



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Soliman, Maha

La multimodalidad en el material didáctico de ELE: una perspectiva práctica
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 21, núm. 46, 2022, pp. 190-207
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.010>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243172248011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

La multimodalidad en el material didáctico de ELE: una perspectiva práctica

Maha Soliman

Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago, Chile.

Recibido: 25 de febrero 2021 - Revisado: 13 de mayo 2021 - Aceptado: 19 de mayo 2021

RESUMEN

Ante la ausencia de trabajos previos que abordan los elementos multisemióticos en el material didáctico de los cursos de español como lengua extranjera (ELE), en este trabajo se pretende ofrecer una imagen completa sobre el uso del elemento multimodal en los textos didácticos. En este orden de ideas, el presente trabajo tiene como objetivo determinar los sistemas semióticos que conforman los textos de cuatro cursos que se dictan en el contexto de un programa de intercambio estudiantil en la V Región en Chile especializado en la enseñanza de español como lengua extranjera. Para lograr este objetivo se adopta un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y exploratorio y se realiza un análisis de los artefactos multimodales que conforman 64 textos de cursos de Historia y Literatura. El análisis de materiales se complementa con entrevistas semiestructuradas con los cuatro docentes a cargo de los cursos de ambas disciplinas en donde se profundiza sobre las razones de ausencia o presencia de la multimodalidad en este material. Los datos se interpretan mediante un análisis de contenido realizado en el programa Nvivo 12. Los resultados del análisis muestran una predominancia del sistema semiótico verbal en el material didáctico que se debe a descartarlos por parte del profesorado.

Palabras clave: Enseñanza de español como lengua extranjera; multimodalidad; enseñanza de Historia y Literatura; diseño de material pedagógico.

*Correspondencia: [Maha Soliman](mailto:Maha.Soliman@ubo.cl) (M. Soliman).

 <https://orcid.org/0000-0001-5751-8810> (maha.soliman@ubo.cl).

Multimodality in Spanish as a Foreign Language teaching materials: a hands-on perspective

ABSTRACT

Due to the absence of previous works that address the multisemiotic nature of the didactic material of Spanish as a foreign language (SFL), this paper aims to provide a complete overview of the use of the multimodal elements incorporated in the classroom texts. In this sense, the present study aims to determine the semiotic systems that shape the texts of four courses taught in the context of a student exchange program in Valparaíso Chile specialized in teaching of Spanish as a foreign language. To achieve this goal, a qualitative study with a descriptive and exploratory scope has been conducted and 64 texts of History and Literature courses have been analyzed to determine the multimodal artifacts. The analysis of materials was complemented by semi-structured interviews with the four professors in charge of the courses of both disciplines. Also, the reasons behind the absence or presence of multimodal support in this material were discussed in depth. The data was interpreted through a content analysis carried out in the Nvivo 12 program. The results of the analysis show a predominance of the verbal semiotic system in the learning material basically because teaching staff tended to discard multimodal elements.

Keywords: Teaching of Spanish as a foreign language; multimodality; teaching of History and Literature; teaching materials design.

1. Introducción

La comprensión del texto escrito es un área de estudios que está cada vez en más expansión, sobre todo que el aula de segundas lenguas se ha ido convirtiendo en un espacio en el que no solo se leen textos, sino además se comenta sobre ellos. En este sentido, la comprensión se puede considerar como un eje principal para aprender a partir de la lectura de textos académicos. Además, para el aprendiente de segundas lenguas los textos, aparte de representar un saber disciplinar especializado allanan su camino para la adquisición y el perfeccionamiento del idioma. No obstante, la comprensión en L2 no ha recibido mucha atención y en la mayoría se han extrapolado los mismos modelos de L1 para estudiar comprensión en LE. Se agrega a ello que la comprensión ha sido abordada a nivel de un solo texto presentado en un determinado soporte, en que el texto está constituido por elementos predominantemente verbales. Aun así, los textos se pueden presentar en digital o papel (Peronard, 2007; Singer y Alexander, 2017), se puede extraer de múltiples fuentes de documentos (Braasch et al., 2018; Rouet y Potocki, 2018; Saux et al., 2018) que se conforman, a su vez, de elementos multisemioticos (Gladic-Miralles y Cautin-Epifani, 2018; Kress y Bezemer, 2016; Parodi y Julio, 2017; Sariçoban y Yürük, 2016; van Leeuwen, 2013; Velasquez y Burdiles, 2021).

En esta línea, Parodi (2010) distingue cuatro sistemas multisemioticos que se estratifican en el texto escrito, a saber: verbal, gráfico, matemático y tipográfico. Tal como se resume en la Figura 1, el sistema verbal está conformado, principalmente, por las palabras.

Figura 1

Los sistemas multisemióticos que reúne un texto según Parodi (2010).



Fuente: Elaboración propia.

Por el contrario, el sistema gráfico consta de todo tipo de diagramas, figuras, fotografías y tablas. El sistema matemático engloba los números, los signos de puntuación, los tipos de letras sean latinas o griegas. Mientras que, el tipográfico se preocupa por la forma y el color de la letra; si está en negrita, cursiva, mayúscula o minúscula. En este sentido, los textos no solo se reducen al contenido verbal, sino que contemplan según [Parodi \(2011, p. 152\)](#) "otros tipos de representaciones de corte gráfico-visual y matemático".

