

El portafolio multimodal como herramienta cognitiva y metacognitiva para promover la comprensión lectora en los estudiantes del grado noveno dos de la Institución Educativa

Promoción Social del Norte de Bucaramanga (IEPSN)

Andrea Yulieth Mazo Reyes y Melyssa Julieth Palacios Ramos

Trabajo de Grado para optar al Título de Licenciadas en Literatura y Lengua Castellana

Directora

Yésica Andrea Nieto Lascarro

Magíster en Semiótica

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Bucaramanga

2026

Dedicatoria

A la mujer que renunció a todo para que yo cumpliera mis sueños: a ti, mamá. Nunca dejaste de creer en mí y me apoyaste incondicionalmente, no me bastará la vida entera para agradecerte.

A Mely, por permitirme ser tu amiga durante estos cinco años, eres y siempre serás mi ejemplo a seguir. Gracias por hacer esta etapa más cálida y confortable.

A Guada, por siempre estar a mi lado cuando más lo necesito y por aceptar ser la hermana que la vida me regaló. Fuiste y siempre vas a ser refugio cuando siento no tener valor.

Andrea Yulieth Mazo Reyes

A mi mamá, por ser un ejemplo de resiliencia y fortaleza, por impulsarme a seguir adelante en aquellos momentos en los que sentía no poder más y por creer en mis capacidades.

A mis queridas amigas, quienes se convirtieron en un refugio entrañable, cálido y luchador, brindándome apoyo incondicional a lo largo de este camino.

A Andrea, mi eterna compañera de trabajos durante la carrera y coautora de esta investigación, la cual es el reflejo de nuestro compromiso, esfuerzo y excelente trabajo en equipo. Siempre estaré agradecida de haber coincidido contigo durante esta etapa de la vida.

Finalmente, a mi yo adolescente, quien nunca imaginó llegar hasta aquí. Este logro también es para ella, que aprendió a creer, poco a poco, en sí misma.

Melyssa Julieth Palacios Ramos

Agradecimientos

Agradecemos, en primer lugar, a la Mag. Yésica Nieto, quien nos asesoró a lo largo de todo el proceso y desarrollo de la investigación. Gracias por guiarnos en esta experiencia pedagógica y por aportarnos sus conocimientos, fueron y serán enriquecedores en nuestra práctica profesional y personal. En segundo lugar, agradecemos a la UIS, especialmente, a la Escuela de Idiomas, por darnos la oportunidad de forjar nuestro sueño de ser docentes. Por último, a nuestros amigos y familiares, quienes con su apoyo incondicional nos impulsaron a seguir nuestros anhelos.

Tabla de Contenido

Introducción.....	3
1.1 Pregunta de investigación	7
1.2 Justificación	7
1.3 Objetivos.....	10
1.3.1 Objetivo general	10
1.3.2 Objetivos específicos.....	10
2. Marco teórico.....	11
2.1 Antecedentes	11
2.2 Bases teóricas.....	15
2.2.1 Portafolio tradicional	15
2.2.2 Cognición.....	18
2.2.3 Metacognición.....	20
2.2.4 Portafolio multimodal.....	22
2.3 Referente legal	24
2.3.1 Ley 115 de 1994.....	24
2.3.2 Decreto 1290 de 2009.....	25
2.3.3 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana	25
2.3.4 Estándares Básicos de Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje	26
3. Diseño metodológico.....	26
3.1 Tipo de investigación	27
3.2 Población y muestreo	28

3.3 Instrumentos de recolección de datos.....	29
3.3.1 Diario de campo	29
3.3.2 Prueba diagnóstica.....	30
3.3.3 Prueba final	30
3.3.4 Portafolio multimodal.....	31
3.3.5 Entrevista semiestructurada	31
3.4 Recursos y técnicas de análisis	32
3.4.1 Observación participante	32
3.5 Fases de investigación	32
3.5.1 Fase 0. Identificación del nivel de comprensión lectora.	32
3.5.2 Fase 1. Adaptación del portafolio multimodal.	33
3.5.3 Fase 2. Incorporación y desarrollo del portafolio multimodal.	33
3.5.4 Fase 3. Consolidación del portafolio multimodal.	34
3.5.5 Fase 4. Análisis e interpretación de los resultados.....	34
4. Resultados.....	35
4.1. Caracterización del portafolio multimodal	35
4.2. Sistematización de la experiencia	40
4.2.1 Fase de adaptación.....	43
4.2.2 Fase de incorporación.....	44
4.2.3 Fase de consolidación.....	46
4.3 Procesos cognitivos asociados a la comprensión lectora.....	49
4.3.1 Comprensión lectora en las producciones del portafolio multimodal.....	49
4.3.2 Análisis comparativo de la prueba diagnóstica y la prueba final.....	52

4.4 Metacognición.....	58
4.4.1 Análisis sobre la implementación de los tickets de salida como actividad metacognitiva...	58
4.4.2 Análisis de la metacognición a partir de los formatos de reflexión, las entrevistas y la prueba final	63
4.5 Multimodalidad: creatividad y motivación.....	68
4.5.1 Expresión creativa	69
4.5.2 Motivación	72
5. Conclusiones	77
Referencias bibliográficas	81
Apéndices	86

Lista de Tablas

Tabla 1. Partes estructurales del portafolio multimodal.....	16
Tabla 2. Lenguajes y formatos empleados en la multimodalidad.....	23
Tabla 3. Secuencia didáctica orientada a la construcción del portafolio multimodal	41
Tabla 4. Categorías y subcategorías de análisis.....	48
Tabla 5. Distribución de los estudiantes según los niveles de comprensión en la prueba diagnóstica y la prueba final	52

Lista de Figuras

Figura 1. Esquematización de las fases para la implementación del portafolio dentro del aula ..	18
Figura 2. Estrategias metacognitivas utilizadas para el monitoreo del aprendizaje	22
Figura 3. Estructura del portafolio multimodal de la propuesta actual.....	35
Figura 4. Representación visual de los tickets de salida	37
Figura 5. Ejemplificación de las preguntas de “Huellas de mi portafolio”	39
Figura 6. Mapa ilustrado de la crónica La travesía de Wikdi elaborado por una estudiante	49
Figura 7. Memes elaborados por estudiantes a partir del cuento Un sueño, de Juan José Millás	51
Figura 8. Primer ticket de salida implementado en la intervención.....	59
Figura 9. Segundo ticket de salida implementado en la intervención.....	60
Figura 10. Tercer y último ticket de salida implementado en la intervención	62
Figura 11. Personalización del portafolio multimodal.....	71
Figura 12. Productos multimodales que favorecieron la motivación	75

Lista de Apéndices

Apéndice A. Autorización rectora.....	86
Apéndice B. Firmas expertos	86
Apéndice C. Diario de campo	86
Apéndice D. Caracterización	86
Apéndice E. Prueba diagnóstica	86
Apéndice F. Prueba de comprensión final.....	86
Apéndice G. Portafolio multimodal evidencias	86
Apéndice H. Entrevista semiestructurada.....	86
Apéndice I. Tickets y formatos de reflexión	86
Apéndice J. Cronograma	86

Resumen

Título: El portafolio multimodal como herramienta cognitiva y metacognitiva para promover la comprensión lectora en los estudiantes del grado noveno dos de la Institución Educativa Promoción Social del Norte de Bucaramanga (IEPSN) *

Autoras: Andrea Yulieth Mazo Reyes, Melyssa Julieth Palacios Ramos **

Palabras claves: Portafolio, multimodalidad, cognición, metacognición, motivación, creatividad, comprensión lectora.

Descripción: El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar la incidencia del portafolio multimodal en el desarrollo de competencias cognitivas; asociadas a la comprensión lectora; y metacognitivas, referentes a la reflexión de los estudiantes sobre sus procesos de formación desde Lengua Castellana. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y de tipo investigación-acción. La población correspondió a 15 estudiantes de grado noveno, de quienes se analizaron sus portafolios multimodales, compuestos por producciones, tickets de salida y formatos de reflexión. Asimismo, se recolectó información a partir de instrumentos como una prueba diagnóstica y una prueba final de comprensión lectora, diarios de campo y entrevistas semiestructuradas a 6 participantes voluntarios. Para el análisis de los resultados, se realizó una matriz categorial de tres categorías: cognición, metacognición y multimodalidad, esta última subdividida en expresión creativa y motivación. Entre los principales resultados, se evidenció que las producciones multimodales contribuyeron al fortalecimiento de la comprensión lectora, especialmente en el tránsito del nivel literal al inferencial. De igual forma, se identificó un impacto positivo en la creatividad y la motivación, relacionado al carácter innovador de las actividades y la articulación con los intereses de los estudiantes. Por último, se demostró que las actividades metacognitivas implementadas influyeron parcialmente en la reflexión y gestión sobre el aprendizaje. Se concluye que el portafolio multimodal físico incidió significativamente en el desarrollo de las competencias cognitivas y metacognitivas de los estudiantes, esto debido a la integración de diversos modos de representación del conocimiento y los espacios de autorregulación del aprendizaje.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Directora: Yésica Andrea Nieto Lascarro. Magíster en Semiótica.

Abstract

Title: *Multi-modal portfolios as cognitive and metacognitive tools to promote reading comprehension in Ninth-two grade students from Institución Educativa Promoción Social del Norte (IEPSN in Spanish) from the city of Bucaramanga**

Authors: Andrea Yulieth Mazo Reyes, Melyssa Julieth Palacios Ramos**

Key words: Portfolio, multimodality, cognition, metacognition, motivation, creativity, reading comprehension.

Description: The objective of this research project was to analyze the impact of the multi-modal portfolio on the development of cognitive competencies related to reading comprehension, as well as metacognitive competencies concerning students' reflections on their learning processes in Spanish Language Arts. The study was conducted using a qualitative action-research approach. The participants were 15 ninth-grade students whose multi-modal portfolios were analyzed. These portfolios consisted of compositions, exit tickets, and reflection formats. In addition, data were collected through instruments such as a preliminary and a final reading comprehension test, field notes, and semi-structured voluntary interviews with six participants. To analyze the results, a category matrix was implemented, including three main categories: cognition, metacognition, and multimodality, the latter divided into creative expression and motivation. The main results indicate that multimodal productions contributed to the improvement of reading comprehension, especially in the transition from the literal to the inferential level of reading. Similarly, a positive impact on creativity and motivation was identified due to the innovative nature of the activities and their alignment with students' interests. Lastly, the findings show that the metacognitive activities implemented had a partial influence on students' reflection and regulation of their learning processes. In conclusion, the use of the multimodal portfolio as a physical tool significantly influenced the development of students' cognitive and metacognitive competencies due to the integration of diverse modes of knowledge representation and opportunities for self-regulated learning.

* Degree Work

** Human Science Faculty. School of Languages. Thesis supervisor: Yésica Andrea Nieto Lascarro. Master's degree in Semiotics.

Introducción

El portafolio es una herramienta que permite realizar un seguimiento de los procesos de aprendizaje y fomentar la reflexión del estudiante sobre sus logros y dificultades. De acuerdo con Álvarez et al. (2023), el portafolio no solo posibilita reunir y seleccionar distintas producciones que reflejen los avances de los estudiantes, sino que además “promueve la reflexión y proyección sobre el proceso de formación a través de juicios valorativos del mismo educando (...) es toda una oportunidad de autoevaluación y búsqueda de estrategias para la consecución de objetivos de aprendizaje” (p. 59). Por otro lado, el portafolio multimodal hace referencia a la incorporación de distintos modos semióticos como el texto escrito, imágenes, audio o video para expresar conocimientos y aprendizajes. La multimodalidad permite evidenciar la comprensión lectora de los estudiantes y su pensamiento crítico de manera más creativa y motivadora para ellos, con esto se “rompe con la secuenciación lineal del código escrito” (Carceller et al., 2022, p. 21), al que están acostumbrados, para dar paso a un modo más significativo y dinámico de enseñanza y aprendizaje.

Tradicionalmente, el portafolio se ha implementado desde dos enfoques recurrentes, como una estrategia didáctica, enfocada en abordar temáticas de diferentes asignaturas (Álvarez et al., 2023; Granados, 2018; Valdivia, 2021), y como un instrumento de evaluación formativa que permite reflexionar, identificar los objetivos de aprendizaje alcanzados y brindar una retroalimentación tanto al estudiante como al docente sobre su proceso (Tobar, 2023; Picón 2021; Caicedo y Gallardo, 2021; Cabana, 2017; Benardia y Moussaoui, 2021). En el caso del portafolio multimodal, se evidenció que las investigaciones centradas en este tipo de portafolio lo emplean a partir de lo digital o electrónico, debido que facilita la incorporación de múltiples formatos y recursos. Sin embargo, estudios como el de Navarro (2014) advierten que el formato digital no

garantiza mejores resultados de aprendizaje ni un mayor nivel de motivación en los estudiantes, debido a que existen limitaciones como los frecuentes problemas de acceso a internet y la tendencia a asociar su uso con el entretenimiento, lo cual influyó en que los estudiantes no integraran contenidos multimedia en sus portafolios electrónicos, a pesar de la orientación brindada.

Esta revisión muestra que, aunque existe literatura académica sobre el uso del portafolio y el portafolio electrónico multimodal (Carceller et al., 2022; Navarro, 2014), hay un vacío respecto a estudios que analicen el portafolio multimodal en formato físico como herramienta cognitiva y metacognitiva en básica secundaria y desde el área de Lengua Castellana. En el caso del componente metacognitivo, este se ha incorporado cuando el portafolio se concibe como instrumento de evaluación, mientras que el componente cognitivo, relacionado con los procesos de comprensión lectora e interpretación de textos, ha recibido poca atención. Por lo tanto, el presente estudio busca adaptar el enfoque multimodal al formato físico y aportar una nueva perspectiva de análisis sobre cómo el uso de esta herramienta puede fortalecer la comprensión lectora (componente cognitivo) y la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje (componente metacognitivo). Asimismo, permite explorar cómo los estudiantes pueden elaborar producciones multimodales sin depender exclusivamente de la tecnología.

La investigación se desarrolló en el marco de la Práctica Pedagógica Investigativa de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander, llevada a cabo en la Institución Educativa Promoción Social del Norte de Bucaramanga (IEPSN), durante el año 2025 y 2026-I. La población de estudio correspondió a 15 estudiantes del grado noveno dos, cuyas edades oscilan entre los 13 a 16 años. A partir de la observación de aula registrada en un diario de campo, entrevistas semiestructuradas y una prueba diagnóstica, se caracterizaron

aspectos claves del grupo relacionados con sus prácticas de lectura, nivel de comprensión y motivación.

Por ejemplo, en relación con la lectura, se evidenció inseguridad al leer en voz alta y baja frecuencia de lectura: doce afirmaron que lo hacían *de vez en cuando*, es decir, ocasionalmente pero no de forma regular; siete seleccionaron la opción *nunca*, lo cual indicó que no realizaban esa actividad en absoluto; y tres señalaron *habitualmente*, lo cual significó que leían con alta frecuencia y de forma constante. Lo anterior sugirió que la mayoría de los estudiantes no leían de forma constante ni concebían la lectura como una práctica cotidiana. Asimismo, se evidenció poca motivación hacia la lectura, debido a que señalaron: “No me gusta leer” (E5), “No me gusta leer, pero sí sé leer bien” (E9).

Por otro lado, los estudiantes indicaron que leían principalmente por obligación, es decir, para cumplir con tareas escolares o conseguir una calificación, por lo tanto, no consideraban la lectura como una experiencia significativa y enriquecedora sino como una actividad evaluativa. En cuanto al nivel de comprensión lectora, la mayoría reconocía que era una de sus principales debilidades: “De leer, sí leo bien, pero a veces la comprensión se me dificulta” (E1). De igual forma, se identificó que la mayoría de los estudiantes reconoce información explícita en los textos, pero presentan dificultades para inferir, analizar e interpretar significados implícitos. A partir de estos hallazgos, se seleccionó el portafolio multimodal como una herramienta cognitiva y metacognitiva, debido a que, a través de su implementación, los educandos pueden expresar su comprensión de las lecturas o contenidos abordados en el aula mediante producciones que combinan distintos modos semióticos, lo cual puede favorecer tanto su comprensión lectora como motivación. Asimismo, les permite reflexionar sobre sus propios avances y aprendizajes.

La elección del portafolio multimodal surge a partir de las observaciones realizadas y de las propias valoraciones de los estudiantes, quienes manifestaron que las clases de Lengua Castellana solían enfocarse en la transcripción de contenidos en el cuaderno y en el desarrollo de talleres, actividades que consideraron repetitivas y poco significativas para su aprendizaje: “Lo que no me gusta tanto es cuando tenemos que hacer los talleres y también cuando son quices, porque para mí los talleres de Lengua Castellana son muy difíciles. También se me complica a veces entender” (E2), “Cuando son actividades muy repetitivas (...) no me gusta, como los talleres” (E1), “Con la profesora ahorita estamos viendo muchas actividades muy juntas y se revuelven como los temas” (E4). Estas percepciones evidenciaron cierta monotonía en las actividades de la asignatura, así como falta de claridad y organización sobre los temas abordados. En este sentido, el portafolio multimodal se propone como una alternativa que puede transformar estas prácticas, al pasar de transcribir información en sus cuadernos a producir de forma creativa diversas actividades que evidencien sus procesos de aprendizaje y les permitan organizar los contenidos trabajados en el aula.

Entre los principales alcances del proyecto, el portafolio multimodal como herramienta evidenció el progreso de los estudiantes respecto a la interpretación y el análisis de textos, al igual que la reflexión sobre sus propios avances y dificultades. Asimismo, promovió un enfoque más participativo, dinámico y creativo en el área de Lengua Castellana, a diferencia de las clases tradicionales centradas en la transcripción mecánica de contenidos. Su implementación también favoreció la motivación y el interés de los estudiantes hacia la asignatura, al incorporar diferentes modos semióticos y actividades relacionadas a sus gustos y expresión personal. Finalmente, se contribuyó a la organización y sistematización de todas las temáticas desarrolladas, ayudando a que los estudiantes puedan visualizar de manera más clara sus procesos de aprendizaje, y aportó

un nuevo enfoque a la literatura académica al analizar el portafolio multimodal desde el formato físico.

En relación con las limitaciones, existieron dinámicas institucionales que afectaron el desarrollo del proyecto, al interrumpir o retrasar la planificación propuesta. Por ejemplo, los cambios de horario y las actividades complementarias o institucionales que coincidieron con el tiempo asignado para la clase. Por último, se presentó un tiempo limitado de aplicación, dado que el proyecto se desarrolló en el marco de la Práctica Pedagógica Investigativa, la cual tiene una duración determinada, por lo tanto, no fue posible observar los resultados ni el impacto del estudio a largo plazo.

1.1 Pregunta de investigación

¿De qué manera el portafolio multimodal incide en el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas para promover la comprensión lectora en los estudiantes de noveno dos de la Institución Educativa Promoción Social del Norte de Bucaramanga (IEPSN)?

1.2 Justificación

El presente trabajo de investigación se respalda, en primer lugar, en los hallazgos que fueron encontrados en el ejercicio de la Práctica Pedagógica Investigativa I, en la Institución Educativa Promoción Social del Norte de Bucaramanga (IEPSN), pues con base en el Manual para Trabajos de Grado de la Escuela de Idiomas UIS: “la experiencia adquirida y los datos recolectados en las prácticas pedagógicas podrían ser utilizados como insumo o punto de partida para la elaboración del proyecto” (2025, p. 9). En este sentido, en el primer periodo de la práctica se efectuó un análisis para reconocer la multiplicidad de factores que incidían en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de noveno dos, en el área de Lengua Castellana. De

esta manera, por medio de observaciones participantes y la implementación de una prueba diagnóstica, pudo corroborarse una problemática en el grupo asociada a los escasos niveles de comprensión lectora, la poca participación oral en clase, las reducidas oportunidades de producción escrita y, en especial, la desmotivación generalizada hacia la lectura de textos literarios.

