



Literatura y Lingüística

ISSN: 0716-5811

literaturalingüistica@ucsh.cl

Universidad Católica Silva Henríquez

Chile

Farías Farías, Miguel

EVALUACION DE UNA INTERVENCION PEDAGÓGICA DE ALFABETIZACIÓN VISUAL
EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS MULTIMODALES EN PROGRAMAS DE
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Literatura y Lingüística, núm. 35, mayo, 2017, pp. 405-420

Universidad Católica Silva Henríquez

Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35252277020>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

EVALUACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DE ALFABETIZACIÓN VISUAL EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS MULTIMODALES EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN*

Miguel Farías Farías**

Resumen

Al abordar la lectura de textos multimodales desde una perspectiva socio semiótica, buscamos estrategias de andamiaje en alfabetización visual que orienten su comprensión. Definido un protocolo de intervención, se diseñaron textos con preguntas textuales y multimodales. Se usó un modelo semi experimental, con estudiantes en formación inicial docente en Lenguaje y Comunicación de dos universidades de la Región Metropolitana. Un grupo fue expuesto a la intervención y a pruebas de comprensión lectora; otro, solo a pruebas de comprensión. Los resultados no mostraron diferencias significativas entre los grupos. Se evalúa i) la necesidad de mayor exposición al andamiaje, ii) las estrategias de transferencia y iii) la complejidad de los textos. Conceptualmente se adaptó un modelo con intervenciones en tres estadios semióticos.

Palabras clave: protocolo de alfabetización visual, comprensión lectora, texto multimodal.

ASSESSING A PEDAGOGICAL INTERVENTION IN VISUAL LITERACY FOR READING COMPREHENSION OF MULTIMODAL TEXTS IN LANGUAGE AND COMMUNICATION PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION

Abstract

In approaching multimodal reading from a socio semiotic perspective, we sought for visual literacy strategies to construct a reading protocol. Once the intervention was defined, texts were designed to include textual and multimodal questions. Following a semi experimental design, with pre-service students in Language and Communication education at two universities in Santiago, one group was exposed to the visual literacy protocol and to reading comprehension tests. The other group only responded the tests. Results show no significant differences between groups. Issues evaluated include the complexity of the texts, a longer exposure to scaffolding, and the strategies to assure transference to multimodal reading. A model including interventions in three stages of the semiotic change was adapted as a result of the conceptual framing.

Keywords: visual literacy protocol, reading comprehension, multimodal texts.

Recibido: 20-07-16

Aceptado: 13-11-16

* Proyecto DICYT 031351FF, Universidad de Santiago de Chile. Resultados parciales de este trabajo se presentaron en el IV Congreso de la Cátedra Unesco Lectura y Escritura, UCSC, Mayo, 2016.

** Chileno, Ph.D in Literature and Linguistics, Profesor Titular, Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile. miguel.farias@usach.cl.

1. Introducción

Desde hace un tiempo se repite la idea de que la lectura y la escritura son diferentes a lo que entendíamos hace unos años debido al impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicaciones (TICs) en los procesos de comprensión y producción textual. Este impacto se evidencia de manera más concreta en la creciente inclusión de imágenes en los textos que, como consecuencia, se han denominado multimodales, a pesar de que stricto sensu la lectura siempre ha sido multimodal en cuanto involucra la participación de modos verbales y visuales.

Si la lectura ha sido por años una preocupación fundamental de los sistemas educativos, la pregunta que parece obvia es ¿qué se hace para enfrentar de manera efectiva la progresiva presencia de textos multimodales en el paisaje socio semiótico de la lectura contemporánea? En el contexto de la formación inicial docente en Lenguaje y Comunicación, nos planteamos otra pregunta: ¿prepara la escuela ciudadanos críticos capaces de desplegar distintas alfabetizaciones o literacidades en el proceso infinito de conocer (leer) la realidad? En este sentido, «un semiólogo es la persona que camina por la calle y donde otras personas ven cosas, él ve significados». (Alvarez p. A12). La cita anterior de Umberto Eco, nos habla de una literacidad semiótica que permite abordar y comprender la cultura como un conjunto de textos, como un tejido de diferentes configuraciones de géneros discursivos. Se propone, entonces, que la alfabetización visual crítica puede realizar aportes a la lectura activa y participativa de tal tejido por medio de estrategias que permitan revelar los códigos y articulaciones que constituyen estos textos. A partir de estas macro preguntas, en este trabajo informamos de un estudio que tuvo como objetivo evaluar el efecto de una unidad de intervención/andamiaje en alfabetización visual en la comprensión lectora de textos multimodales. Las preguntas de la investigación fueron:

1. ¿Puede un protocolo de intervención en alfabetización visual redundar en mejores resultados en la comprensión lectora de textos multimodales?
2. ¿Puede un protocolo de intervención en alfabetización visual redundar en mejores resultados en preguntas multimodales de comprensión lectora?