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo determinar los sistemas semióticos que conforman los textos de cuatro cursos en un programa de intercambio estudiantil en Chile que enseña español como lengua extranjera (LE). Dos de estos cursos están especializados en la disciplina de Historia y los otros dos en Literatura. El interés del presente estudio surge en especial por la falta de evidencias empíricas acerca del uso de la multimodalidad como recurso didáctico en el área de segundas lenguas ([Farías et al., 2010](#); [Oskoz y Elola, 2016](#)). A pesar de haber probado su impacto en mejorar la comprensión del estudiante de inglés como L2 y su manejo al material pedagógico ([Anari et al., 2019](#); [Lirola y Simón, 2018](#)).

En el contexto de español como lengua extranjera [Morell y Pastor Cesteros \(2018\)](#) estudiaron la multimodalidad en términos de cómo complementan los presentadores el código lingüístico con la gestualidad en sus presentaciones. Sin embargo, hay una notable escasez de sustento teórico y empírico con foco en el material pedagógico en español como LE, a pesar de la relevancia que tiene el material como parte del diseño eficiente de un curso de formación en primera o segunda lengua ([Saborío-Taylor, 2019](#); [Swaffar y Arens, 2005](#)). Lo cual no solo invita a replantear el diseño del material didáctico para adaptarse a las necesidades del estudiante ([Soliman, 2021](#)), sino que además evaluar los elementos multimodales que se incorporan en este material y cuánto preparan al alumno a aprender a partir de él ([Shipka, 2009](#)).

En este orden de ideas, la presente investigación pretende aportar al respecto a través de un estudio cualitativo con alcance exploratorio y descriptivo enfocado en el área de ELE. Se profundiza sobre la incorporación de los artefactos multimodales en el material de curso para obtener una imagen completa y pormenorizada acerca de su uso. Para ello, se elaboran, se validan y se aplican dos instrumentos, a saber: una entrevista semiestructurada y el Instrumento de Análisis de los Elementos Multimodales (IAEM) que adopta los antecedentes teóricos de [Parodi \(2010\)](#) y [Parodi y Julio \(2017\)](#). Finalmente, se lleva a cabo un análisis de contenido de las entrevistas y de la frecuencia de los registros del IAEM. Para lograr el objetivo propuesto para el trabajo se presentan los antecedentes teóricos acerca de la multimodalidad en español como L1. Posteriormente, se realiza una descripción de los procedimientos metodológicos y los resultados. El trabajo finaliza con la discusión y las conclusiones acerca de estos resultados que, a su vez, presentan las posibles proyecciones del estudio.

2. Marco teórico

En este apartado se presentarán las primeras aproximaciones en la literatura a los estudios sobre la multimodalidad y los aportes y limitaciones de cada trabajo.

2.1 La Teoría del Código Dual (Sadoski y Paivio, 2001)

La Teoría del Código Dual de [Sadoski y Paivio \(2001\)](#) representa uno de los primeros acercamientos a la multimodalidad cuyos orígenes se enmarcan en la propuesta inicial de Paivio que comienza en los años 70 y resulta en una serie de trabajos ([Paivio, 1976, 2010, 2014](#)). Es la primera teoría en considerar un código distinto al verbal en el procesamiento del texto. Los autores de esta teoría proponen una convergencia de dos códigos representacionales interconectados: el verbal y el no verbal. Respecto al código verbal, este reúne todos los aspectos lingüísticos de letras, palabras y frases; mientras que el código no verbal engloba todos los elementos no lingüísticos sensoriales (auditivos, visuales, táctiles y olfativos).

Estos dos códigos implican dos unidades básicas para su procesamiento: los logogens y los imágenes. Los logogens son unidades básicas para el sistema verbal que están retomadas desde la concepción de logogens de [Morton \(1979\)](#). Estas unidades corresponden al procesamiento de fonemas, palabras y oraciones. En cuanto a los imágenes, son unidades básicas para el sistema no verbal que corresponden a una imagen mental del estímulo. A modo de ejemplo, la palabra taza puede activar diversa información simultáneamente sobre el objeto de la taza como el aroma del café, la sensación táctil asociada a su temperatura caliente o la experiencia emocional cuando se lee que alguien estaba tomando un café en una noche de lluvia. A pesar de que la Teoría del Código Dual ofrece el primer acercamiento teórico cognitivo a la multimodalidad es insuficiente para dar cuenta de otros códigos en el texto.

2.2 Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedial (Mayer, 2005)

Con un énfasis central en la didáctica, la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedial de [Mayer \(2005, 2009, 2011, 2014\)](#) sostiene que se aprende profundamente a partir de las palabras e imágenes más que desde las palabras solamente. La teoría pretende mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante la acción de involucrar una instrucción basada en palabras e imágenes. Para conseguir esta finalidad, la teoría se basa en tres supuestos principales:

A) El supuesto del canal dual: Este supuesto la teoría lo comparte con el trabajo de [Sadoski y Paivio \(2004\)](#) y aboga que el procesamiento de un texto requiere de una confluencia de un mínimo de dos códigos: Verbal y no verbal.

B) El supuesto de la capacidad limitada: La teoría supone una capacidad limitada de la cantidad de información que se puede procesar en cada canal. Por esta razón, la combi-

nación entre más de un código contribuye a la agilidad del procesamiento, ya que se evita una posible sobrecarga cognitiva en un solo código o un canal.

C) El supuesto de procesamiento y aprendizaje activo: Este supuesto asume que el procesamiento de la información estriba en subprocesos cognitivos complementarios: 1) seleccionar las palabras e imágenes relevantes para su procesamiento en la memoria de corto plazo; 2) organizar estas palabras e imágenes en el sentido de establecer conexiones entre las palabras para elaborar un modelo verbal coherente en la memoria de corto plazo y establecer relaciones entre las imágenes que resultan en un modelo pictórico; 3) integrar estos modelos verbales y pictóricos construidos anteriormente y vincularlos con el conocimiento previo.

