

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE



↗ **Redes de Investigación
e Innovación en Docencia
Universitaria**

↗ **Xarxes d'investigació
i Innovació en Docència
Universitària**

Volumen
2021

Volum
2021

Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2021

Rosana Satorre Cuerda (Coord.),
Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Buades(Eds.)

Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2021

Organització: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat d'Alacant / Organización: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante

Edició / Edición: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Buades(Eds.)

Comité tècnic / Comité técnico:
Cristina Mansilla Martínez
Sergio Andrés Mijangos Sánchez
Neus Pellín Buades

Revisió i maquetació / Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Primera edició: / Primera edición: octubre 2021

© De l'edició/ De la edición: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Buades(Eds.)

© Del text: les autores i autors / Del texto: las autoras y autores

© D'aquesta edició: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / De esta edición: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante

ice@ua.es

ISBN: 978-84-09-29261-5

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / *Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.*

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante

La revisió dels treballs s'ha fet de forma rigorosa, seguint el protocol de revisió per parells / La revisión de los trabajos se ha realizado de forma rigurosa, siguiendo el protocolo de revisión por pares.

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels treballs publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva dels autors. / *Las opiniones y contenidos de los trabajos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.*

62. Redes semánticas en torno a la multimodalidad: la participación de los modos en la alfabetización literaria

Miras, Sebastián

Universidad de Alicante

RESUMEN

En orden de actualizar los contenidos del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, especialmente en lo referente a las innovaciones que plantea el giro digital y la utilización de herramientas digitales en el aula, una de las tareas que nos proponemos es la revisión sistemática de los conceptos teóricos en los que se asientan las asignaturas del área en el Grado en Maestro en Educación Primaria. Esto permite no solo actualizar la metodología con la que se trabajan los recursos digitales en el aula y poder así diseñar prácticas más acordes a esta innovación, sino también formar al alumnado en aquellas nociones que sustentan la interacción con los nuevos medios. Uno de los conceptos que sobresalen en este panorama es el de multimodalidad (Kress y Van Leeuwen, 2001). El objetivo de esta investigación queda delimitado por una revisión bibliográfica de los conceptos de lectura multimodal y alfabetización transmedia que, tomando como referencia un trabajo previo (Miras, 2020), proporcione los materiales teóricos para seguir enriqueciendo los temarios de las asignaturas del área. La metodología que empleamos para la evaluación de los resultados es un análisis cualitativo, utilizando para ello la herramienta Atlas.ti, a partir de algunas categorías previstas y otras emergentes que permita visualizar la presencia de los conceptos que se manejan en el área de DLL y las relaciones que entre ellos se configuran en la bibliografía seleccionada.

PALABRAS CLAVE: Lectura multimodal, Alfabetización transmedia, Competencia literaria, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Literatura Infantil y Juvenil.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, la revisión de los apartados teóricos que fundamentan el currículo del Grado en Maestro en Educación Primaria surge como uno de los objetivos más importantes, en orden de actualizar los contenidos de las asignaturas, así como dotar a las prácticas que se proponen al alumnado de un trasfondo novedoso que acompañe las reflexiones que se vierten en torno a conceptos que han tenido una enorme repercusión como es el de multimodalidad (Kress y Van Leeuwen, 2001). Las posibilidades de interacción que supone la integración de la multimodalidad manifiestan una marcada tendencia a la configuración de un proceso activo y reflexivo, ya no solo en la producción y comprensión de textos literarios, sino como herramienta que permite crear conocimiento a través de procesos de composición que integran diferentes modos. La finalidad de integrar estas nuevas propuestas a las asignaturas del área de DLL, comprende entonces no solo la implementación práctica de actividades en las que aplicar la imbricación de los diferentes modos capaces de comunicar, sino también ampliar el corpus de referencias bibliográficas que permitan al alumnado desarrollar una instancia reflexiva, teórica, acerca de la multimodalidad.