Dichas dificultades estuvieron asociadas, en primera instancia, a la metodología docente, puesto que se desarrollaban clases mecanizadas basadas en la transcripción de información y en la lectura de fragmentos expuestos en el libro de texto, a partir del cual predominaba la realización de actividades poco enriquecedoras para el debido fortalecimiento de las habilidades de comprensión y los niveles de lectura. Con base en lo anterior, surgió la necesidad de llevar a cabo medidas pedagógicas en la Práctica II y, asimismo, de efectuar un proyecto investigativo que solventara las debilidades de los estudiantes focalizados. Según el Manual para Trabajos de Grado de la Escuela de Idiomas UIS, el trabajo de investigación:

Comprende el diseño y ejecución de un plan que busca aportar soluciones a problemas teóricos o prácticos, vigentes en el entorno local, regional o nacional; adecuar y apropiar tecnologías; replicar y validar conocimientos producidos en otros contextos; generar innovación o realizar el estudio y análisis teórico de un problema mediante un trabajo monográfico. (2025, p. 9)

Por esta razón, se buscó el fortalecimiento de las debilidades detectadas en el grupo a través de la implementación de una secuencia didáctica que tuvo su énfasis en la creación de un portafolio multimodal, con carácter cognitivo, centrado en las estructuras mentales y los procesos de comprensión de los estudiantes; y metacognitivo, enfocado en las reflexiones sobre los propios

procesos de aprendizaje que ellos efectúen. Se ha seleccionado dicho género debido a que se evidenció, por medio de la fundamentación teórica realizada con las herramientas bibliográficas de la Universidad que, si bien existe literatura académica acerca del uso del portafolio en las aulas, se limita a visiones tradicionalistas de recapitulación de actividades o, asimismo, a construcciones digitales o electrónicas.

De igual manera, son limitadas las investigaciones que abordan los componentes cognitivos y metacognitivos e incluso el aspecto multimodal, el cual pretende, en el marco de la investigación, acercar a los estudiantes a la lectura mediante distintos modos semióticos para que así comprendan, analicen y desarrollen productos que superen al código escrito. La viabilidad del trabajo de investigación fue posible gracias al convenio de la Universidad con la Institución, pues permitió establecer un proceso continuo para evaluar el impacto académico, personal y social del proyecto; y, de igual forma, el apoyo del colegio para el desarrollo de los distintos procedimientos de recolección de información, como lo son la observación no participante, el desarrollo de entrevistas y las implementaciones de pruebas.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar la incidencia del portafolio multimodal en el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas para promover la comprensión lectora en los estudiantes del grado noveno dos de la Institución Educativa Promoción Social del Norte de Bucaramanga (IEPSN).

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de comprensión lectora y la motivación de los estudiantes del grado noveno dos de la IEPSN a partir de una prueba diagnóstica, entrevistas semiestructuradas y el diario de campo.
- Implementar un portafolio multimodal que integre producciones textuales y visuales, junto con actividades de reflexión metacognitiva en los estudiantes del grado noveno dos de la IEPSN.
- Evaluar la influencia del portafolio multimodal sobre el desarrollo de las competencias cognitivas (comprensión lectora), metacognitivas, expresión creativa y la motivación, a partir de la información obtenida en una prueba final, el diario de campo docente, los productos del portafolio y las reflexiones de los estudiantes.

2. Marco teórico

2.1 Antecedentes

El rastreo de información se llevó a cabo mediante diversas bases de datos y herramientas de búsqueda como Google Académico, Dialnet, Scopus, Repositorio Institucional y Base de datos UIS. En el caso de Scopus, se construyó una ecuación de búsqueda a partir de una matriz elaborada en Excel: ("student portfolio" OR "learning portfolio") AND (multimodality) AND (metacognitive OR "self-reflection") AND ("reading comprehension skills") AND (learning) AND ("high school" OR "secondary education"), la cual fue introducida en la base de datos para obtener información precisa. Aunque la ecuación no arrojó resultados al utilizar todos los términos, al emplear únicamente “student portfolio” o “learning portfolio” se obtuvieron 3,947 documentos. Se aplicaron filtros de selección como el año de publicación (últimos cinco años), área del conocimiento relacionada a humanidades y educación y palabras clave como aprendizaje reflexivo, pedagogía, enseñanza y evaluación formativa con el fin de depurar los resultados. Esto redujo la muestra bibliográfica a 12 documentos.

Sin embargo, muy pocas publicaciones resultaron pertinentes para la investigación. Por lo tanto, fue necesario ampliar el rastreo en otras fuentes como Google Académico, Dialnet y Bases de datos UIS, en donde se encontró un mayor número de aportes relacionados con el tema de estudio. Esta revisión evidenció un número limitado de investigaciones aplicadas específicamente en la enseñanza de la Lengua Castellana, así que se decidió tomar en cuenta estudios de otras áreas del ámbito educativo que implementaran el portafolio, tanto físico como digital en los últimos diez años. De igual forma, se consideró incluir investigaciones desarrolladas en niveles educativos como la educación primaria y la educación superior, pues aplican con mayor amplitud esta

herramienta pedagógica, en comparación con la educación secundaria. Finalmente, se seleccionó un total de diez documentos. A continuación, se presenta un análisis de los estudios nacionales e internacionales recopilados que permiten evidenciar las diferentes perspectivas desde las que se ha abordado el portafolio en los últimos años.

En primer lugar, se evidencia que el portafolio se ha implementado principalmente desde dos enfoques. Por un lado, como una estrategia didáctica (Álvarez et al., 2023; Granados, 2018; Valdivia, 2021) orientada a fomentar el aprendizaje autónomo, la organización y el compromiso de los estudiantes, registrar y documentar los procesos de aprendizaje, así como fortalecer habilidades comunicativas desde el área de Lengua Castellana o abordar contenidos de otras asignaturas. Por otro lado, los autores Tobar (2023), Picón (2021) y Caicedo y Gallardo (2021) lo conciben como una herramienta o instrumento de evaluación formativa, que puede reemplazar de forma efectiva los métodos evaluativos tradicionales, los cuales suelen centrarse en el resultado final, sin motivar o evidenciar de manera auténtica lo que ha aprendido el estudiante. Desde esta perspectiva, el portafolio se emplea para recopilar evidencias de desempeño, realizar un seguimiento al proceso de los estudiantes, brindar retroalimentación e identificar el nivel de competencias alcanzado. En contraste, Cabana (2017) y Benardia y Moussaoui (2021), lo implementan como una herramienta, pero autoevaluativa, pues consideran que el estudiante debe asumir un rol más activo, al pasar de ser únicamente evaluado por un agente externo a ser un sujeto que se autoevalúa, autorregula y reflexiona sobre sus propias capacidades y acciones.

En este sentido, los diferentes autores reconocen que el portafolio no solo fortalece el desarrollo de competencias en diversas disciplinas, sino que también estimula la metacognición cuando se incorpora una reflexión guiada que permita a los estudiantes reconocer sus logros, avances y acciones de mejora. Asimismo, algunos coinciden en que el portafolio ofrece un doble

beneficio, debido a que favorece la reflexión y competencias de los estudiantes, mientras que el docente obtiene información valiosa para mejorar su praxis al presentar “los elementos necesarios que permiten llevar a cabo ajustes de los ejes temáticos, estrategias y dinámicas de trabajo de acuerdo con los ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes” (Tobar, 2023, p. 345).

En segundo lugar, se evidencia que las investigaciones centradas en el portafolio multimodal lo han desarrollado desde el ámbito digital o electrónico, debido a que la tecnología ofrece herramientas que facilitan la incorporación de diversos modos semióticos como imágenes, textos, audios, videos, entre otros. Asimismo, consideran que enriquece la creatividad y expresión de ideas de los educandos al estar familiarizados con los entornos virtuales. En este sentido, Carceller et al. (2022) sostienen que:

El formato multimodal permite romper con la secuenciación lineal del código escrito y posibilita experimentar con nuevas narrativas que aportan significado (...) La multimedialidad implica que la ordenación secuencial de los contenidos nunca sea la misma, variando la morfología de la estructura tradicional de portafolio, de datos mayoritariamente textuales a contenido gráfico, sonoro o una combinación de todos ellos. (pp. 21-22)

Por tanto, los e-portafolios permiten que los estudiantes organicen y presenten sus producciones en formatos muy variados y relacionados con las prácticas comunicativas contemporáneas. Sin embargo, Navarro (2014) señala que el portafolio digital, aunque manifiesta diversas ventajas, también presenta limitaciones importantes en su implementación. Por ejemplo, afirma que los estudiantes no están acostumbrados a usar el computador con fines académicos, ya que lo asocian con los juegos o las redes sociales. Asimismo, se presentan dificultades como equipos con fallas constantes o una lenta conexión a internet que desmotiva y aburre a los

estudiantes. Por otro lado, evidenció que “prácticamente nadie incorporó imágenes, videos u otros contenidos multimedia a sus trabajos. A pesar de la insistencia en que probaran a utilizar estos recursos, no decidieron intentarlo, por el tiempo que les llevaba buscarlos y seleccionarlos de la red” (p. 11). Incluso indica que solo cuatro de los diez estudiantes mantuvieron su constancia y motivación en el desarrollo de sus portafolios electrónicos. Estos hallazgos evidencian que el hecho de implementar el portafolio en un formato digital no garantiza una experiencia más motivadora o efectiva, aunque los estudiantes posean gusto o habilidades para el uso de la tecnología.

En tercer lugar, los trabajos recopilados implementaron diferentes enfoques investigativos: el cuantitativo (Benardia y Moussaoui, 2021), el cualitativo en gran medida (Álvarez et al., 2023; Carceller et al., 2022; Tobar, 2023; Navarro, 2014; Granados, 2018; Valdivia, 2021; Picón, 2021) y, por último, el mixto (Caicedo y Gallardo, 2021; Cabana, 2017). Estos estudios utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de datos como el cuestionario (Carceller et al., 2022; Navarro, 2014; Caicedo y Gallardo, 2021; Benardia y Moussaoui, 2021), la entrevista semiestructurada (Álvarez et al., 2023; Cabana, 2017; Picón, 2021), la observación participante y el diario de campo (Tobar, 2023; Navarro, 2014; Granados, 2018; Cabana, 2017). Finalmente, todas las investigaciones emplearon los portafolios como fuente principal de información para analizar los procesos de aprendizaje, las producciones, reflexiones y el alcance de los objetivos propuestos. Asimismo, se evidencia que el portafolio se emplea en áreas como las Ciencias Sociales (Álvarez et al., 2023), las Ciencias Naturales (Tobar, 2023), Lengua Castellana (Granados, 2018), Matemáticas (Caicedo y Gallardo, 2021) y Lengua extranjera: inglés (Cabana, 2017) y en niveles como la básica primaria (Álvarez et al., 2023; Tobar, 2023; Granados, 2018), básica secundaria (Navarro, 2014; Caicedo y Gallardo, 2021; Cabana, 2017) y principalmente, en

educación superior (Carceller et al., 2022; Valdivia, 2021; Picón, 2021; Benardia y Moussaoui, 2021).

En conclusión, la revisión de antecedentes evidencia que el portafolio ha sido abordado como una estrategia didáctica y como una herramienta evaluativa o autoevaluativa, a partir de enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos. De igual forma, los estudios de los últimos años se han centrado en el e-portafolio, destacando sus ventajas para la integración de aspectos multimodales. Sin embargo, se identifica un vacío en la literatura respecto a la implementación del portafolio multimodal en formato físico como herramienta cognitiva y metacognitiva, especialmente en el área de Lengua Castellana y con estudiantes de básica secundaria, de grados como noveno. Por lo tanto, el presente estudio busca aportar nuevas posibilidades de análisis, al indagar cómo los estudiantes pueden integrar diversos modos semióticos en sus producciones sin depender de recursos tecnológicos, teniendo en cuenta que la multimodalidad no se limita al entorno digital. Asimismo, ofrece alternativas pedagógicas pertinentes para contextos escolares que no cuentan con infraestructura, dispositivos o acceso a internet de calidad, como ocurre en la Institución Educativa en la cual se desarrolló esta investigación.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Portafolio tradicional

Dentro de sus múltiples concepciones, el portafolio ha sido concebido como un instrumento en donde se anexan documentos y trabajos escritos que los estudiantes realizan en aras de aprobar determinadas asignaturas. No obstante, este permite llevar a cabo mecanismos más complejos, dinámicos y flexibles en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se efectúan en el aula. Según Tobón et al. (2010), el portafolio no puede adquirir la concepción de carpeta de evidencias y tareas, puesto que “más que una forma de evaluar, es posible entenderlo como un

modo de comprender el proceso de apropiación del conocimiento de manera reflexiva” (p. 146), para que así el docente pueda reconocer e integrar la percepción de los protagonistas, es decir, de los estudiantes. Por lo anterior, la implementación de este instrumento implica transformar el sistema evaluativo, ya que se apuesta por una autoevaluación en donde los educandos adquieren protagonismo y posibilitan examinar procesos y resultados más allá de los numéricos evidentes. Para lograrlo, en su estructura (Tabla 1) se deben establecer apartados claros, como lo son índice de contenidos, introducción, recolección de evidencias y reflexión sobre estas, dentro de las cuales, precisamente, los estudiantes pueden reflexionar sobre el portafolio, distinguiendo sus fortalezas, debilidades y posibles mejoras en el proceso de formación.

Tabla 1.

Partes estructurales del portafolio tradicional.

1. Guía o índice de contenido	Determinará el tipo de trabajo y estrategia didáctica, que puede estar condicionado en su orientación por el profesor o más abierto a su dirección por el alumno mismo.
2. Apartado introductorio	Detalla las intenciones, creencias y punto de partida inicial de un tema o área determinada y su vinculación con las competencias o módulos que se pretende dominar.
3. Temas centrales	Conforman el cuerpo del portafolio y contienen la documentación seleccionada por el alumno que muestra el aprendizaje conseguido en los temas, módulos o talleres elegidos.
4. Apartado de clausura	Síntesis del aprendizaje en relación con los objetivos trabajados, y la reflexión del estudiante acerca de la adecuación de los productos presentados con la o las competencias que se desea evidenciar.

Nota. La tabla es tomada de *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (p. 168), por Tobón et al., 2010, Pearson Educación.

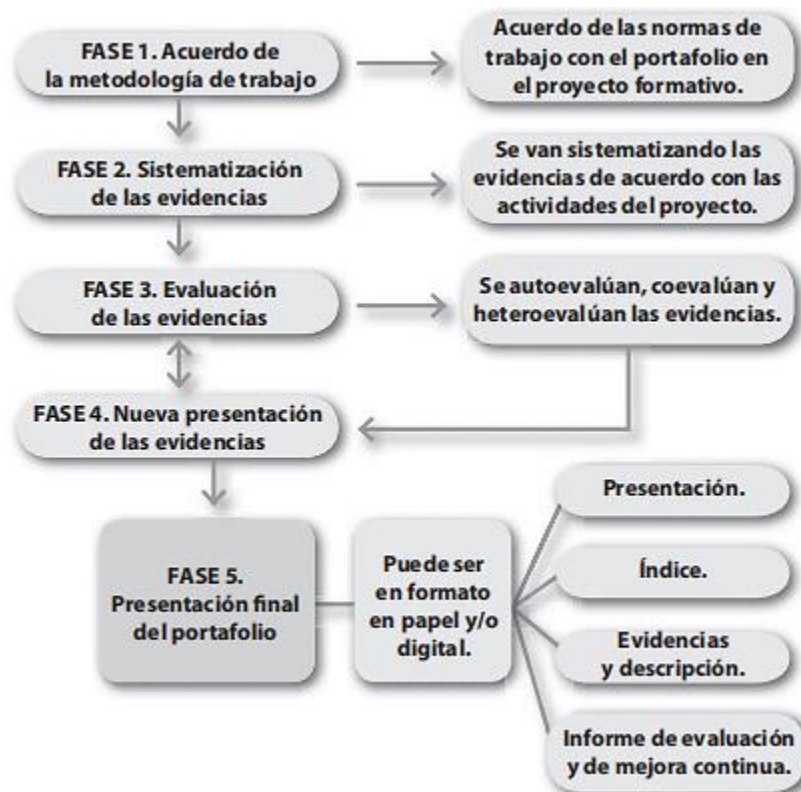
Con base en lo anterior, resulta fundamental enfatizar las fases que debe llevar a cabo el docente al momento de implementar el portafolio en el aula (Figura 1). En la primera fase, debe realizarse un acuerdo sobre las actividades de evaluación, el grupo debe ser consciente de aquello que el docente va a evaluar con el producto y, asimismo, debe reconocer las evidencias que serán anexadas con regularidad en el mismo. En la segunda fase, al momento de iniciar el proceso, es necesario que el maestro realice una explicación técnica del portafolio, de manera que los estudiantes comprendan cuál es su importancia y los propósitos de emplearlo en la asignatura, como también las competencias que serán desarrolladas con la implementación del mismo. En tercer lugar, se debe llevar a cabo tanto la sistematización, referente a la organización cronológica de las actividades, como la evaluación, la cual es efectuada en primera instancia por el educando (autoevaluación), luego por el docente (heteroevaluación) y en determinadas ocasiones por los compañeros de clase (coevaluación).

En la cuarta fase, los estudiantes tienen la oportunidad de mejorar las evidencias del portafolio con base en la retroalimentación dada en la evaluación, lo cual se realiza con fechas de entregas y procesos de calificación definidos. Por último, en la quinta fase, los estudiantes entregan la versión final del portafolio, en la cual presentan todas las evidencias realizadas en la implementación, de manera que reflejen el proceso de aprendizaje que hasta el momento haya sido consolidado. En resumidas cuentas, el portafolio es una herramienta que posibilita transformar las dinámicas de clase al permitir retroalimentaciones, reelaboraciones y evaluaciones formativas, basadas en las mejoras del aprendizaje. Para usarlo en el aula, el docente debe asumir un rol como

mediador activo, el cual se compromete a realizar un constante seguimiento tanto en los contenidos, las evidencias o producciones, como en la organización del portafolio (Tobón, 2010).

Figura 1.

Esquematización de las fases para la implementación del portafolio dentro del aula.



Nota. La figura es tomada de *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (p. 168), por Tobón et al., 2010, Pearson Educación.

2.2.2 Cognición

Los términos *cognición* y *metacognición* están estrechamente relacionados al momento de hablar de procesos de enseñanza y aprendizaje. En primera instancia, en cuanto a la primera terminología, Rico (2005) señala que en la perspectiva cognoscitiva “el aprendizaje (...) consiste en construir estructuras mentales o modificar o transformar las ya existentes a partir de las actividades mentales que realizamos, basadas en la activación y el uso de nuestro conocimiento

previo” (p. 21), es decir, prepondera la idea de que el aprendizaje es un proceso activo que ocurre en la mente, en el que cada sujeto puede influir y en el que los resultados no dependen de elementos externos del entorno sino del tipo de información o las actividades que se presenten, para que así puedan almacenarse en la memoria y relacionarse con lo que ya se tenía aprendido. Dentro de la cognición se consideran todo tipo de símbolos, ideas y formas de representación mental, como también el carácter biológico, relacionado a la genética, y el aprendizaje significativo, ligado al estudiante y su decisión de vincular nuevos materiales con ideas previas para introducirlo en su estructura cognoscitiva.

En relación con la comprensión lectora, Flores y Butrón (2024) señalan que las estrategias cognitivas son “procesos mentales conscientes e intencionales que los lectores emplean para interactuar de manera activa con el texto [...] abarcan un amplio espectro de habilidades, desde la activación de conocimientos previos hasta la evaluación crítica de la información” (p. 97), es decir, la comprensión no se basa únicamente en la decodificación de palabras sino que requiere de procesos cognitivos complejos que permitan construir significados, integrar información y, de igual forma, monitorear la comprensión, pues los lectores tienen el control sobre sus procesos cognitivos, por lo que son conscientes de sus debilidades y fortalezas al momento de leer.