En primer lugar, describiremos el marco referencial amplio de los cambios en la semiogénesis que incluye tres estratos: logogénesis, ontogénesis y filogénesis, donde agregaremos la pictogénesis. A continuación, definiremos la alfabetización visual como concepto bisagra que nos permite vincular el proceso de comprensión lectora con la configuración semiótica del texto multimodal. Luego describiremos la unidad de alfabetización visual y los textos que se utilizaron para la medición de la lectura. Por último, informamos de los resultados de una aplicación de esta unidad en grupos de estudiantes de dos universidades de la Región Metropolitana (RM) en programas de formación inicial docente en Lenguaje y Comunicación.

2. Alfabetización visual y comprensión lectora

El marco teórico general en el cual se inscribe este trabajo dice relación con el proceso complejo que se ha denominado semiogénesis, que está a la base del concepto de alfabetizaciones múltiples, o múltiples literacidades (Grupo New London, Cope and Kalantzis, 2000) y que ha sido desarrollado por la escuela australiana de lingüística funcional, siguiendo en gran medida los aportes de Halliday (Martin y Rose, 2003; Halliday y Matthiessen, 2004; Halliday, 1994).

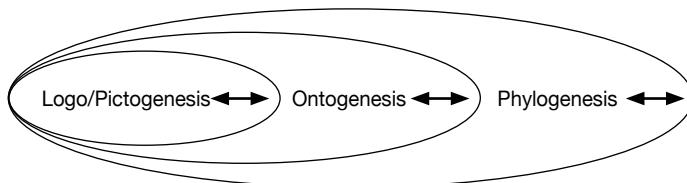
En este modelo (en la Fig. 1) existe una estrecha relación entre la lengua y los procesos sociales: en primer lugar, vemos que el cambio semiótico se constata por medio del cambio semántico que ocurre a medida que se van construyendo los significados de un texto, proceso denominado «logogénesis». La logogénesis sería suficiente para dar cuenta de la comprensión textual. Sin embargo, el texto multimodal, que requiere de alfabetización visual, se construye a partir de materiales multisemiotícos donde imagen y texto interactúan en una relación adicional que incluye la «pictogénesis».

En el marco temporal del desarrollo del lenguaje en el individuo, los autores usan el término ontogénesis para describir tal estadio. En este sentido, los recientes y rápidos cambios en la escritura y lectura han dado origen a generaciones de usuarios del lenguaje que se han denominado nativos o inmigrantes digitales (Prensky, 2001) o ciudadanos «millenials» (Gee, 2004); en una misma generación pueden convivir individuos con ontogénesis construidas a partir de procesos logo genéticos y otros que

han desarrollado sus ontogénesis a partir de procesos que combinan logo y pictogénesis.

Dentro de un marco temporal aún mayor, se observa en la Fig. 1 que se postula el ámbito de la filogénesis que permite dar cuenta de cambios históricos en el desarrollo de la lengua (o de otros sistemas semióticos); por ejemplo, Halliday y Martin (1993) lo usan para explicar la historia del inglés científico. Por lo tanto, podríamos desde una perspectiva diacrónica mayor agregar un nuevo estadio filogenético en la historia de las lenguas occidentales contemporáneas que incluya los cambios aportados por los nuevos formatos de presentación de la lengua producto de las TICs. Además, para los propósitos de este trabajo, este modelo nos ofrece un marco conceptual mayor que pueda dar cuenta de cómo los cambios en los factores culturales ofrecen el contexto (filogénesis) para el desarrollo de recursos semióticos en las personas (ontogénesis) y de cómo tales recursos proporcionan las bases para los tipos de significados que ellas pueden construir en la negociación de textos multimodales (logo/pictogénesis).

