

**UNIVERSIDAD ESTATAL DE PIAUÍ**  
**CENTRO CIÊNCIAS HUMANAS Y LETRAS**  
**LICENCIATURA PLENA EN LETRAS ESPAÑOL**

**MULTIMODALIDAD: ANÁLISIS DE LA RELACIÓN VERBAL Y NO VERBAL  
EN ACTIVIDADES DEL LIBRO *ESPAÑOL EN MARCHA 2*.**

**CLEIDIMARA SANTOS SILVA**

**UESPI-TERESINA**

**2025**

**CLEIDIMARA SANTOS SILVA**

MULTIMODALIDAD: análisis de la relación verbal y no verbal en actividades del libro *Español en Marcha 2*.

Trabajo de conclusión de curso presentado al Programa de Graduación en Letras español del Centro de Ciencias Humanas y Letras de la Universidad Estatal del Piauí, como requisito para la obtención del grado de licenciada.

**Profa. Dra. Leiliane de Vasconcelos Silva – Tutora**

**TERESINA-PI**

**2025**

MULTIMODALIDAD: ANÁLISIS DE LA RELACIÓN VERBAL Y NO VERBAL EN  
ACTIVIDADES DEL LIBRO ESPAÑOL EN MARCHA 2.

Por

CLEIDIMARA SANTOS SILVA

Monografia apresentada para obtenção do grau  
de Licenciando em Letras Espanhol pela  
Banca examinadora formada por:

---

Presidente: Prof. Leiliane de Vasconcelos, Dra.- Orientador, UESPI

---

Membro: Prof. Demócrito Lins – Dr., UESPI

---

Membro: Prof. Omar Albornoz, UESPI

Teresina, 14 de janeiro de 2025

Dedico este trabajo a Dios y toda mi espiritualidad,  
muchacha gratitud por la ayuda, fuerza y Luz.

## AGRADECIMENTOS

Primeramente, quiero agradecer a Dios y toda mi espiritualidad (mis guías) que estuvo siempre presente en mi vida, que con mucho amor me protegió y me dio fuerzas en esta caminata que no fue fácil. Y si llegué hasta aquí es que nunca estuve sola. ¡Muchas gracias por todo lo que haces en mi vida padre oxalá!

A mi familia que, a su manera, creyó en mí. También Lorena que fue la persona que más creyó en mí todo este tiempo. Sólo gratitud por la paciencia al escuchar mis lamentos en las tormentas. También agradecer a mi segunda madre Kiara que es un regalo que la espiritualidad me dio. A mis hermanas (Luzia, Cristiane lasmin y Barbara). ¡Solo gratitud por todo! A mis amigos que la UESPI me dio, que yo puedo contar en los dedos. Y sé que por más que el tiempo pase jamás dejaré de tener aprecio y cariño (Lourenço, Johnata, Isabel y Francisco).

Agradezco también a todos los profesores de la Universidad Estatal de Piauí que, desde el inicio de la graduación fueron transformadores e incentivadores en mi caminata académica, ustedes lanzaron una semilla en un terreno fértil que hoy, germinó y está tornándose un árbol frondoso. Un agradecimiento especial a los profesores (Leane Amaral, Silvana Ribeiro, Demócrito Lins, Cledinaldo Guerra, Omar albornoz y Margareth Torres.)

No podía olvidar de agradecer a mi orientadora Leiliane de Vasconcelos Silva un gran ejemplo para mí, gracias por las orientaciones, enseñanzas, por creer en mí potencial, por nunca rendirme cuando me estaba entregando, por siempre traer esta energía maravillosa, por simplemente ser usted. ¡Que Dios te bendiga!

Gratitud a todos los que pasaron por mi caminata y plantaron una semilla de amor y evolución.

Me gustan las letras  
Que forman el habla, la escritura,  
Que impulsa las lecturas,  
Trae las estructuras.

Me gustan las letras  
Que están en el diccionario,  
Sin ningún trabajo,  
Buceo voluntario.

Me gustan las letras  
Que expresan en las lenguas,  
El lenguaje,  
Y en las líneas,  
Mis voluntades

Me gustan las letras  
Que me hacen feliz,  
Por dejarme conocimiento  
de lo que un día aprendí.