En consonancia, Díaz et al. (2025) resaltan que “los procesos cognitivos de lectura son considerados elementos fundamentales en la construcción del aprendizaje lector, ya que permiten al estudiante captar, organizar, interpretar y retener la información textual” (p. 208). Dentro de dichos procesos mentales se encuentra la atención, la cual es la capacidad de concentración retenida durante la lectura, permite la decodificación de palabras, la comprensión de ideas y el seguimiento de la estructura del relato; la memoria, que posibilita la retención temporal de la información leída, al tiempo que facilita organizarla y relacionarla con conocimientos previos; y

la percepción visual y auditiva, la cual permite reconocer e interpretar estímulos del texto como la lectura, palabras y estructuras gramaticales.

Por otro lado, Muñoz y Torres (2022) indican que la comprensión lectora es un proceso cognitivo que involucra la interpretación de información explícita e implícita de los textos, es decir, implica la utilización de estrategias como la predicción, la identificación de ideas principales, producción de inferencias y toma crítica de postura, las cuales se desarrollan en los tres niveles de comprensión. En el nivel literal el lector identifica información explícita de los relatos, como los personajes, hechos, fechas o lugares, por lo que no tiene la necesidad de producir interpretaciones propias adicionales. En el nivel inferencial se deduce información implícita del texto, por lo que el lector debe conectar ideas, relacionar hechos y anticipar situaciones que no se expresan textualmente. Por último, en el nivel crítico intertextual el lector posee la capacidad de emitir juicios sobre el contenido del texto, por lo cual evalúa la intención del autor, identifica puntos de vista y construye su postura personal. Con base en lo anterior, la lectura es propiamente una actividad mental en la que se construyen significados y que, de la misma manera, exige de procesos cognitivos que faciliten la fluidez lectora.

2.2.3 Metacognición

Por otra parte, en complemento, los múltiples estudios sobre metacognición confirman que el sujeto “es capaz de someter a estudio y análisis los procesos que él mismo usa para conocer, aprender y resolver problemas (...) puede tener conocimiento sobre sus propios procesos cognoscitivos y, además, controlar y regular el uso de estos procesos” (Rico, 2005, p. 25), lo que quiere decir que el estudiante cuenta con la posibilidad de reflexionar y gestionar su propio proceso de aprendizaje. Dentro de este enfoque, se resaltan tres dimensiones fundamentales: la primera, relacionada al conocimiento consciente que el sujeto tiene sobre la cognición, es decir, su

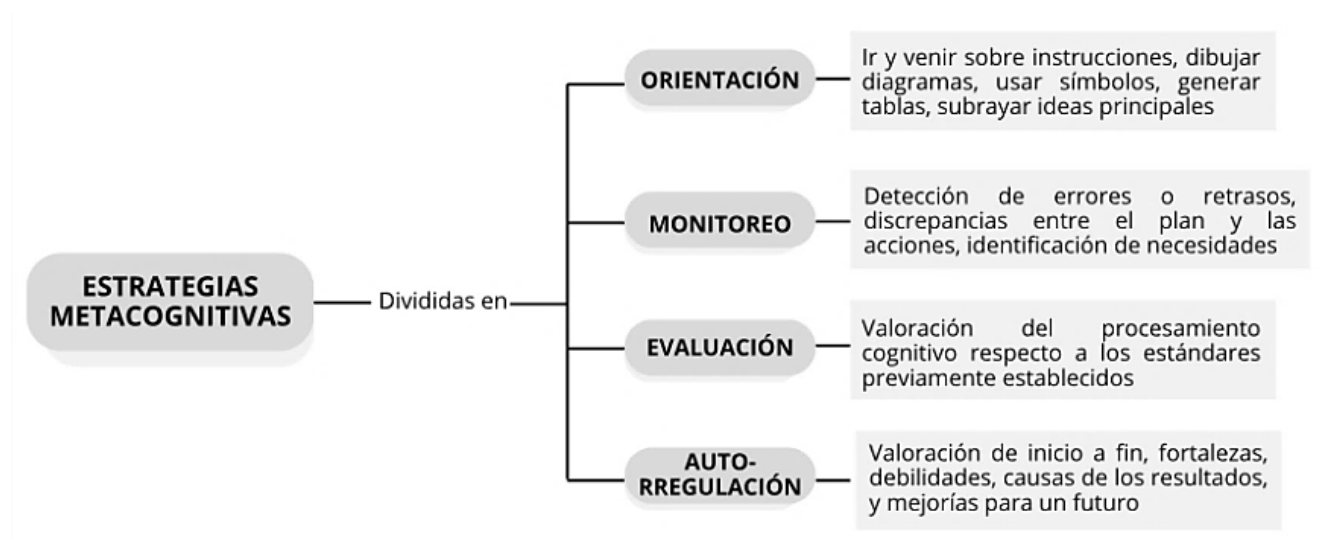
concepción de él mismo como aprendiz o solucionador de problemas; la segunda, ligada a la autorregulación y el monitoreo de las propias destrezas cognitivas; y la tercera, referente a la habilidad de reflexión, sobre el conocimiento y los manejos de este. Flavell, pionero de este término, lo define en sus investigaciones como “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos [...] hace referencia [...] a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos” (Flavell, 1976, como se cita en Mateos, 2001, p. 21-22), esto es, tener discernimiento sobre la actividad cognitiva: conocer, comprender el funcionamiento de nuestra forma de aprender; y controlar, planificar y evaluar el proceso intelectual.

Según Efklides (2009), la metacognición hace alusión al monitoreo y control de la cognición, donde se incluyen aspectos claves del aprendizaje autorregulado, como lo son la evaluación, la reflexión, la persistencia y el cumplimiento de las acciones respecto a los aprendizajes o resultados esperados. Desde su concepción, “el monitoreo de la cognición ocurre continuamente a un nivel implícito no consciente y se refiere al funcionamiento de los procesos cognitivos en relación con la meta de la persona” (p. 77), sin embargo, también puede desarrollarse de manera consciente con el paso del tiempo, esto a través de la observación continua de los comportamientos y las acciones constantes que se realicen dentro del proceso de aprendizaje, de manera que con una mayor consciencia, desarrollada a largo plazo, se apliquen de forma intencionada y autorregulada. Precisamente, gracias a la metacognición el aprendiz puede hacer uso de diferentes habilidades y estrategias que le permitan controlar su cognición (Figura 2), como lo son las de orientación, que tienen como fin hacer acciones específicas para cumplir con la tarea; las de monitoreo, con las cuales se realiza el seguimiento de la tarea; las de evaluación, con las se

valoran los resultados; y las de autorregulación, utilizadas para la valoración global de todo el proceso, de inicio a fin.

Figura 2.

Estrategias metacognitivas utilizadas para el monitoreo del aprendizaje.



Nota. La figura expone las estrategias metacognitivas que los estudiantes pueden utilizar durante el proceso de formación para regular sus aprendizajes. Las estrategias fueron tomadas de *The role of metacognitive experiences in the learning process*, por Efklides, 2009.

2.2.4 Portafolio multimodal

El código escrito en las aulas, que tanto ha predominado en el tiempo, resulta limitante para los estudiantes que diariamente viven en función de las tecnologías de la información, donde prima la presentación de contenidos audiovisuales inmediatos que priorizan el lenguaje no verbal sobre el texto. Según Carceller et al. (2022), vivimos en “una iconoesfera, donde la imagen es hegemónica y donde los múltiples lenguajes, visuales, auditivos, corporales y textuales, se combinan para comunicar de forma multimodal” (p. 15), es decir, prevalece una transformación en la comunicación que exige de nuevas alfabetizaciones y de lectores que sean capaces de comprender y crear los múltiples modos de representación (Tabla 2). Debido a ello, surge la noción de portafolio multimodal como una estrategia en el proceso de enseñanza y aprendizaje que

permite no solo abordar los distintos lenguajes sino también quebrantar la jerarquía secuencial de los textos escritos, pues permite que los autores experimenten nuevas narrativas y desarrollen trabajos más individualizados. Dentro de esta concepción de portafolio, el carácter multimodal altera la estructura tradicional del mismo, ya que se trastoca lo textual al anexar contenidos más dinámicos que priman lo gráfico.

Tabla 2.

Lenguajes y formatos empleados en la multimodalidad.

Lenguaje	Formato
Visual	Fotografía, dibujo, cómic, cartografías, infografías.
Sonoro	Podcast, entrevistas, programas de radio, itinerarios sonoros.
Audiovisual	Video, videoclips, mestretubers (video blogs).
Textuales	Apuntes, poemas, aforismos, informes.
Performativo y objetual	Teatro, instalación, rincones, ambientes, materiales y recursos pedagógicos.

Nota. La tabla es tomada de *El portafolio multimodal como generador de pensamiento divergente* (p. 22), por Carceller et al., 2022, Creative Commons Attribution 3.0.

Con base en esto, el portafolio multimodal es entendido como un trabajo significativo que transforma las experiencias individuales y, de igual manera, los objetivos, puesto que no solo pretende recolectar evidencias sino crear un proceso creativo que fortalezca la reflexión y la

comunicación de ideas, a través de la implementación de los distintos lenguajes. En este sentido, esta presentación de portafolio “fomenta la interdisciplinariedad y se convierte en un generador de pensamiento divergente, dando lugar a la reelaboración de lo hecho, a permitir el tanteo y el ensayo-error como método de trabajo” (Carceller et al., 2022, p. 23), esto quiere decir que el portafolio adquiere un carácter experimental, el cual está basado tanto en las inclinaciones como en los intereses personales de los estudiantes. A su vez, por medio del portafolio, se fortalece la alfabetización visual que es exigida en el nuevo panorama educativo, la cual está dividida en ciertos componentes, como lo son el aprendizaje visual, entendido como la habilidad de extraer significados de elementos visuales; y el pensamiento visual, referente a la habilidad para comunicar a través de imágenes, gráficos u otros modos de representación. Dentro del presente proyecto de investigación, el portafolio no solo estará constituido por los aspectos multimodales sino también por los apartados cognitivos, relacionados a los conocimientos formales, académicos, ligados a la comprensión; y metacognitivos, basados en las reflexiones que los estudiantes generen sobre el propio proceso cognoscitivo.

2.3 Referente legal

2.3.1 Ley 115 de 1994

Esta ley establece en el primer artículo que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (MEN, 1994, p. 1), por lo tanto, enfatiza en las disposiciones generales que orientan la educación como un derecho y un servicio, el cual que debe responder a las necesidades e intereses de la comunidad. Asimismo, está fundamentada en los principios establecidos por la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tienen todos los colombianos, con libertades en cuanto a enseñanza, aprendizaje, investigación y

cátedra. De la misma forma, toma en consideración ciertos artículos de la Constitución que permiten propiciar una educación integral en los estudiantes. Entre estos, se destaca el artículo 67, donde se establece que la educación debe promover el desarrollo de la personalidad, el respeto a la vida, la adquisición de conocimientos tanto científicos como humanos y el desarrollo de la capacidad crítica y analítica.

2.3.2 Decreto 1290 de 2009

Este decreto regula la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de educación básica y media. Establece que, para garantizar una educación de calidad, la evaluación debe describir, valorar y comprender los aprendizajes que están desarrollando los estudiantes. Para esto, plantea determinados propósitos que deben ser incluidos dentro en la evaluación institucional, entre ellos: reconocer las características personales, las necesidades, los ritmos y estilos de aprendizaje, y aplicar estrategias que brinden apoyo tanto a los estudiantes que presentan dificultades como a aquellos con desempeños destacados. De igual forma, este decreto considera que cada institución debe definir una escala para valorar el desempeño estudiantil dentro de su sistema de evaluación como, por ejemplo, desempeño superior, alto, básico y bajo (MEN, 2009).

2.3.3 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

Los lineamientos curriculares buscan promover el análisis y la comprensión de los fundamentos pedagógicos que sustentan las diferentes disciplinas del conocimiento. En el caso de Lengua Castellana, se plasman distintos enfoques que reconocen el lenguaje como una práctica social que está ligada a las competencias de lectura, escritura, oralidad y, muy importante, de comunicación. Dentro de estos, se ofrecen debates en torno a la educación, la literatura y la construcción del currículo, lo cual es un guía primordial para que el docente fomente una práctica

reflexiva y significativa sobre sus estudiantes. Dentro de los lineamientos, se establecen los soportes que se deben incluir dentro los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), las alternativas para el trabajo en la escuela y, asimismo, los roles de los principales agentes educativos, como lo son los docentes y estudiantes, quienes son entendidos como participantes activos que influyen significativamente en los procesos educativos, y en la evaluación o el seguimiento de los aprendizajes que se pretenden propiciar (MEN, 1998).

2.3.4 Estándares Básicos de Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje

En primer lugar, los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje (EBC) buscan asegurar el fortalecimiento de las competencias propias de esta área, teniendo en cuenta el nivel educativo y el desarrollo físico y mental de los estudiantes. Por parte de lo conceptual, los Estándares presuponen unos conocimientos que están organizados de forma lineal, es decir, que tienen en cuenta los grados anteriores y siguen requerimientos de orden cognitivo. Dentro de los mismos, se establecen tanto objetivos de comprensión textual como de comprensión e interpretación, desde primer grado hasta grado undécimo (MEN, 2006). En segundo lugar, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) “explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular” (MEN, 2016), puesto que señalan las unidades que son básicas y fundamentales para fortalecer el desarrollo del individuo. Estos guardan estrecha relación con los lineamientos curriculares y, asimismo, con los EBC. Sin embargo, no son propuestas curriculares ya que deben ser articulados con las metodologías y las estrategias establecidas por cada institución educativa en el PEI.

3. Diseño metodológico

3.1 Tipo de investigación

Este estudio adopta un enfoque cualitativo que implica comprender y analizar las percepciones, situaciones y experiencias relacionadas a un suceso en específico, en este caso, relacionadas al uso del portafolio multimodal como herramienta cognitiva y metacognitiva. Este enfoque permite analizar la complejidad de la práctica educativa a través de la recolección de los diferentes puntos de vista de los sujetos involucrados. Sampieri et al. (2014) señala que “la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (p. 9). Por lo tanto, esta metodología permite una comprensión más profunda sobre las acciones, relaciones y dinámicas de los sujetos desde su contexto o cotidianidad, es decir, desde el entorno educativo durante el proceso de elaboración y reflexión del portafolio multimodal.

Por otro lado, el presente trabajo es de tipo investigación acción, la cual concibe al docente como un investigador en el marco de su propia práctica como profesional. Esto implica que el educador asume una postura crítica orientada al mejoramiento de su praxis. Esta metodología se caracteriza por su diseño continuo, cíclico y sistemático que le permite al investigador identificar problemáticas e intervenir para generar un cambio en la realidad educativa. Latorre (2005) define la investigación acción como un conjunto de:

Actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. (p. 23)

En este sentido, la práctica docente se plantea como un espacio de indagación autorreflexiva, cuya intencionalidad es intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje para ocasionar una mejora. Esta metodología es de carácter cíclico, pues todas las fases interactúan entre sí y se repiten para generar nuevos ciclos hasta alcanzar una solución satisfactoria. Sampieri et al. (2014) describen el ciclo en cuatro fases o momentos: Primero, la detección del problema de investigación; segundo, la formulación de un plan de acción; tercero, la implementación del plan y la evaluación de los resultados; y, por último, la retroalimentación, que puede generar nuevas problemáticas y reiniciar el ciclo.

En la investigación se siguió este proceso, por ejemplo, durante la fase de detección del problema se identificaron dificultades relacionadas con las habilidades comunicativas mediante la aplicación de una prueba diagnóstica, entrevistas y el registro en un diario de campo. Posteriormente, se diseñó un plan de acción basado en una secuencia didáctica que incorporó el portafolio multimodal como estrategia para atender la problemática detectada. En la fase de implementación, se construyó el portafolio multimodal, permitiendo evaluar su impacto en el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos. Finalmente, se llevó a cabo un análisis de los resultados obtenidos en la implementación identificando sus alcances y aspectos por mejorar.

3.2 Población y muestreo

La población de estudio estuvo conformada por 15 estudiantes del grado noveno dos de la Institución Educativa Promoción Social del Norte de Bucaramanga, con edades entre los 13 a 16 años. Aunque el grupo en total estaba integrado por 25 estudiantes, únicamente 15 asistieron el día de la aplicación de la prueba diagnóstica, razón por la cual se tomaron como muestra para el análisis, con el fin de posibilitar el contraste con la prueba final. De igual forma, se analizaron los

portafolios multimodales (producciones, tickets de salida y formatos de reflexión) de estos 15 estudiantes y se realizaron entrevistas semiestructuradas a 6 participantes voluntarios, con el propósito de examinar el impacto de la propuesta pedagógica desde la perspectiva estudiantil. Las entrevistas finales se llevaron a cabo en el primer periodo del año 2026, en el marco de la Práctica Pedagógica Investigativa III.

3.3 Instrumentos de recolección de datos

En este proyecto, se emplearon diversos instrumentos de recolección de datos, diseñados de acuerdo con los objetivos planteados. Para su aplicación se contó previamente con la autorización formal de la rectora de la Institución Educativa Promoción Social del Norte (Apéndice A). Entre los instrumentos implementados, la entrevista semiestructurada y la prueba final fueron sometidas a un proceso de validación por juicio de expertos, en el cual participaron dos profesionales con experiencia en el área, quienes brindaron recomendaciones orientadas a mejorar la pertinencia, claridad y coherencia de estos instrumentos. Asimismo, los expertos diligenciaron una encuesta de validación y una constancia que respalda su participación en el proceso (Apéndice B).

3.3.1 Diario de campo

Este instrumento permitió registrar de manera sistemática y reflexiva las dinámicas que surgieron durante las sesiones de clase, específicamente en relación con el desarrollo del portafolio multimodal. Se incluyeron observaciones sobre el proceso de adaptación de los estudiantes frente al portafolio, elaboración de los productos, progresos evidenciados en la organización y presentación de sus portafolios, actitudes, autonomía, entre otros. El diario de campo se estructuró en un formato que incluía datos como fecha, hora de inicio y finalización de la clase, curso y número de estudiantes, descripción general de la sesión, interacciones entre las docentes y los

estudiantes, autoevaluación y observaciones generales sobre el desarrollo de la clase (Apéndice C). De acuerdo con Porlán y Martín (2024), “el diario ha de propiciar (...) el desarrollo de un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas” (p. 26). En este sentido, el diario de campo permitió documentar, reflexionar y analizar los procesos de aprendizaje y comprender el proceso de implementación y adaptación del portafolio.

3.3.2 Prueba diagnóstica

En relación con los hábitos lectores, se pudo evidenciar mediante un formato de caracterización (Apéndice D) que existe poca motivación hacia la lectura en la mayoría de los estudiantes, quienes manifestaron leer de manera ocasional o nula y, principalmente por obligación académica. Esto sugiere que la lectura no se concibe como una práctica significativa o de interés personal. Durante la prueba de comprensión (Apéndice E), los estudiantes leyeron el cuento *El almohadón de plumas*, de Horacio Quiroga. A partir de la lectura, se evidenció que algunos estudiantes sienten inseguridad al leer en voz alta, posiblemente por temor a equivocarse o pronunciar mal alguna palabra. En cuanto a los resultados, se identificó un predominio del nivel literal, seguido en menor medida del inferencial y crítico.

3.3.3 Prueba final

La prueba final de comprensión lectora (Apéndice F) se diseñó con el propósito de evaluar el desempeño de los estudiantes al finalizar la implementación del portafolio multimodal. Para esto, se seleccionó el cuento *El eclipse*, de Augusto Monterroso, y se diseñó un cuestionario que abarcó los tres niveles de comprensión (nivel literal, inferencial y crítico intertextual) mediante preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas. Asimismo, se incorporaron preguntas de

carácter metacognitivo con el propósito de identificar las estrategias de comprensión que aplican los estudiantes y las dificultades que enfrentan al interpretar el sentido de un texto.