Esta propuesta se asienta en el desarrollo que presentamos en la convocatoria anterior (Miras,

2020), y permitió el incremento de referencias acerca de la multimodalidad que el profesorado de la asignatura Didáctica de la Lectura y la Escritura (17539) del Grado en Maestro en Educación Primaria. En las conclusiones de dicho trabajo ofrecimos algunas de las posiciones que se articulan en torno al llamado giro digital. Permitir que el alumnado se aproxime al hecho literario como un actor crítico y activo supone una de las grandes iniciativas del pensamiento multimodal, que incluso afecta a los procesos de composición literaria y académica en todas sus instancias. El fundamento del concepto de multimodalidad se encuentra en la abundancia inherente de significados que posee el hecho literario; significados que es posible fortalecer a través de la participación de distintos modos en los actos de lectura y escritura. Destaca entonces el papel del receptor, cuya intervención en las dinámicas lectores resulta así decisiva en tanto desempeña una función potencialmente creadora. Asimismo, se destaca que la aproximación a la literatura a través de distintos modos constituye una manera más natural para el alumnado de Educación Primaria. Las herramientas que supone la lectura multimodal se acercan a la experiencia cotidiana de niños y niñas, permitiendo ofrecer con ellas una vivencia más cercana a su día a día.

En orden de evaluar los resultados de la investigación utilizaremos un enfoque cualitativo, realizando un análisis por categorías que permita visualizar la presencia de nuevos conceptos dentro del panorama de la multimodalidad, así como la de aquellos conceptos que manejamos en los temarios del área de DLL y la terminología recuperada en nuestra anterior investigación (Miras, 2020). Para desarrollar el análisis utilizaremos la herramienta Atlas.ti, tomando estos últimos conceptos como punto de partida, con la intención de crear mapas conceptuales que agrupen los tópicos en torno a redes de sentido y permitan una interpretación más significativa de los datos resultantes.

Las propuestas de actividades prácticas que se han desarrollado desde el área de DLL en los últimos años han procurado acercarse a esta concepción del hecho literario que no esté únicamente delimitado por el lenguaje escrito, sino que persiguen una formación literaria más holística, procurando integrar distintos modos de comunicar la experiencia literaria. Algunas de las prácticas propuestas, como son las *Constelaciones multimodales*, son prueba efectiva de la intención de incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje la amplia red de recursos semióticos que intervienen en la obra literaria.

El objetivo de esta propuesta es profundizar en la revisión bibliográfica acerca de los conceptos de lectura multimodal y alfabetización transmedia que permita, por un lado, continuar fortaleciendo los contenidos teóricos de las asignaturas del área de DLL, y, por otro, acercar dichos contenidos a las actividades prácticas propuestas por el área en el presente.

2. MÉTODO

Puesto que las reflexiones acerca de la multimodalidad y todos los conceptos que gravitan en torno a ella son abundantes, son teorizaciones todavía recientes, y por tanto consideramos pertinente ofrecer sucintamente algunos de los soportes que la justifican. No nos extenderemos en pormenorizar las nociones de modo, o recurso semiótico, sino más bien ofrecer algunas ideas a partir de las cuales se organiza nuestro análisis cualitativo, y están vinculadas a la discusión teórica reciente acerca

de la multialfabetización, o alfabetización multimodal. Estamos convencidos de que los aciertos o equívocos en cuanto a la implementación en las aulas de las herramientas digitales, las posibilidades didácticas, finalmente, que ofrecen los modos para la construcción de significado, estarán en buena medida determinadas por el debate teórico que los investigadores de la multimodalidad mantienen en la actualidad.

No pretendemos ignorar que los itinerarios iniciados por las herramientas tecnológicas de un momento dado, dependen justamente de la coyuntura histórica que las vio desplegarse, y por tanto, existe la posibilidad de que su entramado y alcance se vuelva caduco. Quizás la forma de concebir la comunicación y la construcción de conocimiento que se desprende de los medios contemporáneos, sea superada por otros formatos de concebir estos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que las potencialidades de estos modelos no son inalterables; que la confluencia entre distintos modos para crear significado —imagen, sonido, gestualidad y texto escrito, entre otros—, no merezca la consideración que ha conseguido en el presente. No resulta descabellado aceptar que las transformaciones que atravesamos hoy día sea solo el estadio preliminar de cambios mucho más profundos.

Sin embargo, un acercamiento distinto a la posible prescripción de estas nociones *modales* es observar que el concepto de multimodalidad no viene definido únicamente por el avance tecnológico y digital de las últimas décadas. Es donde se asienta su florecimiento, sí, pero haríamos bien en situar su ascendencia en las mecanismos que permiten y dilatan los actos comunicativos, y, más ambicioso, tal vez también el pensamiento, que se liga a la exploración que la postmodernidad promueve acerca de los procedimientos alternativos a la razón tradicional. Aquí nos topamos con una de las *polémicas* sustantivas de las postmodernidad, aquella que impugna la jerarquía del saber científico, de la racionalidad. Es en el hallazgo de una pluralidad que esa razón tracción ha preterido, donde está ubicada la realización de la modernidad que la postmodernidad impulsa (Racionero y Melero, 2007).