Fig. 1. Semiogénesis: dimensiones inter relacionadas del cambio semiótico (Martin & Rose, 2003, p. 267)



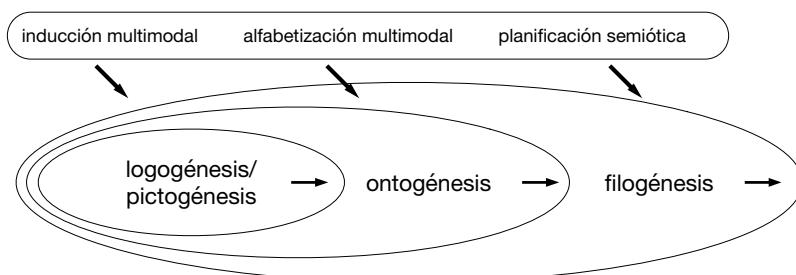
Por consiguiente, el desarrollo de habilidades de creación e interpretación visual es y será requisito para un desempeño social eficiente, como Kress y van Leeuwen (1996) lo adelantaron:

Creemos que la comunicación visual es cada vez menos del dominio de especialistas y cada vez es más crucial en los dominios de la comunicación pública. [...] No ser 'visualmente alfabeto' empezará a traer sanciones sociales. La 'alfabetización visual' pasará a ser una cuestión de sobrevivencia, particularmente en el mundo laboral. (p.3).

Las intervenciones pedagógicas y culturales en este proceso de semiogénesis operan de manera diferente en los tres estratos. Como

señala Martin (1999), para el caso de la escritura, se trata de procesos de «edición» en el estrato de la logogénesis, de «enseñanza» en el plano de la ontogénesis y de «planificación lingüística» en el estrato de la filogénesis. Para los propósitos de este trabajo sobre lectura del texto multimodal, nos centramos en la construcción de significados textuales a partir de las relaciones que se establecen entre los procesos de logogénesis y pictogénesis gatillados por el texto multimodal. Como se ve en la Fig. 2, denominamos tal intervención en lectura multimodal (correlato de «edición» en escritura) como «*inducción*» o «*andiamaje*», cuya finalidad, siguiendo postulados Vigotskyanos en un modelo constructivista de aprendizaje, es orientar de manera explícita estos procesos de construcción de significados. Esta guía debería contribuir, en el estrato ontogénico, a la enseñanza de la «alfabetización multimodal» y, en términos de prospectivas filogenéticas, a una «*planificación semiótica*». Esta planificación semiótica en el mundo actual debería dar cuenta de la revolución lingüística generada a partir de la irrupción y uso masivo de TICs y de la creciente preponderancia de la imagen en los sistemas de comunicación, lo cual tendría que tener su correlato en el nivel ontogénico de la enseñanza que incluya la producción (hipertextualidad) y comprensión de textos multimodales en los sistemas formales de educación.

Fig. 2. Intervenciones en los procesos de desarrollo de lectura (adaptado de Martin, 1999, p. 126)



En cuanto a la transición de la alfabetización a la literacidad (ver también Cassany, 2006), Luke y Freebody (2000) introdujeron una definición de literacidad que abarcaba al texto multimodal cuando la enunciaron como «el manejo flexible y sostenido de un repertorio de prácticas con textos de tecnologías de las comunicaciones tradicionales y nuevos que usan el habla, el texto impreso o los multimedios» (p. 9).

La creciente relevancia alcanzada por la imagen con el arribo de textos multimodales, ha generado notables cambios en los procesos lectores. La lectura tradicional de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo ha dado paso a un proceso lector que se sale de la linealidad y secuencialidad y se instala en una esfera algo caótica en la que incluso se requiere de una nueva sintaxis (Kress y van Leeuwen, 1996). Los textos empleados en la actualidad, requieren de nuevos abordajes y conceptualizaciones que sean coherentes con el proceso lector concebido en la sociedad de la información (Kress y van Leeuwen, 1996; Kress, 2003). Como lo menciona Cassany (2006):

Leer ya no es lo que era, [...] En efecto, es diferente. Sigue siendo importante, trascendental... quizás todavía más. Pero leemos otros textos, de otro modo, que nos llegan a través de nuevos medios, que transmiten contenidos distintos, más heterogéneos, ideologizados, pluriculturales. Nos relacionamos con ellos de otra manera. Y empezamos a pensar, sentir y mirar de otro modo... Nunca fue fácil leer y comprender, pero hoy todavía es más complicado. (p. 281).