3.3.4 Portafolio multimodal

El portafolio multimodal se emplea como un instrumento que permite evidenciar los avances y dificultades de los estudiantes durante el proceso de implementación. En relación con la estructura, el portafolio presenta los siguientes elementos: portada, índice de contenido, productos elaborados durante las clases, tickets de salida (reflexiones breves sobre lo aprendido en algunas sesiones), un archivador de lecturas y formatos de reflexión denominados *Huellas de mi portafolio*, desarrollados en cada revisión del portafolio, en los cuales los estudiantes analizaban sus aprendizajes y los aspectos positivos o por mejorar de sus trabajos (Apéndice G). Desde el plano cognitivo, los productos elaborados reflejan los conocimientos y desarrollo en sus habilidades comunicativas, especialmente en la lectura. Mientras que, desde el plano metacognitivo, las reflexiones permiten a los estudiantes reconocer y valorar su propio proceso de aprendizaje.

3.3.5 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada se empleó con el objetivo de profundizar en la perspectiva estudiantil sobre la implementación del portafolio multimodal (Apéndice H). Este instrumento se aplicó a un grupo conformado por seis estudiantes aproximadamente y estuvo organizada a partir de tres ejes temáticos: cognición (comprensión lectora), metacognición y motivación. Las preguntas estuvieron orientadas a identificar los cambios percibidos en la comprensión lectora antes y después de la implementación del portafolio multimodal, reconocer fortalezas y debilidades e identificar el nivel de interés y motivación generado por la estrategia. Se contó con una guía previa de preguntas, pero debido al carácter semiestructurado de la entrevista se profundizó en las

respuestas de los estudiantes cuando fue necesario para obtener más información sobre el impacto del portafolio multimodal en sus procesos de aprendizaje.

3.4 Recursos y técnicas de análisis

3.4.1 Observación participante

La investigación se desarrolló en el marco de la Práctica Pedagógica Investigativa, en la cual se asumió el desarrollo de las clases de Lengua Castellana del curso noveno dos de la IEPSN. Durante este proceso, se implementó el portafolio multimodal y se llevó a cabo la observación participante al interactuar con los estudiantes y acompañar sus procesos de aprendizaje. De acuerdo con Ñaupas et al. (2014), la observación participante “consiste en que el investigador (observador) participa o comparte la vida de un grupo social o comunidad como invitado o amigo, pero al mismo tiempo observa y registra datos e impresiones sobre los aspectos, variables de sus hipótesis de investigación” (pp. 204-205), por lo tanto, esta técnica permite comprender y analizar desde adentro las interacciones y actitudes de los estudiantes frente a la implementación del portafolio multimodal registrando las observaciones mediante instrumentos como el diario de campo.

3.5 Fases de investigación

Las siguientes fases de investigación se llevaron a cabo de manera transversal en el transcurso de la Práctica Pedagógica Investigativa I, II y III.

3.5.1 Fase 0. Identificación del nivel de comprensión lectora.

En un primer momento, se implementó una prueba diagnóstica que permitió reconocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado noveno dos. La prueba estuvo dividida

en distintas actividades que evaluaron las cuatro habilidades lingüísticas: lectura, escritura, oralidad y escucha.

3.5.2 Fase 1. Adaptación del portafolio multimodal.

Durante el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa II se presentó a los estudiantes la propuesta del portafolio multimodal como producto desarrollado en el transcurso de la asignatura, se explicó su propósito, elementos, características y criterios de evaluación. Asimismo, se les presentaron ejemplos de portafolios que el grupo podía seguir como referencia para efectuar sus propias creaciones. De igual manera, se enfatizó en que el portafolio era de carácter multimodal, por lo tanto, no iba a funcionar como un archivador de textos escritos, sino como una herramienta más creativa, donde podían integrar elementos visuales e innovadores creados en clase. Por último, se señaló que el portafolio es una herramienta tanto cognitiva, puesto que incluye productos que reflejan sus procesos de análisis e interpretación de los contenidos, como metacognitiva, al integrar tickets de salida y reflexiones sobre sus aprendizajes (Apéndice I).

3.5.3 Fase 2. Incorporación y desarrollo del portafolio multimodal.

Durante esta fase, los estudiantes construyeron su portafolio multimodal mediante la elaboración de diversos productos que evidenciaron sus conocimientos, aprendizajes y análisis de los contenidos y lecturas trabajadas en las sesiones de clase. Del mismo modo, se establecieron dos apartados orientados a fomentar la reflexión y la autoconciencia del proceso de aprendizaje en el espacio de Lengua Castellana. Primero, se implementaron tickets de salida una vez a la semana o cada quince días, en los que los estudiantes respondieron de manera breve preguntas relacionadas con lo aprendido en cada clase. Asimismo, diligenciaron formatos de reflexión quincenales, en los

cuales analizaron aspectos como las dificultades que presentaron en el desarrollo del portafolio, los aprendizajes obtenidos, la motivación generada y el disfrute de las actividades propuestas.

3.5.4 Fase 3. Consolidación del portafolio multimodal.

En esta fase, los estudiantes demostraron mayor conciencia sobre el valor y la importancia que tiene el desarrollo del portafolio multimodal para fortalecimiento de sus competencias en Lengua Castellana. Al culminar la implementación del portafolio, realizaron una entrega completa y organizada que incluyó todas las evidencias y producciones desarrolladas en el transcurso de la asignatura, al igual que los tickets de salida y las reflexiones sobre su proceso de aprendizaje.

3.5.5 Fase 4. Análisis e interpretación de los resultados.

Durante esta fase se llevó a cabo un proceso de análisis orientado a identificar el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas en los estudiantes a partir de la implementación del portafolio multimodal. Para ello, se compararon los resultados de la prueba diagnóstica y la prueba final con el propósito de establecer si los estudiantes mantuvieron su nivel de comprensión lectora o alcanzaron un progreso significativo. Asimismo, se realizó una matriz de análisis que permitió triangular las siguientes fuentes de información: primero, las reflexiones metacognitivas de los estudiantes, que evidenciaron sus percepciones sobre el desarrollo del portafolio; segundo, los productos incluidos en el portafolio multimodal como evidencias cognitivas sobre los procesos de análisis, comprensión lectora, creatividad y uso de recursos multimodales; tercero, las observaciones registradas en el diario de campo docente; y cuarto, la información obtenida a partir de las entrevistas semiestructuradas a un grupo de estudiantes con el fin profundizar en su perspectiva frente al proceso desarrollado. Este análisis permitió obtener una visión integral sobre el impacto del portafolio multimodal, al comparar e interpretar la perspectiva del estudiante, la evidencia de su desempeño y el punto de vista docente.

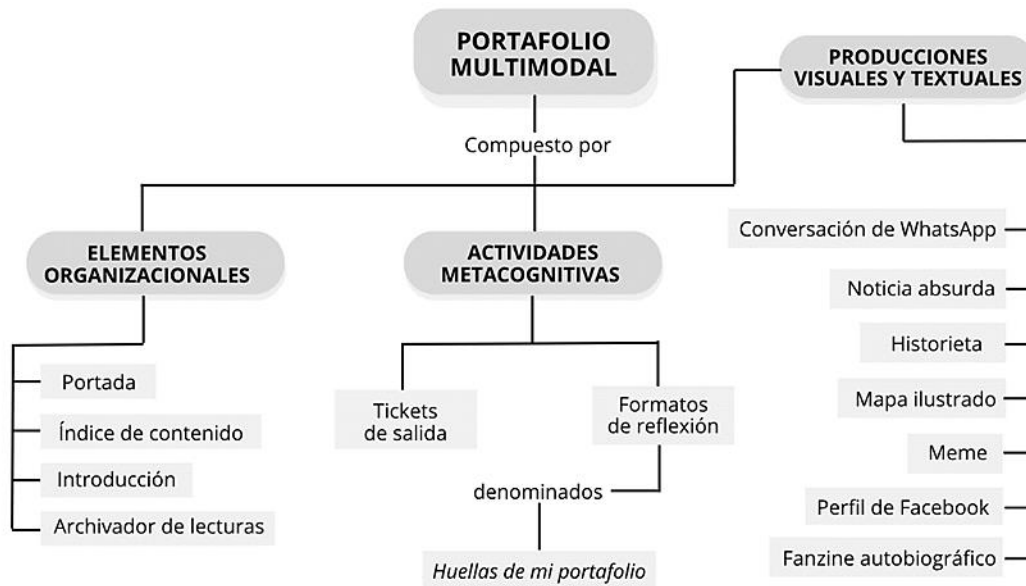
4. Resultados

4.1. Caracterización del portafolio multimodal

A continuación, se presentan los apartados que conformaron la estructura del portafolio de la propuesta actual, el cual abarca aspectos organizacionales básicos, actividades metacognitivas y producciones visuales y textuales, las cuales justifican la incorporación de la multimodalidad dentro del estudio.

Figura 3.

Estructura del portafolio multimodal de la propuesta actual.



Nota. La figura expone la estructuración del portafolio multimodal de la propuesta actual, el cual está compuesto por elementos organizacionales, actividades metacognitivas y producciones multimodales.

El portafolio multimodal desarrollado en la implementación estuvo compuesto por tres apartados, algunos tomados de la estructura tradicional brindada por la teoría y otros creados como parte de la propuesta actual. En primer lugar, se incluyeron elementos organizacionales que cumplieron la función de fijar un orden y una presentación al portafolio de los estudiantes, de los

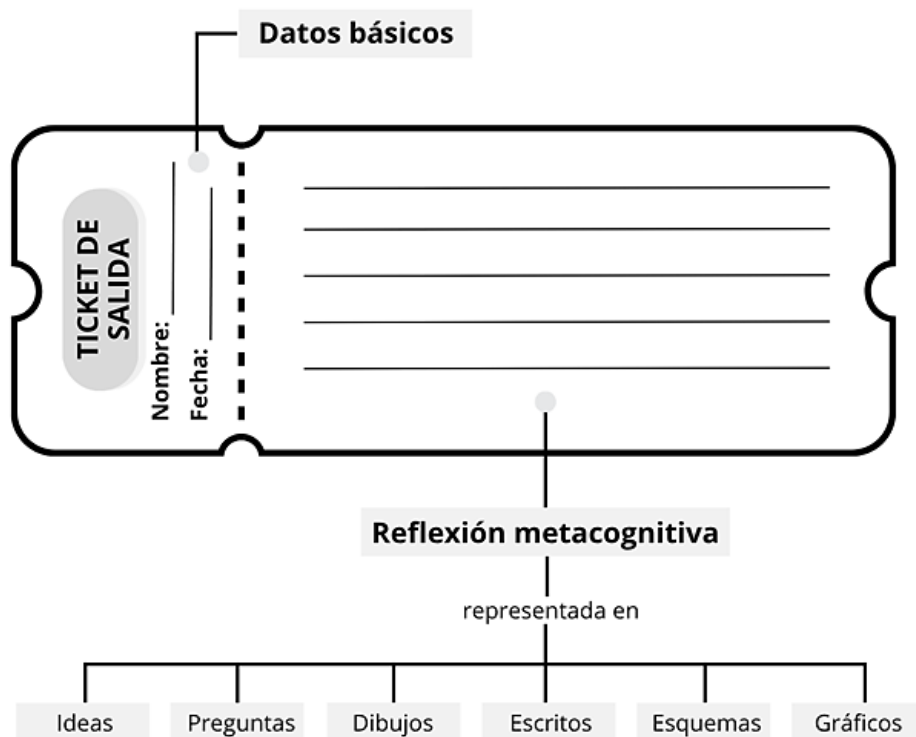
cuales dos fueron adaptados de la estructura tradicional (Tabla 1). El primer elemento organizacional fue la portada, en la cual se incluyó información básica necesaria, como el título del portafolio, el nombre de los estudiantes, el grado, la asignatura y el año escolar. El segundo fue el índice de contenido, en el cual se determinó y se enumeró todo el trabajo realizado con el portafolio, de manera que se presentaron las actividades y los productos de manera organizada, según su orden de realización, guiado por las docentes (Tobón, 2010). El tercero fue la introducción, en la cual los estudiantes presentaron su experiencia con el portafolio, abarcando desde su punto de partida hasta las competencias o habilidades que lograron desarrollar con la incorporación del género (Tobón, 2010). Por último, se creó para la propuesta un archivador de lecturas, en el que los estudiantes guardaron cada uno de los textos que fueron leídos en las sesiones de clase y sobre los cuales se realizaron la gran mayoría de los productos del portafolio. La intención principal del archivador fue dar sentido, organización y consciencia al aprendizaje de los estudiantes, ya que este les permitió no solo anexar las lecturas sino también revisar constantemente el trabajo que se iba realizando, de manera que pudieron reconocer los avances y la continuidad del proceso, al tiempo que adquirieron otros beneficios, como retomar las diferentes estrategias de lectura efectuadas en los textos.

Por otra parte, el portafolio multimodal incorporó actividades metacognitivas que buscaron activar el carácter reflexivo de los estudiantes sobre sus propios procesos cognoscitivos. Es decir, se pretendió generar la capacidad en los educandos no solo de almacenar información y de relacionarla con sus conocimientos previos (Rico, 2005), referente a la cognición, sino de desarrollar la capacidad de reconocer y controlar los propios procesos de aprendizaje, lo cual implica identificar las estrategias que cada quien utiliza para conocer, aprender y gestionar problemas (Rico, 2005), característico de la metacognición. En ese sentido, las primeras

actividades del portafolio asociadas a dicho proceso fueron los tickets de salida, implementados en algunas sesiones de clase con diferentes propósitos. Como su nombre lo indica, fue una estrategia que se implementó en el cierre de algunas clases, con la cual los estudiantes pudieron plasmar de manera creativa ideas concretas sobre las temáticas o las dinámicas planteadas en las sesiones de clase (Figura 4).

Figura 4.

Representación visual de los tickets de salida.



Nota. La figura presenta una ejemplificación visual de los tickets de salida que fueron implementados dentro de la propuesta como actividad metacognitiva.

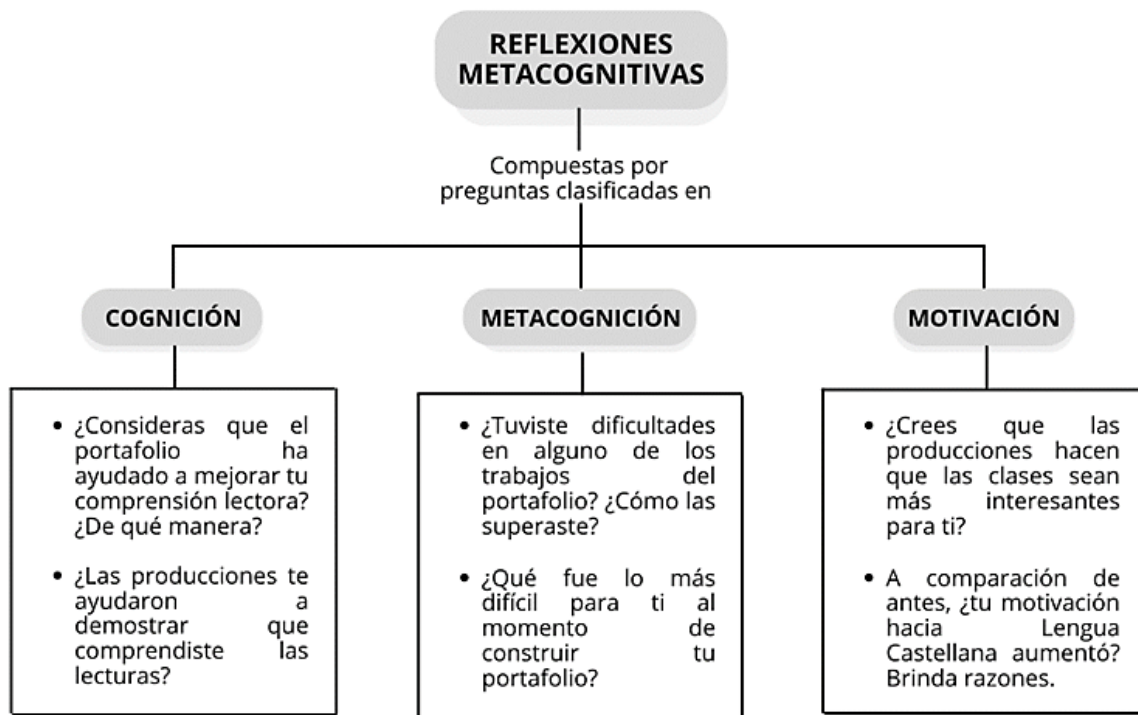
De esta forma, con los tickets el grupo pudo expresar sus conocimientos a través de distintos modos de representación, como por ejemplo dibujos, esquemas u organizadores gráficos. Los tickets de salida son una estrategia pedagógica que permite recolectar evidencias rápidas del aprendizaje de los estudiantes, es decir, uno de sus principales propósitos es efectuar una

evaluación formativa, por medio de la cual el docente determina lo que el grupo ha aprendido sin necesidad de realizar un examen formal. Asimismo, con base en los resultados de la implementación del ticket, el maestro puede llevar a cabo una retroalimentación sobre su práctica en el aula, de manera que las sesiones se ajusten a las necesidades individuales que el grupo presente. En este orden de ideas, la función más valiosa de esta estrategia es la reflexión metacognitiva que los estudiantes generan sobre sus procesos, ya que no solo reflejan qué contenidos adquirieron, sino que empiezan a pensar en lo implícito de sus aprendizajes: cómo aprenden, qué dificultades o habilidades presentan, qué tácticas utilizan, qué no han comprendido, qué han aprendido, entre otros. Lo fundamental de la estrategia es permitir que los estudiantes empiecen a gestionar sus propios aprendizajes, dándole así un sentido real al proceso formativo.

En segundo lugar, como actividad metacognitiva se efectuaron formatos de reflexión cada quince días, dentro de los cuales los estudiantes tuvieron la posibilidad de profundizar no solo en la dinámica y las temáticas de las clases, como en los tickets de salida, sino también en la ejecución y apropiación del portafolio multimodal en sus procesos de aprendizaje. Los formatos de reflexión denominados *Huellas de mi portafolio* (Apéndice I), estuvieron constituidos por un total aproximado de diez preguntas, todas basadas en la experiencia y contribuciones del portafolio en la formación individual de cada estudiante. En los formatos se incorporaron preguntas globales que abarcaron los componentes centrales de la investigación (Figura 5): cognición, asociada especialmente a la comprensión lectora; metacognición, referente a la reflexión del proceso; y motivación, relacionada al aumento o disminución del interés sobre las sesiones de clase. De este modo, con las respuestas de los estudiantes a las preguntas planteadas, se evaluó el impacto del portafolio en la evolución del grupo, es decir, los formatos permitieron examinar el contraste de los resultados antes y después de la implementación.

Figura 5.

Ejemplificación de las preguntas de “Huellas de mi portafolio”.



Nota. La figura 5 ejemplifica algunas de las preguntas que fueron incorporadas dentro de los formatos de reflexión que los estudiantes diligenciaron a partir de sus experiencias con el portafolio multimodal.

Con base en lo anterior, los estudiantes realizaron dos formatos de reflexión en el transcurso de la intervención, dentro de los cuales se incluyeron preguntas similares que permitieron generar un contraste claro respecto a los avances del grupo en el análisis de textos, en la reflexión del propio aprendizaje y en el interés sobre las sesiones de clase. Si bien existieron limitaciones, con la realización de las reflexiones pudo corroborarse que los estudiantes sí cuentan con la capacidad de reconocer y gestionar sus procesos cognoscitivos, siempre y cuando lo hagan dentro de un proceso paulatino, con constante acompañamiento docente. Por último, el portafolio estuvo compuesto por producciones visuales y textuales (Figura 3), las cuales fueron realizadas con base en las lecturas y las temáticas abordadas en el aula. En primera instancia, los estudiantes

realizaron una conversación de WhatsApp a partir de la lectura del cuento *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*, de Gabriel García Márquez; al igual que en el cuento, debían crear y propagar un rumor, solo que esta vez de una forma más actualizada y creativa.

