

# EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SEMIÓTICA-DIGITAL PARA EL ANÁLISIS DE TEXTOS MULTIMODALES

## THE DEVELOPMENT OF SEMIOTIC-DIGITAL COMPETENCE FOR MULTIMODAL TEXT ANALYSIS

**Ernesto Luis Reytor Garriga<sup>1</sup>**

Universidad de Granma

1 2 5

### RESUMEN

El presente artículo es el resultado de una tesis doctoral en progreso que tiene como objetivo asistir, desde la teoría pedagógica, el desarrollo de la competencia semiótica-digital para el análisis del texto multimodal en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación.Español-Literatura. Como métodos teóricos se emplean: histórico-lógico, análisis-síntesis, inducción-deducción, modelación, sistémico-estructural-funcional y hermenéutico dialéctico.Del nivel empírico: entrevista, encuesta, observación, análisis de documentos, prueba pedagógica, criterio de expertos, y experimento pedagógico. De igual forma, se emplean métodos de la estadística

descriptiva. Como resultados científicos se aportan un modelo didáctico de desarrollo de la competencia semiótica-digital y una estrategia didáctica como instrumento de concreción del modelo. Se demostró la efectividad de la estrategia en la praxis educativa al favorecer el desempeño del estudiante de la carrera Licenciatura en Educación.Español-Literatura en el análisis textos multimodales digitales.

### ABSTRACT

This article is the result of a doctoral thesis in progress that aims to assist, from pedagogical theory, the development of semiotic-digital competence for multimodal text analysis in the initial training of students of the Bachelor of Education degree Spanish-Literature. As theoretical methods are used: historical-logical, analysis-synthesis, induction-deduction,

<sup>1</sup> Ernesto Luis Reytor Garriga  
<[reytorgarrigaernestoluis@gmail.com](mailto:reytorgarrigaernestoluis@gmail.com)>  
<http://orcid.org/0000-0001-9043-5742>  
Universidad de Granma

modeling, systemic-structural-functional and dialectical hermeneutic. From the empirical level: interview, survey, observation, document analysis, pedagogical test, expert criteria, and pedagogical experiment. Similarly, methods of descriptive statistics are used. As scientific results, a didactic model for the development of digital-semiotic competence and a didactic strategy as an instrument for concretizing the model are provided. The effectiveness of the strategy in educational praxis was demonstrated by favoring the performance of the student of the Degree in Education. Spanish-Literature career in the analysis of digital multimodal texts.

**PALABRAS CLAVE.** Competencia semiótica-digital-análisis- textos multimodales

**KEY WORDS:** digital-semiotic competence-analysis -multimodal text

## INTRODUCCIÓN

La educación universitaria en Cuba dirige su proceso formativo hacia la excelencia en la calidad del egresado. Se trata de entregar a la sociedad un hombre capaz de comprender, enfrentar y resolver los disímiles problemas que en ella subyacen. Para lograrlo apuesta por la creación de un currículo sistémico y flexible que permita formas dinámicas e innovadoras de pensar y actuar, cuyo desarrollo esté centrado en la actividad de los estudiantes para la aprehensión del modo de actuación profesional. En ese sentido, el Modelo del Profesional de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura identifica como uno de los problemas a resolver por sus profesionales: “la comunicación efectiva a través de diferentes lenguajes y la utilización de los diversos recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, por lo que se exige que el futuro educador de esta carrera, posea un conjunto de conocimientos, saberes y recursos que le permitan como aprendiz de una lengua comunicarse con

otros hablantes, o sea, ser un comunicador competente.

Formar y desarrollar competencias desde el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso, implica la articulación e integración de conocimientos, habilidades, actitudes, cualidades y valores que se adquieran a través del análisis de textos donde converjan diversos modos semióticos que les permita comprender la naturaleza simbólica y comunicativa de los fenómenos humanos para luego alcanzar un desempeño exitoso en cualquier contexto de actuación.

El diagnóstico realizado al proceso donde se enmarca la investigación, a través de la consulta de documentos, la observación, la entrevista, la encuesta, el análisis de los productos de la actividad y la experiencia del autor como profesor de la asignaturas Introducción a los Estudios Lingüísticos, Análisis del Discurso y Semiótica, resultados de visitas de inspección e intercambios con especialistas, se observan como principales limitaciones las siguientes:

El proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso aún no ofrece herramientas didácticas para describir y explicar el funcionamiento discursivo multimodal como una unidad portadora de más de un sistema de signos.