En relación con la alfabetización visual específicamente, se puede señalar que está anclada al ámbito de las imágenes, las que pueden ser examinadas desde distintas miradas disciplinarias. El concepto fue propuesto inicialmente por Debes (1968) quien la definió como «un grupo de competencias de la visión que un ser humano puede desarrollar al ver, y al mismo tiempo, tener e integrar a otras experiencias sensoriales» (p. 27). Posteriormente, Ausburn & Ausburn (1978) planteaban que el concepto aludía a la capacidad de «entender y utilizar representaciones visuales para comunicarse intencionalmente con los demás» (p. 291).

Desde la dimensión sicológica, Paivio (1971) señala que los estímulos verbales y visuales manifiestan distintas formas de procesamiento cognitivo, es decir, al integrar lo verbal y lo visual se activan dos dispositivos o sistemas cognitivos especializados tanto para representar como procesar la información acerca de los objetos no verbales, eventos, y el propio lenguaje (Clark & Paivio, 1991). En la misma línea, Schnotz (2002) y Mayer (2001) han propuesto modelos de aprendizaje a partir de textos multimodales.

Quienes desarrollan también una noción de alfabetización visual son Braden y Hortin (1982), en la que sostienen que «[...] es la capacidad de entender y usar imágenes, incluyendo la capacidad de pensar, aprender y expresarse en términos de imágenes» (p. 169). Esta concepción resulta bastante completa si se considera que incorpora no solo la comprensión de las imágenes, sino también la producción de discursos a través de ellas, con posibilidades de crear lo que ahora denominamos hipertextos (Loyo, 2001).

Según señala la literatura, el concepto de alfabetización visual emerge en distintos escenarios aproximadamente en el mismo tiempo: la década de 1970. En Estados Unidos, Debes, Williams, Ross, Turbayne y Wendt reunieron a un grupo de expertos para discutir el tema de la alfabetización visual y su relación con la educación y la comunicación (Villa, 2008). Se la define también como «la habilidad de decodificar, interpretar, crear, interrogar, desafiar y evaluar textos que comunican con imágenes visuales y palabras y que usan imágenes en un forma creativa y apropiada con el fin de expresar significado» (TheSangoma@Large, ctd en IVLA 2010). Por otro lado, Avgerinou (2001) define la alfabetización visual como «un grupo de habilidades mayoritariamente adquiridas, es decir, habilidades de comprender (leer) y usar (escribir) imágenes y también de pensar y aprender en términos de imágenes» (p.26).

Por lo tanto, la lectura de textos multimodales se entiende como un proceso de transformación y reutilización de recursos semióticos (O'Halloran y Judd, 2011), de coexistencia de la tecnología de lectura tradicional con la multimodal y de práctica semiótica transformativa (Kress, 2000). En este sentido Walsh (2010), menciona el desafío que enfrentan los educadores cuando incluyen tecnologías digitales en los programas de lectoescritura y, a la vez, poder mantener la importancia del conocimiento rico, imaginativo y cultural que se obtiene de la lectura de libros en soporte papel.

Más aún, cuando adjetivamos de crítica a tal alfabetización visual, nos sumamos a Barragán y Gómez (2012) quienes afirman que «es poco probable que un lector asuma posiciones críticas cuando ignora los mecanismos esenciales que posibilitan la producción de sentido en un sistema de significación particular» (p. 93).

En Farías y Araya (2014) hemos propuesto y evaluado dos modelos de descripción sociosemiótica, el de Magariños (1991) y el de Kress y van Leeuwen (1996), en el análisis de textos publicitarios. Concluimos que la aplicación de estos modelos en procesos de alfabetización visual dependerá de las características propias del texto a analizar, considerando que el modelo de Kress y van Leeuwen resalta los aspectos constitutivos de la arquitectura textual y ofrece una organización para el análisis de la relación texto e imagen, en tanto el de Magariños sirve para la exploración de los sentidos asociados a las dimensiones de forma, existencia y valor en el diseño textual.

Por su parte, Barragán y Gómez (2012) proponen un modelo didáctico para la alfabetización visual crítica que usa la caricatura, tomando en cuenta que este tipo de género discursivo se presta más adecuadamente por sus significados políticos, culturales e irónicos.