Seguido de esto, crearon una noticia absurda después de leer *La vida está llena de cosas así*, de Santiago Gamboa, donde retrataron a modo de noticiero situaciones irreales que podrían suceder en algún país latinoamericano. Después construyeron una historieta según *Los gallinazos sin plumas*, de Julio Ramón Ribeyro, en la cual por medio de dibujos y diálogos presentaron un final alternativo que le dio continuidad a la narración del autor. De igual forma, anexaron en sus portafolios un mapa ilustrado sobre *La travesía de Wikdi*, de Alberto Salcedo Ramos, en el cual plasmaron el recorrido del protagonista durante el relato. El siguiente producto visual fue un meme, realizado con base en el cuento *Un sueño*, de Juan José Millás, donde representaron de forma ingeniosa y jocosa la situación absurda que vive el protagonista. Para finalizar, los dos últimos productos, el perfil de Facebook y el fanzine autobiográfico, fueron actividades producidas a partir de las temáticas de biografía y autobiografía, donde los estudiantes plasmaron sus vidas de manera creativa y muy visual. Las producciones no solo fueron entregas o anexos al portafolio, pues permitieron que cada estudiante representara lo comprendido de las lecturas y explorara su expresión creativa en la ejecución de cada entrega.

4.2. Sistematización de la experiencia

La implementación del portafolio multimodal se llevó a cabo mediante una secuencia didáctica organizada en 9 semanas (Tabla 3), durante las cuales se realizaron actividades enfocadas en la lectura, la producción multimodal y la reflexión metacognitiva. Esta planeación se estructuró en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el plan de área de Lengua Castellana de la IEPSN, por lo cual las temáticas abordadas estuvieron guiadas por los lineamientos

institucionales. El propósito de la secuencia fue integrar gradualmente el portafolio en las dinámicas de la clase de Lengua Castellana, de modo que los estudiantes pudieran recopilar allí las diferentes producciones multimodales elaboradas durante la implementación. Estas producciones evidencian su propio proceso de aprendizaje y su comprensión sobre las temáticas y lecturas abordadas en clase. De acuerdo con lo anterior, la experiencia se organiza a partir de tres momentos: adaptación, incorporación y consolidación del portafolio multimodal.

Tabla 3.

Secuencia didáctica orientada a la construcción del portafolio multimodal.

Semana	Actividad	Evidencia para el portafolio
Semana 1	Presentación de las pautas para el portafolio	Diseño de la portada del portafolio con título y elementos gráficos o decorativos.
5 horas	Lectura del cuento <i>Algo muy grave va a suceder en este pueblo</i> , de Gabriel García Márquez	Conversación de WhatsApp sobre un rumor basado en el cuento <i>Algo muy grave va a suceder en este pueblo</i> , de Gabriel García Márquez.
Semana 2	Lectura del cuento <i>La vida está llena de cosas así</i> , de Santiago Gamboa	Redacción en parejas de una noticia absurda, acompañada de un dibujo, basada en el cuento <i>La vida está llena de cosas así</i> , de Santiago Gamboa.
5 horas	Visualización de una compilación de noticias absurdas colombianas.	Desarrollo del primer ticket de salida
	Lectura del cuento <i>El hijo</i> de Horacio Quiroga.	Reflexiones orales y participación en actividades de comprensión lectora.
Semana 3	Actividad <i>Emociones que acechan</i> : ruleta con emociones que deberán identificar en el cuento de Quiroga.	Desarrollo del primer formato de reflexión <i>Huellas de mi portafolio N°1</i>
5 horas	Lectura del cuento <i>La noche boca arriba</i> de Julio Cortázar.	
	Juego de competencia con preguntas de comprensión lectora sobre el cuento de Cortázar	

Semana 4 5 horas	Lectura del cuento <i>Los gallinazos sin plumas</i> de Julio Ramón Ribeyro. Taller en clase con preguntas de comprensión lectora sobre el cuento de Ribeyro. Audiocuento <i>Paseo nocturno</i> de Rubem Fonseca y juego con preguntas de comprensión lectora.	Elaboración de un final alternativo del cuento <i>Los gallinazos sin plumas</i> de Julio Ramón Ribeyro representado en una historieta. Entrega y primera revisión completa del portafolio multimodal con todas las evidencias desarrolladas hasta el momento.
Semana 5 5 horas	Lectura de la crónica <i>Cita a ciegas con la muerte</i> de Alberto Salcedo Ramos Lectura de la crónica <i>La travesía de Wikdi</i> de Alberto Salcedo Ramos	Mapa ilustrado basado en el recorrido de Wikdi hacia su escuela según la crónica <i>La travesía de Wikdi</i> de Alberto Salcedo Ramos. Desarrollo del segundo ticket de salida
Semana 6 5 horas	Quiz sobre todo lo visto sobre crónica Lectura del cuento <i>Un sueño</i> de Juan José Millás	Creación de un meme basado en el cuento <i>Un sueño</i> de Juan José Millás.
Semana 7 5 horas	Tema: biografía y autobiografía Juego de adivinar al famoso mediante sus datos biográficos. Lectura de la biografía del futbolista Pelé, video sobre su historia y taller de comprensión lectora.	Elaboración de un perfil de Facebook biográfico del personaje elegido (un famoso o un familiar, amigo, etc.) Desarrollo del tercer ticket de salida.
Semana 8 5 horas	Presentación de qué es un fanzine, ejemplos de un fanzine autobiográfico, elementos y contenido. Coevaluación del fanzine autobiográfico a través de un formato	Elaboración de un fanzine autobiográfico con fotos e información sobre sus etapas y momentos más importantes de sus vidas. Socialización en parejas del fanzine
Semana 9 5 horas	Entrega final del portafolio multimodal con todas las evidencias.	Desarrollo del segundo formato de reflexión <i>Huellas de mi portafolio N°2</i> .

Nota. Síntesis semanal de la secuencia didáctica con actividades, temáticas y evidencias del portafolio multimodal.

4.2.1 Fase de adaptación

La fase de adaptación, correspondiente a las primeras semanas de implementación de la secuencia didáctica, estuvo orientada a la familiarización de los estudiantes con el portafolio multimodal, su propósito y su estructura. En este periodo inicial, se presentaron las pautas generales del portafolio, características y criterios de evaluación. Asimismo, se enfatizó su carácter multimodal, es decir, se indicó que el portafolio permitía integrar diversos elementos visuales y creativos, con el fin de expresar lo que han aprendido sin recurrir únicamente al texto escrito. A partir de la entrega de las dos primeras evidencias, (diseño de la portada del portafolio y conversación de WhatsApp a partir de la lectura del cuento *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*, de Gabriel García Márquez) se identificaron algunas dificultades. Por ejemplo, se observó que algunos no llevaron el portafolio, “otros lo presentaron sin decorar o con la decoración incompleta, y solo unos pocos cumplieron con la elaboración del portafolio de manera completa, organizada y creativa. En ellos se evidenció que disfrutaron decorarlo de acuerdo con sus gustos personales” (DC2-25). Esta situación revela que, inicialmente el grupo no asumió el portafolio multimodal como una herramienta fundamental dentro de la dinámica de la clase, a pesar de que se les indicó que tendría un valor significativo en su proceso de aprendizaje.

Durante esta fase, se incorporaron espacios de reflexión y seguimiento que permitieron a los estudiantes comenzar a reconocer y analizar su desempeño en relación con las actividades propuestas. Asimismo, se realizó la primera revisión completa del portafolio, la cual permitió observar el cumplimiento de las actividades, hacer seguimiento al proceso de adaptación y ofrecer retroalimentación sobre la organización y la calidad de las producciones multimodales. En esta revisión se detectaron nuevamente distintos ritmos de adaptación en el grupo, mientras algunos estudiantes presentaron portafolios con una buena presentación, organización y producciones muy

bien elaboradas, otros “no entregaron sus portafolios, argumentando diversas razones, y los demás, los entregaron bastante incompletos, con productos poco creativos, escasamente desarrollados y desorganizados” (DC8-25).

Estos hallazgos sugieren que una parte del grupo logró adaptarse con mayor facilidad a la propuesta del portafolio multimodal, demostrando responsabilidad y disposición desde el inicio de la implementación. En cambio, otros estudiantes mantuvieron dificultades para ajustarse a las dinámicas de trabajo planteadas, por lo que requirieron de un acompañamiento constante, mediante recordatorios sobre las producciones pendientes y orientaciones para mejorar la calidad de sus evidencias. Albarracín (2023) afirma que durante la etapa inicial del desarrollo del portafolio se pueden presentar “ciertas dificultades y tropiezos cuando los estudiantes llegan con desconocimiento de la dinámica de trabajo, por lo cual, se hace complejo para algunos de ellos por su estructura, organización y falta de hábitos académicos en su proceso” (p. 343). Por lo tanto, estas dificultades en la experiencia pueden comprenderse por el cambio que implica pasar de prácticas tradicionales a las que estaban acostumbrados, como la transcripción de contenidos y desarrollo de talleres, a una propuesta que exigía una participación más activa y mayores niveles de compromiso, esfuerzo y responsabilidad por parte de los estudiantes. En consecuencia, esta fase se caracterizó por cierta resistencia, un cumplimiento parcial de las actividades y la necesidad de un acompañamiento permanente, sin embargo, también permitió identificar las primeras manifestaciones de interés hacia esta herramienta.

4.2.2 Fase de incorporación

A medida que avanzó la implementación de la secuencia, se comenzó a evidenciar una fase de incorporación del portafolio multimodal, en la que los estudiantes fueron apropiándose progresivamente. En esta etapa, aunque persistían algunas dificultades, se observaron cambios

relevantes en la disposición, el compromiso y la organización de las actividades propuestas. Por ejemplo, se identificó una mayor constancia en el uso del portafolio, un cumplimiento más frecuente de las producciones y una actitud más comprometida:

Aunque hace algunos días alrededor de cuatro estudiantes perdieron sus portafolios, se ha observado que han intentado ponerse al día y adelantar las actividades pendientes. Asimismo, la gran mayoría de estudiantes comenzó a llevar el portafolio todos los días a clase y a guardar sus evidencias. Incluso, muestran interés por organizar de forma adecuada sus producciones y por conocer cuándo se realizará la siguiente revisión del portafolio. (DC14-25)

Estos avances permiten inferir que, aunque inicialmente se presentaron dificultades asociadas a la adaptación de esta herramienta, progresivamente los estudiantes comenzaron a asumir el portafolio como parte esencial de su proceso formativo en la asignatura. Esto se refleja no solo en una mayor regularidad en la entrega de las producciones, sino también en la participación activa en las clases. Al respecto, Álvarez et al. (2023) señalan que el portafolio incide en “la adquisición de responsabilidad frente a la realización de sus actividades, pues los estudiantes manifiestan que el uso del portafolio mantiene en ellos un interés por desarrollar de manera correcta y ordenada todas las tareas propuestas” (p. 64). En coherencia con lo anterior, se evidenció que, aunque el proceso no estaba completamente consolidado, ya se manifestaban avances en el desarrollo de hábitos académicos relacionados con la responsabilidad, organización y puntualidad en las entregas escolares.

De igual forma, se observó una mejora en la disposición hacia el desarrollo de las actividades y en la calidad de sus producciones: “durante estas últimas semanas (...) se evidenció

una mayor disposición por parte de los estudiantes hacia la elaboración de las actividades, pues la mayoría se esforzó en investigar, llevar materiales y entregar trabajos más completos, organizados y visualmente atractivos” (DC15-25). Esto demuestra una progresiva valoración del portafolio no solo como un requisito evaluativo, sino como una herramienta que orienta su aprendizaje. Sin embargo, durante la fase persistieron algunas limitaciones asociadas a la redacción de reflexiones poco profundas o superficiales, especialmente en los tickets de salida, así como la falta de constancia en el trabajo y la inasistencia recurrente de algunos estudiantes, lo que limitó el seguimiento adecuado de su proceso.

4.2.3 Fase de consolidación

Finalmente, en las últimas semanas de implementación de la secuencia didáctica, se evidenció una fase de consolidación del portafolio multimodal, demostrando una apropiación más consistente y autónoma por parte de los estudiantes. En particular, se registró un avance notable durante la última revisión en el cumplimiento de las actividades, la organización y el desarrollo de las producciones, lo que refleja una mayor interiorización de esta herramienta:

Durante esta última revisión, se pudo evidenciar un gran avance en comparación con la primera entrega, ya que los estudiantes mostraron mayor compromiso con el desarrollo y entrega del portafolio. Por ejemplo, terminaron sus actividades y mejoraron notablemente la presentación y la decoración de sus portafolios por iniciativa propia, lo cual había sido un punto débil anteriormente. Asimismo, a diferencia de la primera revisión, en la cual varios estudiantes no entregaron los portafolios porque aún no tenían carpetas o productos, en esta ocasión, todos ya tenían sus portafolios y se esforzaron por entregarlos completos, organizados y en buen estado. (DC16-25)

Estos resultados exponen no solo un mejor desempeño, sino también un cambio en la relación de los estudiantes con el portafolio. Esto debido a que comenzaron a asumir un papel más activo al tomar la iniciativa de mejorar tanto la presentación como la calidad de sus evidencias. Por lo tanto, el portafolio deja de percibirse únicamente como un requisito evaluativo de la asignatura para convertirse en un recurso personal que acompaña el proceso de aprendizaje y cuyo desarrollo depende del compromiso y esfuerzo de cada estudiante. En este sentido, el portafolio permite evidenciar los avances logrados en periodos relativamente cortos, al tiempo que favorece la motivación e involucra a los estudiantes en su propio proceso formativo (Cabana, 2017).

De igual forma, se observó una mayor capacidad de trabajo independiente y autorregulación: “los estudiantes demostraron mayor autonomía y disposición para cumplir con las indicaciones” (DC16-25). Este aspecto resulta relevante, pues evidencia una disminución en la dependencia de acompañamiento docente, a diferencia de las fases iniciales, donde era más necesario brindar orientaciones y recordatorios constantes. Benardia y Moussaoui (2021) consideran que “la elaboración del *portfolio* requiere tiempo, constancia e invita a mantener o desarrollar buenos hábitos de autonomía del aprendiz, que ahora es consciente de su evolución en el proceso de aprendizaje” (p. 207). En consecuencia, el desarrollo de la autonomía surge a partir de un proceso gradual en el que, a lo largo de las fases, los estudiantes lograron consolidar hábitos académicos y una mayor implicación en la construcción de sus portafolios multimodales.

Sin embargo, es importante señalar que esta fase también estuvo acompañada de ciertas dificultades. En particular, persistieron limitaciones relacionadas con la redacción de reflexiones superficiales sobre el propio aprendizaje, este aspecto será abordado con mayor profundidad en la categoría de metacognición. Asimismo, se presentaron casos puntuales en los que dos estudiantes, a lo largo de las diferentes revisiones no decoraron ni personalizaron sus portafolios, lo que sugiere

que no se apropiaron de la herramienta en términos de expresión personal. Aunque estos estudiantes demostraron, en ocasiones, un buen desempeño en la elaboración de sus producciones multimodales. Por último, la inasistencia recurrente de algunos estudiantes continuó siendo un factor que incidió en el desarrollo del portafolio, debido a que tuvieron que adelantar constantemente tareas pendientes y esto limitó la continuidad del proceso, generó vacíos en la comprensión y afectó la calidad de sus productos. Por lo tanto, aunque se alcanzó un nivel importante de consolidación del portafolio multimodal, estos aspectos manifiestan la necesidad de seguir fortaleciendo una apropiación integral de la herramienta por parte de los estudiantes.

Tabla 4.

Categorías y subcategorías de análisis.

Categorías de análisis			
Cognición (Comprensión lectora)	Multimodalidad		
	Metacognición	Expresión creativa	Motivación
Analizada por medio de los productos del portafolio y la prueba diagnóstica y final.	Analizada a partir de los tickets de salida, los formatos de reflexión (<i>Huellas de mi portafolio</i>) y las entrevistas finales.	Analizada a partir de los productos del portafolio, los formatos de reflexión (<i>Huellas de mi portafolio</i>) y las entrevistas finales.	

Nota. La tabla 4 presenta las tres categorías de análisis de la investigación.

Con el fin de orientar el proceso de análisis de la información recolectada, se establecieron categorías y subcategorías que guiaron la interpretación de los datos, las cuales se presentan en la Tabla 4. A partir de esta organización, se desarrolla en primer lugar la categoría de cognición, enfocada en los procesos de comprensión lectora.

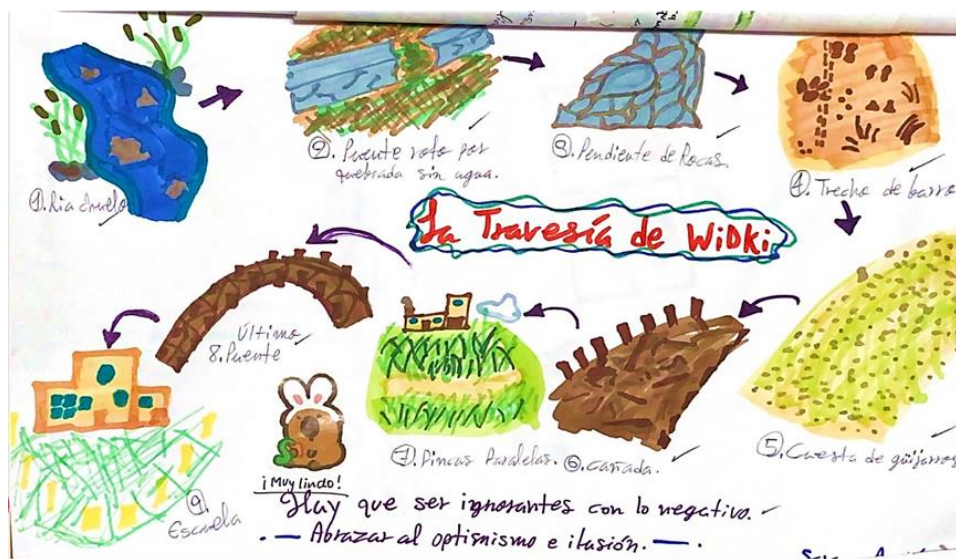
4.3 Procesos cognitivos asociados a la comprensión lectora

4.3.1 Comprensión lectora en las producciones del portafolio multimodal

Las producciones incluidas en el portafolio multimodal permiten evidenciar el desarrollo de los distintos niveles de comprensión lectora, a partir de la transformación de los textos leídos y las temáticas abordadas en diversos formatos. En el nivel literal, se realizaron productos como el mapa ilustrado sobre la crónica *La travesía de Wikdi*, de Alberto Salcedo Ramos, en la que, como se observa en la Figura 6, los estudiantes identificaron y organizaron la información explícita del texto. Esto se refleja en la representación coherente de la secuencia de eventos y del recorrido del protagonista, lo que sugiere una adecuada comprensión de los elementos básicos del relato. Asimismo, esta actividad requería incluir una breve reflexión sobre lo aprendido a partir de la lectura. En este sentido, también evidencia un nivel inferencial, pues implica interpretar el sentido del texto y extraer una enseñanza.

Figura 6.

Mapa ilustrado de la crónica La travesía de Wikdi elaborado por una estudiante.



Nota. Producción realizada por una estudiante durante la implementación del portafolio multimodal.

Por otro lado, la creación de una conversación en WhatsApp sobre un rumor, basada en el cuento *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*, requirió establecer relaciones de causa y efecto y reinterpretar la situación narrativa a un contexto actual o cotidiano, lo que evidencia procesos de comprensión inferencial. No obstante, en la primera revisión se identificó que, en algunos casos, los estudiantes redujeron el rumor a un simple chisme, sin agregar sus implicaciones en la generación de miedo colectivo o en las consecuencias que desencadena. Luego de la retroalimentación, varios realizaron las modificaciones pertinentes (DC2-25).

Por otra parte, la redacción de una noticia absurda a partir del cuento *La vida está llena de cosas así*, demostró procesos inferenciales más consolidados, dado que los estudiantes lograron interpretar elementos implícitos como el carácter irracional o absurdo y recrear su sentido en otro género discursivo. En cuanto a la historieta relacionada con el cuento *Los gallinazos sin plumas*, se observó la capacidad de los estudiantes para dar continuidad a la lógica narrativa del texto, lo que da cuenta de una comprensión inferencial. La actividad también tenía un carácter crítico, debido a que buscaba promover la formulación de cuestionamientos y reflexiones sobre problemáticas sociales como la desigualdad y la injusticia. Aunque los estudiantes incorporaron personajes que intervienen en ayuda de los protagonistas, estas producciones no desarrollaron una postura crítica sobre la problemática abordada en el relato.

