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Chaverra, D. Y Bolívar, W. (2016). Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, 13 (1), pp. 181 – 187.

Chaverra, D. y Gil, C. (2016). Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales. Instrumento para su evaluación en la Educación Básica Primaria. *Folios 45*, pp. 3 – 15.

Charaudeau, P. (1983). Una teoría de los sujetos del lenguaje. *Magazine Littéraire*. (200), pp. 53-67. Recuperado de: http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/5436/2/03_charaudeau.pdf

Charaudeau, P. (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. (1), 1 – 25. Recuperado de: <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competencia-social-de.html>

Charaudeau, P. (2002). Una concepción comunicativa del discurso. *Discourse Studies*. 4(3), 1-22. Recuperado de: <http://www.patrick-charaudeau.com/A-communicative-conception-of.html>

- Charaudeau, P. (2004). Visadas discursivas, géneros situacionales y construcción textual. *Belo Horizonte Nad*, 1 – 35. Recuperado de: <http://www.patrick-charaudeau.com/Visadas-discursivas-generos.html>
- Charaudeau, P. (2006). El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: Normas psicosociales y normas discursivas. *Opción*. 92 (49), 38 – 54. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872006000100004
- Cruz, R. Ordóñez, R. Román, S. Pavón, F. (2016). Buenas prácticas que desarrollan la competencia mediática en entornos socioeducativos. *Revista de Medios y Educación*, 48, 97 – 113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36843409008>
- DANE educación formal (2017). Población en Colombia. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/.../educacion/educacion.../1-6-matriculados-sector-nivel-edu...>
- Eggins, S. y Martin, J. (2000). *Géneros y registros del discurso. En Van Dijk, T. A El texto como estructura y como proceso. Estudios del discurso: Introducción multidisciplinaria*. España: Gedisa.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didáctica. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 220 – 236. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951/2062>
- Gómez, M. (2017). *El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria*, (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Puerto Berrío, Colombia.
- Guantiva, A. Cabre, C. y Castellá, L. (2008). Clasificación de textos especializados a partir de su metodología. *Ikala Revista de lenguaje y cultura*, 13, 15 – 39.
- Gubern, R. (1974). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Ediciones Península.

- Guerra, P. y Fernández, A. (2013). *El corto en el aula de ELE y la enseñanza del léxico en el contexto*. (Tesis de Maestría). Universidad de Oviedo, España.
- Gutiérrez, R. (2013). La compleja tarea de evaluar la oralidad: una propuesta de evaluación auto/formativa. *Enunciación*. 18 (1), 109 -117.
- Grzincich, C. (2016). Comunicación discursiva. *Revista El Cactus*. 5(5), 125 – 131. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cactus/issue/view/1332/showToc>
- Hanán, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18063/7/TFM_PatriciaGuerra.pdf
- Haquin, M. González, D. Echeverría, E. Marín, C. Rodríguez, P. y Guajardo, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 12 (24), 77 – 91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243129663005>
- Lafontaine, L y Hébert, M. (2013). La enseñanza-evaluación integrada de la oralidad reflexiva en las situaciones de aprendizaje de lectura entre pares en la enseñanza primaria y secundaria. *Enunciación*, 18 (1), 8 – 28. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.7450>
- López, M. y García, E. (2016). Una propuesta de mejora del discurso oral a través de los cuentos. (Tesis de Pregrado). Universidad de Sevilla. España.
- Keilwitz, M. y Correa, N. (2014). *Prácticas de enseñanza de escritura multimodal mediadas por las TIC, como alternativa de expresión y comunicación en la educación básica primaria*, (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

- Lemke, J. (1998). *Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text*. Martin & Veel. *En Reading Science: critical and functional perspectives on discourses of science*. Londres: Routledge.
- Manghi, D. (2013). Géneros de la enseñanza escolar: Configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos*, 82, 236 – 257. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v46n82/a04.pdf>
- Manghi, D. (2012). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 22(11), 4 – 15.
- Martín, D. (2011). La comunidad representada. *Revista Oficios Terrestres*, 26, 1-12. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32880>
- Martínez, M. (2007). Una aproximación a cómo se construye la imagen de los emigrantes en la prensa gratuita. *Revista electrónica de estudios filológicos*, (14), 1 – 8. Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/tritonos-2-imagen-inmigrantes.htm>
- Martín, M. y Jiménez, A. (2013). Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia. *Creatividad y Educación*, (21), 1–21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786053>
- McCloud, S. (1994). *Understanding Comics: the Invisible Art*. New York: Harper Collins.
- Melo, A. (2014). Procesos de producción y comprensión de textos multimodales a través del libro álbum. *Folios de Humanidades y Pedagogía*, Enero – julio 2014, 37 – 56. ISSN: 01222 - 4567 web.
- MEN (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Méndez, S. Urrea, G. y Ayala, M. (2016). Estrategias de enseñanza -aprendizaje para desarrollar competencias verbal y escrita en un aula de primaria multigrado. *Revista de Investigación*

- Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 6 (12). Recuperado de <http://riege.tecvirtual.mx/>
- Mendioroz, A. y Asiáin, A. (2017). Empleo de la fotografía para desarrollar la alfabetización multimodal. *Revista de Didácticas Específicas*, 13, 80 - 95. Recuperado de www.didacticasespecificas.com
- Monsalve, M., Chaverra, D. y Bolívar, W. (2015). Caracterización y evaluación de la habilidad razonabilidad en la producción escrita de textos multimodales. *Forma y Función*, 28 (2), 111-133.
- Montes, L. (2016). Para hablarte mejor. Una experiencia de abordaje de la oralidad desde la narración oral y los lenguajes multimodales. *Revista Oralidades*, 2 (4), 42-46
- Núñez, M. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y Textos*, 16, 155 – 172.
- Olave, A y Urrejola, M. (2013). Caracterización del texto multimodal. (Tesis de maestría). Universidad de Chillán, Chile.
- Oliveira, J., Camacho, M., y Gisbert, M. (2014). Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en educación primaria. *Comunicar*, 42(5), 87 – 95. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-08>
- Orozco, M. (2009). El libro álbum definición y peculiaridades. *Sincronía*, 52, 1 -10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3299531>
- Oteíza, T. (2009). Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *Delta*, 25, 664 – 667. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/delta/v25nspe/a08v25nspe.pdf>

- Estela, R. y Rebaza, W. (2018). *Modelo metadiscursivo para mejorar la competencia argumentativa oral en estudiantes de segundo ciclo de educación superior*, (Tesis de Maestría). Trujillo, Perú.
- Pedrosa, I., Suárez, J y García, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Revista Acción Psicológica*, 10 (2), 3 - 18.
Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Piñeros, F. y Sepúlveda, Y. (2017). *El cómic: un pretexto para mejorar la lectura intertextual con estudiantes de grado séptimo*, (Tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Sisto, V. (2015). Bajtin social: hacia la actividad dialógica heteroglósica. *Athenea Digital*, 15(1), 3 – 29.
- Rodríguez, M. (1995). Hablar en la escuela: ¿para qué? ¿cómo? *Lectura y Vida*, 16 (3), 1 -12.
- Rojas, E y Noguerol, A. (2013). La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Serrano, R. González, E. y Olivares, M. (2017). Estrategias y modalidades de argumentación oral en las asambleas de Educación Infantil. Un estudio multicaso. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 445-462. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49439
- Van Dijk, T.A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Vásquez, F. (2011). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*, 16 (1), 151 – 160.

ANEXOS

Anexo A. Matriz de operacionalización de variables

Variables cuantitativas				
Tipo de variable	Variable	Dimensiones	Categorías	Valores
Independiente	Textos multimodales como estrategia didáctica		Grupo experimental antes de la estrategia didáctica. Grupo experimental después de la estrategia didáctica.	1 Antes de la estrategia didáctica) 2 Después de la estrategia didáctica.
Dependiente	Competencia discursiva	Enunciativa	Diferencia del puntaje pretest - postest	Sumatoria de los ítems 1 – 12 Puntuación entre 0 - 24
		Descriptiva – narrativa		
		Argumentativa		
Dependiente	Competencia discursiva	Dimensión enunciativa	0 = Nunca 1 = Algunas veces 2 = Frecuentemente	Sumatoria ítems 1 – 4 Puntuación 0 - 8
		Dimensión descriptiva narrativa	0 = Nunca 1 = Algunas veces 2 = Frecuentemente	Sumatoria ítems 1 – 4 Puntuación 0 - 8
		Dimensión argumentativa	0 = Nunca 1 = Algunas veces 2 = Frecuentemente	Sumatoria ítems 1 – 4 Puntuación 0 - 8

Continúa en la página siguiente.