La teoría descansa sobre dos códigos al igual que la Teoría del Código Dual, pero supera la segunda al proponer que estos dos códigos se integran. Finalmente, la teoría no explica cómo ocurre esta integración y esta es una de sus principales limitaciones.

2.3 El modelo integrado de comprensión de texto e imagen (Schnotz, 2002, 2005)

El modelo se nutre de los postulados anteriores de la Teoría del Código dual y la Teoría del Aprendizaje Multimedial, pero supera el nivel de la palabra de estas dos teorías y se centra en el texto. La arquitectura de este modelo se basa en múltiples sistemas de memoria basados en registros sensoriales, memoria de corto plazo y memoria de largo plazo (Schnotz y Bannert, 2003). Se procesa el texto en los registros sensoriales dependiendo de si es oral o escrito. Luego, se traspa a la memoria de trabajo para pasar por dos tipos de procesamiento según la modalidad sensorial del in-put: el descriptivo y el depictivo. El descriptivo está asociado con el procesamiento de las palabras, proposiciones y verbos en los textos orales o escritos; contrariamente, el depictivo se encarga de procesar las imágenes o cualquier signo icónico.

En oposición a los postulados anteriores, este modelo asume que la combinación entre palabras e imágenes no necesariamente mejora el aprendizaje, ya que divide la atención entre ambos elementos (Schnotz, 2002). Esta división implica una alta demanda cognitiva que se produce por la discontinuidad constante en el procesamiento entre la imagen y la palabra. También, puede producir una redundancia, sobre todo si el contenido de la imagen es el mismo que el del texto.

2.4 Consideraciones acerca de la multimodalidad desde la Teoría de la Comunicabilidad (Parodi, 2011, 2014)

El Modelo Integrado de Comprensión de Texto e Imagen de Schnotz (2002, 2005) y las dos Teorías del Código Dual de Sadoski y Paivio (2001, 2004, 2014) y del Aprendizaje Multimedia de Mayer (2005, 2009, 2011, 2014) tienen su aporte en ser las primeras en estudiar el texto como un constructo multimodal. Además, las propuestas realzan la importancia que tiene la imagen tanto en el aprendizaje como en el diseño del material escolar. Al igual que estos trabajos de multimodalidad, la Teoría de la Comunicabilidad (Parodi, 2011, 2014) logra sobrepasar la visión logocentrista enfocada en lo verbal (Parodi y Julio, 2016, 2017).

No obstante, la Teoría de la Comunicabilidad (Parodi, 2011, 2014) subraya el aspecto multisemiótico de los textos y extiende los postulados de estos trabajos, dado que ofrecen categorías generales. Estas son insuficientes, puesto que no permiten etiquetar cualquier elemento multisemiótico debajo de ellas, por ejemplo, los números no pertenecen ni a palabras ni a imágenes. También, el canal verbal que consideran estos trabajos es muy general y no da cuenta de aspectos como el color, el tipo y el tamaño de letra, entre otros aspectos.

Los textos para la Teoría de la Comunicabilidad son multisemióticos, es decir, complementan más de un sistema semiótico que, según [Parodi \(2010\)](#), son por lo menos cuatro: el verbal (está conformado por palabras o frases y oraciones); el tipográfico (color de letras, cursiva, mayúscula, minúscula y negrita), el matemático (números y signos de puntuación) y el gráfico (tablas, fotografías y diagramas). Por ello, se considera en el presente trabajo que la Teoría de Comunicabilidad ([Parodi, 2011, 2014](#)) ofrece una visión abarcadora y completa sobre los aspectos multisemióticos y el rol que tienen en el texto. En el mundo académico se integra a partir de un texto multimodal, o incluso múltiples textos multisemióticos, lo que enfatiza la relevancia de estos aspectos para la comprensión del material didáctico ([Parodi et al., 2020](#)).

3. Metodología

3.1 Diseño

Se trata de un estudio cualitativo con un alcance exploratorio-descriptivo que profundiza las decisiones del profesorado a la hora de considerar los elementos multimodales en el material pedagógico de sus cursos. El estudio triangula datos recogidos mediante dos instrumentos de recolección de datos para ofrecer una descripción detallada de este contexto didáctico. Su carácter exploratorio se debe a la falta de literatura anterior en el estudio de la multimodalidad en lenguas extranjeras, sobre todo en las disciplinas de Historia y Literatura.

3.2 Participantes

Cuatro docentes de un programa de intercambio estudiantil en la V Región en Chile especialistas en las disciplinas de Historia y Literatura. Dos de los profesores enseñan Historia y los otros dos Literatura en cursos de enseñanza de español como LE en un programa de intercambio estudiantil en Chile. Estos profesores son hispanohablantes con experiencia mayor de cinco años en la enseñanza de español. Todos ellos participaron tras la firma de un consentimiento informado.

3.3 Muestra

Es una muestra de 27 textos pertenecientes a las disciplinas de Literatura y 37 de Historia que se dictan en un programa de intercambio estudiantil. El muestreo es no probabilístico por conveniencia, ya que se analizaron todos los textos que se asignaban para las tareas de lectura en los cuatro cursos dictados durante el primer semestre del 2019.