Insuficiente preparación teórica y metodológica de los docentes que les permita conducir el proceso de interpretación de los textos, en los que se articulan el sistema verbal y otros sistemas semióticos.

Escaso dominio, por parte de los estudiantes, de las características de los sistemas semióticos que les permitan participar activamente en las actividades de comunicación multimodal.

Insuficiente contextualización de los conocimientos, habilidades y valores adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del

análisis del discurso a otros contextos de actuación.

El análisis realizado permite definir la contradicción en su manifestación externa entre las insuficiencias teórico-metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso en las asignaturas de lengua y literatura y las exigencias expresadas en el Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura vinculadas a la comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos en textos y discursos que se realizan mediante la articulación de dos o más modos semióticos para su desempeño social y profesional.

Al indagar en las causas teóricas que originan esta problemática se comprueba que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso en la referida carrera es insuficiente la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para comprender, analizar y construir significados y sentidos en textos multimodales, según las disímiles situaciones comunicativas a las que los estudiantes deben enfrentarse, es decir, predomina una visión tradicional en el análisis que pondera al texto lingüístico escrito, en detrimento de textos expresados en distintos modos semióticos.

Los estudios sobre el discurso han sido abordado por diversos investigadores, a nivel internacional sobresalen las aportaciones de Maingueneau (1976), Hodge (1979), Halliday (1978,1995), Duranti(1997); Briz (1996, 2000,2005), Coupland y Jaworski (2001), Fairclough (2001),Kress (2001), Wodak, (2001),Blommaert (2005), Calsamiglia y Tusón (2007), Lakoff (2007, 2008), Scollon (2008), Sidnell (2009), Mertz y Novel (2009), Chilton (2004); Van Dijk (1978,2003, 2008 , 2009). En América Latina destacan Bolívar (2007,2009), Riestra (2009), García da Silva y Pardo (2008, 2015); Harvey (2015).

En Cuba, investigadores como Grass (2002) aborda el análisis de textos de diferentes tipologías y las vías para acceder a su significado; Roméu (2003) enfatiza en los postulados del análisis como componente funcional del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura; Montaña (2006), Báez (2006), Abello (2010), Abello y Montesino (2013) profundizan en los recursos básicos de la estilística lingüística y en las diferentes clasificaciones de tipologías textuales; Báez (2006), Montaña y Abello (2010), Domínguez (2013) se centran en los criterios de textualidad. García (2017) elabora una concepción teórico-metodológica de la enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para el desarrollo de la competencia analítico-discursiva.

Todos estos aportes aunque son significativos y contribuyen a ofrecer miradas múltiples al fenómeno encausado, los resultados obtenidos, todavía no son suficientes para dar solución a los problemas profesionales que poseen los egresados de la carrera Licenciatura en Educación. Español- Literatura en el desarrollo de la competencia semiótica para el análisis de textos multimodales, máxime si se tiene en cuenta que el desarrollo de las tecnologías de la informática y las comunicaciones han favorecido la aparición de nuevos géneros y la hibridación de muchos otros tradicionales debido a la convergencia de diversos modos semióticos en los diferentes ámbitos de la sociedad.

El objetivo del presente artículo es reflexionar en torno al desarrollo de la competencia semiótica-digital que favorezca el análisis y construcción de textos multimodales. Su novedad se concreta en la sistematización teórica de esta competencia a partir de sus componentes: conocimientos, habilidades, actitudes y valores como vía para insertarlos en los programas de disciplinas, asignaturas, estrategias de carrera y año con un

carácter sistémico, flexible, integrador y con un enfoque integral desarrollador.