(Mara Santos)

## RESUMEN

Los materiales didácticos utilizan cada vez más una variedad de modos verbales y no verbales en la construcción de textos y cuestiones. En el escenario educativo contemporáneo, a medida que la comunicación se diversifica y se vuelve más digital, la necesidad de desarrollar habilidades multimodales se hace cada vez más evidente. En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo analizar la relación verbal y no verbal en actividades de lectura e interpretación textual del libro *Español en Marcha 2*. La problemática trazada fue: i) ¿cómo se presenta la relación verbal y no verbal en el libro *Español en Marcha 2* para la construcción de sentido?; ¿existen cuestiones del libro *Español en Marcha 2* que orientan para la lectura de modalidades no verbales? Los teóricos utilizados para fundamentar esta investigación acerca del texto fueron Barthes (1977, [1982]1986), Koch (2003), Cavalcante (2013), Costa y Albornoz (2015). Para fundamentar la multimodalidad y Literacia Visual utilizamos Kress y Van Leeuwen (2006), Castro (2009), Pinheiro (2016), Barbosa (2017), Gomes (2019), Gomes y Silva (2020) y Silva (2019). La metodología de esta investigación presenta las siguientes características: i) la naturaleza de la investigación es básica; ii) el enfoque es cualitativo; iii) el objetivo es exploratorio; y, iv) el procedimiento técnico adoptado es bibliográfico. Los análisis comprueban que la relación verbal y no verbal se presenta cuando hay la combinación de elementos textuales y visuales para estimular la construcción de sentidos del texto y posibilitar el aprendizaje del español como lengua extranjera, también comprobamos que, en relación a las categorías de Roland Barthes, el anclaje fue la categoría más encontrada en las actividades analizadas. Como consecuencia, el libro *Español en Marcha 2* tiene su foco principal en la lectura de la parte verbal, o sea, podemos observar que lo verbal aún es el foco principal en la lectura de las cuestiones y que la habilidad de ver (Barbosa, 2017) es poco solicitada. Esperamos que esta investigación ayude en la obtención de conocimientos y estimule la ampliación de la comprensión textual, del razonamiento crítico a través de la multimodalidad, ayudando en la construcción de materiales didácticos y en el desarrollo pedagógico de lecturas y sus modos.

**Palabras-clave:** multimodalidad; relación verbal y no verbal; *literacia visual*; material didáctico.

## RESUMO

Os materiais didáticos utilizam uma variedade de modos verbais e não verbais que são cada vez mais utilizados na construção de textos e questões. No cenário educacional contemporâneo, à medida que a comunicação se diversifica e se torna mais digital, a necessidade de desenvolver competências multimodais torna-se cada vez mais evidente. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a relação verbal e não verbal nas atividades de leitura e interpretação textual do livro *Español en Marcha 2*. O problema delineado foi: i) como se dá a relação verbal e não verbal apresentada no livro *Español en Marcha 2* para a construção de sentido? Há perguntas do livro *Español en Marcha 2* que norteiam a leitura das modalidades não-verbais? Os teóricos que fundamentaram esta pesquisa no texto foram Barthes (1977, [1982]1986), Koch (2003), Cavalcante (2013), Costa e Albornoz (2015). Para apoiar a multimodalidade e a Literacia Visual utilizamos Kress e Van Leeuwen (2006), Castro (2009), Pinheiro (2016), Barbosa (2017), Gomes (2019), Gomes e Silva (2020) e Silva (2019). A metodologia desta pesquisa possui as seguintes características: i) a natureza da pesquisa é básica; ii) a abordagem é qualitativa; iii) o objetivo é exploratório; e, iv) o procedimento técnico adotado é bibliográfico. As análises comprovam que a relação verbal e não verbal ocorre quando há uma combinação de elementos textuais e visuais para estimular a construção de significados do texto e possibilitar a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Nas categorias de Roland Barthes, a ancoragem foi a categoria mais encontrada nas atividades analisadas. Como consequência, o livro *Español en Marcha 2* tem como foco principal a leitura da parte verbal, ou seja, podemos observar que o verbal ainda é o foco principal na leitura das questões e que a capacidade de ver (Barbosa, 2017) é pouco solicitada. Esperamos que esta pesquisa auxilie na obtenção de conhecimento e estimule a ampliação da compreensão textual, o raciocínio crítico por meio da multimodalidade, auxiliando na construção de materiais didáticos e no desenvolvimento pedagógico das leituras e seus modos.