Cabe mencionar que en países con altos indicadores educacionales se ha detectado un desfase entre las competencias multimodales que traen los estudiantes y el currículo escolar y sus formas de evaluación, como lo señala Tan y Guo (2009) en el caso de Singapur donde enfrentan la dificultad de «incluir nuevas alfabetizaciones en instituciones de aprendizajes antiguos» (p. 323).

3. Unidad de alfabetización visual y textos usados

En el mundo angloparlante existen varios sitios y publicaciones en internet que informan de diversas estrategias de alfabetización visual (<http://ivla.org/new/visual-literacy-resources>; <http://www.edutopia.org/blog/ccia-10-visual-literacy-strategies-todd-finley>; <http://www.iste.org/docs/excerpts/medlit-excerpt.pdf>).

En el contexto chileno, podemos mencionar el sitio de Educar Chile (<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/home>), que incluye orientaciones para que los docentes trabajen con textos multimodales.

Considerando a los grupos de estudiantes con los que trabajamos en este proyecto, optamos por los lineamientos ofrecidos en los Módulos Pedagógicos para Lenguaje de 2º Medio para la Prueba de Calidad de Aprendizaje 2013, preparados por CEIS Maristas y FIDE (<http://www.ceismaristas.cl/pca/modulos/>).

Se trata de una guía didáctica que incluye cuatro pasos:

- a) Leer el texto y observar las imágenes.
- b) Identificar los propósitos de cada elemento: por qué texto e imagen.
- c) Establecer relaciones entre texto e imagen.
- d) Formular la idea principal del texto multimodal.

En cuanto a los textos utilizados para la medición de la comprensión lectora, incluimos:

Marco, traducción del texto *Marcus* que originalmente formaba parte de la batería de textos del sistema australiano y al cual, para efectos de otro estudio en comprensión de textos multimodales en inglés como lengua extranjera, se le incluyeron imágenes y preguntas multimodales.

Edificios Altos, texto que forma parte de la batería de la Prueba PISA, al cual le agregamos, con la debida validación, algunas preguntas más.

El Globo, texto también parte de PISA, al cual le agregamos algunas preguntas y fue el texto elegido para ilustrar la unidad de inducción.

En este estudio participaron estudiantes en programas de formación inicial docente de dos universidades de la RM, 10 de la que denominaremos Univ 1 y 10 de la Univ 2.

4. Resultados

Como se aprecia en las Tablas 1 y 2, no hubo diferencias significativas en los puntajes de la pruebas de comprensión lectora entre el grupo expuesto a inducción y el grupo sin inducción. Tampoco hubo diferencias significativas entre los puntajes de las preguntas textuales y las preguntas multimodales. La única diferencia que permitiría contestar la primera pregunta de la investigación de manera positiva se constata con los resultados (Tabla 2) en el texto *Edificios Altos* en la Univ 1, donde hubo un 60% en el grupo con inducción y un 54% en el grupo sin inducción.

Tabla 1. Resultados en porcentajes por grupos con y sin inducción

	Grupos con inducción	Grupos sin inducción
Texto «El Globo»	86,5 (n = 18)	92,2 (n = 20)
Texto «Marco»	84,7 (n = 14)	94,0 (n = 13)
Texto «Edificios Altos»	67,6 (n = 14)	68,8 (n = 12)

Tabla 2. Resultados en porcentajes por universidad

	Grupos con inducción		Grupos sin inducción	
	UNIV 1	UNIV 2	UNIV 1	UNIV 2
Texto «El Globo»	80,0 (n = 10)	93,1 (n = 8)	91,1 (n = 10)	93,3 (n = 10)
Texto «Marco»	83,6 (n = 5)	85,9 (n = 9)	98,2 (n = 5)	89,8 (n = 8)
Texto «Edificios Altos»	60,0 (n = 5)	75,2 (n = 9)	53,8 (n = 4)	83,7 (n = 8)

En cuanto a las diferencias entre las preguntas textuales y multimodales, se aprecian en la Tabla 3 mayores porcentajes en las preguntas multimodales que en las textuales, con excepción del Texto *Edificios Altos* en la Univ 2 donde hay una leve diferencia de 3% favorable a las preguntas textuales. El texto que cuenta con un número más balanceado de ambos tipos de preguntas es Marco, el cual presenta una diferencia de 26% favorable a las preguntas multimodales en el grupo con inducción.

