

INVESTIGACIONES

*¿Se incentiva el desarrollo de la alfabetización multimodal?
Un análisis del texto escolar de Lengua y Literatura en Chile*

*Is multimodal literacy developed?
An analysis of the Language and Literature school textbook in Chile*

Benjamín Cárcamo^a

^a Facultad de Comunicaciones y Artes, Universidad de Las Américas, Chile.
bcarcamo@udla.cl

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo evaluar el potencial del texto escolar de Lengua y Literatura de tercero y cuarto medio para el desarrollo de la alfabetización multimodal. Para ello, se empleó un análisis basado en el marco metodológico de Unsworth et al. (2019), permitiendo clasificar la naturaleza de las preguntas de comprensión lectora en función de la mirada multimodal del texto. Los resultados revelaron que las preguntas de comprensión abordan aspectos de la multimodalidad, tales como las relaciones texto-imagen y la interpretación de la imagen. No obstante, se ha detectado que no existe una progresión sistemática en la complejidad de las preguntas a lo largo de las unidades, una predominancia por preguntas de comprensión que requieren solo de la lectura del texto escrito y un uso ocasional de la imagen con fines únicamente decorativos. Como proyecciones del estudio entregamos recomendaciones para alinear los textos escolares con las necesidades educativas contemporáneas.

Palabras clave: comprensión lectora, lectura, multimodalidad, texto escolar.

ABSTRACT

This study assessed the potential of the Language and Literature school textbook for third and fourth year of high school for the development of multimodal literacy. To achieve this, an analysis based on the methodological framework of Unsworth et al. (2019) was employed, which allowed the classification of reading comprehension questions based on a multimodal perspective. The results showed that comprehension questions address aspects of multimodality, such as text-image relationships and image interpretation. However, it has been observed that there is no systematic progression in the complexity of questions across units, a predominance of comprehension questions that only require reading the written text, and occasional use of images solely for decorative purposes. As projections from the study, recommendations are provided to align textbooks with contemporary educational needs.

Key words: reading comprehension, reading, multimodality, school textbook.

1. INTRODUCCIÓN

El texto escolar es uno de los recursos educativos fundamentales para los procesos educativos, sirviendo como uno de los materiales didácticos clave para docentes de distintas disciplinas (Carcamo, 2023; Ibáñez et al., 2018; Soaje de Elías, 2018). En el caso de Chile, el texto escolar puede considerarse un recurso aún más esencial debido a que, gracias a la inyección de recursos de parte del gobierno con el fin de licitar textos escolares de calidad, se ha logrado que este recurso esté a la disposición de todos los estudiantes de los colegios estatales y subvencionados del país (MINEDUC, 2022), volviéndose fundamental en la recontextualización del conocimiento de las disciplinas (Ibáñez et al., 2018). El texto escolar en los últimos años de enseñanza en media (3ro y 4to) en Chile existe para una amplia variedad de asignaturas: Inglés, Filosofía, Educación Ciudadana, Matemáticas, Ciencias y Lengua y Literatura.

Las bases curriculares de 3ro y 4to medio, las cuales proporcionan las orientaciones y objetivos de aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC), incluyen como una de las habilidades del siglo XXI el desarrollo de habilidades para la comunicación y comprensión multimodal (MINEDUC, 2019). En las bases específicas para Lengua y Literatura se indica que la asignatura tiene la responsabilidad de abordar las capacidades para el análisis multimodal ya que “es importante manejar una multiplicidad de códigos y medios semióticos que se combinan para generar determinados efectos en la audiencia y construir el sentido de los textos” (MINEDUC, 2019, p. 89). El interés en esta denominada habilidad del siglo XXI se ve también reflejado en el quinto objetivo de aprendizaje del eje de Comprensión, el cual declara que el estudiante debe lograr lo siguiente:

Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*, y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. *Por ejemplo: léxico valorativo, uso de déficticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc. (MINEDUC, 2019, p. 95).

El interés creciente en la multimodalidad refleja un reconocimiento global de la importancia que de entender que todos los modos semióticos (por ej. Imágenes, música, colores y tipografía, entre otros) desempeñan un papel crucial en la construcción del significado (Kaltenbacher, 2007; Kress, 2010; Parodi, 2010). Esta tendencia, originada formalmente en el trabajo de *The New London Group* (New London Group, 1996), ha impulsado gradualmente el diseño e implementación de una pedagogía para la multimodalidad. Esta pedagogía reconoce la necesidad de enseñar y evaluar la comprensión y diseño de textos multimodales, prestando atención a la textura intersemiótica (Eksi & Yakisik, 2015).

Desde una perspectiva investigativa la multimodalidad ha adquirido importancia debido su papel facilitador en el aprendizaje de los estudiantes (Mayer, 2021) y su conexión intrínseca con las plataformas educativas para entornos virtuales de aprendizaje (Philippe et al., 2020). Además, pruebas estandarizadas tanto internacionales como nacionales han sido investigadas desde un lente multimodal (Lim & Tan, 2021; Unsworth et al., 2019), revelando resultados que indican un interés en evaluar la comprensión de textos multimodales. Por el contrario, en el ámbito la enseñanza, se observa una escasez de

estudios que hayan examinado la calidad de los materiales educativos disponibles para los profesores y su potencial para lograr la alfabetización multimodal. Dado que la enseñanza de la multimodalidad refleja las necesidades comunicativas actuales de la sociedad, es crucial prestar atención a este aspecto desde la investigación, especialmente si se espera obtener resultados de aprendizaje que tengan un impacto positivo en el bienestar de las personas (Lim et al., 2022).