En esta misma línea, la elaboración de un meme basado en el cuento *Un sueño* evidencia procesos de comprensión inferencial, pues como se observa en la Figura 7, los estudiantes interpretaron el sentido irónico de la situación vivida por el protagonista, sintetizaron el contenido narrativo y lo reconstruyeron en un formato multimodal propio de la cultura digital como el meme. Asimismo, sus producciones demuestran la comprensión del efecto inesperado, absurdo y humorístico del texto. El perfil biográfico en formato de la red social Facebook también se ubica

en el nivel inferencial, dado que los estudiantes investigaron, entrevistaron (en el caso de quienes lo hicieron sobre un amigo o familiar), seleccionaron los hechos relevantes y los organizaron para adaptar la historia de vida en un formato distinto al escrito. La actividad se convirtió en una experiencia muy amena y significativa para los estudiantes (DC14-25). Finalmente, el fanzine autobiográfico se sitúa entre el nivel inferencial y crítico, ya que no solo implicó organizar y narrar de forma coherente experiencias personales, sino también procesos de reflexión, valoración y proyección hacia el futuro. En conclusión, las producciones del portafolio multimodal permitieron visibilizar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, revelando un desarrollo progresivo, con un predominio del nivel inferencial y, avances menores en el nivel crítico.

Figura 7.

Memes elaborados por estudiantes a partir del cuento Un sueño, de Juan José Millás.



Nota. Producciones realizadas por dos estudiantes en el marco de la implementación del portafolio multimodal.

4.3.2 Análisis comparativo de la prueba diagnóstica y la prueba final

Este apartado presenta el análisis cualitativo de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica y la prueba final de comprensión lectora, aplicadas a partir de los textos *El almohadón de plumas*, de Horacio Quiroga, y *El eclipse*, de Augusto Monterroso. El análisis tiene como propósito identificar los cambios en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico intertextual luego de la implementación de una secuencia didáctica basada en el uso del portafolio multimodal. A partir de la comparación del desempeño de los estudiantes en ambos momentos, se examinan las principales tendencias, avances y dificultades, con el fin de valorar el alcance de la intervención pedagógica en los procesos de comprensión.

Tabla 5.

Distribución de los estudiantes según los niveles de comprensión en la prueba diagnóstica y la prueba final.

Nivel de comprensión lectora	Prueba diagnóstica	Prueba final	Variación
Literal	10	5	↓ -5 (cinco estudiantes avanzaron a otros niveles)
Inferencial	4	6	↑ +2 (cinco ingresan del nivel literal)
Crítico intertextual	1	4	↑ +3 (proviene desde el nivel inferencial)

Nota. Se evaluaron 15 estudiantes en ambas pruebas.

4.3.2.1 Nivel literal

En la prueba diagnóstica, diez de los quince estudiantes se ubicaron en el nivel literal de comprensión lectora (Tabla 5), lo que evidencia que la mayoría del grupo se encontraba en un plano básico de comprensión, centrado principalmente en la identificación de información

explícita del texto. Los estudiantes de este nivel no lograron establecer inferencias ni construir significados implícitos, lo que refleja limitaciones en los procesos de interpretación y análisis. En contraste, en la prueba final se registró una disminución en el número de estudiantes ubicados en este nivel, al pasar de diez a cinco. De manera específica, se identificó que de los diez estudiantes que inicialmente se encontraban en el nivel literal, cinco permanecieron en este nivel en la prueba final, mientras que los cinco restantes lograron transitar hacia niveles superiores de comprensión, en concreto al inferencial, lo que manifiesta un progreso parcial pero significativo en el grupo, pues la mitad evidenció habilidades interpretativas que les permitieron ir más allá de la información literal del texto.

Por otro lado, respecto a los estudiantes que no evidenciaron avances, en la prueba final se detectaron algunas dificultades que aún persisten en sus procesos de comprensión. Por ejemplo, algunos optaron por responder únicamente las preguntas inferenciales y críticas de selección múltiple y omitieron las preguntas abiertas o redactaron respuestas breves, descriptivas o sin relación directa con el contenido del texto. Las preguntas abiertas exigen un procesamiento de información que va más allá de la memorización y que implican el uso de estrategias de producción (Pérez, 2005). Por lo tanto, esta conducta de evasión puede estar asociada con limitaciones en la construcción de argumentos, en la producción escrita o con una falta de disposición para enfrentar preguntas que demandan el desarrollo de ideas propias, lo cual podría explicar su permanencia en este nivel. En conjunto, estos resultados permiten afirmar que el portafolio multimodal favoreció el avance hacia niveles más complejos de comprensión en una parte del grupo; sin embargo, su impacto no fue homogéneo. Lo anterior, puede deberse a que el desarrollo de esta competencia cognitiva también está mediado por factores individuales como el nivel de vocabulario, conocimientos previos y motivación hacia el aprendizaje (Muñoz et al., 2025).

4.3.2.2 Nivel inferencial

En la prueba diagnóstica, cuatro de los quince estudiantes alcanzaron el nivel inferencial de comprensión lectora. Este grupo demostró la capacidad de establecer relaciones e inferir información implícita a partir del texto. Sin embargo, sus respuestas reflejan un dominio básico de este nivel. Por ejemplo, respecto a la pregunta “¿A qué estrato social crees que pertenecen Jordán y Alicia? Justifica tu respuesta”, los estudiantes respondieron: “a un estrato alto, ya que las características de la casa dicen eso, la casa era un palacio”, “a un estrato social alto, tenían sirvienta y una casa muy grande” y “a uno adineradamente alto, por la especificación de la grande y adinerada casa porque tenían estatuas, empleada, una almohada de plumas, las paredes estucadas”. Aunque en estos ejemplos los estudiantes reconocen pistas relevantes del texto, sus respuestas presentan un enfoque descriptivo, centrado en la enumeración de características, sin profundizar en la justificación de sus inferencias.

En relación con la prueba final, se estableció un aumento en el número de estudiantes ubicados en este nivel, con un total de seis. Este resultado reporta un avance muy importante, especialmente si se tiene en cuenta que cinco de estos estudiantes provenían del nivel literal. A través de la prueba, se determinó una mejoría en el desarrollo de inferencias y la interpretación de significados de palabras y expresiones según el contexto. El tránsito de estos estudiantes hacia niveles de comprensión más complejos, como el inferencial, constituye un indicador significativo del impacto de la intervención pedagógica, el cual puede atribuirse al carácter multimodal del portafolio implementado, debido a que esta herramienta no se limita a la comprensión superficial de contenidos, sino que exige a los estudiantes “romper con la secuenciación lineal del código escrito y [...] experimentar con nuevas narrativas” (Carceller et al., 2022, p. 21) con el fin de interpretar, representar y transformar la información a través de diversos modos de expresión.

Así lo evidencian los estudiantes al afirmar: “ya después de que entendíamos lo de la lectura y así, pues debíamos pensar en cómo íbamos a representar eso que entendimos” (E1) y “[el portafolio] me ayudó a entender más porque para las actividades uno primero leía y después hacía un dibujo o algo visual y eso le quedaba más a uno en la mente” (E3). Por lo tanto, el uso del portafolio multimodal favoreció el desarrollo de procesos cognitivos propios del nivel inferencial, tales como la deducción de información no explícita, la vinculación del texto con conocimientos previos o situaciones y en la reorganización y transformación de la información en diferentes formatos.

4.3.2.3 Nivel crítico intertextual

Los resultados de la prueba diagnóstica indican que únicamente uno de los quince estudiantes logró ubicarse en el nivel crítico de comprensión lectora. En este caso, dicho estudiante evidenció un desempeño diferenciado. Frente a la pregunta: “*¿Por qué crees que el autor usa un objeto como la almohada para ocultar un animal monstruoso?*”, respondió: “para mostrar que hasta en lo más simple como una almohada podemos encontrar el peligro, ya que el sueño es el momento donde estamos más indefensos”. Su respuesta trasciende la comprensión literal e inferencial, debido a que logra interpretar el sentido simbólico del almohadón y construir una idea que sigue una lectura más profunda del texto. En comparación, las respuestas de los estudiantes que no alcanzaron este nivel: “para darle más trama a la historia”, “para hacer la historia más entretenida” o “porque la almohada sirve para relajarse”, se mantienen en un plano superficial, sin evidenciar una interpretación elaborada. Esto expone que la capacidad de analizar, evaluar y establecer posturas frente al texto era muy limitada en el grupo.

Respecto a la prueba final, se registró un aumento en este nivel con cuatro estudiantes, específicamente, tres de ellos ingresan desde el nivel inferencial. Se identificaron avances en la

capacidad de trascender el contenido del texto estableciendo vínculos con problemáticas reales, así como en la ejemplificación, la reflexión y la toma de postura. No obstante, a pesar de estos avances, el nivel crítico no se encuentra completamente consolidado, debido a que se observaron limitaciones en la profundidad de los análisis, la argumentación y la organización de sus ideas. Estos hallazgos permiten afirmar que la implementación del portafolio multimodal contribuyó a una aproximación inicial en el fortalecimiento de procesos críticos, principalmente en aquellos estudiantes que contaban con buenas bases en la comprensión inferencial, lo que facilitó su progreso hacia este nivel.

En términos generales, los resultados revelan un avance notable en los niveles de comprensión lectora en contraste con la prueba diagnóstica. Sin embargo, es importante señalar que la mayoría de los estudiantes continúa ubicándose en los niveles literal e inferencial (once de quince), lo que indica que los procesos de comprensión aún se concentran en niveles básicos e intermedios (Tabla 5). Por lo tanto, aunque se logró un progreso significativo del nivel literal al inferencial, el acceso al nivel crítico sigue siendo bajo. Esta tendencia también se evidenció durante la implementación de la secuencia didáctica: “los estudiantes lograron responder satisfactoriamente las preguntas de nivel literal e inferencial, pero en las críticas se quedan muy cortos, sus respuestas no son correctas o son poco desarrolladas, no las argumentan basados en el texto” (DC1-25) y “las críticas les siguen costando mucho, pues requieren apoyo de las docentes o de otros compañeros para responder ese tipo de preguntas” (DC5-25). Esto confirma la dificultad persistente de la mayoría del grupo en el nivel crítico. Cabe señalar que, durante la implementación, el portafolio multimodal integró producciones correspondientes a los distintos niveles de comprensión. Aun así, los hallazgos sugieren la necesidad de focalizar el portafolio en

el desarrollo de evidencias centradas específicamente en procesos de comprensión crítica, con el fin de analizar si este énfasis incide en su desarrollo.

En este sentido, se puede afirmar que el portafolio multimodal tuvo un impacto más inmediato en el desarrollo de habilidades propias de la comprensión inferencial que en la consolidación de procesos críticos intertextuales. No obstante, esto debe interpretarse en función de las operaciones cognitivas de orden superior que implica el nivel crítico como la argumentación, la valoración crítica y la elaboración de juicios fundamentados, los cuales requieren un mayor tiempo de práctica y desarrollo (Carlessi, 2013).

De igual forma, es importante tener en cuenta que los estudiantes provienen de procesos formativos previos en los que este tipo de habilidades no se habían promovido, lo que incide en el ritmo y alcance de su apropiación. En consonancia con lo anterior, Benítez (2025) afirma que “la interacción entre los factores personales y pedagógicos configura un entramado complejo que explica la diversidad de resultados en la comprensión lectora dentro de un mismo grupo escolar” (p. 988), lo cual permite comprender por qué, aun cuando se implementa una misma herramienta como el portafolio multimodal en un grupo, los avances en los niveles de comprensión no se presentan de manera homogénea en todos los estudiantes.

A pesar de ello, es necesario reconocer que el portafolio multimodal generó progresos significativos en una parte del grupo de estudio. La percepción estudiantil respalda el aporte del enfoque multimodal en sus procesos de comprensión lectora: “Sí, [me ayudaron] porque yo soy más de hacer y ver que de leer, entiendo mucho mejor viendo y haciendo que solo escribiendo” (E5), lo cual evidencia que el uso de múltiples modos de representación favorece a estudiantes con preferencias visuales y prácticas. Asimismo, otro estudiante afirma: “puedo demostrar cómo

comprendí la lectura porque ahí en el trabajo demuestro cómo fue que yo lo hice, de dónde saqué yo la información (...) demostrar mi creatividad, mi pensamiento crítico y ya, mostrar lo que había aprendido” (E6). En este caso, el estudiante reconoce que el uso del portafolio implica procesos de pensamiento, más allá de la simple respuesta a preguntas. En consecuencia, el carácter multimodal del portafolio contribuyó al fortalecimiento de la comprensión lectora, particularmente en el tránsito del nivel literal al inferencial y, en menor medida, hacia el nivel crítico.

4.4 Metacognición

4.4.1 Análisis sobre la implementación de los tickets de salida como actividad metacognitiva

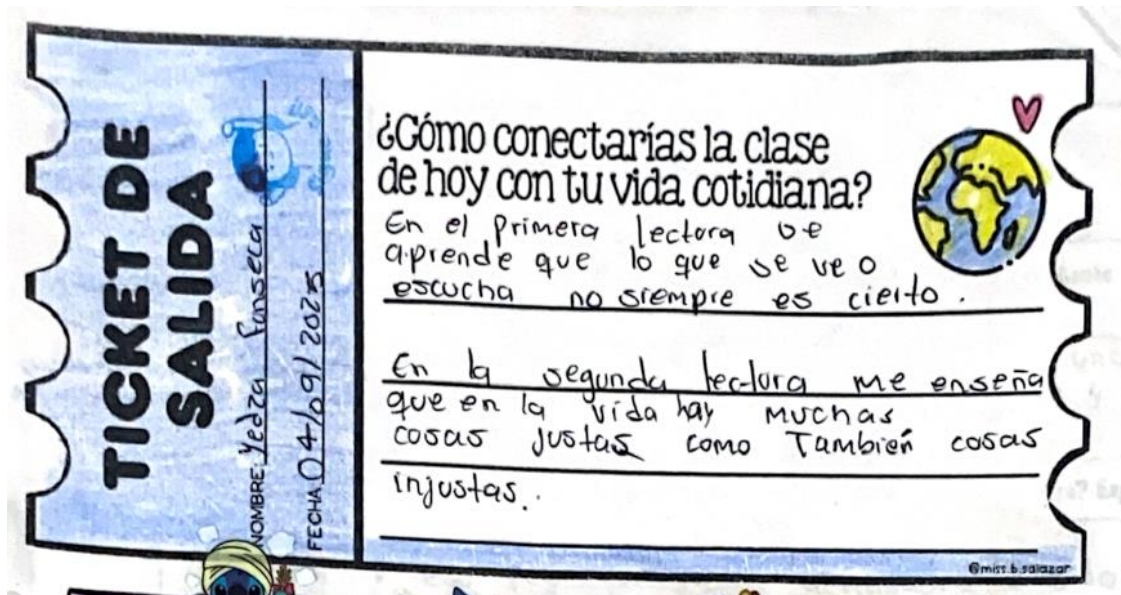
Los tickets de salida pueden suplir diferentes funciones en el proceso formativo de los estudiantes, como lo son realizar una constante evaluación formativa y brindar retroalimentación al grupo según las necesidades que se detecten. Uno de los principales beneficios que podrían obtenerse a partir de la implementación de esta estrategia es la reflexión metacognitiva que los estudiantes plasman con base en las temáticas o las actividades escolares. De esta forma, cada educando puede empezar a gestionar procesos más complejos, en los que se identifican aspectos inherentes del aprendizaje, como las dificultades, las habilidades y la capacidad de reconocer si se ha comprendido o no algún tema.

En este sentido, durante la intervención se diligenciaron tres tickets de salida a partir de la lectura de dos cuentos y tres temáticas concretas. Con respecto al primer ticket (Figura 8), fue realizado a partir de los relatos *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*, de Gabriel García Márquez, y *La vida está llena de cosas así*, de Santiago Gamboa. Los estudiantes contestaron a la pregunta: “¿Cómo conectarías la clase de hoy a tu vida cotidiana?”, por lo que formularon

respuestas que los llevó a pensar no solo en la temática aprendida sino también en su traslado al ámbito personal.

Figura 8.

Primer ticket de salida implementado en la intervención.



Nota. Primer ticket de salida elaborado por una estudiante dentro de la intervención pedagógica.

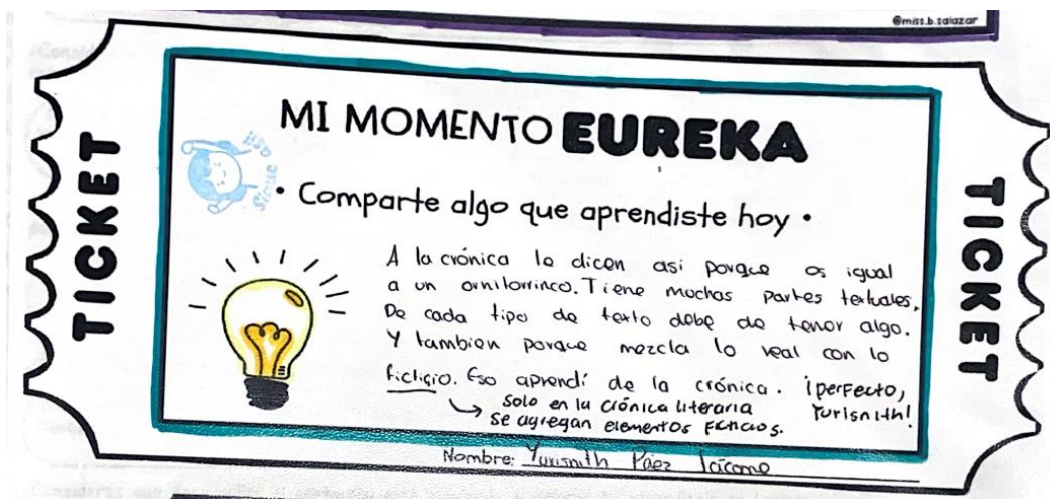
Los resultados del primer ticket no fueron muy positivos, pues de las 15 respuestas tan solo 4 presentaron ideas medianamente completas y coherentes con lo solicitado antes de su diligenciamiento: “De la primera aprendí que un rumor puede afectar a los demás incluso si no es nuestra intención y del segundo que en la vida pueden pasarnos cosas que pueden parecer absurdas, pero no son imposibles” (E13), “Lo conectaría como para tener cuidado al decir las cosas porque las palabras tienen poder y para saber que la vida nos pone retos raros, pero tenemos que enfrentarlos” (E1), “En el primer cuento he aprendido que las personas no deben de creer todo lo que digan. El segundo cuento me enseñó que la vida está llena de cosas injustas como también justas” (E4), “En la primera lectura se aprende que lo que se ve o se escucha no siempre es cierto.

En la segunda lectura me enseña que en la vida hay muchas cosas justas como también cosas injustas” (E12). Como se observa, los estudiantes lograron demostrar con sus respuestas la capacidad de producir relaciones entre lo aprendido y la cotidianidad, aunque no lo hicieron por medio de párrafos bien estructurados, es decir, si bien presentaron respuestas pertinentes no fueron lo suficientemente desarrolladas y elaboradas. Sin embargo, en comparación con las 11 respuestas restantes evidenciaron un nivel de redacción un poco más producido y consciente.

En relación con lo anterior, los demás estudiantes reflejaron una mayor dificultad para producir la conexión solicitada y, de igual forma, entregaron una redacción muy limitada e incompleta que no permitió comprender las ideas que cada uno de ellos presentaba: “No creería en los rumores que las personas dicen. No tratar mal a las personas de escasos recursos” (E3), “En el segundo que no todo es como pensábamos” (E5), “En mi vida cotidiana ha habido rumores todos absurdos” (E7), “Sí, ya que podemos saber más de comprensión de la vida” (E8). Todas las respuestas de este grupo de estudiantes se limitaron a oraciones sueltas que no permitieron desarrollar reflexiones profundas que ligaran la cotidianidad de ellos con los relatos leídos.

Figura 9.

Segundo ticket de salida implementado en la intervención.