Tabla 3. Resultados en porcentaje por tipo de pregunta (T: textual, M: multimodal)

	Grupos con inducción				Grupos sin inducción			
	UNIV 1		UNIV 2		UNIV 1		UNIV 2	
	T	M	T	M	T	M	T	M
Texto «El Globo»	90	95	92	94	90	92	90	95
Texto «Marco»	80	88	74	100	97	100	83	98
Texto «Edificios Altos»	40	64	78	75	50	55	81	84

La Tabla 4 muestra los resultados de la prueba ANOVA e indica que para las preguntas textuales la diferencia no es significativa, con un valor *p* de 0,05, en la Univ 2 y sí es significativa en la Univ 1.

Tabla 4. ANOVA Preguntas textuales

Universidad		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Univ 2	Inter-grupos	1,307	1	1,307	2,385	,143
	Intra-grupos	8,222	15	,548		
	Total	9,529	16			
Univ 1	Inter-grupos	2,500	1	2,500	5,556	,046
	Intra-grupos	3,600	8	,450		
	Total	6,100	9			

La Tabla 5 indica que las diferencias no son significativas, con un valor p de 0,05, para las preguntas multimodales en las dos universidades

Tabla 5. ANOVA Preguntas multimodales

Universidad		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Univ 2	Inter-grupos	,066	1	,066	1,134	,304
	Intra-grupos	,875	15	,058		
	Total	,941	16			
Univ 1	Inter-grupos	,900	1	,900	2,250	,172
	Intra-grupos	3,200	8	,400		
	Total	4,100	9			

En lo que se refiere a las preguntas que presentaron mayor dificultad, la número 3 del *Texto Edificios Altos* arrojó los porcentajes más bajos de logro en todos los grupos. Se trata de una pregunta que requiere realizar la inferencia sobre los posibles lectores del texto y el contexto particular de producción:

Pregunta 3. El Radisson SAS Plaza Oslo (Noruega) sólo tiene 117 metros de altura. ¿Por qué se ha incluido en el gráfico?

La respuesta debería mencionar que debido a que el artículo es de una revista de Noruega los lectores serán probablemente de ese país. Si el estudiante desconocía que Oslo está en Noruega, la pregunta aporta esa información.

5. Discusión

1. El bajo número de participantes no permitió evidenciar tendencias y mayor dispersión en los resultados.
2. Desde la perspectiva de modelos de procesamiento de la información, se puede mencionar que el protocolo de intervención requiere de procesos de procedimentalización que permitan, por medio de la aplicación reiterada, la transferencia de la información. Esto debido a que, al someter a los lectores a la aplicación del protocolo inmediatamente después de su presentación, la información no logra los pesos cognitivos necesarios para su paso a la memoria de largo plazo.
3. El texto que presenta los más bajos resultados es *Edificios Altos*, un texto con 11 preguntas multimodales de un total de 13 y es donde se puede responder afirmativamente la primera pregunta de investigación en cuanto a que el protocolo de intervención favoreció la comprensión de las preguntas multimodales.
4. Considerando entonces que la aplicación implica transferencia y no retención y que se trata de protocolos que introducen enfoques nuevos en el procesamiento de textos, se hace necesario una mayor ejercitación con distintos textos que permita tal transferencia. Es decir, el andamiaje en procesos de interrelaciones entre logo y picto génesis requiere de reiteración en el tiempo
5. Un último punto en la discusión de los resultados, dice también relación con aspectos cognitivos, ya que, si tomamos en consideración el concepto de capacidad limitada de la memoria de corto plazo (Miller, 1956; Kintsch y Van Dijk, 1978), la información aportada por el protocolo ocupó gran parte de la memoria de corto plazo.
6. La inducción multimodal usada requiere de profundización en las perspectivas perceptuales, estructurales e ideológicas (Serafini, 2010) que permitan enriquecer los repertorios interpretativos en la lectura multimodal.