Considerando el contexto expuesto, planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Otorga el texto escolar de 3ro y 4to medio oportunidades para desarrollar la alfabetización multimodal? Esta pregunta de investigación se refleja, a su vez, en el objetivo de investigación, el cual es analizar las preguntas de comprensión lectora formuladas en el texto escolar de 3ro y 4to medio. Abordar este objetivo de investigación nos permitirá identificar la necesidad de introducir mejoras a los textos escolares de Lengua y Literatura, ya que, de no haber coherencia entre el material educativo y las expectativas de la propuesta curricular, es probable que los docentes descuiden el desarrollo de la alfabetización multimodal en las aulas.

2. LA LECTURA Y LA MULTIMODALIDAD

A mediados de los años 90s, el *New London Group*, tras analizar un contexto que ya mostraba señales claras de una tendencia hacia la globalización rápida y la adopción de tecnologías cada vez más avanzadas, presentó un manifiesto que abogaba por la importancia de desarrollar un ‘multialfabetismo’ que trascendiera el foco exclusivo en las palabras escritas (New London Group, 1996). Este movimiento hacia el ‘multialfabetismo’ ha avanzado significativamente, incorporándose en los planes de estudio de diversos países, como Singapur, Estados Unidos y el Reino Unido (Lim & Tan, 2021; Unsworth, 2017; Unsworth et al., 2019). Simultáneamente, se han diseñado y propuesto diversas maneras de enseñar la multimodalidad a los estudiantes. Por ejemplo, el *New London Group* propuso cuatro ‘ángulos pedagógicos’. El primero de ellos se centra en la ‘práctica situada’, que implica realizar conexiones entre las necesidades de los estudiantes y los objetivos curriculares, teniendo en cuenta textos multimodales que sean de relevancia para el contexto. El segundo ángulo es la ‘instrucción explícita’, donde se fomenta la enseñanza de un metalenguaje explícito que permita discutir sobre los modos semióticos y el proceso de diseño de artefactos multimodales. El tercer ángulo pedagógico se conoce como el ‘establecimiento de un marco crítico’, proceso en el que los docentes ayudan a que los estudiantes se distancien del texto multimodal para que puedan interpretarlo de forma crítica. Por último, se aborda la ‘práctica transformada’, donde el profesor estimula a que los estudiantes apliquen sus aprendizajes en la edición o diseño de artefactos multimodales (Zapata, 2022).

Parte de los investigadores del *New London Group* continuaron desarrollando la propuesta de la alfabetización multimodal, que pasó a transformarse en el Marco para el Aprendizaje por Diseño (*Learning by Design, L-by-D*). Este marco defiende la necesidad de que los estudiantes internalicen la multimodalidad a nivel personal, al observarla en su contexto inmediato, y destaca la importancia de que el aprendizaje tenga un impacto en la vida de los estudiantes (Zapata, 2022). El Marco para el Aprendizaje por Diseño postula cuatro tipos de pensamiento en acción, también conocidos como movidas epistémicas, las cuales permiten el desarrollo de la alfabetización multimodal. Estas movidas

epistémicas son las de ‘experimentar’, ‘conceptualizar’, ‘analizar’ y ‘aplicar’. Este marco se ha popularizado de forma importante, posiblemente debido a que este evita prescribir currículos, y, en vez de esto, empodera a que los educadores diseñen sus propuestas según sus contextos de aprendizaje (Zapata, 2022).

Paralelamente, en la última década en Singapur, un grupo de investigadores liderados por el Dr. Victor Lim han estado trabajando en transformaciones curriculares para el aprendizaje del inglés, el cual es el idioma común del país, enfatizando la importancia de la multimodalidad al añadir los ejes de ‘visualizar’ y ‘representar’ a las cuatro habilidades comúnmente consideradas de ‘escribir’, ‘escuchar’, ‘leer’ y ‘hablar’ (Lim & Tan-Chia, 2023; Lim et al., 2021; Lim & Tan, 2017). Estos ajustes curriculares han tenido, sin duda, una influencia significativa en que Singapur se posicione como el país con los mejores resultados den la Prueba PISA de lectura en los años 2022 y 2023. El espíritu de la transformación curricular que involucra el aceptar la alfabetización multimodal como un eje del desarrollo de la lectura y habilidades de comunicación implican la necesidad de que los docentes perciban correctamente el rol de la multimodalidad y de estos cambios curriculares (Bonner et al., 2020) y que estos cuenten con un material didáctico que les permite llevar a cabo los cambios esperados.

3. TIPOS DE PREGUNTAS Y EL TEXTO ESCOLAR

Para lograr el desarrollo de los objetivos de aprendizaje establecidos en una propuesta curricular es necesario contar con un material educativo que sea coherente con dichos objetivos. En el caso de la comprensión lectora, la literatura es clara acerca de la influencia del tipo de preguntas utilizadas en las actividades de comprensión lectora en el logro de las habilidades que se espera alcanzar. Estas preguntas desempeñan un papel clave al fomentar distintos procesos cognitivos según la naturaleza de la información solicitada (Carcamo, 2020; Day & Park, 2005; Freeman, 2014; Graesser & Person, 1994). Así, si es que un texto escolar solo utiliza preguntas de comprensión donde la información que se requiere localizar se encuentra de forma explícita en el texto, no será posible desarrollar habilidades cognitivas superiores sin el docente interviniendo el material educativo.