3.4 Instrumentos

En este trabajo se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos (Anexos 1 y 2). El primero de ellos es el Instrumento de Análisis de los Elementos Multimodales (IAEM) que se elaboró en base a la taxonomía de [Parodi \(2010\)](#) de los artefactos multisemióticos. El IAEM tiene como objetivo facilitar una clasificación de los elementos multimodales que se encuentran en el material de los cuatro cursos. Por su parte, el segundo instrumento consistió en una entrevista semiestructurada dirigida a los cuatro docentes del programa de intercambio con el propósito de profundizar sobre sus decisiones asociadas a incorporar los artefactos multisemióticos en los textos. Ambos instrumentos se diseñaron por la investigadora a cargo de este trabajo y se validaron por un pilotaje con 12 estudiantes de postgrado en Lingüística y un juicio de expertos con seis académicos especializados en comprensión del texto escrito y enseñanza de segundas lenguas. El proceso de validación se hizo para aportar al área de estudio de ELE instrumentos especializados en este contexto de enseñanza, sobre todo por la escasez de contribuciones al respecto.

3.5 Procedimiento

Se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas con los docentes y posteriormente se transcribieron para su análisis. Se procedió a sistematizar los datos en el programa de Nvivo 12 y codificarlos en categorías preliminares que se agruparon en otras generales más abstractas que representaron el caso estudiado (Maxwell, 2012). Se realizó un análisis de contenido de las apreciaciones de los profesores en relación con la incorporación de los elementos multisemióticos en el material didáctico. Finalmente, se contrastaron estas apreciaciones con los resultados del Instrumento de Análisis de los Elementos Multimodales (IAEM).

4. Resultados

Las categorías emergentes del análisis de los datos recolectados por el IAEM y la entrevista semiestructurada se organizaron por orden de frecuencia en el programa de Nvivo12. Como se observa en las declaraciones de los profesores en la entrevista semiestructurada sistematizadas en la Tabla 1, se evidenció una recurrente preferencia por parte de los docentes a eliminar todos los artefactos multimodales por cuanto no se consideraron como un recurso didáctico relevante en el diseño del material de clase. Su incorporación, sin embargo, podría haber sido utilizada como una posible estrategia para facilitar la lectura de los textos asignados, debido a que los lectores no solo codifican el contenido verbal. Durante la lectura se genera una representación mental a partir de diversos sistemas semióticos de los que se conforman los textos. Esta confluencia entre sistemas semióticos ayuda a los lectores a interpretar el propósito comunicativo del escritor del texto (O'Halloran, 2011, 2016). Son sistemas que se complementan para ofrecer evidencia o justificación que sostenga los argumentos del texto (Van Leeuwen, 2013).

Tabla 1

Síntesis de la temática emergente de la codificación.

<i>Los sistemas multisemióticos del material pedagógico</i>	
Pregunta de investigación:	¿Cuáles son los sistemas semióticos que engloban los textos de los cuatro cursos de intercambio?
Instrumentos utilizados:	Entrevista semiestructurada Instrumento de Análisis de los Elementos Multimodales (IAEM) Elaborado a partir de Parodi (2010) y Parodi y Julio (2017)
Tema General: Predominancia del sistema verbal y el sistema matemático en el material didáctico	La preponderancia del sistema semiótico verbal en el material pedagógico de los cursos de ELE y las razones que declaran el profesorado al respecto. Este tema está compuesto por un subtema: 1- Eliminación de artefactos multimodales de los textos Este tema se explica a través de cinco razones por las cuales los docentes prefieren descartar el artefacto del material didáctico.

Subtema	Factor	Ejemplo del factor	Frecuencia
Eliminación de los artefactos multimodales de los textos Descartar ciertos elementos multimodales del material pedagógico de los cuatro cursos	1. Para no limitar la imaginación del estudiante	“Mientras, cuando está el texto con imágenes como en el caso del Quijote estamos todos obligados a ver el Quijote como un flaco con barba como una representación. Esta es una representación obligada o impuesta del Quijote o de Sancho gordito, etc. También, cuando se lleva un libro al cine siempre se da esta discusión y uno dice qué pena, porque yo me lo había imaginado de otra manera el personaje. Entonces, hay una riqueza de tener un texto literario solo en palabras, porque el lector con su imaginación le da la imagen, el tamaño y el color que le gusta” (E2. Literatura.101, Profesora)	25
	2. Por falta de recursos	“en este caso que no tenemos recursos, porque tendría yo que gastar de mi bolsillo para imprimir a color que es súper caro. Entonces, quizás si tuviera mejor disponibilidad de materiales o si cada uno pudiera tener su laptop en la clase sería ideal. En este caso podríamos ver muchas cosas, me gusta mucho la relación entre pintura y Literatura. Ver el Guernica y el cuadro que habla de la guerra y después poder hacer esta conexión, pero resulta que falta recursos económicos para poder hacer eso” (E2. Literatura. 93, Profesora)	20