El concepto de multialfabetización, incluso, que introduce el New London Group en la última década del siglo XX, sirve asimismo para establecer relaciones entre la propia multimodalidad y la apertura que la postmodernidad persigue de una racionalidad no normativa, susceptible de reflejar la heterogeneidad de las sociedades, formas de comunicación y de creación de significado contemporáneas.

Este vínculo entre multimodalidad y la apertura hacia una racionalidad capaz de dar cuenta de la heterogeneidad que vivimos en las sociedades y manifestaciones culturales contemporáneas, podría asimismo rastrearse en la genealogía del concepto de multialfabetización lanzado por el New London Group a finales del siglo XX.

2.1. Descripción del contexto

Como ya avanzamos anteriormente, nuestro eje de investigación es el análisis de algunos de los conceptos que trabajan en la asignatura *Didáctica de la Lectura y la Escritura* (4DLE) del cuarto curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Alicante. A partir de la investigación realizada acerca de la bibliografía reciente acerca de la multimodalidad, se seleccionaron

9 artículos por entender que en ellos se compendian los asuntos de mayor relevancia acerca, por un lado, de la propia multimodalidad, en tanto concepto teórico, pero entendiendo también que esas investigaciones reunían reflexiones importantes para la implementación práctica de la multimodalidad, y, aún más, de la repercusión de la alfabetización multimodal, o multialfabetización. De manera que el corpus bibliográfico quedó definido a partir de los siguientes artículos: Bombini (2019), Bourelle et al. (2019), Gibbons y Whiteley (2018), González García (2013), González García (2018), Graham y Benson (2010), Jewitt et al. (2016), Khadka y Lee (2018) y Wysocki et al. (2019).

2.2. Instrumentos

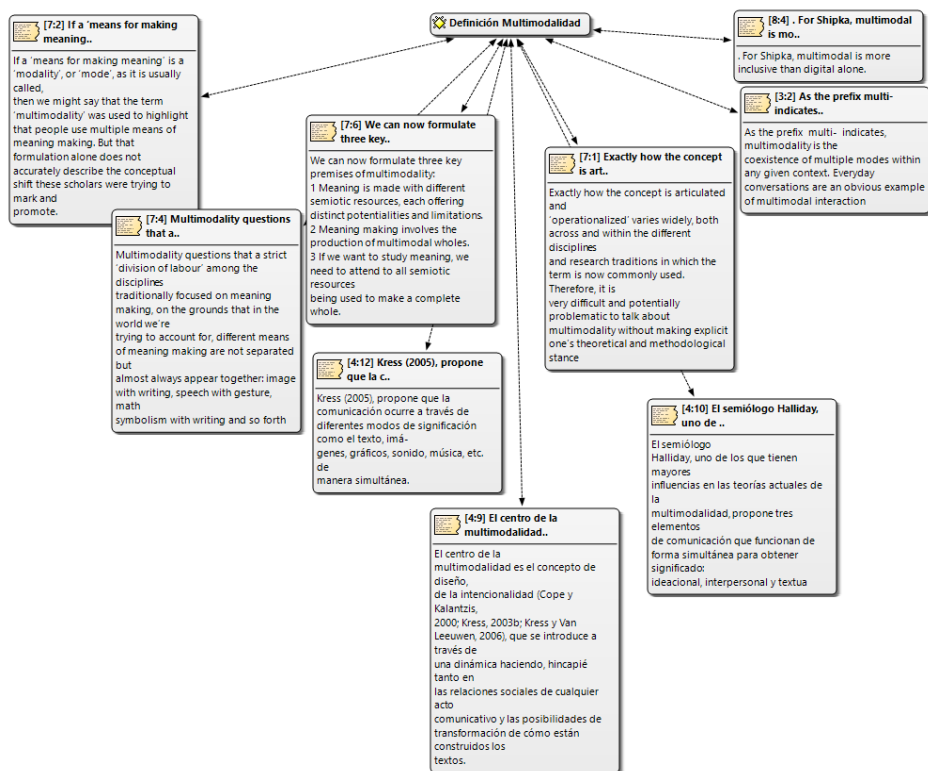
Para la realización del análisis cualitativo utilizamos la herramienta Atlas.ti, definiendo algunos códigos a partir de nuestra anterior investigación (Miras, 2020), y resultando asimismo del análisis algunas categorías emergentes que fueron incorporadas a las tres redes semánticas resultantes. El análisis consistió entonces en la revisión de fragmentos de los documentos primarios que incorporan reflexiones pertinentes acerca de las categorías manejadas, para luego desplegar las redes semánticas de cada uno de los códigos. Los códigos finales se muestran en la Tabla 1, así como también la cantidad de citas obtenidas para cada uno.