Para llevar a cabo el análisis de las preguntas presentes en el material de enseñanza y evaluación, se han utilizado distintas propuestas taxonómicas y tipologías de preguntas. Por ejemplo, Gökham-Ulum (2016) hizo uso de la taxonomía de Bloom para identificar los tipos de preguntas que se realizaban en los libros escolares de inglés como lengua extranjera. Su análisis indicó que las preguntas de comprensión se centraban en el nivel más bajo de demanda cognitiva propuesto en la taxonomía, por lo que el texto escolar no contribuía al desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel. De manera similar, Carcamo (2018, 2020) analizó el texto escolar de inglés como lengua extranjera, haciendo uso de una taxonomía de preguntas basada en los tipos de comprensión propuestos por Day y Park (2005). Esta propuesta sugiere que una pregunta puede apuntar a los siguientes tipos de comprensión:

- Comprensión literal: Son aquellas preguntas que apuntan a una comprensión superficial de la lectura, ya que solicitan localizar información mencionada explícitamente en el texto:

- Reorganización: Estas preguntas requieren que el estudiante localice dos segmentos de información en el texto para responderlas.
- Inferencia: Son las preguntas que implican que el estudiante combine la comprensión literal con su propio conocimiento de mundo para completar vacíos en la información explícitamente entregada en el texto.
- Predicción: Son las preguntas que llevan a que el estudiante examine eventos que han ocurrido en la historia y los proyecten hacia lo que podría ocurrir después.
- Respuesta personal: Este tipo de pregunta invita a que el estudiante se vincule a nivel emocional con el texto para expresar cómo se siente respecto a este.

Los resultados de los análisis del texto escolar mostraron que los libros incluían un porcentaje alto de preguntas de comprensión literal tanto para las actividades de comprensión auditiva (Carcamo, 2018) como para las de comprensión lectora (Carcamo, 2020).

La multimodalidad en los textos escolares ha sido explorada en textos escolares de diversas asignaturas al considerarles una herramienta clave en la mediación semiótica (Manghi et al., 2013). En otras palabras, el texto escolar conecta al estudiante con artefactos semióticos que le permiten gradualmente dominar contenidos y géneros discursivos, facilitando su desenvolvimiento exitoso en el futuro. En Chile, el enfoque principal por medio del cual se ha investigado la multimodalidad en los textos escolares es el análisis crítico del discurso multimodal para evaluar el significado transmitido por las imágenes a los estudiantes. Por ejemplo, Altamirano et al. (2014) exploraron la configuración multimodal del concepto de pueblos originarios en el texto escolar de Ciencias Sociales de 5to año básico. Haciendo uso de elementos de la propuesta de Gramática Visual de Kress y Van Leeuwen (2006), los autores observaron que las imágenes tendían a legitimar el proceso de conquista desde perspectivas científicas, religiosas, políticas y militares, mientras invisibilizaban la voz de los pueblos originarios. Estos resultados destacaron la importancia del docente como agente en la mediación semiótica que tiene lugar en el aula.

En cuanto a los tipos de preguntas de comprensión relacionadas con la multimodalidad para fines investigativos, se han utilizado propuestas de preguntas que distinguen entre aquellas centradas en el modo semiótico visual y aquellas que vinculan la imagen con el texto (Pellicer-Sánchez et al., 2020). De manera más detallada, Unsworth et al. (2019) diseñaron una clasificación para analizar si las preguntas de la Prueba Nacional de Alfabetización y Numeración de Australia (NAPLAN) y de las pruebas internacionales PISA y TIMSS abordaban la multimodalidad enfatizada en el currículo educativo. La Tabla 1 muestra la clasificación realizada por los investigadores.

Tabla 1. Categorías de codificación para las preguntas

Category	Explanation
Sí	Solo mirando la imagen se puede responder la pregunta sin necesitarse leer el texto escrito.
No	La respuesta se encuentra en el texto escrito y no se requiere examinar la imagen.
Apoya	La respuesta se obtiene del texto escrito, pero la imagen ayuda a responder al funcionar de apoyo visual.
Referencia	La imagen entrega una información que falta para lograr entregar una respuesta completa después de mirar el texto escrito, por ejemplo, el autor un detalle escrito en la imagen de la tapa del producto que se ofrece en un aviso.
Imagen en respuesta	La respuesta de la pregunta contiene imágenes; por ejemplo, si es un ítem de selección múltiple, las alternativas presentan imágenes de las cuales el estudiante tiene que elegir la respuesta correcta.
Sin imagen	Ni la lectura ni la respuesta contiene imágenes.

La propuesta de Unsworth et al. (2019), también utilizada por Lim y Tan (2021), ha demostrado ser eficaz para identificar los tipos de preguntas que se pueden formular para el desarrollo y evaluación de la comprensión de textos multimodales. La aplicación de esta clasificación ha permitido notar deficiencias en la mayoría de las evaluaciones estandarizadas nacionales de distintos países respecto a la consideración de preguntas que aborden la imagen y las relaciones texto-imagen. Los resultados de estas investigaciones han llevado a la conclusión de que existe una ‘brecha educativa’ (*educational chasm*), ya que, a pesar de que los currículos indican que la multimodalidad es fundamental para el desarrollo de la lectura, las evaluaciones no la están teniendo suficientemente en cuenta. A luz de esto, surge la pregunta de si esta brecha educativa también se manifiesta entre lo que propone el currículo para la asignatura de Lengua y Literatura y la comprensión que promueven los textos escolares que se proveen a las escuelas.

4. MÉTODO

4.1. MATERIAL ANALIZADO

El análisis presente explora el texto escolar chileno diseñado para la asignatura de Lengua y Literatura destinado a los estudiantes de 3ro y 4to medio (Caballero Gatica et al., 2020). Este material educativo aborda los dos últimos años de la enseñanza media, la cual, en Chile, antecede a la educación superior. El libro consta de 322 páginas y se organiza en siete unidades, siendo las primeras cuatro destinadas a tercero medio y las siguientes tres a 4to medio. Cada una de las unidades se subdivide en dos lecciones, seguidas por una evaluación de la unidad, síntesis y recomendaciones para el estudiante. Cada lección incluye textos literarios e informativos.