**Palavras-chave:** multimodalidade; relação verbal e não verbal; *literacia visual*; material didático.



## LISTA DE FIGURAS Y CUADRO

Figura 1.1 - Tira en homenaje a Quino/ Los 60 años de Mafalda.....	16
Figura 1.2 - Los 60 años de Mafalda.....	17
Figura 1.3 - Dinosaurio de Augusto Monterroso.....	19
Figura 1.4 - Caricatura sobre volver a las clases en tiempo de COVID-2019...	25
Figura 1.5 - Piensa en tu salud. Toma Agua.....	27
Figura 1.6 - Mauricio de Sousa/Mona Lisa.....	30
Figura 2.1 - Cuestión del libro español en Marcha 2.....	35
Figura 2.2 - Ejemplo de una actividad de lectura del manual EM2.....	37
Figura 2.3 - Ejemplo de una actividad de escucha del manual EM2.....	38
Figura 2.4 - Ejemplo de una actividad de escrita del manual EM2.....	38
Figura 2.5 - Ejemplo de una actividad de hablar del manual EM2.....	40
Figura 2.6 - Ejemplo de una actividad de hablar del manual EM2.....	41
Figura 2.7 - Ejemplo de una actividad de Autoevaluación del manual EM2.....	42
Figura 2.8 - Cuestión del libro EM2.....	47
Figura 2.9 – Ejemplo de la categoría Anclaje (Barthes, 1977, [1982] 1986).....	49
Figura 2.9.1 - Tira Mafalda.....	51
Cuadro 1: Cuestiones del EM2 con el comando “mira y observa” .....	52
Figura 3.1 - Introducción - Cuestión 1(pág. 54).....	56
Figura 3.2 - Cuestión 1(pág. 54).....	58
Figura 3.3 - Cuestión 2(pág. 54).....	58
Figura 3.4 - Cuestión 3(pág. 54).....	60
Figura 3.5 - Cuestión 6(pág. 55).....	61
Figura 3.6 - Cuestión 2(pág. 56).....	62

## SUMARIO

	<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>11</b>
<b>1</b>	<b>TEXTO, MULTIMODALIDAD Y LITERACIA VISUAL.....</b>	<b>15</b>
1.1	El texto y cómo se construye.....	15
1.3	Multimodalidad y Literacia visual.....	21
1.3	Literacia Visual.....	26
1.3.1	Conceptos de Literacia Visual.....	26
<b>2</b>	<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>34</b>
2.1	Introducción del capítulo.....	34
2.1	Libro español en marcha 2.....	34
2.2	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	42
2.2.1	Características de esta investigación.....	43
2.2.2	Categorías de Roland Barthes (1977, [1982] 1986).....	44
2.2.3	Colecta de los datos.....	52
<b>3</b>	<b>RESULTADO DE LOS ANÁLISIS.....</b>	<b>56</b>
3.1	Introducción.....	56
3.1	Análisis de las cuestiones.....	56
	<b>CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>65</b>
	<b>REFERENCIALES.....</b>	<b>68</b>
	<b>APÉNDICES.....</b>	<b>70</b>

## INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo contemporáneo, la necesidad de desarrollar habilidades multimodales se hace cada vez más evidente a medida que la comunicación se diversifica y se vuelve más modos visuales. En un mundo saturado de información donde conviven textos, imágenes y otros modos de expresión, la capacidad de interpretar y producir significados a partir de esta combinación se vuelve esencial (Cavalcante, 2013). Así siendo, en un contexto educativo es esencial valorar la competencia multimodal para obtener una comprensión crítica de los diferentes modos de comunicación presentes en los materiales didácticos modernos.

El material didáctico desarrolla un papel fundamental a la hora de estimular el aprendizaje, pues la información que el estudiante obtiene a través de él va más allá de la simple información verbal; también incluyen sonidos, colores, formas y sensaciones. (Freitas, 2007, p. 24). Una vez que la multimodalidad está presente en toda construcción textual, pues como afirma Kress (2006;2010, *apud* Silva, 2019,p. 15) “para escribir necesitamos de una serie de recursos conectados para construir sentidos, como, por ejemplo, el color, el formato y estilo de la fuente, la organización del texto en párrafos, etc”<sup>1</sup> Así, utilizamos una vasta gama de modos semióticos para la creación del sentido del texto que son escogidos por el autor según su intención con el escrito producido y es función del lector descubrir esos sentidos.