## DESARROLLO

Construir competencias presupone la movilización por parte de un sujeto de los recursos que ha adquirido en su proceso de formación: conocimientos, habilidades, actitudes, valores, para ponerlos en la solución de problemas profesionales. La bibliografía existente sobre los distintos tipos de competencias es amplia y recoge diversos criterios taxonómicos. (Tobón, 2006), las clasifica en competencias diferenciadoras y competencias de umbral. Las primeras se refieren a aquellas características que posibilitan a una persona desempeñarse de forma superior a otras, en las mismas circunstancias de preparación y en condiciones idénticas (por este motivo le aportan ventajas competitivas a la organización en su conjunto); las segundas, en cambio, permiten un desempeño normal o adecuado en una tarea. (Echeverría, Isus y Sarasola, 1999), las divide en cuatro clases generales de competencias técnicas (conocimientos y destrezas requeridos para abordar tareas profesionales en un amplio entorno laboral); competencias metodológicas (análisis y resolución de problemas); competencias participativas (saber colaborar en el trabajo y trabajar con otros) y competencias personales (participación activa en el trabajo, toma de decisiones y aceptación de responsabilidades).

La clasificación más extendida y consensuada agrupa las competencias en básicas, genéricas o transversales y específicas (Vargas, 1999). Las competencias básicas, también nominadas por algunos investigadores como claves son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas se caracterizan por: (1) constituyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias; (2) se forman

en la educación básica y media; (3) posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana; (4) constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo.

Estas competencias definen aquellos conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para transitar por la trayectoria curricular y seguir aprendiendo toda la vida; implican el desarrollo de saberes complejos y generales que hacen falta para cualquier tipo de actividad intelectual. Se consideran competencias básicas: la lingüística o comunicativa, la matemática, la autogestión del proyecto ético de vida, el manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, el afrontamiento del cambio y el liderazgo.

Por su parte las competencias específicas son aquellas relativas al desarrollo de una disciplina en general y a la profesión en particular. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos de formación para el trabajo y en la educación superior.

Las competencias genéricas, también llamadas transversales por algunos investigadores, cubren un amplio espectro tanto para la empleabilidad como para la vida; son aquellas que apuntan a la movilización de recursos personales (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) y recursos del ambiente, en relación con los fines considerados importantes para todo desempeño, independientemente de la función o nivel. Ellas conforman la dimensión ético-valorativa, y nacen de la dimensión de desempeño profesional, que es parte del perfil de egreso y que, al ser transversales a todos los perfiles de una institución educativa, o carreras permiten otorgar el sello distintivo a desplegar en los egresados.

La inserción de este concepto en la enseñanza de la lengua y la literatura se remonta a (Chomsky, 1956: 65), quien define la competencia lingüística o gramatical como: “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación”, se establece así la división del lenguaje en competencia (competence) y actuación (performance), donde la primera es un conocimiento intuitivo e implícito que el hablante tiene de su lengua, que le permite hablar y entender.

Posteriormente (Hymes, 1972) define un concepto más amplio y generalizador: la competencia comunicativa en la cual introduce el criterio de aceptabilidad social, excluido anteriormente por Chomsky. Para este lingüista los enunciados formulados por un hablante, debían ser socialmente aceptables, lo que implicaba que este tuviera en cuenta criterios relacionados con el conocimiento extralingüístico y la situación comunicativa. Asume que esta competencia abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla y refiere que su adquisición está mediada por la experiencia social, las necesidades, motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”.

A partir de ese momento, bajo el amparo de los enfoques funcionalistas y comunicativos la competencia comunicativa se convierte en una competencia general o fin de la enseñanza de la lengua y la literatura sobre la que se desarrollan el resto de las dimensiones o competencias específicas, también llamadas subcompetencias: cultural, lingüística, sociolingüística y sociocultural, discursiva o textual, estratégica, lectora o literaria y semiológica o semiótica.

Esta última, aunque no ha sido incluida en todos los modelos de competencia comunicativa, diversos investigadores la han definido bajo

miradas diferentes. (Greimas y Courtes, 1970) la consideran como un “saber-hacer que posibilita el hacer” y que presupone una estructura modal. Para los semiólogos franceses es importante el reconocimiento de la potencialidad humana, que se desarrolla y cualifica a través de las diversas actuaciones que afronta cotidianamente el sujeto, en donde la escuela aporta, o ayuda, en el desarrollo de dicha potencialidad sin embargo consideran que esta no garantiza las actuaciones en la llamada selva de los símbolos que es constitutiva de la vida en la calle o en la vida abierta a las incertidumbres de la cotidianidad.