Los textos que fueron utilizados para el análisis fueron aquellos que tuvieran una sección de preguntas “Durante la Lectura”, y que fueran precedidos por una actividad de “Preguntas antes de la Lectura” y seguidos por una de “Después de Leer”. En algunos casos, una sección de esta naturaleza incluía más de un pasaje de lectura, promoviendo la lectura de textos múltiples. Estas también fueron consideradas para el análisis. Se analizaron un total de 27 secciones de “Durante la Lectura” que incluían 260 preguntas de comprensión lectora.

4.2. MARCO DE ANÁLISIS

Para el análisis de las preguntas de comprensión lectora desde una perspectiva multimodal, seguimos el marco analítico propuesto por Unsworth et al. (2019). La clasificación original de estos autores fue adaptada con el fin de hacerla más clara como instrumento de referencia para el análisis. Así, preguntas originalmente etiquetadas por Unsworth et al. (2019) como ‘Sí’, por ejemplo, pasaron a recibir la etiqueta de ‘Pregunta de la imagen’, la cual nos pareció más transparente. La propuesta con las etiquetas nuevas se presenta en la siguiente tabla, la cual fue utilizada para llevar a cabo el análisis.

Tabla 2. Codificación de categorías

Categoría	Código	Explicación
Pregunta de la imagen	1	La respuesta puede obtenerse exclusivamente de la imagen.
Pregunta del texto escrito	2	La respuesta puede ser obtenida exclusivamente del texto escrito.
Pregunta del texto escrito con apoyo de la imagen	3	La respuesta se obtiene del texto, pero la imagen funciona como ayuda visual y permite apoyar la respuesta.
Pregunta de relación texto imagen	4	La respuesta completa solo puede obtenerse al complementar información entregada en el texto escrito y en la imagen.
Imagen en la respuesta	5	Da cuenta de preguntas donde en la respuesta hay imágenes (por ejemplo, en alternativas) más allá de si es que hay una imagen o no en el material de lectura.
Sin imagen	6	Tanto el material de lectura como las respuestas no contienen una imagen

Adicionalmente, durante el análisis surgió una nueva categoría (7), la que fue etiquetada como ‘Opinión personal sin apoyo del texto’. Esta categoría comprendía preguntas que podían responderse sin mirar texto o la imagen, aunque tenían relación con temas abordados en el material de lectura. Se identificaron 2 preguntas de las 260 que correspondían a esta clasificación: *¿Qué es para ti un acto justo?* y *¿Qué características consideras que debiese tener un gran hombre?*

La codificación de las preguntas fue realizada por dos profesores investigadores con estudios de postgrado relacionados a la didáctica y la lingüística, quienes realizaron la codificación de manera independiente. El grado de acuerdo entre los codificadores fue de 78.1%, alcanzando un Cohen's Kappa de .67, lo cual se interpreta como un grado de acuerdo sustancial (Landis & Koch, 1977).

5. RESULTADOS

Una revisión preliminar del texto escolar de Lengua y Literatura reveló la inclusión, dentro de las secciones de ‘Durante la Lectura’, de apartados de “interroga la imagen”, las cuales explícitamente apuntaban a que el estudiante prestara atención a las imágenes que acompañaban a la lectura. La Figura 1 ilustra con un ejemplo una pregunta que fue clasificada como ‘Pregunta de la Imagen’, ya que requería prestar atención exclusivamente a la imagen para ser contestada.



Figura 1. Imagen del texto “Tus decisiones son más emocionales...”, unidad 5 (1ra unidad 4to medio).

No obstante, después de revisar distintas instancias de la sección ‘interroga la imagen’, se logró identificar que había preguntas de distinta naturaleza en estas secciones. Por ejemplo, la Figura 2 muestra una pregunta la cual está centrada en el texto y donde la imagen solo sirve de apoyo (para confirmar la edad de la protagonista).

Interroga la imagen

- ¿Qué marcas textuales revelan la edad de la protagonista?

Figura 2. Pregunta del texto ‘Guiando la hiedra’, unidad 3 (3ra unidad 3ro medio).

Si bien el texto escolar contaba usualmente con el apartado de ‘interroga la imagen’, también se detectaron instancias en las cuales la imagen solo cumplía una función decorativa, ya que no se realizaban preguntas que interrogaran a la imagen. Un ejemplo de esto se aprecia en la lectura ‘¿Quién fue Virginia Woolf?’, en la cual se comparte una fotografía de la autora, pero no se incluyen preguntas que consideren elementos de multimodalidad del texto.

TEXTO 1 **¿Quién fue Virginia Woolf?**



Virginia Woolf escribe rápido, sentada en un sillón con un tablero en el regazo, plumilla y tintero y todos los días. Un día pasa media hora intentando pescar sin éxito dos moscas que han caído al tintero, se están deshaciendo y “hoy ya son tres”. Escribe con una letra elegante, fácil de leer y usa algunos signos tipográficos (como & en lugar de *and*), quizás para no perder tiempo. No

Figura 3. Pregunta del texto ‘¿Quién fue Virginia Woolf?’, unidad 3 (3ra unidad 3ro medio).

El análisis de las preguntas de comprensión del texto escolar de Lengua y Literatura para 3ro y 4to medio se llevó a cabo con el propósito de determinar si estas preguntas aprovechaban la multimodalidad del texto para desarrollar la comprensión de textos multimodales. La Tabla 3 muestra la distribución porcentual y absoluta de cada tipo de pregunta según la unidad, ofreciendo una visión detallada del grado en el cual las preguntas de comprensión abordan la multimodalidad.