En este sentido, también entendemos que según Kress y van Leeuwen, (2006, p. 39, *apud* Gualberto, Pimenta y Santos, 2018, p.21) “la multimodalidad de los textos escritos ha sido ignoradas en el contexto educacional, en la teoría lingüística o en el sentido común popular”<sup>2</sup>. O sea, aún es escasa en el contexto educacional la presencia de actividades que orienten el desarrollo de interpretar las informaciones visuales (multimodales) que el texto contiene. Por eso, creemos que es necesario entender que texto no es solamente aquello

---

<sup>1</sup> Del original: Para escrever, necessitamos de uma série de recursos conectados para construir sentidos, como por exemplo, a cor, o formato e estilo da fonte, a organização do texto em parágrafos, etc.

<sup>2</sup> Del original: a multimodalidade dos textos escritos tem sido ignorada no contexto educacional, na teoria linguística ou no senso comum popular.

que es representado verbalmente. Una vez que hasta el verbal está compuesto de modos como colores, tamaño, formatos de las letras, etc.

La multimodalidad es un área de la semiótica estudiada por la escuela anglófona que tiene como uno de los representantes Kress. Todavía esta rama de la semiótica está desarrollando, para eso cobra reconocimiento, tal como valoración para formar lectores y productores de textos más críticos y conscientes. El avance en este campo requiere cambios significativos en los planes de estudio escolares, una mayor integración entre lingüística y semiótica y, sobre todo, un esfuerzo por transformar la percepción popular de lo que constituye un texto. Por consiguiente, ignorar la multimodalidad significa limitar la comprensión de la comunicación en una sociedad cada vez más visual y tecnológica.

De este modo, el objetivo general de esta investigación es analizar la relación verbal no verbal en actividades de lectura e interpretación textual del libro *Español en Marcha 2*. De ahora en adelante identificamos como *EM2*. Los objetivos específicos son: i) explicar la relación verbal y no verbal en la construcción del signo lingüístico; ii) analizar algunas cuestiones del libro *EM2* en relación a cómo ocurre la relación verbal y no verbal.

Los teóricos utilizados para fundamentar esta investigación acerca de texto son: Barthes (1977, [1982] 1986), Koch (2003), Cavalcante (2013), Costa y Albornoz (2015). Para fundamentar sobre la multimodalidad y Literacia Visual, utilizamos: Kress y Van Leeuwen (2006), Castro (2009), Barbosa (2017), Gomes (2019), Gomes y Silva (2020). Destacamos dos trabajos sobre la Literacia Visual y la enseñanza de español en Brasil. El primero es de Pinheiro (2016) con su investigación intitulada: Letramento Visual y la multimodalidad en un curso de español en la Universidad Estatal del Ceará (UECE). El segundo es lo de Silva (2019) que contribuyó con el análisis de Composiciones Multimodales Instruccionales en los materiales didácticos para EAD en el curso de letras español en la Universidad Estatal del Piauí (UESPI). Para la realización de este trabajo, optamos por utilizar un abordaje de investigación cualitativa para analizar la relación verbal y no verbal en actividades de lectura e interpretación textual en el manual *EM2*. Sin la pretensión de presentar números o estadísticas, nuestro objetivo es exploratorio porque necesitamos de nuevas investigaciones sobre el desarrollo de la habilidad de ver para el

estímulo de la Literacia Visual. El procedimiento técnico adoptado es bibliográfico.

El corpus de este trabajo está centrado en la analice de tres cuestiones del libro *EM2*. Este manual se trata de un curso de español en cuatro niveles que abarca los contenidos correspondientes a los niveles A1, A2, B1 y B2 del Marco Común de Referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras (MCR). El nivel analizado fue el A2, tercera edición del manual *EM2* que representa la más nueva versión revisada y ampliada de este método que tuvo su primera edición en 2004. Según la Guía Didáctica (Viúdez *et al.*, 2022), este método presenta un nuevo diseño y contenidos temáticos actualizados. Actividades mejoradas y adaptadas a las nuevas actualizaciones del MCER que establece un patrón reconocido internacionalmente para describir el nivel de dominio de idiomas extranjeros. Es un manual utilizado principalmente en Europa, pero también en otros países del mundo como en Brasil y en escuelas de idiomas de Teresina.

En este manual integra ejercicios y contenidos prácticos dirigidos a jóvenes y adultos que aprenden español. Se trata de un método con enfoque comunicativo con atención en estructuras, la gramática, en el vocabulario, en la mediación y en otras habilidades lingüísticas. Está organizado en: Portada, Apartado A, Apartado B, Apartado C, Apartado D, Comunicación y cultura y Autoevaluación. Estos apartados sirven para desarrollar las destrezas lingüísticas (leer, escuchar, escribir y hablar), así como hay una preocupación en profundizar la gramática, el léxico y la pronunciación.