(Keller, 1995) refiere que los hablantes deben contar con cierta competencia semiótica o conocimiento semiótico acerca de las reglas de uso de los signos en una sociedad y cultura concreta. Para (Marín, 1999) la competencia semiótica, incluye los conocimientos y habilidades para el manejo de los usos y formas icono-verbales. Por su parte (Lomas, 1999) precisa que la competencia semiológica o mediática es la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos y las formas iconoverbales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de internet.

(Charaudeau, 2001) postula que todo sujeto que se comunica e interpreta pueda manipular -reconocer la forma de los signos, sus reglas combinatorias y su sentido, a sabiendas de que se usan para expresar una intención de comunicación, de acuerdo con los elementos del marco situacional y las exigencias de la organización del discurso. Este tipo de competencia comprende tres niveles que implica cada uno un saber-hacer en términos de composición del texto, un saber-hacer en términos de construcción gramatical y un saber-hacer relativo al uso adecuado de las palabras y el léxico.

(Serrano, 2012), define esta competencia como: la articulación jerarquizada de las competencias discursiva, semiolingüística (icónica, gestual, proxémica, cromática, vestimentaria, verbal oral, verbal escrita, etc), textual y semántica, operante durante la generación y la interpretación (que es, ella también, generación) de textos concretos verbales y no verbales. Plantea como hipótesis, un predominio de la competencia discursiva sobre las otras, de modo que ella subordina y pone a su servicio a las competencias semiolingüística, textual y semántica. Considera, la competencia textual funciona como una interfaz que pone en relación la competencia semiolingüística con la competencia semántica. Por último realiza una homologación de la competencia interpretativa con la semiótica.

(Dines and Larsen, 2002) la asumen como “la capacidad de percibir fenómenos en nuestro entorno como signos, es decir, comprender la conexión entre presente, (parcialmente) oculto y fenómenos completamente ausentes (por ejemplo, la inclinación de los árboles como un signo de la dirección dominante del viento, o la barriga del espinoso macho como señal de su función sexual); la capacidad de producir y transmitir signos, ya sea inconscientemente y genéticamente desencadenado o como resultado de un proceso de aprendizaje, consciente y creativo positivamente. La capacidad de almacenar información y formar hábitos interpretativos sobre la base de programación genética o memoria y procesos de aprendizaje”.

(Spielmann, 2006) considera que es la capacidad de utilizar diversos sistemas significantes primarios como el gesto o el espacio, así como los sistemas derivados como la vestimenta, los códigos sociales y profesionales. Para él, la competencia comunicativa está integrada o articulada por la competencia estratégica, la sociocultural y la semiótica, esta última con el dominio más amplio pues incluye lo

sociolingüístico, retórico, lingüístico (lexical, semántico, morfológico, sintáctico, fonológico y prosódico), pragmático, discursivo, gestual, proxémico.

(Danesi, 2006), la conceptualiza como una competencia innata que permite a las personas utilizar una modalidad sensorial como ver, representar el mundo por signos”. (Lockhart, 2009), la aborda como “competencia semiótico-visual”, y precisa que es “un sistema abierto, transformador y flexible, de relaciones plurales, mediante el cual se combinan los elementos que emplean el sentido de la imagen en la interpretación y producción de un mensaje visual funcional, por medio del vínculo del signo, su significado y significante”.

(Stöckl, 2004) la precisa como competencia multimodal, e incluye las capacidades cognitivas y pragmático-textuales que se necesitan al tratar con este tipo de textos. (Carvajal, 2015) razona que la competencia semiótica deviene de la articulación de las distintas competencias cognitivas, lingüísticas - discursivas, pragmáticas - culturales, y afectivas – valorativas para la concepción de lectores conscientes en la era multimodal aplicados sobre la metacognición de sus propias significaciones.

(Kull, 2018) expresa que las competencias semióticas permiten a un organismo aprender a través de un proceso recursivo de relaciones descubridoras del signo en el ambiente. La competencia semiótica consiste en la habilidad del organismo para activar recursos semióticos en forma de andamiajes. (Campbell C. et all, 2019) definen la competencia semiótica como la capacidad de un organismo, dependiente en su morfología, para descubrir-significar recursos en un ambiente dado y para recombinarlos en modelos nuevos, pragmáticamente funcionales. Las competencias semióticas son utilizadas para ponerle un andamio al conocimiento.