Tabla 1. Códigos empleados para el análisis y número de citas

Nombre del Código	Número de citas
Alfabetización Multimodal	16
Contenido Curricular	3
Definición Modos	7
Definición Multimodalidad	9
Desafíos Multimodalidad	8
Fines y Medios	1
Incorporación Sistema Educativo	3
Interacción y creación	3
Obstáculos	2
Pensamiento Multimodal	2
Primacía Texto Escrito	7
Proceso Redacción	9
Riesgos	3
Textos Multimodales	1

En orden de ejemplificar estas redes de citas, se muestra en la Imagen 1 la red resultante para el código «Definición Multimodalidad», que cuenta con 9 citas provenientes de 5 de los documentos primarios.

Imagen 1. Red de citas del código «Multimodalidad»



2.3. Procedimiento

Como hemos indicado, el primer paso consistió en asignar el código correspondiente a cada una de las citas para trazar esas primeras relaciones. Dos de los códigos, que provenían de categorías previamente definidas, «Fines y Medios» y «Texto Multimodal», obtuvieron pocas citas en relación con códigos de mayor alcance como son «Alfabetización Multimodal», «Definición Multimodalidad», «Proceso Redacción» y «Desafíos Multimodalidad», que fueron categorías definidas con anterioridad al análisis. Las categorías emergentes «Riesgos», «Primacía Texto Escrito» e «Incorporación Sistema Educativo», resultaron de una gran utilidad y aportan una vertiente más profunda al análisis que se desprende de la familia «Ambiente Educativo».

La determinación de las familias para la creación de las redes semánticas se realizó teniendo en cuenta la proximidad léxica y conceptual de los códigos, a partir de los cual se definieron tres familias que se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2. Familias de códigos para la creación de redes semánticas

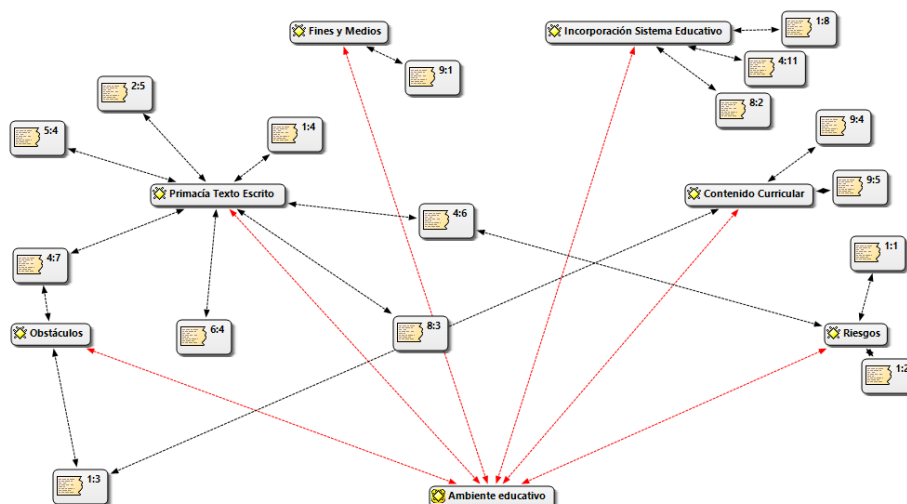
Nombre de Familia	Códigos pertenecientes a la familia
Ambiente Educativo	Obstáculos, Primacía Texto Escrito, Fines y medios, Incorporación Sistema Educativo, Contenido Curricular
Lector Activo	Alfabetización Multimodal, Proceso Redacción, Pensamiento Multimodal, Interacción y creación
Multimodalidad	Pensamiento Multimodal, Desafíos Multimodalidad, Alfabetización Multimodal, Textos Multimodales, Definición Multimodalidad, Definición Modos

3. RESULTADOS

El producto final de este análisis, las redes semánticas creadas a partir de la confluencia de distintos códigos, permitió visualizar la correspondencia existente entre las diferentes categorías, sean aquellas definidas previamente, como también las categorías emergentes.