Eliminación de los artefactos multimodales de los textos	3. Para simplificar el texto	“Lo que hice fue cortar el texto y tienes razón he sacrificado esta parte multimodal en el material de clase y esto puede ser muy aventurado, pero tengo la impresión de que este tipo de recursos tienden a confundir más al estudiante que ayudarlo cuando no es del área y cuando el texto no está en su lengua materna tampoco. Entonces, al final la persona va a terminar pasando este recurso de largo y por eso prefiero eliminarlo, porque las lecturas no están resumidas y la gran mayoría está extraído solo el escrito para poder hacerlo más amigable para ellos” (E2. Historia.HU. 88, Profesor)	17
	4. No son pertinentes	“Por ejemplo, cuando piensas en las tablas que menciona estamos hablando de número de muertos por enfermedades epidémicas en Valparaíso. Entonces, es esa puntualmente, pero en el texto hay un par más y este tipo de datos igual no son tan relevantes para lo que uno pretenda que el estudiante aprenda en este curso” (E2. Historia.HU. 84, Profesor)	14
	5. No son convenientes para enseñanza universitaria	“Yo nunca lo había pensado, pero si me haces pensar un poco en eso tal vez, te diría que hay mucha visualidad en la clase misma y son textos originales y mi intención es que el proceso de lectura sea igual que leer un cuento en su propia lengua en su nivel universitario donde no hay monitos, ni figuritas ni audio-texto” (E2. Literatura.CC. 130, Profesor).	14
Totalidad			90

Fuente: Elaboración propia.

La comprensión, entonces, está concebida como un proceso complejo que trasciende desde una palabra, un enunciado o un texto y puede llegar paulatinamente hasta niveles más avanzados de procesamiento de múltiples textos verbales o multimodales. De hecho, se probó que procesar elementos multimodales durante la lectura de múltiples fuentes tiene su efecto en mejorar la comprensión e integración del contenido (Dinsmore et al., 2020).

Según Parodi (2010), se pueden destacar cuatro sistemas semióticos que reúnen los textos: verbal; gráfico; matemático; y tipográfico. Con el objetivo de determinar estos sistemas semióticos en el material de cursos de Literatura e Historia del programa de intercambio estudiantil se adoptó la taxonomía de Parodi (2010). En este contexto, los resultados del presente trabajo detectaron una carencia del sistema gráfico en los textos de los cursos de Literatura. En la entrevista semiestructurada, los docentes a cargo de los cursos de Literatura explicaron que no priorizaban este sistema, dado que limita la imaginación de sus estudiantes (Tabla 1).

En este sentido, para los cursos de Literatura la incorporación del elemento multimodal se consideró como un elemento inapropiado para una educación universitaria, dado que los artefactos multimodales se asociaban normalmente con los niveles escolares. Incluso algunos docentes consideraron que era un elemento que distraía al estudiante. Para poder corroborar esta información se aplicó el IAEM a todos los textos de Literatura. Como se constata en la Tabla 2, los elementos multimodales que conformaron el material didáctico de los textos de Literatura se basaron solo en tres sistemas: el verbal, el matemático y el tipográfico.

Tabla 2

Los sistemas semióticos en los textos de Literatura según la clasificación del IAEM.

Sistema semiótico						
Verbal						
Textos analizados	Palabras	Frases	Oraciones			
27	27	27	27			
Totalidad	81					
Sistema semiótico						
Matemático						
Textos analizados	Números	Letras (latinas)	Operadores	Signos de puntuación		
27	24	27	0	24		
Totalidad	75					
Sistema semiótico						
Tipográfico						
Textos analizados	Negrita	Cursiva	Mayúscula	Minúscula	Color	
27	0	0	27	27	0	
Totalidad	54					
Sistema semiótico						
Gráfico						
Textos analizados	Figuras	Tablas	Diagramas	Fotografías	Bocetos	Gráficos
27	0	0	0	0	0	0
Totalidad	0					

Fuente: Elaboración propia.

El sistema verbal dominó los otros dos, puesto que ninguno de estos sistemas se manifestó completamente con todos sus subcomponentes en los textos. En el caso del sistema matemático se detectaron los números, los tipos de letras latinas y los signos de puntuación en los textos analizados. Por su parte, el sistema tipográfico se configuró en la utilización de mayúscula y minúscula al escribir las letras. A partir del orden de recurrencia, se concluyó que el sistema verbal reservó el primer lugar, el matemático el segundo y el tipográfico el último (Tabla 2).

Los cursos de Historia, en cambio, presentaron un escenario distinto ya que los textos englobaron los cuatro sistemas semióticos: el verbal, el matemático, el tipográfico y el gráfico, tal como se constata en la Tabla 3. Entre estos sistemas, el verbal y el matemático fueron los más predominantes a diferencia de los textos literarios que se caracterizaron por la preponderancia del sistema verbal.

Tabla 3

Los sistemas semióticos en los textos de Historia según la clasificación del IAEM.

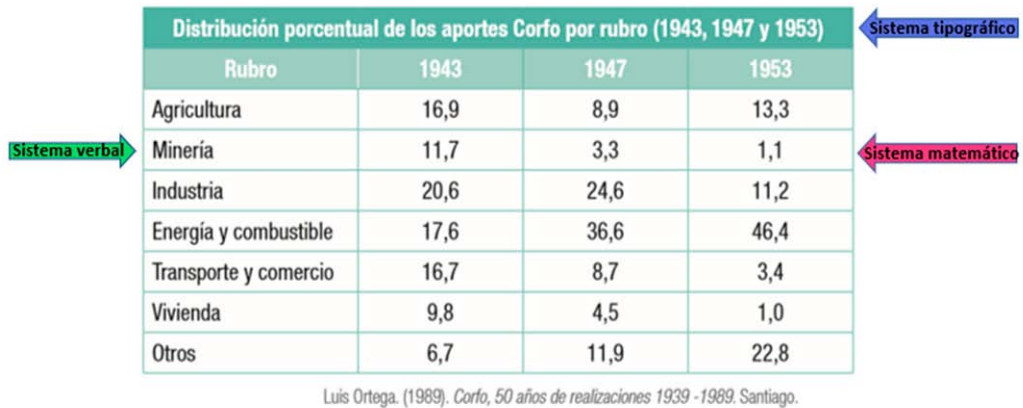
Sistema semiótico						
Verbal						
Textos analizados		Palabras	Frases	Oraciones		
37		37	37	37		
Totalidad		111				
Sistema semiótico						
Matemático						
Textos analizados	Números	Letras (latinas)	Operadores	Signos de puntuación		
37	37	37	0	37		
Totalidad	111					
Sistema semiótico						
Tipográfico						
Textos analizados	Negrita	Cursiva	Mayúscula	Minúscula	Color	
37	0	0	37	37	0	
Totalidad	74					
Sistema semiótico						
Gráfico						
Textos analizados	Figuras	Tablas	Diagramas	Fotografías	Bocetos	Gráficos
37	0	6	0	0	0	1
Totalidad	7					