Sobre la organización de los capítulos, en el Capítulo uno, primero fue presentado el concepto de texto para esta investigación. Después, fue exhibida la definición de multimodalidad. Por fin, exponemos la concepción de la Literacia Visual.

En el capítulo dos, primero, describimos la metodología utilizada en la construcción de esta investigación y los análisis. En seguida, explicamos la naturaleza de la investigación. Luego, describimos cómo está orientado el método del libro *EM2*. También presentamos las herramientas que incluyen modos multimodales para la lectura de textos en materiales didácticos de español. Por último, exhibimos como fue realizada la colecta de los datos.

En el capítulo tres, presentamos los análisis. Primero, describimos los datos utilizados y cómo estos contribuyen para esta investigación. En seguida, analizamos las relaciones verbales y no verbales presente en el libro *EM2*. Por último, observamos cómo está propuesta la integración de textos verbales y no verbales en actividades de lectura en el libro *EM2*. Con eso, podemos considerar como el manual analizado trata la comprensión multimodal.

A continuación, presentamos el capítulo uno que trata sobre texto, multimodalidad y Literacia Visual.

## 1 TEXTO, MULTIMODALIDAD Y LITERACIA VISUAL

En este capítulo, primero, abordamos la fundamentación teórica para especificar la noción de texto para esta investigación, enseguida, tratamos de la definición de multimodalidad, por fin, abordamos la descripción de la Literacia Visual.

### 1.1 El texto, el contexto y el lector

Segundo Cavalcante (2013) La naturaleza del texto es un fenómeno complejo y multifacético cuando se trata de la importancia de la interacción entre lector y texto. El texto es un espacio de construcción de significados que se produce a partir de las relaciones que los lectores establecen. Aún según Cavalcante (2013), el texto es algo que va más allá de una simple relación de palabras o frases, es una unidad que se trata de una unidad significativa que resulta de la interacción entre varios elementos, incluidos los verbales y no verbales, que debe entenderse en el contexto en el que se produce y recibe.

En la Figura 1.1, presentamos un ejemplo de una hibridación de géneros (caricatura en forma de historieta) que para construir significados es necesario algunos factores como la relación texto-lector, el conocimiento acerca de los elementos verbales y no verbales además del entendimiento del contexto.

En este sentido, en la Figura 1.1, existen varios elementos verbales como las palabras escritas en el globo, “¡La lucha continua!” que tiene su intención de rescatar el personaje Mafalda y sus características de una niña cuestionadora que continúa inspirando a artistas, activistas políticos y sus causas sociales. Además del globo con la parte verbal, hay el nombre “Quino” y los años de “1932 y 2020”. Esa relación entre años es común cuando queremos definir el tiempo de vida de una persona indicando el año de nacimiento y el año de muerte. Relacionando con el contexto verbal, podemos comprender que el texto de la Figura 1.1 muestra que Quino, el caricaturista argentino y creador de Mafalda, falleció, pero en el contexto se trata del homenaje de los 60 años de la creación de Mafalda y su contribución. En relación a la parte no verbal, la Figura 1.1 presenta una figura que representa Mafalda, con su rostro en lágrimas, dibujando en el caballete una imagen con el

busto de Quino. Esa representación demuestra un sentimiento de tristeza por la partida de su creador. Estos son algunos de los numerosos modos verbales y no verbales que el texto de la Figura 1.1 presenta para que se comprenda el sentido del texto.

Figura 1.1 – Tira en homenaje a Quino/ Los 60 años de Mafalda



Fuente: Extraído del sitio vozdabahia<sup>3</sup>

Visto que, para que el lector pueda hacer una interpretación acerca de la Figura 1.1, tendrá que usar de entendimientos en el sentido de saber unir las informaciones necesarias. Para eso, es importante tanto la parte verbal como la no verbal, además que haga el uso de todos los recursos lingüísticos que forman el texto para que se pueda hacer la interpretación.

Según Cavalcante (2013) la definición de texto nunca será alguna cosa acabada o fija, porque delimitar qué es texto es algo difícil, pues cuantos más elementos son agregados a esta definición más complicado resulta definir de una forma fija lo que es texto. Todavía, es necesario entender que el contexto como siendo parte del texto. Como afirma Goodwin & Duranti (1992:2 *apud*

<sup>3</sup> Dirección electrónica: <https://vozdabahia.com.br/mafalda-chega-aos-60-anos-inspirando-artistas-e-ativistas/> acceso 26 septiembre de 2024



Koch, 2003, p. 21), “no parece posible en el momento presentar una definición única de contexto”<sup>4</sup>, pues es una noción que abarca varios factores, desde el entorno situacional en el que se produce la comunicación, hasta los elementos culturales, sociales e históricos que influyen tanto en la producción como en la interpretación del texto.