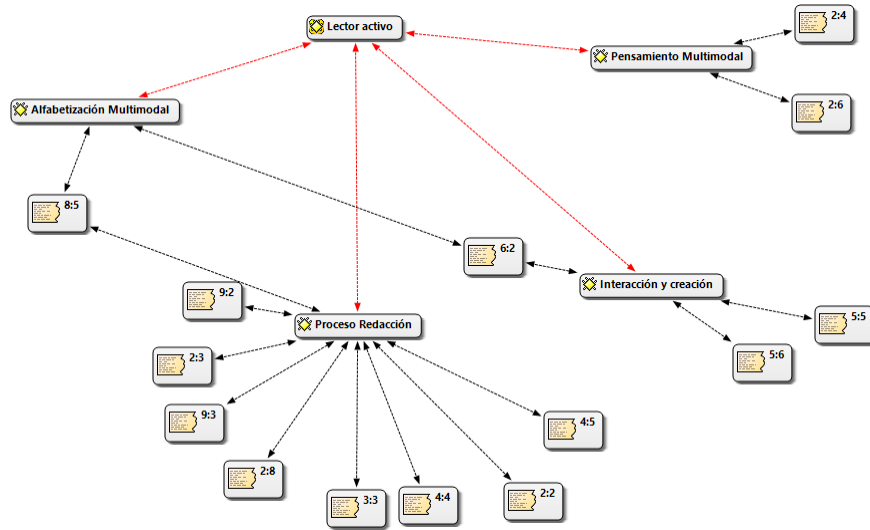
En la siguiente imagen (Imagen 2) puede apreciarse la configuración de la red semántica creada a partir de la familia «Ambiente Educativo», que cuenta con un total de 16 citas.

Imagen 2. Red semántica de la Familia «Ambiente Educativo».



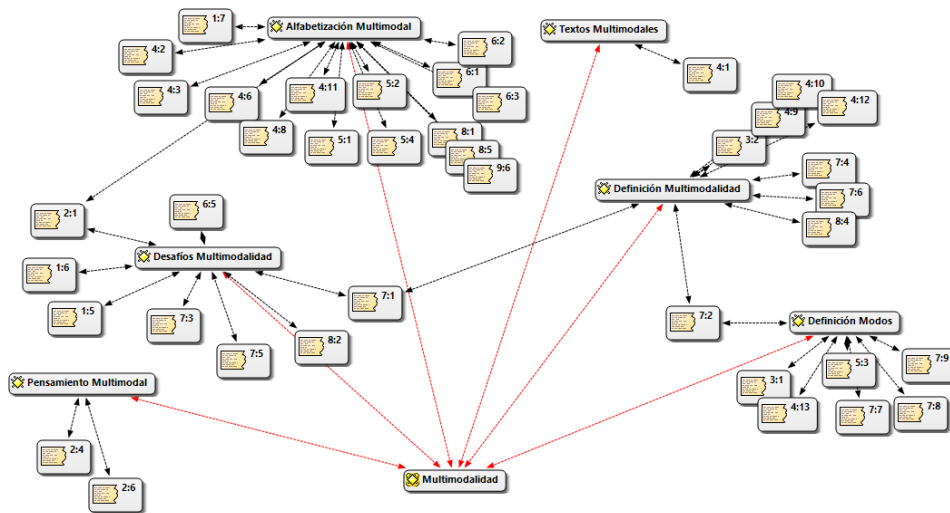
En la imagen que puede verse a continuación (Imagen 3) queda reflejada la red semántica creada a partir de la familia «Lector Activo», que se relaciona con un total de 28 citas.

Imagen 3. Red semántica de la Familia «Lector Activo».



Finalmente, en la Imagen 4, se muestra las interrelaciones obtenidas a partir de la familia «Multimodalidad».

Imagen 4. Red semántica de la Familia «Multimodalidad».



Los fructíferos avances que en las dos pasadas décadas se ha realizado en torno a la multimodalidad, no impiden sin embargo apreciar el predominio general que posee la transmisión y adquisición de conocimientos a través del texto escrito, del modo por excelencia en las aulas. Carey Jewitt había constatado esta casi omnipresencia en el ambiente educativo que sitúa el acercamiento al texto a través de una lectura lineal (Jewitt, 2005), que adopta necesariamente los preceptos de la alfabetización tradicional. Aún queda un recorrido por hacer para que la llamada por Jenkins, convergencia mediática, pueda trasladarse efectivamente a las aulas. Esa vigencia, que margina la adquisición de la alfabetización multimodal, se hace patente en la cantidad de referencias y conexiones que se establecen en la familia «Ambiente Educativo», en torno a las categorías «Riesgo», «Obstáculos»,