Nota. Segundo ticket de salida elaborado por una estudiante dentro de la intervención pedagógica.

Estos resultados fueron muy similares a los del segundo ticket de salida, pues los estudiantes volvieron a presentar respuestas no muy estructuradas y con diferentes problemas de redacción. El segundo ticket (Figura 9) se hizo con base en la temática de crónica, el grupo debía responder a la consigna: “*Comparte algo que aprendiste hoy*”. Del total de tickets diligenciados solo 6 estudiantes entregaron ideas relativamente bien construidas y entendibles: “Aprendí que es un género que narra cosas reales, y que parece un ornitorrinco porque tiene muchas partes y es igual a la crónica” (E2) “A la crónica le dicen así porque es igual a un ornitorrinco. Tiene muchas partes textuales. De cada tipo de texto debe tener algo. Y también mezcla lo real con lo ficticio. Eso aprendí de la crónica” (E14). Los estudiantes se concentraron en escribir de forma breve lo aprendido en cuanto a las temáticas especificadas, dejando de lado la reflexión sobre el conocimiento metacognitivo:

Almacenamos en la memoria y recuperamos de ella información sobre cómo nosotros u otras personas procesan diversas tareas, qué tan bien las realizamos, qué sentimos durante el procesamiento de la tarea, cuándo, por qué y qué tipos de estrategias se utilizaron [...] y qué tipo de metas tienen las personas al enfrentarse a una tarea o a una situación. (Efklides, 2009, p. 78)

Es decir, por medio de los tickets de salida no se propiciaron aspectos claves del aprendizaje autorregulado, los cuales pueden ser identificados de manera inconsciente dentro del proceso. Por parte del tercer ticket (Figura 10), fue completado con base en las temáticas de biografía y autobiografía. Los estudiantes debían identificar el nivel de comprensión que habían alcanzado en las sesiones de clase sobre dichos temas y plasmarlos en un semáforo, de manera que si coloreaban la luz roja significaba que no habían entendido nada, la luz amarilla que aún tenían

dudas y la verde que comprendieron todo. La idea no fue solamente que colorearan, sino que también explicaran el porqué del color seleccionado. En este sentido, por parte de este ticket los resultados evidenciaron que los estudiantes lograron reconocer y justificar con facilidad el nivel de éxito que cada uno alcanzó en cuanto a la comprensión de las temáticas abordadas. Las respuestas estuvieron divididas en los colores verde y amarillo, 8 se decantaron por el primer color y 7 por el segundo. Los estudiantes que se ubicaron en el color verde justificaron su elección formulando ideas comprendidas de las temáticas: “Porque ya sé definir que la autobiografía es cuando uno mismo la escribe y la biografía es cuando la escribe la tercera persona” (E2), “Entendí que la biografía está escrita en tercera persona, que la autobiografía es contada desde él mismo. También que es algo real sobre su vida y está contado en orden” (E14), “Aprendí a diferenciar los tipos de biografía y que siempre se escriben en orden cronológico” (E13).

Figura 10.

Tercer y último ticket de salida implementado en la intervención.



Nota. Tercer ticket de salida elaborado por un estudiante dentro de la intervención pedagógica.

Como se ve, las respuestas también fueron muy limitadas en cuanto a redacción a pesar de ser el último ticket y solo estuvieron relacionadas a los conocimientos que el grupo adquirió, no

obstante, no alcanzaron a ser reflexiones elaboradas que incluyeran aspectos implícitos sobre dicho aprendizaje, como por ejemplo diferenciar las estrategias o tácticas empleadas para aprender, lo cual es propio de la metacognición. En contraste, los 7 estudiantes restantes consiguieron identificar las dudas que aún tenían sobre las sesiones de clase: “Porque no entiendo cómo se puede escribir una biografía en tercera persona” (E3), “No sé cuáles son las diferencias entre biografía y autobiografía” (E7), “Entendí la clase no mucho, pero la comprendí cómo hacer una biografía u otras personas pueden hacer una biografía de un sujeto, etc.” (E4). Dichas respuestas evidenciaron que los estudiantes reconocieron las debilidades que todavía presentaban en relación con los temas abordados, fueron respuestas con ideas cortas y poco legibles, pero que sirvieron para llevar a cabo una retroalimentación con el grupo y así brindar acompañamiento docente a quienes lo requirieran.

Con todo el análisis, se observa que el grupo no alcanzó niveles altos de reflexión metacognitiva, pues no indagaron más allá de lo explícito de sus aprendizajes y redactaron en su mayoría oraciones independientes que limitaron la creación. Sin embargo, se resalta el apoyo de los tickets como una buena estrategia docente para fomentar la evaluación formativa en el aula, de manera que se orienten y se fortalezcan los procesos. Asimismo, se reconoce que los tickets sí pueden llegar a ser instrumentos que consoliden la metacognición a largo plazo, esto con un mayor énfasis en aspectos implícitos del aprendizaje y con una implementación constante en cada cierre de clase.

4.4.2 Análisis de la metacognición a partir de los formatos de reflexión, las entrevistas y la prueba final

Por otro lado, la metacognición, al ser uno de los ejes centrales de la investigación, también se evaluó por medio de la implementación de formatos de reflexión, de entrevistas y de una prueba final de lectura y escritura. De esta manera, se corroboró si los estudiantes desarrollaron la

capacidad de reflexionar sobre sus propios procesos cognoscitivos, convirtiéndose así en aprendices más autónomos:

Necesitamos ser conscientes de qué sabemos, cómo lo sabemos y de qué todavía nos falta saber. También tenemos que reconocernos como aprendices, incluyendo cuáles son nuestras fortalezas, qué nos cuesta y cómo atravesamos aquello que nos resulta más difícil. Necesitamos poder planificar y luego monitorear nuestro aprendizaje, entender cómo vamos, cuánto nos falta y qué decisiones tenemos que tomar para seguir adelante. (Furman y Larsen, 2022, p. 12)

Con base en lo anterior, en primera instancia, se indagó por las fortalezas y debilidades que los estudiantes identificaron antes y después del desarrollo del portafolio multimodal. En el primer diligenciamiento de *Huellas de mi portafolio* los estudiantes señalaron si presentaron dificultades o no al momento de realizar los productos: “No, porque tuve comprensión lectora” (E1), “No, todo lo que explican lo entiendo y como lo hacen de forma creativa se puede entender más fácil” (E2), “En las faltas de ortografía y las superé aprendiendo bien cómo deber ser escrita cada palabra” (E5), “En el de la historieta porque tuve que inventar un final para el cuento y fue un poco complicado imaginarlo pero con ayuda de las profesoras logré entender” (E13).

El propósito de este apartado fue que el grupo no solo identificara las dificultades, sino que además brindaran las estrategias o métodos que utilizaron para superarlas. Dentro de las respuestas, muy pocos estudiantes reconocieron dificultades en la ejecución de las actividades y señalaron que aspectos como la creatividad, el análisis de textos y el acompañamiento docente fueron claves para su cumplimiento. En este formato de reflexión los estudiantes evidenciaron un primer progreso en cuanto al monitoreo de sus propias capacidades para llevar a cabo las tareas solicitadas, se

exigieron a sí mismos pensar en las posibles falencias que podrían entorpecer la realización de cada producto, lo cual requiere de un procesamiento que implica supervisión, evaluación y regulación de las habilidades que cada quien tiene como aprendiz.

De igual forma, en el segundo formato de reflexión, que tuvo el objetivo de evaluar todo el proceso de aprendizaje, se les preguntó a los estudiantes qué fue lo más difícil al momento de realizar el portafolio multimodal: “La decoración, ya que no sabía qué poner o dibujar para que se viera decorado” (E1), “Se me complicó leer y acomodar los cuentos” (E4), “No entregaba los trabajos, no decoraba el portafolio” (E6), “La historieta, se me complicó mucho” (E11), “Mantenerlo limpio” (E12), “Mantener las actividades al día y recordar traerlo todos los días” (E13). Las respuestas fueron muy variadas e hicieron alusión a distintos aspectos, como lo son la expresión creativa y la comprensión lectora para realizar los productos, la organización y el orden para cumplir con la estructura del portafolio y tener una buena presentación, y la responsabilidad, asociada al cumplimiento de las actividades y el cuidado del portafolio. Dichas dificultades fueron reiteradas por el grupo en el desarrollo de las entrevistas: “Como venía acostumbrada de que solamente era la lectura y las respuestas, al pasar a pensar en un dibujo o en qué más se podía hacer (...) se me dificultaba un poco, pero al final no” (E1), “La portada no la decoraba y no tenía responsabilidad con mi portafolio” (E2), “Mi debilidad es que todavía no puedo, o sea, no he podido mejorar toda mi letra, pero ya estoy en el proceso” (E6).

Las respuestas evidenciaron que los estudiantes no solo identificaron sus propias dificultades, sino que también lograron gestionarlas, superarlas o por lo menos trabajarlas dentro del proceso formativo, de manera que se convirtieran progresivamente en fortalezas. Precisamente, las respuestas referentes a las fortalezas apuntaron al mejoramiento de los aspectos organizacionales, de la expresión creativa y a habilidades lingüísticas como la lectura: “Reconocí

que podía dibujar y la verdad no sabía dibujar porque no lo practicaba. Aprendí a tener todo en orden, a tener una buena presentación” (E3), “En la comprensión de lectura, porque a veces no entendía algunas partes, y me tocaba releerlas y releerlas para poder entenderlas” (E4), “Mi fortaleza es que ya puedo aprender a decorar algo fácilmente sin ayuda de nadie” (E6). Las fortalezas que los estudiantes distinguieron están relacionadas con la autoeficacia, pues ahora consideran que cuentan con las capacidades suficientes para ejecutar con confianza distintas acciones ligadas al portafolio, como lo son expresar lo aprendido por medio de distintos modos de representación, tener organización con los trabajos presentados y, asimismo, poseer un buen nivel de comprensión, lo cual es significativo para el desarrollo de los productos.

Según Álvarez et al. (2022), la capacidad de organización que los estudiantes reconocen gracias al portafolio está relacionada con los “beneficios posibles sobre sus dimensiones cognitivas y metacognitivas, ya que empiezan a valorar sus trabajos y a ser conscientes de que en las actividades seleccionadas hay aspectos por mejorar” (p. 62), lo que quiere decir que no se conforman exclusivamente con la identificación de las falencias, sino que empiezan a desarrollar una serie de estrategias durante el proceso que los lleva a sentirse conformes y capaces con sus trabajos.

Precisamente, dentro de las entrevistas finales el grupo reflexionó en torno a los cambios que llevaron a cabo durante la realización del portafolio multimodal, de manera que culminaran satisfactoriamente con su construcción: “Al principio el portafolio lo tenía en la carpeta normal, sin nada, y después, no, es que se ve feo, se ve como aburrido, se ve así, entonces después fue que la decoré” (E1), “Sí, el fanzine lo volví a hacer y traté de hacerlo mejor. En la historieta también traté de volver a organizarla y el chat que hicimos lo volví a hacer” (E2), “Varias veces organicé y cambié cosas de mis actividades o trabajos para que se vean mejor, lo hice por iniciativa propia”

(E3). Como se observa, tanto con *Huellas de mi portafolio* como por medio de las entrevistas, los estudiantes alcanzaron niveles de reflexión que los llevó al mejoramiento del portafolio y, por ende, al de sus aprendizajes, pues tomaron en consideración sus capacidades, conocimientos, fortalezas e incluso sus debilidades para alcanzar resultados exitosos.

Por último, en la prueba final que se implementó al culminar el proceso para corroborar el impacto del portafolio en la comprensión lectora, se incluyeron dos preguntas metacognitivas para evidenciar con mayor claridad las estrategias que los estudiantes consolidaron gracias al portafolio multimodal. En palabras de Efklides (2009), dentro de las habilidades metacognitivas se desprenden distintos tipos de estrategias, entre estas las de orientación, asociadas al establecimiento de los objetivos para el procesamiento de la tarea, implica gestiones como atender instrucciones, dibujar diagramas y subrayar ideas principales; las de monitoreo, relacionadas a la detección de errores, retrasos o discrepancias; las de evaluación, referentes a la valoración de los resultados; y las de recapitulación y autorregulación, las cuales involucran la apreciación de toda la tarea, desde el principio hasta el fin, incluyendo aspectos como las fortalezas y las debilidades.

En la prueba de lectura y escritura los estudiantes explicaron qué hicieron para entender el relato cuando presentaron dificultades: “Me gusta leer mínimo dos veces y cosas que me parecían interesantes las subrayaba”, “Me guiaba por la continuación del texto y relacionaba las ideas para entender mejor”, “Leí varias veces una parte del texto que no entendí la primera vez y le pregunté a una de las profesoras”. Según las respuestas, el grupo recurre a estrategias de orientación básicas como la relectura, el subrayado y en algunos casos, la solicitud de apoyo al docente. Si bien no trascendieron a procesos más complejos de comprensión como la formulación de hipótesis o la búsqueda de pistas en el texto, lograron reconocer qué necesitaban realizar para cumplir con éxito la actividad, lo cual refleja un avance significativo en la regulación de sus procesos.

En segundo lugar, los estudiantes identificaron las preguntas de la prueba que les resultaron fáciles y difíciles: “Me parecieron fáciles las preguntas donde la respuesta está tal cual en el texto y difíciles las escritas porque puede que no me dé a entender”, “Las primeras preguntas porque son lo más fácil del texto y difíciles las de escribir porque toca justificar bien”, “Todas las preguntas de A, B, C, D, ya que de lo que uno leyó o entendió selecciona la respuesta, en cambio en las preguntas abiertas hay que formular uno mismo la respuesta”. Los estudiantes coincidieron en que las preguntas de carácter literal son más fáciles porque las respuestas están en el texto, mientras que las preguntas abiertas representan mayor dificultad porque implican justificar sus respuestas, de ahí que se vean en la necesidad de incorporar estrategias de orientación y comprensión que les permitan responder con fundamento.

Con base en los resultados ya analizados, se observa que los estudiantes sí lograron incorporar al proceso con el portafolio estrategias de monitoreo, evaluación y autorregulación, pues durante su construcción estuvieron constantemente focalizando errores, fortalezas y debilidades, de manera que pudieron evaluar y gestionar las tareas para conseguir el resultado esperado. No obstante, la conciencia metacognitiva puede ser aún más desarrollada con la intervención del portafolio en el aula a un mayor plazo, con la inclusión de los tickets de salida, redireccionados hacia preguntas más reflexivas, y los formatos de *Huellas de mi portafolio*, ambos elementos propios de la propuesta actual implementada.

4.5 Multimodalidad: creatividad y motivación

En cuanto a la última categoría, se comprobó por medio del análisis que la multimodalidad influyó significativamente en el desarrollo de la capacidad creativa de los estudiantes y, de igual manera, en el aumento de la motivación para el desarrollo óptimo del aprendizaje en el espacio de Lengua Castellana. Precisamente, debido al proceso realizado con el portafolio y su impacto en

las subcategorías de interés, los estudiantes señalaron en las entrevistas finales que estuvieron satisfechos con el portafolio que elaboraron y que si tuviesen la oportunidad de escoger se decantarían nuevamente por el formato físico que fue creado en la intervención: “Físico, pues nosotros vamos pensando en qué es lo que vamos a hacer y cómo lo vamos a hacer, y sí, de que qué bonito y así. Entonces, se toma uno como más el tiempo” (E1), “Me quedaría con el portafolio físico porque ahí he aprendido nuevas cosas y puedo practicar, escribir, dibujar [...] No me gustaría el digital porque es diferente todo y no se le queda nada a uno en la mente” (E3), “El normal, el físico, porque sería mucho mejor para uno hacer recortes, colorear, pintar; en lo digital todo es más falso que lo que hace uno normal físicamente. Creo que aprendería más trabajando con el portafolio físico” (E5).

Dicha preferencia manifestada por los estudiantes está asociada a las habilidades que ellos pueden desarrollar con la construcción del género en físico, pues implica ejecutar o pone a prueba sus destrezas creativas, las cuales podrían ser muy limitadas en un formato digital y, por tanto, no generar en el grupo la motivación necesaria para su consolidación. A continuación, se abordarán las subcategorías de *Expresión creativa* y *Motivación*, en las cuales se expone un análisis más profundo que respalda la elección y satisfacción del grupo con el portafolio multimodal.

4.5.1 Expresión creativa

La creatividad, entendida como la capacidad para “cuestionar asunciones, romper límites, reconocer patrones, ver de otro modo, realizar nuevas conexiones [...] proceso intuitivo de descubrimiento que en ocasiones conduce a un producto, un proceso, una idea o, simplemente, una nueva experiencia” (Valqui, 2009, p. 3), se evidenció en la presente experiencia pedagógica como un proceso de construcción de sentido mediado por diferentes modos de representación del conocimiento. La creatividad se manifestó a partir de las siguientes dimensiones. En primer lugar,

la creatividad se vinculó con la transformación multimodal del contenido, debido a que implicó abandonar prácticas centradas exclusivamente en el código escrito para dar paso a otras formas de expresión: “venía acostumbrada de que solamente era la lectura y las respuestas, al pasar a pensar en un dibujo o en qué más se podía hacer, para responder con algo que no fuera la escritura, pues se me dificultaba un poquito al principio” (E1) y “estábamos acostumbrados a que todo es por escrito y pues al cambiar a estas actividades me gustó [...] porque no es sólo escritura, sino que también puedo hacer cosas creativas, puedo dibujar” (E2).

Ambas perspectivas manifiestan que la creatividad no surgió de forma inmediata ni espontánea, sino que requirió de un proceso de adaptación frente a la ruptura de patrones establecidos de aprendizaje que ya tenían interiorizados los estudiantes. En este sentido, pasar de dinámicas tradicionales a la producción multimodal implicó asumir el reto cognitivo y creativo de reorganizar, transformar e imaginar nuevas formas de abordar y expresar los conocimientos. En consonancia con lo anterior, Valqui (2009) sostiene que “ser creativo requiere valor porque implica poner en cuestión el *status quo*. Las personas pueden aprender a ser más creativas” (p. 2). Por lo tanto, la expresión creativa impulsó a los estudiantes a cuestionar la única forma de aprendizaje que conocían para explorar otras maneras de pensar y comunicar lo comprendido.

En segundo lugar, los estudiantes asociaron la creatividad con la libertad de expresión, al considerar las producciones multimodales como un medio para manifestar su voz personal: “Sentí que me expresaba más, que, o sea, sentí que podía dar mi opinión personal” (E4) y “Me sentí como yo mismo porque al yo expresarme con dibujos pues siento que soy libre, siento que puedo ser más yo y tener más creatividad a la vez” (E6). Estas afirmaciones reflejan que la expresión creativa ligada a la multimodalidad va más allá de la simple elaboración de productos, debido a que también involucra dimensiones subjetivas y emocionales. Elisondo y Piga (2020) señalan la importancia

de ver “los procesos creativos como oportunidades para la expresión personal, la comunicación de emociones y la autorrealización” (p. 9). Por lo tanto, la multimodalidad habilita espacios más flexibles y menos restrictivos que favorecen una participación más auténtica de los estudiantes, al reconocerse a sí mismo como sujetos capaces de pensar, crear y expresarse con autonomía.

Figura 11.

Personalización del portafolio multimodal



Nota. La diversidad de diseños refleja la integración de intereses, experiencias e identidad, y pone en evidencia la creatividad de los estudiantes.

Por último, los estudiantes aseguraron que vincular el portafolio multimodal con sus experiencias, intereses e identidad incidió de manera significativa en su expresión creativa. Por ejemplo, en la actividad inicial de personalización del portafolio a través de la incorporación de elementos, figuras y colores afines a sus gustos generó entusiasmo y motivación en los estudiantes (DC1-25). Como se observa en la Figura 11, los estudiantes decoraron sus portafolios,

convirtiéndolos en espacios de expresión personal a partir de composiciones gráficas propias, personajes, equipos deportivos, películas o superhéroes de su preferencia, evidenciando un proceso de apropiación de la herramienta didáctica, debido a que tomaron decisiones relacionadas al diseño, selección de referentes y organización visual: “Yo diría que sí [desarrolló mi creatividad], porque me impulsaron a decorar más el portafolio a mi manera, con mis gustos” (E4) y “Por lo menos poner cosas que me gustaran [...] al personalizar, al conectar con mis gustos personales, digamos que me ayudó a aumentar mi interés, la creatividad” (E5).