Para comprender eso, tenemos en cuenta la Figura 1.2 en que el texto gana más sentido con su título: “Mafalda llega a los 60 años inspirando artistas y activistas”. Mirando la Figura 1.1 sin detener al contexto, es posible ubicar al lector temporalmente al año de 2020 en que hubo la muerte de Quino. El texto aislado sin el título presentado en el portal que fue sacado, podría estar relacionado a la temática de la muerte de Quino, pero se trata de la conmemoración de los sesenta años de Mafalda que ocurrió en el año 2024.

Figura 1.2 – Los 60 años de Mafalda

## Mafalda chega aos 60 anos inspirando artistas e ativistas

*A tirinha, que reflete a perspectiva de uma menina questionadora, continua a inspirar artistas e ativistas, sendo utilizada em diversas causas sociais.*

29 de setembro de 2024 às 16:18



<sup>4</sup> Del original: Não parece possível neste momento apresentar uma definição única de contexto

Fuente: Extraído del sitio vozdabahia<sup>5</sup>

Las discusiones acerca del texto están más allá del cotexto, o sea, solamente su estructura, una vez que como afirma Koch (2003, prólogo):

pensar que el texto es un artefacto lingüístico formado por la combinación de letras (o sonidos) que forman palabras que etiquetan cosas o estados de cosas en el mundo real que forman oraciones que tienen un significado literal que existen textos descontextualizados y autónomos totalmente explícitos que para producir y comprender textos basta con dominar el código, etc. Por supuesto la respuesta sólo puede ser negativa.<sup>6</sup>

Entonces hablar de texto como un artefacto lingüístico entre otras características de la superficie del cotexto, sin una visión más profunda de texto, es ver solamente estructura sin su verdadero sentido explícito o implícito.

Tenemos como ejemplo de eso, esta Figura 1.3, que representa el menor texto literario en lengua española de Augusto Monterroso que muestra cómo el texto está más allá de su estructura y que hay muchos más elementos significativos para su entendimiento que pueden estar presente las entrelíneas/ contexto.

---

<sup>5</sup> Dirección electrónica: <https://vozdabahia.com.br/mafalda-chega-aos-60-anos-inspirando-artistas-e-ativistas/> acceso 26 septiembre de 2024.

<sup>6</sup> Del original: pensar que o texto é um artefato linguístico formado pela combinação de letras (ou sons) que formam palavras, que rotulam coisas ou estados de coisas no mundo real, que formam frases que têm um significado literal, que existem textos totalmente explícitos, descontextualizados e autônomos, que para produzir e compreender textos basta dominar o código, etc. Claro que a resposta só pode ser negativa.

Figura 1.3 – Dinosaurio de Augusto Monterroso



Fuente: Anantes Gestoria Cultural<sup>7</sup>

Como se puede observar en la Figura 1.3, tenemos en cuenta toda su estructura de texto verbal y no verbal, pero no es solamente el cotexto, o sea, como afirma Cavalcante (2013) la parte que se percibe, que los lectores deben interpretar. Caso el lector se limite a las oraciones explicitadas, tal vez no consiga comprender lo que el autor pretende exponer con estas pocas combinaciones de palabras. Los problemas enfrentados por el lector pueden ser por causa de la ausencia de detalles sobre qué o quién es el "dinosaurio" el contexto de esa escena textual, la obscuridad del desencadenante de la acción de despertar (cuando despertó - quién). Toda esa opacidad deja varias preguntas abiertas. ¿Quién es el protagonista de la oración? ¿De qué "dinosaurio" estamos hablando? ¿"despertar" es literal o metafórico? La ausencia de respuestas directas obliga al lector a construir su propia interpretación de la narración una vez que queda como función del lector entender para quién, dónde, cuándo este texto fue escrito.

<sup>7</sup>

Dirección electrónica [https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1763695826983082&id=199914850027862&set=a.210126502340030&locale=ps\\_AF](https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1763695826983082&id=199914850027862&set=a.210126502340030&locale=ps_AF) acceso 26 septiembre de 2024.