VARIABLES PARA CARACTERIZAR LA MUESTRA			
Tipo de variable	Variable	Categorías	Valores
Intervinientes	Sexo	Masculino Femenino	1 Masculino 2 Femenino
	Edad	Entre 7 y 8 años	1 - 7 años 1 - 8 años
	Número de hermanos	Entre 0 - α	1 cero hermanos 2 Un hermano 3 Dos hermanos 4 Tres hermanos
	Lugar que ocupa entre ellos	Primero Segundo Tercero Cuarto	Primero Segundo Tercero Cuarto
	Nivel educativo de los padres	Primaria completa Bachillerato completo Tecnológico completo Universitario completo	1 Primaria completa 2 Bachillerato completo 5 Tecnológico completo 6 Universitario completo
	Persona con quien pasa mayor tiempo	Papá Mamá Abuelos Hermano mayor Hermano menor Cuidadora Solo	1 Papá 2 Mamá 3 Abuelos 4 Hermano mayor 5 Hermano menor 6 Cuidadora 6 Solo
	Realiza actividades complementarias	Sí No	1 Sí 2 No
	Actividades complementarias que realiza	Clubes de lectura Actividades culturales en la biblioteca Deportes Otras	1 Clubes de lectura 2 Actividades culturales en la biblioteca 3 Deportes 4 Otras

Continúa en la página siguiente.

Variables para caracterizar la muestra		
Variable	Variable	Variable
Actividades que realiza en el tiempo libre	Jugar con sus amigos Ver televisión Leer Escribir Dibujar Jugar vídeo juegos Usar el computador para consultar información	1 Jugar con sus amigos 2 Ver televisión 3Leer 4Escribir 5Dibujar 6Jugar vídeo juegos 7 Usar el computador para consultar información
Tiempo que dedica a conversar en familia	Una hora al día De 2 a 4 horas al día Más de 4 horas al día Ninguna	1 Una hora al día 2 De 2 a 4 horas al día 3 Más de 4 horas al día 3 Ninguna
Temas sobre los cuales gira la conversación en familia.	Lo que sucedió en el colegio Las situaciones que se presentan en casa Los libros que lee Los miedos y experiencias Otro	1 Lo que sucedió en el colegio 2 Las situaciones que se presentan en casa 3Los libros que lee 4 Los miedos y experiencias 5 Otro

Anexo B. Lista de observación

LISTA DE OBSERVACIÓN ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA NIVEL DE DESEMPEÑO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA						
Fecha	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Lugar: Aula de clase	Duración: 4 sesiones de 55 minutos cada una
Código	Estudiante:					
CALIFICACIÓN						
FRECUENTEMENTE (2)		ALGUNAS VECES (1)			NUNCA (0)	
Objetivo: Identificar el desempeño en la competencia discursiva de los estudiantes de grado segundo de básica primaria.						
CRITERIO	PRETEST			POSTEST		
	F (2)	AV(1)	N(0)	F (2)	AV (1)	N (0)
1. Interactúa con sus compañeros en dinámicas grupales, expresando sus ideas con relación al tema sobre el cual se está hablando.						
2. Respeta las ideas expresadas por los interlocutores.						
3. Demuestra una actitud de escucha frente a las intervenciones de sus compañeros.						
4. Participa respetando los turnos conversacionales.						
5. Expresa sus ideas atendiendo a las características del contexto comunicativo en que las enuncia (interlocutores, temas, lugares).						
6. Relata hechos siguiendo una secuencia lógica, expresando sus ideas con claridad y coherencia.						
7. Utiliza un vocabulario apropiado para expresar sus ideas, teniendo en cuenta la situación comunicativa.						
8. Describe situaciones y hechos para complementar sus ideas.						
9. Opina sobre las acciones, actitudes y puntos de vista de sus interlocutores.						
10. Expresa sus puntos de vista, brindando argumentos para complementarlos.						
11. Intenta persuadir a su interlocutor dándole peso a sus ideas.						
12. Expresa seguridad y convicción frente a las ideas que defiende.						

Anexo C. Formato diario de campo

DIARIO DE CAMPO PEDAGÓGICO		
FECHA:	LUGAR:	GRUPO:
RELATO EXPERIENCIAL DEL DOCENTE		
Observaciones:		

Anexo D. Matriz de observación y descripción – La historieta

MATRIZ DE OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN – LA HISTORIETA				
FECHA: de 2019		DURACIÓN: 2 horas	GRADO: Segundo	Actividad N°:
OBJETIVO:				
GÉNERO NARRATIVO	PROCEDIMIENTOS OPERATIVOS DEL DISCURSO	INTERACCIÓN CON LOS ELEMENTOS INHERENTES AL TEXTO MULTIMODAL	OBSERVACIONES	
TIPO DE TEXTO Historieta	ENUNCIATIVO	<p>Recurre a elementos verbales e icónicos de la historieta para enunciar sus ideas.</p> <p>Enriquece su lenguaje y vocabulario a través de los componentes verbales que le ofrece la historieta.</p>		
		<p>Extrae información del contexto comunicativo en el cual se desarrolla el texto; identificando la manera como interactúan los personajes que intervienen.</p>		
TEMA CENTRAL	DESCRIPTIVO - NARRATIVO	<p>Utiliza las imágenes como recurso para apoyar el recuento oral que hace de la historieta.</p> <p>Describe personajes, objetos, lugares, en forma detallada y explica la relación que se produce entre ellos.</p>		