Tabla 3. Tipos de preguntas por unidad

Unidad		De la imagen	Del texto escrito	Apoyo de imagen	Texto-imagen	Imagen en respuesta	Sin imagen	Opinión personal	Total
1	Conteo	9	28	1	1	0	7	0	46
	%Unidad	19.6%	60.9%	2.2%	2.2%	0%	15.2%	0%	100%
	%delTot	3.5%	10.8%	0.4%	0.4%	0%	2.7%	0%	17.7%
2	Conteo	3	10	11	1	0	5	0	30
	%Unidad	10%	33.3%	36.7%	3.3%	0%	16.7%	0%	100%
	%delTot	1.2%	3.8%	4.2%	0.4%	0%	1.9%	0%	11.5%
3	Conteo	3	19	7	2	0	3	0	34
	%Unidad	8.8%	55.9%	20.6%	5.9%	0%	8.8%	0%	100%
	%delTot	1.2%	7.3%	2.7%	0.8%	0%	1.2%	0%	13.1%
4	Conteo	8	19	3	4	0	0	0	34
	%Unidad	23.5%	55.9%	8.8%	11.8%	0%	0%	0%	100%
	%delTot	3.1%	7.3%	1.2%	1.5%	0%	0%	0%	13.1%
5	Conteo	4	14	5	1	0	5	2	31
	%Unidad	12.9%	45.2%	16.1%	3.2%	0%	16.1%	6.5%	100%
	%delTot	1.5%	5.4%	1.9%	0.4%	0%	1.9%	0.8%	11.9%
6	Conteo	12	23	4	1	0	14	0	54
	%Unidad	22.2%	42.6%	7.4%	1.9%	0%	25.9%	0%	100%
	%delTot	4.6%	8.8%	1.5%	0.4%	0%	5.4%	0%	20.8%
7	Conteo	4	23	0	4	0	0	0	31
	%Unidad	12.9%	74.2%	0%	12.9%	0%	0%	0%	100%
	%delTot	1.5%	8.8%	0%	1.5%	0%	0%	0%	11.9%
Total	Conteo	43	136	31	14	0	34	2	260
	%delTot	16.5%	52.3%	11.9%	5.4%	0%	13.1%	0.8%	100%

Al examinar la Tabla 3, destaca que todas las unidades tienen un alto número de preguntas, dicho número varía entre 30 y 54. En lo que respecta a la variedad de tipos de preguntas, existe una tendencia en hacerse preguntas respecto al texto escrito, las cuales alcanzan más de la mitad de las preguntas de comprensión de las actividades de lectura (52.3%). En el otro extremo, podemos encontrar que las imágenes en las respuestas a preguntas de comprensión no son utilizadas en el texto escolar y que las preguntas de opinión personal, las cuales fueron identificadas en este trabajo y añadidas a las categorías, solo estuvo presente en dos ocasiones (0.8%). Por su parte, las preguntas que requieren que el estudiante ponga atención a las imágenes fueron utilizadas en porcentajes relativamente

bajos. Por ejemplo, las preguntas que correspondían a imágenes en exclusividad (Preguntas de la Imagen) alcanzaron un 16.5%. Las preguntas que abordan las relaciones de intersemiosis entre texto e imagen alcanzaron un 11.9% en el caso de las preguntas de apoyo de imagen y un 5.4% en las de texto-imagen. Por último, las preguntas sin imagen alcanzan un 13.1%.

Si ponemos atención a la distribución de las preguntas por unidad, se destaca que la unidad 7, la última unidad del libro, por lo tanto, correspondiente a 4to medio, presenta la mayor concentración de preguntas que abordan procesos de comprensión exclusivamente generados por el texto escrito, alcanzando un 74.2%. En contraste, la unidad con mayor concentración de preguntas que consideran la multimodalidad está en la unidad 2, la cual corresponde al primer semestre de 3ro medio; al sumar las preguntas de imagen, apoyo de imagen y texto-imagen, estas preguntas alcanzan a un porcentaje equivalente a la mitad de las preguntas de dicha unidad. En términos generales, la distribución de los tipos de preguntas entre las distintas unidades resalta la complejidad de la multimodalidad en el contexto educativo, donde tanto la imagen como el texto desempeñan roles significativos en las preguntas de comprensión; sin embargo, no pareciese existir una tendencia progresiva de a medida que se avanza en las unidades.

Por último, parece importante remarcar que existen aspectos de la multimodalidad incorporados en el texto de Lengua y Literatura, los cuales van más allá de la formulación de las preguntas en sí mismas. Por ejemplo, el uso de números para guiar al lector a encontrar la información y el uso de colores distintos para el léxico al cual se incluye en el glosario de la lectura. En la Figura 4 se muestran ejemplos de esto.

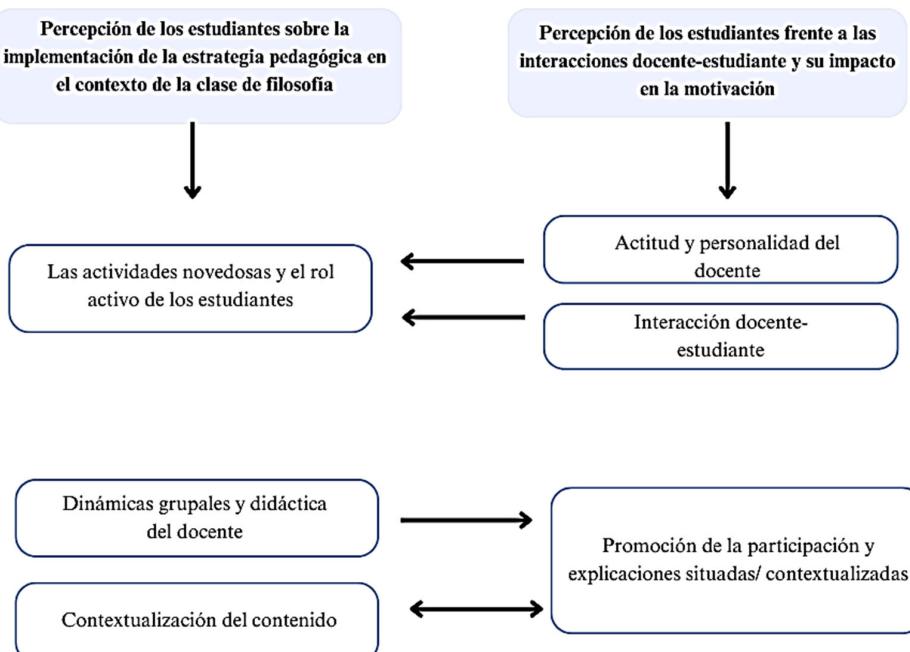


Figura 4. Extracto de lectura 'La metamorfosis', unidad 2.