6. Conclusiones

La contextualización de esta experiencia en el marco de las prácticas pedagógico discursivas en la lectura del texto multimodal, hizo posible

adaptar un modelo semio genético que da cuenta de tres estadios de intervención en el cambio semiótico. El primero describe la intervención directa en el proceso de aprendizaje por medio del andamiaje sobre las inter relaciones entre picto y logo génesis que, en este estudio, incluyó cuatro pasos para abordar el significado del texto multimodal. El segundo, en el nivel ontogénico, dice relación con objetivos educacionales deseados en cuanto a la inclusión de la alfabetización o literacidad multimodal en los planes y programas de enseñanza de la lengua. Y la tercera intervención, de más largo alcance, tiene que ver con políticas de planificación lingüística que den cuenta de la dimensión socio semiótica en el devenir filogenético de las lenguas.

En lo referido a su carácter semi experimental, el supuesto planteado no se cumplió en cuanto a que no hubo diferencias entre los grupos expuestos a una unidad de intervención y los grupos no expuestos. Solamente se observa una diferencia menor, de un 6%, que favorece el supuesto inicial en el grupo con andamiaje de la Univ 1 en el texto *Edificios Altos*.

En cuanto al segundo supuesto, se cumple en mayor grado considerando que en los grupos con intervención hubo mejores resultados en las preguntas multimodales que en las textuales, con excepción del texto *Edificios Altos* en la Univ 2.

Considerando los altos logros generales en todos los textos y bajo las dos condiciones de lectura, una futura aplicación debería incluir textos multimodales de mayor complejidad. A su vez, el modelo expuesto puede servir para ampliar el alcance de la lectura a la dimensión estética de los textos multimodales a través de la exploración de la semio génesis en el cruce y ensamblaje de texto e imagen.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, A.M. Treinta citas del gran humanista contemporáneo. (21 de Febrero de 2016). *El Mercurio*, p. A12. Disponible en <http://impresa.elmercurio.com/pages/LUNHomepage.aspx?BodyID=1&dt=2016-02-21&dtB=2016-02-21&dtB=21-02-2016>
- Ausburn, L., & Ausburn, F. (1978). Visual literacy: Background, theory and practice. *PLET*, 15(4), 291-297.

- Avgerinou, M. (2001). Towards a visual literacy index. In R.E. Griffi, V.S. Williams, & L. Jung (Eds.). *Exploring the visual future: Art design, science & technology* (pp. 17-26). Loretto, PA: IVLA.
- Barragán, R. & Gómez, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *IKALA*, 17(1), 81-93.
- Braden, B. D., & Hortin, J. A. (1982). Identifying the theoretical foundations of visual literacy. *Journal of Visual/Verbal Languaging*, 2(2), 37-42.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-210.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Debes, J. (1968). Some foundations of visual literacy. *Audio Visual Instruction*, 13, 961-964.
- Farías, M. y Araya, C. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 93-104. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a08>
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. (Second Ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M., & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. (3rd Ed.). London: Arnold.
- IVLA. (2010). International Literacy Association. [flyer]. Disponible en http://www.ivla.org/pdf_files/ivla_flyer.pdf
- Kintsch, W. & van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-94.

- Kress, G. y van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. R. (2000). Design and transformation. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies*. London: Routledge.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Loyo, A. (2001). *Nuevas tecnologías y lectura de hipertextos. Una propuesta constructivista de comprensión de textos e hipertextos*. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas.
- Luke, A. & Freebody, P. (2000). *Literate Futures: Report of the literacy review for Queensland state schools*. Brisbane, Australia: Education Queensland.
- Magariños de Morentin, J. (1991). *El mensaje publicitario*. (2da. Ed.). Buenos Aires: Edicinal.
- Martin, J. R (1999). Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. In Christie, F. (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes*. New York: Continuum.
- Martin, J. R & D. Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London, New York: Continuum.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97.
- O'Halloran, K. & Judd, K. (2011). Working at cross-purposes: multiple producers and text-image relations. *Text & Talk*, 31(5), 579-600.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon. *MCB University Press*, 9(5), 1-6.
- Schnotz, W. (2002). Towards an integrated view of learning from text and visual displays. *Educational Psychology Review*, 14(1), 101-120.

- Serafini, F. (2010). Reading multimodal texts: perceptual, structural and ideological perspectives. *Children Literature in Education*, 41, 85-104.
- Tan, L. & Guo, L. (2009). From print to critical multimedia literacy: one teacher's foray into new literacies practices. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(14), 315-324.
- Villa, N. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(1), 207-225.
- Walsh, M. (2006). Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different? *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 24-37.