De hecho, el dinosaurio de Monterroso es un microcuento que representa un género literario caracterizado por una extrema concisión, donde se transmite una narración completa con un número muy reducido de palabras. Aunque es breve, mantiene los elementos esenciales de una historia, como personajes, trama y conflicto. Segundo Bueno (2021, p.42) Un buen cuento sería “aquel capaz de representar una acción en su forma más dramática y contar una historia que no sea ni demasiado larga ni demasiado corta, pero sí estrictamente precisa.”<sup>8</sup> O sea, implica no sólo la economía de palabras, sino la elección exacta de los elementos narrativos que construyan la historia de manera efectiva, sin excesos ni lagunas. Pero, es preciso entender que el texto solamente gana vida con el trabajo interpretativo del lector.

Para Costa y Albornoz (2015) el texto tiende a enfatizar la importancia de elementos esenciales, como el lector y su interacción con el texto, que son tan cruciales como el contenido mismo cuando afirman que:

el texto es la creación escrita hecha por otros que es sometida al lector. En ese sentido, la actividad más importante es su actualización por él que decidirá, entre otras cosas, si el texto será leído en la íntegra, evaluado, valorado en todos sus aspectos y, por eso, es el actor más importante en el proceso de comunicación juntamente con el texto. Texto y lector son dos partes esenciales y uno depende del otro.<sup>9</sup>

O sea, **el lector** decide cómo afrontar el texto: si lo leerá completo, si lo evaluará, cómo lo interpretará y qué aspectos valorará. Esta elección por parte del lector es fundamental porque influye en la forma en que se entiende y aprecia el texto. Además, la forma en que el lector se relaciona con el texto puede variar dependiendo de sus experiencias personales, su contexto social y cultural e incluso sus expectativas respecto de la lectura. Esta decisión activa del lector reafirma la idea de que el significado de un texto no está contenido

---

<sup>8</sup> Del original: aquele capaz de representar uma ação em seu instante mais dramático e contar uma história nem muito longa, nem muito curta, mas estritamente precisa.

<sup>9</sup> O texto é a criação escrita feita por outros e submetida ao leitor. Nesse sentido, a atividade mais importante é a sua atualização por parte daquele que decidirá, entre outras coisas, se o texto será lido na íntegra, avaliado, apreciado em todos os seus aspectos e, portanto, é o ator mais importante no processo de comunicação junto ao texto. Texto e leitor são duas partes essenciais e um depende do outro.

sólo en las palabras escritas, sino que es una construcción colaborativa entre el texto y la interpretación única de cada lector con el texto.

### 1.3 Multimodalidad y Literacia Visual

De forma general, la *multimodalidad* está formada por multi y modalidad. La palabra *multi* significa mucho, varios, y *modalidad* denota lenguaje. Entonces, se comprende por los varios lenguajes que se puede encontrar en un texto, que puede ser verbal, o no verbal, y ellos auxilian en la construcción de sentido del texto.

De acuerdo con el concepto de multimodalidad para (Kress y Van Leeuwen, (2001, *apud* Gomes; *et al.* 2019, p. 179) afirman que

la multimodalidad es un campo de estudios interesado en explorar las formas de significación modernas, así que para eso se averigua todos los modos semióticos envueltos, en su vasta amplitud que pueden ser representados por imágenes, sonidos, texturas, etc.<sup>10</sup>

En este sentido, Bateman (2014, *apud* Pinheiro, 2016, p.28) al abordar la multimodalidad, comprende “cómo una investigación de diferentes modos de expresión y sus combinaciones, que se consideran en términos de “multiplicación” de significados.” O sea, los elementos no sólo coexisten, sino que se complementan y potencian entre sí en la construcción de significados. La idea central radica en el hecho de que cada modo semiótico trae sus propias características y contribuye a la comunicación de manera única. Cuando se combinan, estos modos generan significados más ricos, complejos y profundos que los que podrían generar individualmente, como, por ejemplo, en la Figura 1.1, sobre los 60 años de Mafalda, la combinación de la imagen de Mafalda con la parte verbal y los modos que forma el verbal como colores, *layout*, tamaños se complementan para dar significado al texto en relación a la construcción de sentido.

---

<sup>10</sup> Del original: a multimodalidade é um campo de estudos interessado em explorar as formas de significação modernas, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação, sendo que os atores aplicam os princípios semióticos delineados a partir do campo teórico da Semiótica Social à amplitude de recursos quais sejam imagens, sons, cores, texturas, formatos etc.