El extracto compartido en la Figura 4 ilustra cómo los diseñadores del texto hacen uso de elementos visuales, como números y colores para facilitar la comprensión. El número 2 en el texto señala la localización de la respuesta a la pregunta de comprensión número 2 de la lectura. Asimismo, el color azul es utilizado para destacar la palabra *impertérrito*, cuyo significado se puede encontrar en las palabras de glosario que acompañan al texto. Estos apoyos a la comprensión son dados mediante la multimodalidad.

6. DISCUSIÓN

El objetivo principal del estudio fue examinar las preguntas de comprensión lectora del texto escolar de tercero y cuarto medio desde un lente multimodal utilizando la propuesta de Unsworth et al. (2019). El análisis realizado reveló que el texto escolar incorpora imágenes en la mayoría de las lecturas y, en general, las preguntas relacionadas con estas lecturas permiten que el estudiante preste atención a las imágenes y comprenda su papel en la construcción de significado, tanto de manera individual como en combinación con el texto escrito. Sin embargo, también se identificaron limitaciones, como el uso de imágenes con fines meramente decorativos, lo que implica la pérdida de oportunidades para que el estudiante comprenda el rol que estas juegan en la construcción de artefactos multimodales. Otra limitación detectada es que el análisis indica que no hay una progresión sistemática en la incorporación de preguntas que abordan la multimodalidad del texto.

Al comparar los resultados del estudio con otros de naturaleza similar, como los análisis realizados por Unsworth et al. (2019) y Lim y Tan (2021), se observa la distribución de los distintos tipos de preguntas en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales de comprensión que, aunque no son equivalentes al material de lectura con fines pedagógicos, sirven como referencia. En el estudio seminal de Unsworth et al. (2019) que compara la frecuencia de preguntas multimodales en pruebas estandarizadas internacionales y nacionales de Australia, se reveló que las pruebas internacionales de TIMSS 2015 para ciencias contenía una proporción alta de ítems que abordaban relaciones texto-imagen, alcanzando el 79%. Asimismo, la prueba PISA del 2015 contaba con un 53% de ítems que involucraban preguntas que requerían la interpretación de la imagen para ser contestadas. Por el contrario, la prueba nacional de lectura en Australia (NAPLAN) de los años 2015 y 2016 carecía de preguntas de esta naturaleza al compararse con los estándares de las pruebas internacionales. Por su parte, Lim y Tan (2021) replicaron el estudio de Unsworth et al. (2019) al comparar las pruebas internacionales de PISA y PIRLS con las pruebas estandarizadas nacionales de Singapur. Los hallazgos del análisis revelaron que las evaluaciones de Singapur presentan un alto número de preguntas donde la comprensión de la imagen juega un rol importante, incluso superando la frecuencia con la cual estas son incluidas en pruebas internacionales. No obstante, la tendencia principal apuntaba a la comprensión de relaciones texto-imagen donde el principal modo semiótico en la construcción del sentido era el texto escrito. De manera similar a lo reportado por Unsworth et al. (2019) y Lim y Tan (2021), el texto escolar de Lengua y Literatura no aborda un porcentaje significativo de preguntas donde la imagen tome un rol protagónico, por lo tanto, es posible que el docente no cuente con suficientes instancias para que los estudiantes valoren el rol que juega las imágenes en los textos multimodales.

En cuanto a las implicancias prácticas de los hallazgos, se pueden establecer tres sugerencias importantes. En primer lugar, la multimodalidad como concepto en los Planes y Programas del MINEDUC para el profesor requiere una propuesta teórica sólida que la sustente y una sistematización progresiva a lo largo de los cursos. Un buen punto de referencia es el caso de Singapur, que ha incorporado la comunicación multimodal desde el año 2010 en sus programas, utilizando como ejes las cuatro habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) junto con las capacidades de visualizar (*viewing*) y representar (*representing*) (Lim et al., 2022). Además, explicitan el concepto de alfabetización visual en sus programas, con el fin de que los objetivos de aprendizaje no solo incorporen los ejes mencionados, sino que también se mantenga el foco en que la alfabetización va más allá del texto escrito. En la actualización del 2020, las multialfabetizaciones (*multiliteracies*), se convirtieron en uno de los tres énfasis de la educación de Singapur en el idioma inglés, junto con metacognición y la investigación a través del diálogo. Estos esfuerzos por enfatizar el concepto de multimodalidad en la última década han dado como resultado que Singapur alcance los mejores puntajes de la prueba PISA 2022 y 2023 en el área de lectura. En contraste, Chile obtuvo el lugar número 36. Pese a que los resultados dependen de múltiples factores, creemos de importancia la consideración de la multimodalidad de forma integrada junto a conceptos teóricos que le respalden (Lim & Tan-Chia, 2023; Mayer, 2021).