Para (Flores, 2020) las competencias semióticas son procesos complejos que requieren la acción-actuación-creación semiótica del individuo en entornos socioculturales específicos. Considera que estas no se conciben como un conjunto de comportamientos externos observables, sino como estructuras cognitivas y afectivas, construidas sobre la articulación de conocimientos, procedimientos y actitudes, que permiten al sujeto comprender y producir textos en sus interacciones sociales.

En Cuba, la asunción del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003) como base teórica de la enseñanza de la lengua y la literatura tiene como fin el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural en el contexto de la educación, la cual se define como: “Una configuración psicológica que comprende las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socio-culturales, con diferentes fines y propósitos”.

Derivado de esta concepción didáctica, investigadores como (Bello, 2006), (Martín, 2007), (Torres, 2009), (Tiza, 2014), (Mosqueda, 2015), (García, 2017) han desarrollado investigaciones en torno al desarrollo de competencias subordinadas o componentes de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural. Si bien todas ellas constituyen aristas para lograr su desarrollo, destaca la ausencia de investigaciones que den tratamiento a la competencia semiótica para el análisis de textos multimodales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso.

El Plan de estudio E de la carrera Licenciatura en Educación.Español-Literatura a pesar de no contemplar entre sus objetivos el desarrollo de la competencia semiótica para el análisis

de textos multimodales, sí incluye, contenidos en las diferentes asignaturas que posibilitan el trabajo con textos pertenecientes a diversas tipologías textuales para favorecer el desarrollo de las cuatro grandes habilidades comunicativas (leer, escuchar, hablar y escribir), lo que permite comprender, analizar y construir significados y sentidos.

El análisis y comprensión de textos como una novela escrita o gráfica, la caricatura, la historieta o cómic, el afiche, un anuncio publicitario, los textos científicos, películas, las presentaciones electrónicas que sirven de medio de apoyo al docente, las páginas web que se consultan, las enciclopedias interactivas, constituyen ejemplos de textos con una construcción semiótica multimodal, sin embargo esta denominación no aparece definida en los documentos normativos de la carrera ni en los libros pertenecientes a la bibliografía básica, por tanto en las indicaciones metodológicas de los programas de disciplinas y asignaturas tampoco se explicitan los fundamentos de su naturaleza semiótica lo cual impide a los profesores construir alternativas didácticas para afrontarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura.

Enfrentar el análisis de textos multimodales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso requiere la formación y desarrollo de la competencia semiótica-digital en los estudiantes ya que esta posibilita la integración de las capacidades cognitivas y metacognitivas para percibir, interpretar y construir textos multimodales, los conocimientos acerca de la articulación de los modos semióticos que convergen en el texto multimodal para construir su significado, y las capacidades para interactuar con ellos en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos de manera que contribuyan a desempeños más flexibles, independientes y perdurables del egresado de la carrera.

Esta competencia está integrada básicamente por tres componentes: saber, saber hacer y saber ser, materializados en los conocimientos, habilidades y actitudes que deben desarrollar los estudiantes para comprender, analizar y construir textos multimodales entendidos como “cualquier fenómeno sociocultural, cuyos significados discursivos se realizan mediante la articulación de dos o más modos semióticos” (Kress y van Leeuwen, 2001, p. 40). Los modos son entendidos como sistemas de recursos semióticos que tienen un potencial del significado. Cada modo (lenguaje oral, escritura, imagen, gestualidad, música, etc.) ofrece un potencial de significado que se realiza a través de diferentes materiales.

Los recursos semióticos son las acciones, materiales y artefactos que se usan con propósitos comunicativos, ya sea a través del cuerpo (aparato vocal, músculos de la cara, manos y brazos) o de objetos (tinta, papel, computadoras). Si se analiza a fondo esta definición se entenderá que todo proceso comunicativo en la sociedad es multimodal. La clase, célula fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje es el mejor ejemplo de la multimodalidad; en ella el docente utiliza modos comunicativos diversos integrados en uno solo texto: la voz, la gesticulación, las anotaciones en la pizarra, el uso de diapositivas y materiales electrónicos compuestos de sonido, letras, imágenes, todos con el objetivo de que los estudiantes aprendan.

La competencia semiótica-digital constituye un todo, su estructuración en dimensiones e indicadores se realiza solo desde el punto de vista didáctico y metodológico. A partir de asumir como contenidos de enseñanza- aprendizaje: el sistema de conocimientos, sistema de habilidades, normas de relación con el mundo y experiencia de la actividad creadora del hombre se determinan como dimensiones de la competencia semiótica: la conceptual, la

procedimental y la actitudinal. Los indicadores se elaboran a partir de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el análisis del texto multimodal.