Fuente: Elaboración propia.

El sistema verbal se manifestó en sus tres componentes, esto es, palabras, frases y oraciones; y el matemático en los números que combinaron fechas y cifras a las que aludían los eventos históricos. Por otra parte, el sistema gráfico se materializó en siete artefactos: seis tablas y un gráfico estadístico (Tabla 3). Las tablas, tal como se muestra en el ejemplo de la Figura 1, complementaron el sistema verbal, el matemático y el tipográfico. Así, el verbal representó las palabras, el matemático las fechas y cifras estadísticas que reflejaron la producción de Chile a lo largo de los años y el tipográfico representó el color blanco y negro de las letras.

Figura 2

Ejemplo de los sistemas multisemióticos en una tabla de algún texto de Historia.



Fuente: Elaboración propia.

Por el contrario, el gráfico estadístico de barras estaba compuesto por el sistema verbal, gráfico y matemático. Este artefacto reflejó la cantidad de millones de dólares que el Banco Mundial prestó a Chile (Figura 3).

Figura 3

Ejemplo de los sistemas multisemióticos en el gráfico estadístico de un texto de Historia.



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, una diferencia entre la tabla y el gráfico estadístico es que la primera puede resumir determinados resultados a lo largo del tiempo, es decir, muestra las fechas y las cifras de producción simultáneamente. El artefacto gráfico, en cambio, sintetiza las cifras de préstamos que se otorgaron a Chile sin especificar las fechas precisas en las que tuvo lugar este acontecimiento. Pese a que los artefactos multisemióticos presentaron una síntesis de información que puede complementar el sistema verbal, los docentes de Literatura se mostraron a favor de la predominancia del sistema verbal y matemático por cuatro causas. La primera, porque los artefactos multimodales no eran relevantes para los docentes, sino auxiliares (Tabla 1). La segunda, ya que ellos consideran que no son amigables y que quitarlos del texto permite simplificar la lectura. La tercera, por cuanto tendían a confundir más al estudiante. La cuarta, por último, planteó la falta de recursos para poder imprimir los artefactos.

Los profesores de Historia compartieron con los de Literatura estas cuatro causas, salvo que estos últimos eliminaban los artefactos, porque limitaban la imaginación del estudiante. Se suma a ello que los docentes de Historia coincidieron con los de Literatura en que el artefacto multimodal era un distractor que no ayuda a conseguir el objetivo final de lectura. Por ello, consideraron que las fechas en las que ocurrían los sucesos históricos eran el elemento más importante en el que los estudiantes tenían que fijarse. Asimismo, creían que suprimir el artefacto multisemiótico ayudaba a los estudiantes a tener una experiencia de lectura favorable. Suponían, además, una dificultad a la hora de presentarlos, ya que implicaban una impresión en color que requería recursos, tal como señaló una de las docentes (Tabla 1).

5. Discusión

Este trabajo tuvo como objetivo determinar los sistemas multisemióticos en el material didáctico de ELE utilizado en cuatro cursos de intercambio estudiantil en Chile. Los resultados que proporcionaron la entrevista semiestructurada y el IAEM contribuyeron en detallar las motivaciones de los profesores para descartar los artefactos multimodales del material de clase. De acuerdo con estos resultados, se observó una preponderancia del sistema verbal en los cursos pertenecientes a la disciplina de Literatura, a diferencia de los de Historia que recurrían frecuentemente a combinar el verbal con el matemático. Adicionalmente, mediante la clasificación del IAEM a los sistemas multisemióticos que reunían los textos, se reveló que las tablas fueron los artefactos multimodales más comunes en los textos de Historia, dado que representaban tendencias de datos numéricos o fechas de acontecimientos importantes.

Estos hallazgos demostraron que la dificultad de los textos con los que se enfrentaron los estudiantes de ELE, posiblemente, se podría atribuir a la predominancia del sistema verbal. De ahí que los resultados de este estudio coinciden con los hallazgos alcanzados en inglés como L2 por [Lirola y Simón \(2018\)](#) y [Anari et al. \(2019\)](#) quienes señalan la importancia de promover la incorporación de los artefactos multimodales en los textos, principalmente, porque facilitan la lectura de los textos. Lo cual invita a la reflexión sobre la necesidad de su inclusión en el material didáctico de español lengua extranjera (ELE). Aún más, la predominancia del sistema verbal y el gráfico en los hallazgos de [Parodi y Julio \(2015\)](#) y de solamente el verbal en [Julio et al. \(2019\)](#) en la disciplina de economía incita a realizar estudios comparativos que expliquen las razones de esta predominancia en las diferentes disciplinas y sus implicancias pedagógicas. Sobre todo, que los resultados de este estudio se difieren del estudio de [Parodi \(2010\)](#) en que sobresalía el sistema verbal y el tipográfico en los textos de las disciplinas de Historia y Literatura en español L1. Esta diferencia refleja que probablemente en este contexto de enseñanza de ELE influyeron más las creencias que tenían los docentes acerca de la poca importancia del artefacto multisemiótico. A pesar de que incluirlos en los textos de Literatura podría haber incitado más a desarrollar la imaginación de los estudiantes. Ade-