En segundo lugar, al integrar la multimodalidad en recursos didácticos como el texto escolar, es de vital importancia reconocer que existe una complejidad creciente en las demandas cognitivas a medida que se avanza en el nivel de escolaridad (Pappas et al., 2013). En el caso del texto escolar de tercero y cuarto medio se vuelve necesario que haya una progresión hacia una mayor conciencia de la multimodalidad textual. Lo observado en los tipos de preguntas a lo largo del texto es indicativo de que no hay una tendencia hacia una mayor cantidad de preguntas que aborden la multimodalidad de los textos a medida que los estudiantes avanzan desde comienzos de tercero medio hacia finales de cuarto medio. Específicamente, se recomienda que a medida que los estudiantes progresen, exista una disminución de preguntas que solo aborden el contenido del texto escrito y un aumento de aquellas que aborden componentes de la imagen o las relaciones texto-imagen.

Finalmente, se ha identificado una predominancia de las preguntas que se centran exclusivamente en el texto escrito, lo cual no beneficia el desarrollo de la comprensión lectora de textos multimodales. La importancia del uso de recursos multimodales ha sido ampliamente respaldada por estudios empíricos donde se ha demostrado que las personas aprenden más fácilmente cuando el input incorpora más de un modo semiótico (Mayer, 2021; Pellicer-Sánchez et al., 2020; Webb & Chang, 2015). Por consiguiente, la falta de preguntas de comprensión que involucren la atención del estudiante hacia la imagen afecta no solo la comprensión del texto multimodal en sí, sino también el potencial aprendizaje del contenido leído en los textos de naturaleza expositiva. Teniendo en cuenta esto, es de vital importancia que los diseñadores de textos escolares integren consistentemente la imagen con fines más allá de los ornamentales de manera que la comprensión del texto como un artefacto multimodal sea una constante para el estudiante en el transcurso de su paso por el sistema educativo.

6. CONCLUSIONES

Los análisis previos de textos escolares de Lengua y Literatura en Chile han abordado aspectos como los géneros del conocimiento (Ibáñez et al., 2018), la lecturabilidad (Rojas Villaroel et al., 2020) y los recursos digitales complementarios (Salas et al., 2020). El presente estudio, en cambio, adoptó una mirada multimodal al analizar el texto escolar de analizó el texto escolar de tercero y cuarto medio, centrándose específicamente en las preguntas de comprensión para evaluar la contribución del texto escolar al desarrollo de la alfabetización multimodal de los estudiantes. Los resultados revelaron que el texto escolar reconoce la importancia de la multimodalidad, incorporando ocasionalmente secciones en las cuales se ‘interroga la imagen’ mediante preguntas de distinta naturaleza. No obstante, también se identificaron imágenes que no cumplen otro fin más que decorativo y lecturas desprovistas de elementos visuales. Un análisis detallado de los tipos de preguntas reveló que la mayoría se enfoca en la comprensión del texto escrito y que, pese a existir un porcentaje de preguntas que ayudan a que el estudiante ponga atención a las imágenes, no se observa un aumento de complejidad a lo largo de las unidades. De hecho, las preguntas para los textos de tercero medio muestran una tendencia mayor hacia el desarrollo de la alfabetización multimodal que aquellas utilizadas en algunos de los textos de cuarto medio.

El análisis realizado evidenció algunas limitaciones en la taxonomía desarrollada por Unsworth et al. (2019). La primera de ellas es que la taxonomía no logró dar cuenta de preguntas de opinión personal, lo que llevó a su expansión durante el análisis. Una segunda limitación, la cual nos parece aún más significativa, es que esta solo da cuenta de relaciones texto-imagen, excluyendo otros modos semióticos como el sistema tipográfico o el de color. En efecto, el análisis preliminar del texto escolar indica que estos recursos contribuyen al potencial pedagógico que posee el libro al servir como apoyos a la comprensión, guiando al lector a segmentos específicos del texto o promoviendo el uso del glosario. Por lo tanto, futuros estudios deberían continuar revisando esta clasificación en los tipos de preguntas para que puedan dar cuenta de diversos modos semióticos.

En cuanto a las contribuciones del estudio, se reconocen tres aportes significativos. En primer lugar, se destaca la relevancia de contar con recursos didácticos que permitan a los docentes guiar a los estudiantes hacia el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos por el Ministerio, resaltando la coherencia entre los recursos pedagógicos y los lineamientos ministeriales. En segundo lugar, se ha demostrado que, aun cuando el texto escolar analizado toma en cuenta la multimodalidad, esta no se sistematiza progresivamente a lo largo de las unidades. Por último, se enfatiza que las preguntas de comprensión que requieren que el estudiante solo preste atención al texto escrito predominan ampliamente.

Como proyección, se espera una sistematización progresiva de la multimodalidad a nivel curricular y didáctica durante la enseñanza media en Chile, siguiendo el ejemplo de países como Singapur, líder en comprensión lectora según los resultados de la prueba PISA. Se sugiere una incorporación explícita, graduada y sustentada en un marco teórico robusto para asegurar que los estudiantes mejoren su comprensión lectora de textos multimodales. Para acompañar este proceso, es necesario que los investigadores educativos y lingüistas expandan el análisis aquí presentado a otras asignaturas, ya que la multimodalidad trasciende la comprensión lectora en la lengua materna, permeando otras áreas del conocimiento. De