Dimensión conceptual. Posee conocimientos sobre:

- recursos semióticos: modos y medios,
- principios semióticos modales: procedencia, potencialidad de significación, ordenamiento,
- maneras de composición de los recursos semióticos: valor de la información, prominencia y enmarcamiento o marco,
- la construcción de los significados en textos multimodales de diversos géneros, a partir de relaciones entre el texto y su contexto, la situación comunicativa, las instancias de producción y recepción, y el ámbito textual mismo,
- la producción de textos multimodales pertenecientes a diversos géneros.

Dimensión procedimental. Posee habilidades para:

- identificar los recursos semióticos: modos y medios en textos multimodales de diversos géneros,
- caracterizar las maneras de composición de los recursos semióticos en textos multimodales,
- explicar la construcción de los significados o intersemiosis en textos multimodales de diversos géneros, a partir de relaciones entre el texto y su contexto, la situación comunicativa, las instancias de producción y recepción y el ámbito textual mismo,
- valorar la construcción multimodal según las características de los textos y los propósitos comunicativos,
- producir textos multimodales pertenecientes a diversos géneros.



Dimensión procedimental. Manifiesta actitudes y valores como:

- respeto y valoración hacia la lengua materna, adecuada comunicación a través de los diferentes modos y medios semióticos con sus compañeros, los educandos y la familia que le permitan crear un clima de confianza, cortesía, crítica constructiva y ayuda mutua en atención a las problemáticas educativas,
- interés por el análisis de textos donde se articulen diversos modos y medios semióticos para su perfeccionamiento comunicativo y para el desarrollo de su práctica pre-profesional y profesional,
- reflexión crítica ante los mensajes generados por medios de comunicación y agencias de producción, conciencia responsable frente a los fenómenos de distinción de raza, género o clase social que se promueven, se expresan o se ocultan, y su relación con las propias vidas de los estudiantes,
- valoración de la influencia del contexto en lo que se dice y cómo se dice valoración de la actitud de sus compañeros y la de sus estudiantes durante su práctica laboral, en correspondencia con el contexto y el significado del análisis textual multimodal,
- autovaloración su desempeño competencial semiótico durante el proceso de enseñanza –aprendizaje del análisis del discurso y en otros contextos de actuación,
- utilización las tecnologías de la información y el conocimiento no únicamente como receptor o espectador, sino también a través del ejercicio productivo.
- 

La determinación de las dimensiones de la competencia semiótica y sus correspondientes indicadores tiene gran importancia teórica y metodológica pues aporta un valioso instrumento

para el perfeccionamiento de los programas de las asignaturas del área de lengua y literatura, al integrar en el análisis de textos multimodales los conocimientos, habilidades y actitudes y valores lo que permite que los estudiantes:

Movilicen y autogestionen su aprendizaje pues influye en la motivación para adquirir mejor los conocimientos, máxime si el docente emplea distintas herramientas semióticas digitales como, por ejemplo, presentaciones de PowerPoint, mapas conceptuales, videos cortos, páginas web con textos extraídos de la realidad social para que el conocimiento no se quede en mera teoría.

Amplíen la visión (es un aprendizaje transversal) y las capacidades de los estudiantes en el manejo de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) para comprender, analizar y luego producir nuevos textos, lo que permitirá desde las aulas la creación de ciudadanos más conscientes e implicados con los discursos que transmiten los medios masivos de comunicación y las redes sociales.

Extiendan la capacidad comunicativa y semiótica para el uso de modos semióticos no verbales de los cuales no se posee toda la información teórica sobre su funcionamiento como una construcción multimodal.

Por su parte los profesores consideran que: El desarrollo de la competencia semiótica refuerza teórica y metodológicamente el análisis de textos donde convergen diversos modos semióticos desde cada una de las áreas del currículo.

Aprovechan las potencialidades de los diversos modos semióticos para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, concebido como un espacio multisemiótico donde el docente y el estudiante hacen uso de diversos lenguajes para lograr enseñar y aprehender los contenidos desde una visión más integral.