más, si hubieran formado mayor parte de los textos de Historia podría haber ayudado a los estudiantes a vincular la información que proporciona el texto con su conocimiento previo o podría haber permitido interpretar los acontecimientos históricos con mayor facilidad. No obstante, es necesario aplicar el estudio en otro contexto de enseñanza ELE para determinar en qué medida la creencia del docente determina la inclusión de los artefactos en el material y cuales optarían por utilizar en este caso. Esto ayudaría a establecer una comparación que corrobora o se opone a los resultados de este estudio.

6. Conclusiones

El presente trabajo ofrece un primer acercamiento al análisis de la multimodalidad en el material didáctico de cuatro cursos de ELE. La enseñanza en este contexto exige, al igual que cualquier otro contexto pedagógico, un material que permite a los estudiantes conseguir sus objetivos de aprendizaje y dominar la lengua meta. Los resultados atestiguan que, si bien el material se conforma de una constelación de elementos multimodales, todavía el sistema semiótico verbal conserva el primer lugar. A pesar de que el artefacto multisemiótico puede favorecer el aprendizaje de los estudiantes al idioma español que quizás es bastante distinto a su cultura y su lengua materna. Por lo tanto, el soporte visual que puede ofrecer el artefacto podría ayudar a mejorar el dominio de la lengua o compensar el desconocimiento del vocabulario. Además, podría potenciar procesos cognitivos tales como la atención o la recuperación de la memoria de largo plazo. Sin embargo, la falta de estudios previos en ELE impide contrastar estos resultados con otras metodologías más sofisticadas de MRI o de Eye Tracking.

De ahí que, se plantea como un pendiente desafío realizar futuras investigaciones que indaguen más acerca de la incorporación de la multimodalidad en el material didáctico en otros contextos de enseñanza de español lengua extranjera y en otras disciplinas. Al mismo tiempo, se invita a otros profesores y especialistas de ELE a aportar datos empíricos que miden el efecto del elemento multimodal en la comprensión del alumno en un contexto en donde se puede aplicar el estudio en una muestra representativa. Sobre todo que el contexto de enseñanza de ELE es desafiante debido al limitado número de estudiantes que participan en los programas de intercambio. Se agrega a ello, la escasez de trabajos previos, la dificultad que supone acceder al material pedagógico y la cantidad limitada de textos que se pueden recolectar de cada programa tal es el caso de esta investigación.

Agradecimientos

Expreso mi gran gratitud a los docentes y colegas que participaron en el proceso de validación de los datos y especialmente al profesor Giovanni Parodi por su generosidad académica en retroalimentar la primera versión de este trabajo. Se agradece enormemente el financiamiento de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios Avanzados de la PUCV que hizo posible llevar a cabo este trabajo.

Referencias

- Anari, N., Aboo Saeedi, A., y Shariati, M. (2019). The Effects of Multimodality on Reading Comprehension and Vocabulary Retention among Iranian EFL Learners. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 8(4), 86-101.
- Braasch, J. L., Bråten, I., y McCrudden, M. T. (2018). *Handbook of multiple source use*. New York: Routledge.
- Dinsmore, D. L., Fryer, L. K., y Parkinson, M. M. (2020). *Handbook of Strategies and Strategic Processing*. New York: Routledge.

- Farías, M., Obilinovic, K., y Orrego, R. (2010). Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(2), 55-74.
- Gladic-Miralles, J., y Cautín-Epifani, V. (2018). Niveles de comprensión y su relación con la predominancia de sistemas semióticos: una aproximación a la comprensión multimodal desde el discurso académico. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 44(1), 293-313.
- Julio, C., Parodi, G., y Loureda, Ó. (2019). Congruencia entre sistemas semióticos: estudio de palabras y gráficos con el uso de eye tracker. *Estudios filológicos*, (63), 237-260.
- Kress, G., y Bezemer, J. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. New York: Routledge.
- Lirola, M., y Simón, E. M. (2018). Aproximación al uso de textos multimodales en la enseñanza de lenguas extranjeras. En Roig-Vila, R., Antolí Martínez, J. M., Lledó Carreres, A., y Pellín Buades, N (Eds.), *Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. (pp. 299–309). Alicante: Universitat d'Alacant.
- Maxwell, J. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Mayer, R. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. En R. Mayer (ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. (pp. 31-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2011). Applying the science of learning to multimedia instruction. En J. Mestre y B. Ross (Eds.), *The psychology of learning and motivation*. (pp. 77-108). New York: Academic Press.
- Mayer, R. (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Morell, T., y Pastor Cesteros, S. (2018). Multimodal communication in academic oral presentations by L2 Spanish students. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 125-138.
- Morton, J. (1979) Facilitation in Word Recognition: Experiments Causing Change in the Logogen Mode. En P.A. Kolars, M.E. Wrolstad and H. Bouma (Eds), *Processing of Visible Language* (pp. 259-268). New York: Plenum.
- O'Halloran, K. L. (2011). Multimodal discourse analysis. En K. Hyland, y B. Paltridge (Eds.), *Companion to Discourse*. (pp. 120–137). London and New York: Continuum.
- O'Halloran, K. L. (2016). Análisis del discurso multimodal. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 12(1), 75-97.
- Oskoz, A., y Elola, I. (2016). Digital stories: Bringing multimodal texts to the Spanish writing classroom. *ReCALL*, 28(3), 326-342.
- Paivio, A. (1976). Concerning dual-coding and simultaneous-successive processing. *Canadian Psychological Review*, (17), 69-71.
- Paivio, A. (2010). Dual coding theory and the mental lexicon. *The Mental Lexicon*, 5(2), 205-230.
- Paivio, A. (2014). Intelligence, dual coding theory, and the brain. *Intelligence*, (47), 141-158.
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 33-70.
- Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista signos*, 44(76), 145-167.

- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos: la teoría de la comunicabilidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Parodi, G., y Julio, C. (2015). Más allá de las palabras: ¿puede comprenderse el género discursivo Informe de política monetaria desde un único sistema semiótico predominante?. *Alpha* (Osorno), (41), 133-158.
- Parodi, G., y Julio, C. (2017). No solo existen palabras en los textos escritos: algunas teorías y modelos de comprensión de textos multimodales o multisemióticos. *Investigaciones Sobre Lectura*, (8), 27-48.
- Parodi, G., y Julio, C. (2016). ¿Dónde se posan los ojos al leer textos multisemióticos disciplinarios? Procesamiento de palabras y gráficos en un estudio experimental con eye tracker. *Revista signos*, (49), 149-183.
- Parodi, G., Moreno-de-León, T., y Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Íkala*, 25(3), 775-795.
- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista signos*, 40(63), 179-195.
- Rouet, J., y Potocki, A. (2018). From reading comprehension to document literacy: learning to search for, evaluate and integrate information across texts/De la lectura a la alfabetización documental: aprender a buscar, evaluar e integrar información de diversos textos. *Infancia y Aprendizaje*, 41(3), 415-446.
- Saborío-Taylor, S. (2019). Propuesta curricular desde un enfoque bimodal y un multimedia informativo para el curso Recursos Didácticos para la Enseñanza del Inglés. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 221-239.
- Sadoski, M., y Paivio, A. (2001). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. New Jersey: Erlbaum.
- Sadoski, M., y Paivio, A. (2004). A dual coding theoretical model of reading. En R. Ruddell, y N. Unrau, (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. (pp. 1329–1362). Delaware: IRA.
- Sadoski, M., y Paivio, A. (2014). Intelligence, dual coding theory, and the brain. *Intelligence*, (47), 141-158.
- Sarıçoban, A., y Yürük, N. (2016). The use of films as a multimodal way to improve learners' comprehension skills in reading in English language and literature department at Selcuk University. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 1(3), 109-118.
- Saux, G., Londra, F., Irrazabal, N., Burin, D., Britt, M., y Rouet, J. (2018). Reading comprehension and the representation of multiple information sources in college students: The influence of text discrepancies on a title production task and a "who says what" recognition task. *Revista argentina de ciencias del comportamiento*, 10(1), 66-75.
- Schnotz, W. (2002). Towards an integrated view of learning from text and visual displays. *Educational Psychology Review*, 14(2), 101-120.
- Schnotz, W. (2005). An integrated model of text and picture comprehension. En R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. (pp. 49-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schnotz, W., y Bannert, M. (2003). Construction and interference in learning from multiple representation. *Learning and instruction*, 13(2), 141-156.
- Shipka, J. (2009). Negotiating rhetorical, material, methodological, and technological difference: Evaluating multimodal designs. *College Composition and Communication*, 61(1), W343.

- Singer, L., y Alexander, P. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007-1041.
- Soliman, M. (2021). Curricular material, content familiarity and topic interest in interaction: insights from spanish as a foreign language pedagogic material. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60(2), 467-482.
- Swaffar, J., y Arens, K. (2005). *Remapping the foreign language curriculum*. New York: Modern Language Association.
- Van Leeuwen, T. (2013). Critical analysis of multimodal discourse. En Chapelle CA (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. (pp. 1–5). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Velasquez, L., y Burdiles, G. (2021). Multimodal analysis of the main academic genres in the professional and technical nursing Training/Análisis multimodal de los principales géneros académicos en la formación del profesional y técnico en Enfermería. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (85), 211-227.

Anexos

Anexo 1. El instrumento de análisis de los elementos multimodales (IAEM).

Sistema semiótico			
Verbal			
Texto analizado	Palabras	Frases	Oraciones
Texto 1			
Texto 2			
Texto 3			

Sistema semiótico				
Matemático				
Texto analizado	Números	Letras (latinas)	Operadores	Signos de puntuación
Texto 1				
Texto 2				
Texto 3				

Sistema semiótico					
Tipográfico					
Texto analizado	Negrita	Cursiva	Mayúscula	Minúscula	Color
Texto 1					
Texto 2					
Texto 3					

Sistema semiótico						
Gráfico						
Texto analizado	Figuras	Tablas	Diagramas	Fotografías	Bocetos	Gráficos
Texto 1						
Texto 2						
Texto 3						

Anexo 2. Entrevista semi-estructurada con los docentes.

¿Cuántos textos asigna para las tareas de lectura de este semestre?

¿Cuáles son las características de estos textos?

¿Hasta qué punto considera incorporar elementos multimodales en el material didáctico?

¿Por qué es importante/poco importante en el material?

¿Cuándo decide descartar los artefactos multimodales de su material? ¿Por qué?