En este sentido, se puede afirmar que la creatividad se fortalece cuando los estudiantes tienen la posibilidad de incorporar su identidad en las actividades que realizan. De este modo, articular los intereses y experiencias puede fomentar la disposición creativa de los estudiantes en el desarrollo de producciones multimodales, al situarlos en un rol más activo y comprometido. En conclusión, el desarrollo de la creatividad no fue inmediato, sino que implicó romper esquemas tradicionales de aprendizaje y una progresiva familiarización con la multimodalidad. Asimismo, la integración de la voz personal favoreció la implicación de los estudiantes en la construcción de sus portafolios.

4.5.2 Motivación

En cuanto a la segunda subcategoría, esta se abordó a través de los productos realizados por los estudiantes durante la intervención, las reflexiones de *Huellas de mi portafolio*, las entrevistas finales y, además, los diarios de campo docentes. Con cada uno de esos elementos se podrá corroborar que la incorporación de la multimodalidad, inherente a la propuesta actual del portafolio, sí tuvo un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues estos lograron fortalecer aspectos claves para su formación, como lo son precisamente la motivación y la expresión creativa. En este sentido, antes de la mediación pedagógica con el portafolio

multimodal se observó que el grupo no contaba con la suficiente motivación en las sesiones de Lengua Castellana:

La clase de hoy refleja importantes retos en disciplina, motivación y convivencia. Aunque la docente intentó mantener la estructura y llevar a cabo sus objetivos, el manejo de la conducta grupal y la falta de estrategias más efectivas de control y motivación limitaron el logro de los aprendizajes. Se recomienda trabajar con dinámicas más activas [...] y estrategias para fomentar la participación de todo el grupo. (DC5- 25)

Como se evidencia, la falta de motivación incidía significativamente en el desenvolvimiento de las clases, esto debido al desarrollo de actividades pasivas que no fomentaban el interés y el gusto de los estudiantes, lo cual limitaba tanto la participación como el involucramiento real del grupo en sus procesos de aprendizaje. Con base en ello, surgió la necesidad de llevar a cabo la propuesta del portafolio multimodal como una forma de incrementar el nivel de motivación de los educandos, de manera que por medio de su elaboración pudieran participar activamente y ser protagonistas del proceso, pues el portafolio estuvo encaminado a la construcción de productos que integraran distintos modos de representación y, asimismo, que estuvieran alineados a los intereses de los estudiantes, lo cual impactó significativamente en la motivación.

En ese orden de ideas, Haquin (2011), señala que “la multimodalidad apunta a la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar y que confluyen en un mismo evento comunicativo” (p.2), por lo que es una mediación pedagógica que resulta pertinente para que los estudiantes se integren en espacios de aprendizaje que no dependan exclusivamente de un solo código, como lo es el escrito, o de las mismas actividades tradicionalistas. Con la integración de actividades visuales y textuales puede incidirse en la motivación de los estudiantes, pues estas favorecen la focalización de variables relevantes en el aprendizaje, como la atención y la

motivación, las cuales son indispensables para transformar procesos memorísticos (Fernández et al., 2000). Por parte de la motivación, Ruiz (2021) señala que:

Es el conjunto de razones que permiten que las personas se comporten de las formas que lo hacen teniendo un excelente resultado en lo que emprenden porque precisamente es el comportamiento motivado el que permite perseverar y desarrollar habilidades que llevan a conseguir la construcción del conocimiento. (p. 175)

Es decir, el componente motivacional permite que los estudiantes se integren con verdaderos intereses y propósitos en el proceso de aprendizaje. Dentro de la investigación, la motivación estuvo evaluada en un primer momento por medio de los formatos de reflexión, *Huellas de mi portafolio*, donde se incluyeron preguntas asociadas al incremento o disminución de este componente durante y después de la incorporación del portafolio multimodal (Figura 5). En este sentido, en el primer formato de reflexión, frente a la pregunta “¿Crees que las producciones para el portafolio hacen que las clases sean más interesantes para ti o hacen que te sientas más motivado?”, los estudiantes indicaron respuestas asociadas al aumento de la motivación: “Sí porque es una manera cómoda y divertida de leer y guardar las actividades, me motiva a que trabaje mucho más y a estar más entusiasmada”, “Sí porque todas son dinámicas y nos ayudan a socializar más”, “Sí porque antes las clases eran aburridas porque no hacíamos estas actividades ni juegos, además las clases son más divertidas”, “Me siento más motivada porque al hacer cada actividad voy arreglando mi portafolio y tengo todo completo”.

Con base en las respuestas, se revela que la motivación del grupo para desarrollar las actividades del portafolio estuvo ligada a distintos aspectos, como lo son la satisfacción de tener organización y compromiso con las producciones, y, asimismo, el carácter multimodal de las mismas, pues permitió que las actividades trascendieran la convencionalidad a la que los

estudiantes estaban acostumbrados antes de la intervención (Figura 12). De la misma forma, en el segundo formato de reflexión, al culminar el proceso con el portafolio, los estudiantes volvieron a hacer una introspección un poco más global respecto a la motivación. A partir de la pregunta “¿Consideras que a comparación de antes tu motivación hacia la clase de Lengua Castellana aumentó?”, el grupo señaló nuevamente respuestas a favor de su incremento: “Aumentó porque hacemos lecturas, dibujos y juegos divertidos”, “Sí, porque para mí antes eran clases aburridas y no me interesaban tanto, ahora me gustan mucho más las actividades porque son más divertidas y diferentes a lo que estaba acostumbrada”, “Sí, yo creo que es porque es más divertida y creativa y eso nos ayuda a trabajar más”.

Figura 12.

Productos multimodales que favorecieron la motivación.



Nota. Productos multimodales elaborados por estudiantes durante la intervención.

De nuevo, las respuestas estuvieron directamente relacionadas a la multimodalidad del portafolio y, por ende, a sus actividades, pues estuvieron enfocadas principalmente en la exploración de las habilidades de los estudiantes en relación con la expresión creativa, componente que no era trabajado en el espacio de Lengua Castellana y el cual es muy útil para evidenciar procesos de comprensión. En el desarrollo de las entrevistas las respuestas coincidieron con las diligenciadas en *Huellas de mi portafolio*: “Yo no soy mucho de dibujos, pero la misma motivación de querer que todo esté bonito, ordenado y así pues entonces era más fácil de poder expresarme por dibujo” (E1), “Me gustó trabajar más con el portafolio porque las actividades de Lengua Castellana eran un poquito aburridoras, solo teníamos que leer del libro de texto, copiar en el cuaderno las actividades y ya” (E3), “Pues ahora he decidido participar bastante porque es que ya me están empezando a interesar, porque ya me están enseñando cosas nuevas, ya se están yendo por la creatividad y todo eso” (E6). Los estudiantes reiteraron el contraste entre el antes y el después de la incorporación del portafolio en la asignatura, recalcando el aumento del interés, la participación y el compromiso que tuvieron gracias a esa transición:

Sí, [cambió el interés] porque algunos profesores de Lengua Castellana siempre hacen lo mismo de que: “hagan este taller en el libro”, y ya, no nos explican, no nos dicen: “hagan tal cosa”, no, solo: “hagan este taller de este libro, lean tal página y resuélvanlo”. El portafolio por lo menos aporta a nuestra creatividad, nos ayuda un poco más a entender los temas con la técnica que utilizan ustedes las profesoras. (E5)

Con lo anterior, puede afirmarse que el portafolio y la metodología multimodal influyó positivamente en la motivación de los estudiantes, quienes valoraron más el proceso activo que se fortaleció en la intervención, pues tuvieron que exigirse a sí mismos hacer uso de sus capacidades

creativas y analíticas para la participación de las sesiones y, asimismo, la elaboración del portafolio. De esta forma, al estar los productos enlazados a los intereses de los estudiantes, al aspecto multimodal y, por ende, a la creatividad, hizo que ellos disfrutaran y se interesaran más por el proceso, como bien lo manifestaron en el último formato de reflexión cuando respondieron a la pregunta sobre cuál fue el trabajo favorito de todo el portafolio (Figura 11): “El de la biografía porque nos deja hablar de alguien que nos inspira o porque es nuestra persona favorita (cantante, actriz, etc.)”, “El del meme porque tuve que dibujar”, “El mapa de la Travesía de Wikdi porque me gustó dibujar los caminos que él atravesaba y conocer las dificultades de algunos niños para poder estudiar”. Se concluye que el portafolio de la propuesta actual, basado en la multimodalidad, tuvo un buen impacto en el mejoramiento de la motivación de los estudiantes, pues fue un grupo que evidenció durante el proceso pedagógico un cambio radical en cuanto a niveles de participación y disfrute de las actividades.

5. Conclusiones

En el presente estudio se analizaron variables como el desarrollo de la comprensión lectora (componente cognitivo), la metacognición (reflexión sobre el aprendizaje), la expresión creativa y la motivación, a partir de la implementación del portafolio multimodal en formato físico en estudiantes de grado noveno. En términos generales, los resultados evidencian un impacto positivo. En el caso de la comprensión lectora, se identificó un progreso significativo, especialmente en el tránsito del nivel literal al inferencial. Esto se refleja en la disminución de estudiantes ubicados en el nivel literal y el aumento en los niveles inferencial y crítico. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes continúa situándose en un nivel básico o intermedio de comprensión, lo cual sugiere que el portafolio multimodal tuvo un impacto más inmediato en el desarrollo de la comprensión inferencial que en la consolidación de procesos críticos intertextuales.

En relación con la metacognición, se implementaron dos estrategias: los tickets de salida, centrados en la reflexión sobre lo aprendido en clase, y los formatos denominados *Huellas de mi portafolio*, enfocados en el proceso de elaboración de este. En los tickets, se evidenció un nivel limitado de reflexión, ya que los estudiantes permanecieron en lo explícito, con respuestas breves y poco elaboradas. En contraste, los formatos de *Huellas de mi portafolio* promovieron un mayor desarrollo metacognitivo, pues los estudiantes lograron identificar de manera más consciente sus aprendizajes, fortalezas, dificultades y estrategias durante la construcción del portafolio. Por parte de la expresión creativa, esta se fortaleció de manera progresiva gracias a la multimodalidad, al abandonar prácticas centradas únicamente en el código escrito para incorporar otras formas de expresión y representación del aprendizaje. Por último, respecto a la motivación, se evidenció un cambio notable, debido a que los estudiantes pasaron de una baja disposición hacia la asignatura a un mayor interés, participación y compromiso, asociado al carácter dinámico y creativo de las actividades propuestas en el portafolio multimodal.

En lo que respecta a la pregunta de investigación, se concluye que el portafolio multimodal físico contribuyó al desarrollo de competencias cognitivas, a través de la integración de diversas formas de representación del conocimiento; y metacognitivas, al promover espacios de evaluación y autorregulación a lo largo del proceso de elaboración. En cuanto a los objetivos, se alcanzó el objetivo general, debido a que se analizó la incidencia de esta herramienta en dichos procesos, manifestando aportes en la transformación de prácticas tradicionales. De igual manera, se cumplieron los objetivos específicos: en primer lugar, se identificó el nivel inicial de comprensión lectora y la motivación, en el que se reveló un predominio del nivel literal y un bajo interés hacia la asignatura; en segundo lugar, se implementó el portafolio multimodal integrando producciones textuales, visuales y actividades de reflexión metacognitiva; y, finalmente, se evaluó su influencia

a partir de la triangulación de datos, lo que permitió reconocer mejoras en la comprensión, el desarrollo de la creatividad y un aumento de la participación e interés de los estudiantes.

Los resultados de la investigación coinciden con lo que plantean estudios como los de Álvarez et al. (2023), Caicedo y Gallardo (2021) y Cabana (2017), quienes conciben el portafolio como una herramienta o estrategia que fortalece el desarrollo de competencias en diversas disciplinas, promueve la reflexión y la motivación. Asimismo, se reafirma su valor como herramienta que posibilita el seguimiento continuo del proceso y la retroalimentación tanto para el estudiante como para el docente (Tobar, 2023). Sin embargo, a diferencia de la mayoría de las investigaciones centradas en el portafolio multimodal electrónico, este estudio demuestra que la multimodalidad puede desarrollarse de manera efectiva en formato físico, lo que permite implementarla sin limitarse al uso exclusivo de herramientas tecnológicas, y al mismo tiempo, responde a las barreras señaladas por Navarro (2014) en contextos con dificultades de acceso digital. En la presente investigación, resulta relevante destacar que los propios estudiantes durante las entrevistas manifestaron su preferencia por el portafolio multimodal físico, al considerarlo más apropiado para el desarrollo de habilidades prácticas y creativas, además de reducir los factores de distracción asociados al uso de dispositivos digitales. Por lo tanto, una de las principales implicaciones del estudio es que ofrece una alternativa pedagógica para instituciones educativas con recursos tecnológicos limitados, al evidenciar que la integración de la multimodalidad no depende únicamente de lo digital. Además, los resultados sugieren que el portafolio multimodal es una herramienta pertinente para fortalecer la comprensión lectora, la participación estudiantil, la expresión creativa y la autonomía en el área de Lengua Castellana.

Con base en los alcances y limitaciones del estudio, surgen nuevas posibilidades de investigación orientadas a profundizar en el impacto del portafolio multimodal en el desarrollo de

la comprensión crítica, debido a que este nivel no se consolidó plenamente durante la intervención. De igual forma, quedan abiertas líneas de investigación como la comparación entre el portafolio multimodal en formato físico y digital, así como el análisis de su impacto en otros grados o áreas del conocimiento. Por último, se recomienda reestructurar el uso de los tickets de salida para orientar la reflexión hacia el cómo se aprende, qué estrategias utilizan y qué dificultades enfrentan. Además, se sugiere continuar promoviendo la multimodalidad en el aula, integrando actividades que permitan a los estudiantes transformar la información a través de distintos modos de representación. En este sentido, es importante ofrecer orientaciones claras y acompañamiento docente, especialmente durante la fase de adaptación inicial de esta herramienta, para facilitar la transición de prácticas tradicionales a enfoques más dinámicos, considerando los intereses de los estudiantes como un elemento clave para favorecer su implicación en el proceso.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez-Agudelo, A., Sierra-Miranda, N., Insuasti-Muñoz, Y., y Osorio-Muñoz, R. (2023). El portafolio del estudiante como estrategia didáctica y su incidencia en la conciencia metacognitiva y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(12), 56-68.
- Albarracín, A. N. (2023). El portafolio, estrategia de evaluación auténtica y reflexiva de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana De Educación Científica, Crítica Y Emancipadora*, 2(1), 331–352. Recuperado a partir de <https://journalusco.edu.co/index.php/LadECiN/article/view/4323>
- Bedarnia, M., y Moussaoui, M. (2021). El uso del portfolio como herramienta de autoevaluación en la enseñanza superior. *Revista de letras e idiomas*.
- Benítez, M. (2025). Factores personales y pedagógicos que influyen en la comprensión lectora: Estudio cualitativo con estudiantes de cuarto grado en Montería. *Ciencia Y Educación*, 6(9.2), 986 - 994. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17923030>
- Cabana Díaz, D. (2017). *Uso pedagógico del portafolio como instrumento de auto evaluación para promover habilidades de carácter metacognitivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto de una I.E.D. en Ciudad Bolívar*. Uniandes. Disponible en: <https://hdl.handle.net/1992/13564>
- Caicedo, A. y Gallardo, K. (2021). El uso del portafolio como herramienta de evaluación de desempeño en matemáticas. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 21(41), 69-80. Epub August 17, 2022. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2021.2a06>

- Carceller, A. T., Piélagos, R. C., & Cos, E. M. (2022). El portafolio multimodal como generador de pensamiento divergente. *Trayectoria: Práctica Docente en Educación Artística*, (11), 12-32.
- Carlessi, H. S. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico: Segunda parte. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), 31-38.
- Díaz, J. G. A., Pardo, J. M. D., Pelagallo, M. B. G., & Turusina, M. A. C. (2025). Procesos cognitivos lectores en la comprensión lectora en estudiantes de la Joya de los Sachas. *Ciencia y Educación*, 6(6.1), 205-216.
- Elisondo, R. y Piga, M. (2020). Todos podemos ser creativos. Aportes a la educación. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 11(20), 00010. Epub 07 de abril de 2021. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.590>
- Efklides, A. (2009). *The role of metacognitive experiences in the learning process*. *Psicothema*, 21, 76-82.
- Fernández, L. M. L., Cueto, E. G., & Álvaro, P. G. (2000). *Relación entre motivación y aprendizaje*. *Psicothema*, 12(Su2), 344-347.
- Flores, W. Q., y Mamani, A. R. B. (2024). Estrategias cognitivas para la comprensión lectora. *REVISTA CIENTÍFICA SEARCHING DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES*, 5(2), 69-79.
- Furman, M. G., & Larsen, M. E. (2022). *Las preguntas educativas entran a las aulas*. Centro de Investigación Aplicada en Educación San Andrés. Fundación Santillana.
- Granados, L.E. (2018). Portafolio de actividades como estrategia para fortalecer hábitos de lectura y escritura en estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 8(2), pp. 181 – 196.

- Haquin, D. M. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. REDE, 11(22), 4-15.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó, de IRIF. Barcelona.
- Mateos, M. (2001). Metacognición y Educación. Buenos Aires, Aique. *Psicología Cognitiva y Ecuación*.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje V2*.
<https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje-en-todas-las-areas>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias Lenguaje*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*.
http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2009). *Decreto No. 1290*.
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/187765:Decreto-1290-de-Abril-16-de-2009>
- Muñoz, I., Rojas, Y. y Moreno, L. (2025). Factores que inciden en la comprensión lectora: una visión apoyada en diversas perspectivas. *DIALÉCTICA*, 1(26).
<https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i26.4365>

- Muñoz, P., y Torres, G. (2022). Procesos lectores y comprensión en estudiantes de tercer grado. *Revista Ciencias de la Educación*, 15(2), 87–101. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/231>
- Navarro, M. del C. (2014). El e-portfolio como herramienta educativa y de motivación en educación secundaria: ventajas y dificultades en su aplicación. Un caso de estudio de investigación-acción. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (50), a287. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.50.211>
- Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E., y Villagómez Paucar, A. (2014). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Ediciones de la U.
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*.
- Picón Jácome, E. (2021). Profesor y portafolio en la consolidación de una cultura de la evaluación-como-aprendizaje. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 213-228. <https://doi.org/10.14483/22487085.16004>
- Porlán, R., y Martín, J. (2024). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Ediciones Morata.
- Rico, D. G. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Investigación educativa duranguense*, (4), 3.
- Ruiz, M. O. (2021). Uso de la multimodalidad como herramienta para mejorar la motivación y la construcción del conocimiento. *Kénosis*, 9(17), 167-193.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., y Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://www.mcgrawhill.com>

- Tobar, A. N. A. (2023). El portafolio, estrategia de evaluación auténtica y reflexiva de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora*, 2(1), 331-352. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8115212>
- Tobón et al. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Universidad Industrial de Santander. (2025). *Manual para trabajos de grado en la Escuela de Idiomas: Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés*. Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Idiomas.
- Valdivia, J. (2021). El portafolio como herramienta que fortalece la reflexión de la práctica en la formación inicial docente. *Revista Vínculos*, pp. 41-60.
- Valqui, R. V. (2009). La creatividad: conceptos. Métodos y aplicaciones. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(2), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie4922107>

Apéndices

Apéndice A. Autorización rectora

Apéndice B. Firmas expertos

Apéndice C. Diario de campo

Apéndice D. Caracterización

Apéndice E. Prueba diagnóstica

Apéndice F. Prueba de comprensión final

Apéndice G. Portafolio multimodal evidencias

Apéndice H. Entrevista semiestructurada

Apéndice I. Tickets y formatos de reflexión

Apéndice J. Cronograma