Se amplía la capacidad de análisis crítico, en un entorno social cada vez más dominado por las tecnologías que utilizan la multimodalidad para camuflar las verdaderas intenciones de los mensajes que difunden.

## CONCLUSIONES

La sistematización teórica hizo posible corroborar la ausencia de estudios sobre el proceso de desarrollo de la competencia semiótica para el análisis del texto multimodal en el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso en la carrera Licenciatura en Educación.Español-Literatura.

Los componentes de la competencia semiótica-digital tiene gran valor teórico y metodológico pues permiten al docente de las disímiles carreras incluir estos contenidos en programas de disciplinas, asignaturas así como en las estrategias de carreras y años, para contribuir a la formación integral de un egresado que sea capaz de analizar, comprender y construir textos diversos en cada uno de los contextos de actuación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campbell, C., Olteanu, A. & Kull, K. (2019). Learning and knowing as semiosis: Extending the conceptual apparatus of semiotics. *Sign Systems Studies*, 47(3/4), 352–381. <https://doi.org/10.12697/SSS.2019.47.3-4.01>
- Carvajal, A. y Navarrete, C. (2015). Creación y aplicación de un modelo de análisis crítico para textos multimodales [Tesis para optar al título de profesor de educación media en castellano y comunicación, Universidad del Bío-Bío Chile]. <http://repobibl.ubiobiocl>
- Charandeau, P. (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios el Discurso*. Vol. 1 (1) 2001.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Danesi, M. (2006). *Visual Semiotics*. University of Toronto. Canadian Scholars Press Inc.
- Dines, J. & Larsen, E. (2002). *Signs in Use. An introduction to semiotics*. London: Routledge 11 New Fetter Lane.
- Echeverría, B., Isus, S. y Sarasola, L. (1999). *Formación para el desarrollo de la profesionalidad. Tesalónica*.
- Flores, C. (2020). Competencias semióticas para la alfabetización multimodal en la asignatura de español de secundaria en Costa Rica. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 162-185. ISSN 2215-4132.
- Greimas, A. & Courtes, J. (1970). *Semiotics and Language: An Analytical Dictionary* (Larry Christ, Daniel Patte, James Lee, Edward McMahon II, Gary Phillips & Michael Rengstorf). Bloomington, IN: Indiana University Press. (Original work published 1983).
- Hymes, D. (1972). *Competencia comunicativa*. Editorial J. Pride and J. Holmes.
- Lockhart, M. (2009). *Metodología para el desarrollo del proceso de la simbolización en la competencia semiótico-visual* [Tesis de doctorado, Universidad de Camagüey]. <http://catalogobiblioteca.unapec.edu.do>
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística (2.ª ed.)*. Paidós.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique Grupo Editor, SA.
- Olteanu, A. & Stables, A. (2018). Learning and adaptation from a semiotic perspective. *Sign Systems Studies* 46(4), 409–434. <https://doi.org/10.12697/SSS.2018.46.4.01>

- Kauther, R., Muller, M. & Keller, R. (2000). Zeichentheorie. Zu einer Theorie semiotischen Wissens. *Revista de Filosofía General de la Ciencia* 31,347-356. <https://doi.org/10.1023/A:1026588728862>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. *Hodder Arnold*.
- Kull, K. (2018). Choosing and learning: Semiosis means choice. *Sign Systems Studies*, 46(4), 452–466. <https://doi.org/10.12697/SSS.2018.46.4.03>
- Roméu Escobar, A. (2003). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua*. Editorial Pueblo y Educación.
- Serrano, E. (2012). El concepto de competencia en la semiótica discursiva. *Cuadernos del Seminario en Educación*. Universidad Nacional de Colombia.
- 1 3 5 · Spielmann, G. (2013). La compétence communicative. Les situations d'utilisation. *Les Essentiels FLE*. <http://faculty.georgetown.edu/spielmag/docs/FLE/competence.htm#haut>
- Stjernfelt, F. (2004). The semiotic body. A semiotic theory of embodiment. Dataset.
- Stöckl, H. (2004). Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache: Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text Konzepte. Theorien. Analysemethoden. Berlin, Alemania: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/97831102201994>
- Tobón, S. (2006). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Universidad autónoma de Guadalajara.
- Vargas, F. (1999). *La formación de competencias: Una opción para mejorar la capacitación*. ANDI 1(160), 46-53.