«Contenido Curricular», «Primacía Texto Escrito» e «Incorporación Sistema Educativo». En orden de avanzar sobre este aspecto, e introducir eficazmente la alfabetización multimodal es necesaria una actuación institucional que reestructure determinados contenidos curriculares, pero también una intervención comprometida por parte de los educadores. Las habilidades que intervienen en la era digital necesitan del fomento y la evaluación. Sin la confluencia de estos agentes, será difícil alcanzar que la presencia de los modos en el aula, su empleo consciente y crítico para la creación de significados, resulte una instancia valiosa.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los beneficios de los nuevos medios comunicativos —en los cuales la multimodalidad aparece como algo intrínseco—, que potencian, y requieren, de forma pronunciada la creación y la interacción entre los *receptores*, conceder al mismo tiempo un mayor autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el discente adquiere un rol activo, lejos de la mera recepción o consumo de contenidos (Sefton-Green, 2006 y Arvelo et al., 2014). Por último, señalar que las herramientas digitales no están solo enlazadas con la alfabetización multimodal, como empleo de distintos modos socialmente determinados para comunicarnos, sino que también se reconocen en esas herramientas, y en la alfabetización que demandan, y conjunto de actitudes que se estiman relevantes y positivas dentro del entorno educativo en la actualidad. El papel del profesorado en tanto guía del proceso, con intervenciones que lo ordenen y pongan a disposición del alumnado los hitos del camino educativo que se pretende recorrer, podría ser uno de estos beneficios. Pero, incluso, se desprende de aquí necesaria construcción de significados por parte del discente desempeñando un rol donde la autonomía, reflexión crítica y creación, son aptitudes indispensables, las cuales se busca favorecer tomando una configuración del texto, el texto multimodal, que posee características que pueden hacerlo un medio de mayor interés para el alumnado.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación está dentro de la Red 5190: *Aprendizajes plurilingües e innovación tecnológica en Educación Primaria*.

5. REFERENCIAS

- Arvelo Rosales, C. N., Guzmán Rosquete, R., & Ceballos Vacas, E. (2014). Recursos digitales en la formación universitaria: dinamización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (2). <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/368317>
- Bombini, G. (2019). Didáctica de la lectura y la escritura y multimodalidad. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 72, pp. 71-79.
- Bourelle, T., Clark-Oates, A., Bourelle, A., Irwin, M., & Potter, B. (2019). Thinking beyond multimodal projects: Incorporating multimodal literacy into composing and reflection processes. En S. Khadka & J. C. Lee (Eds.), *Bridging the multimodal gap* (pp. 87-104). Utah State University

Press.

- Gibbons, A. & Whiteley, S. (2018). Analysing the multimodal text. En A. Gibbons y S. Whiteley, *Contemporary Stylistics* (pp. 249-266). Edinburgh University Press.
- González García, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto*, 32(1), 91-113.
- González García, J. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Educação em Revista*, 34, 1-28. <https://doi.org/10.1590/0102-4698177266>.
- Graham, M. S. & Benson, S. (2010). A Springboard Rather Than a Bridge: Diving into Multimodal Literacy. *The English Journal*, 100(2), 93-97.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26(3), 315-331.
- Jewitt, C., Bezemer, J. & O’Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Abingdon: Routledge.
- Khadka, S. & Lee, J. C. (Eds.) (2018). *Bridging the multimodal gap*. Utah State University Press.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. Hodder Arnold Publication.
- Miras, S. (2020). La lectura multimodal y el desarrollo de la competencia literaria: apuntes sobre el estado de la cuestión. En R. Roig Vila, J. Antolí Martínez, R. Díez Ros y N. Pellín Buades (Coords.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2020*. Universidad de Alicante.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Racionero, Q. & Melero, M. (2007). ¿Es posible pensar una renovación del ideal democrático desde la crítica post-moderna?. *Cuaderno gris*, (9), 273-314.
- Sefton-Green, J. (2006). Youth, Technology, and Media Cultures. *Review of Research in Education*, 30, 279-306. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001279>
- Wysocki, R., Udelson, J., Ray, C., Newman, J., Sceniak L., Kumari, A., Gordon, L., Scott, K., Day, M., Baumann, M., Alvarez, S., & DeVoss, D. (2019). On multimodality: A manifesto. En S. Khadka & J. C. Lee (Eds.), *Bridging the multimodal gap* (pp. 17-29). Utah State University Press.