esta manera se podrá seguir explorando la tridimensionalidad del concepto de la ‘brecha educativa’ más allá del currículum y la evaluación, complementándola con el necesario análisis del material educativo utilizado dentro de la sala de clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamirano, P., Godoy, G., Manghi, D., & Soto, G. (2014). Analizando los textos de historia, geografía y ciencias sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 263-280. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100016>
- Bonner, S. M., Diehl, K., & Trachtman, R. (2020). Teacher belief and agency development in bringing change to scale. *Journal of Educational Change*, 21(2), 363-384. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-019-09360-4>
- Caballero Gatica, A., Herrera Nett, C., Piñones Araya, Y., & Vergara Carreño, A. (2020). *Texto del Estudiante Lengua y Literatura 3º y 4º medio*. Santiago: SM S. A.
- Carcamo, B. (2023). The issue of readability in the Chilean EFL textbook. *How*, 30(2), 135-155. <https://doi.org/10.19183/how.30.2.739>
- _____. (2020). Readability and types of questions in Chilean EFL high school textbooks. *TESOL Journal*, 11(2), e498. <https://doi.org/10.1002/tesj.498>
- _____. (2018). Types of listening comprehension promoted in the Chilean EFL textbook *Global English. Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(1), 49-61. <https://doi.org/10.14483/22487085.12313>
- Day, R. R., & Park, J.-S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60–73.
- Eksi, G., & Yakisik, B. Y. (2015). An Investigation of Prospective English Language Teachers' Multimodal Literacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, 464-471. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.533>
- Freeman, D. (2014). Reading comprehension questions: The distribution of different types in global EFL textbooks. En N. Harwood (Ed.), *English language teaching textbooks: Content, consumption, production* (pp. 72–110). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Gökhān-Ulum, O. (2016). A descriptive content analysis of the extent of Bloom's taxonomy in the reading comprehension of the course book Q: Skills for success 4 reading and writing. *Qualitative Report*, 21, 1674–1683.
- Graesser, A. C., & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31, 104–137. <https://doi.org/10.3102/00028312031001104>
- Ibáñez, R., Moncada, F., Cornejo, F., & Arriaza, V. (2018). Recontextualización del conocimiento en textos escolares chilenos. *Revista Signos*, 51(98), 430–456. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000300430>
- Kaltenbacher, M. (2007). Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: Desde los inicios al estado del arte. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 7(1), 31-57.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London/New York: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). London/New York: Routledge.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Lim, F. V., & Tan-Chia, L. (2023). *Designing learning for multimodal literacy*. Routledge.
- Lim, F. V., Chia, A., & Nguyen, T. (2022). “From the beginning, I think it was a stretch” – teachers’ perceptions and practices in teaching multiliteracies. *English Teaching: Practice & Critique*, 21(4), 379-396. <https://doi.org/10.1108/ETPC-04-2021-0025>

- Lim, F. V. & Tan, J. M. (2021). Curriculum and assessment mismatch: Examining the role of images in literacy assessments. *Australian Journal of Language and Literacy*, 44(3), 22-34. <https://doi.org/10.1007/BF03652078>
- Lim, F. V., Towndrow, P. A., & Tan, J. C. (2021). Unpacking the teachers' multimodal pedagogies in the primary English language classroom in Singapore. *RELC Journal*. <https://doi.org/10.1177/0033682211011783>
- Lim, F. V., & Tan, K. (2017). Multimodal Translational Research: Teaching visual texts. In O. Seizov & J. Wildfeuer (eds.). *New studies in multimodality: conceptual and methodological elaboration* (pp. 175-200). Bloomsbury.
- Manghi, D., González, D., Echeverría, E., Marín, C., Rodríguez, P., & Guajardo, V. (2013). Leer para aprender a partir de los textos multimodales: los materiales como mediadores semióticos. *REXE – Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 77-91.
- Mayer, R. (2021). *Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- MINEDUC. (2022). Ministro Ávila inspecciona la impresión de los textos escolares que se entregarán a 3 millones de estudiantes en 2023.
- _____. (2019). *Bases Curriculares 3º y 4º medio*. Santiago: Ministerio de Educación.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Pappas, E., Pierrakos, O., & Nagel, R. (2013). Using Bloom's Taxonomy to teach sustainability in multiple contexts. *Journal of Cleaner Production*, 48, 54-64. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.09.039>
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el Corpus pucv-2010. *RLA*, 48(2), 33-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003>
- Pellicer-Sánchez, A., Tragant, E., Conklin, K., Rodgers, M., Serrano, R., & Llanes, A. (2020). Young learners' processing of multimodal input and its impact on reading comprehension: An eye-tracking study. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(3), 577-598. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000091>
- Philippe, S., Souchet, A., Lameras, P., Petridis, P., Caporal, J., Coldeboeuf, G., & Duzan, H. (2020). Multimodal teaching, learning, and training in virtual reality: a review and case study. *Virtual Reality & Intelligent Hardware*, 2(5), 421-442.
- Rojas Villaruel, D., Ibáñez Orellana, R., Moncada Nahuelquín, F., & Santana Covarrubias, A. (2020). Los géneros del conocimiento en el texto escolar de lenguaje y comunicación: un análisis semiautomático de su lecturabilidad. *RLA*, 58(2), 41-67. <https://dx.doi.org/10.29393/fla58-14gcdr40014>
- Salas, C., Moncada, F., Ibáñez, R., & Santana, A. (2020). Recursos digitales complementarios en el texto escolar de lenguaje y comunicación. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 59-78. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300059>
- Soaje de Elías, R. (2018). Textos escolares: consideraciones didácticas. *Educación y Educadores*, 21(1), 73-92. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.4>
- Unsworth, L., Cope, J., & Nicholls, L. (2019). Multimodal literacy and large-scale literacy tests: Curriculum relevance and responsibility. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 128-139. <https://doi.org/10.1007/BF03652032>
- Unsworth, L. (2017). Image-language interaction in text comprehension: Reading reality and national reading tests. En C. Ng & B. Bartlett (Eds.), *Improving reading and reading engagement in the 21st century: International research and innovation* (pp. 99-118). Springer.
- Webb, S., & Chang, A. (2015). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? *Language Teaching Research*, 19, 667-686. <https://doi.org/10.1177/1362168814559800>
- Zapata, G. (2022). *Learning by design and second language teaching: Theory, researching, and practice*. Routledge.