		<p>Ordena y completa la secuencia de viñetas que conforman una historieta.</p>	
		<p>Identifica la silueta y el formato de las historietas para construir el relato global del texto.</p>	
ARGUMENTATIVO		<p>Reconoce la temática o problemática que propone la historieta.</p>	
		<p>Propone casos de la vida real que puedan ser comparables con las situaciones vivida por los personajes de la historieta.</p>	
		<p>Explica la manera en que se relacionan los recursos no verbales y verbales existentes en la historieta.</p>	
		<p>Se identifica con alguno de los personajes de la historieta, argumentando las razones por las cuales se sustenta esta identificación.</p>	

Anexo E. Matriz de observación y descripción - corto de vídeo

MATRIZ DE OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN – CORTO DE VÍDEO			
FECHA:	DURACIÓN:	GRADO:	Actividad N°:
OBJETIVO:			
GÉNERO NARRATIVO	PROCEDIMIENTOS OPERATIVOS DEL DISCURSO	INTERACCIÓN CON LOS ELEMENTOS INHERENTES AL TEXTO MULTIMODAL	OBSERVACIONES
TIPO DE TEXTO: Corto de vídeo narrativo	ENUNCIATIVO	Reconoce el sentido de algunas cualidades sonoras como la entonación, las pausas y los silencios, que se propicien en el corto de vídeo que observa.	
		Identifica en el corto de vídeo los roles de quien produce y de quien interpreta el mensaje.	
TEMA CENTRAL	DESCRIPTIVO - NARRATIVO	Expone oralmente los mensajes que transmite el corto de vídeo.	
		Identifica las maneras como se presentan el inicio y el final de las narraciones en el corto de vídeo. Describe personajes, objetos, lugares, en forma detallada y	

		explica la relación que se produce entre ellos.	
		Elabora y socializa hipótesis predictivas acerca de los eventos que acontecerán en los cortos de vídeo.	
		Relata los hechos acontecidos en el corto de vídeo, siguiendo una secuencia narrativa coherente.	
	ARGUMENTATIVO	Expone y defiende sus ideas en función de la situación comunicativa.	
		Propone casos de la vida real que puedan ser comparables con las situaciones vividas por los personajes de la historieta.	
		Explica la manera en que se relacionan los recursos no verbales y verbales existentes en el corto de vídeo.	
		Se identifica con alguno de los personajes del corto de vídeo, argumentando las razones por las cuales se sustenta esta identificación.	

Anexo F. Matriz de observación y descripción - libro álbum

MATRIZ DE OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN – LIBRO ÁLBUM			
Actividad N°:	FECHA:	GRADO:	DURACIÓN:
OBJETIVO:			
GÉNERO NARRATIVO	PROCEDIMIENTOS OPERATIVOS DEL DISCURSO	INTERACCIÓN CON LOS ELEMENTOS INHERENTES AL TEXTO MULTIMODAL	OBSERVACIONES
TIPO DE TEXTO: Libro álbum	ENUNCIATIVO	Construye sus ideas y las expresa apoyándose en las imágenes que presenta el texto.	
		Extrae información del contexto comunicativo que le permite identificar quién la produce y en dónde.	
TEMA CENTRAL	DESCRIPTIVO - NARRATIVO	Comparte sus impresiones sobre los textos literarios y las relaciona con sus propias experiencias.	
		Identifica las maneras como se presentan el inicio y el final de las narraciones.	
		Describe eventos de manera secuencial, apoyándose en las imágenes para construir el sentido global del texto.	

		<p>Elabora hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, se apoya en sus conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p>	
<p>ARGUMENTATIVO</p>		<p>Explica las semejanzas y diferencias que encuentra entre lo que dice un texto y lo que muestran las imágenes o ilustraciones que lo acompañan.</p>	
		<p>Expone y defiende sus ideas en función de la situación comunicativa.</p>	
		<p>Reconoce la temática propuesta por el texto, exponiendo argumentos que la debatan o la complementen.</p>	
		<p>Se identifica con alguno de los personajes del texto, argumentando las razones por las cuales se sustenta esta identificación.</p>	

Anexo G. Matriz de diseño analítico

Potencial del texto	Acciones que favorece el texto multimodal	Incidencia de la estrategia		Mediación pedagógica	Vinculación con el contexto y las experiencias personales
		Dificultades	Logros		
Procedimiento enunciativo					
Procedimiento descriptivo narrativo					
Procedimiento argumentativo					