Segundo Gomes *et al.* (2019, p.105) multimodalidad es el acto de “comprender la intención comunicativa de todos los modos semióticos presentes en el texto, de modo que el efecto de construcción de significado trascienda la palabra”<sup>11</sup>, o sea, la necesidad de interpretar no sólo el contenido verbal de un texto, sino también el resto de elementos que destacan para la comunicación, como imágenes, sonidos, gestos o disposición. Esta comprensión integral de los modos semióticos (visual, auditivo, etc.) permite que el significado del texto vaya más allá de las palabras escritas, promoviendo una construcción de significado.

Todavía, no podríamos empezar argumentando sobre multimodalidad sin destacar la Teoría Semiótica. Esa teoría empezó a ser estudiada con empeño en el Siglo XX. Podemos inferir el término Semiótica dentro de los estudios de la lingüística a algunas corrientes. Una de esas, tuvo como principal responsable el lingüista Román Jakobson. Según Gomes (2019, p. 169) “con la influencia de sus conceptos y métodos de investigación para avances en los estudios de sistemas de representación, que no solamente los verbales.”<sup>12</sup>

Otra vertiente que estudió la Semiótica fue la Estructuralista de base saussureana. En esta línea de investigación, fueron desarrolladas nomenclaturas teóricas que contribuyeron para la continuidad de los estudios lingüísticos. Los términos dicotómicos utilizados fueron *significante* y *significado*, *sintagma* y *paradigma*, etc.

La Semiótica a la que nos asociamos para desarrollar esa investigación es la de base Social basada en la Teoría Sistémica y Gramática Sistémica Funcional desarrollada por el lingüista Michael Halliday (Gomes; *et al.* 2019). Todavía con una asociación a la Semiótica Estructural, una vez que utilizamos las categorías de Barthes ([1982] 1986) para analizar algunas relaciones verbales y no verbales.

Aún de una forma general, Hodge y Kress (1988, *apud* Gomes, *et al.* 2019, p. 171) afirman que la semiótica es

---

<sup>11</sup> Del original: compreender a intenção comunicativa de todos os modos semióticos presentes no texto, de modo que o efeito de construção de sentido transcende a palavra

<sup>12</sup> Del original: com a influência de seus conceitos e métodos de pesquisa para os avanços dos estudos dos sistemas de representação que não somente os verbais.

el estudio general de la semiosis, es decir, de los procesos de producción y reproducción, recepción y circulación de significados en todas sus formas, utilizados por todo tipo de agentes de comunicación.<sup>13</sup>

O sea, para comprender los signos es necesario entender cómo se crean y adquieren significados en diferentes contextos. Además, se trata de inferir procesos como la elección de los signos, su interpretación por parte de los receptores y su transformación en el tiempo y en diferentes culturas.

Con base en la construcción y análisis de texto en la perspectiva de la Semiótica Social podemos enfatizar que

en lugar de construir diferentes formas de investigación de diferentes modos semióticos -una semiótica de la imagen; una semiótica de la música; y así sucesivamente: la semiótica social compara y contrasta modos semióticos, explora lo que tienen en común y en qué se diferencian, e investiga cómo pueden integrarse en artefactos y eventos multimodales. (Van Leeuwen, 2008, p. xi apud, Gomes, et al 2019, p. 175)<sup>14</sup>

Así, se puede comprender que en la búsqueda de la construcción del entendimiento del texto, debemos observar todas las posibles vertientes de unir todas las formas de semiosis y por más que el objeto de análisis sea estudiado de forma separada, que sea siempre comprendido en su totalidad, que tenga que hacer la identificación de los significados para el entendimiento.

Tanto la Semiótica Social cuanto la multimodalidad está basada en la Gramática Sistémico-Funcional de Halliday (1978) para mejorar y fundamentar los análisis de los textos. El abordaje multimodal busca comprender la articulación de diversos modos semióticos utilizados en contextos sociales concretos, o sea, en las prácticas sociales con el objetivo de establecer la comunicación.

---

<sup>13</sup> Del original: o estudo geral da semiose, isto é, os processos de produção e reprodução, recepção e circulação de significados em todas as suas formas, utilizados por todos os tipos de agentes de comunicação.

<sup>14</sup> Del original: ao invés de construir formas diversas de investigação dos diversos modos semióticos - uma semiótica da imagem; uma semiótica da música; e assim por diante – a semiótica social compara e contrasta modos semióticos, explorando o que eles têm em comum, bem como a forma como eles diferem, e investiga como eles podem ser integrados em artefatos e eventos multimodais.

Gomes (2019) afirma que los textos que presentan la relación verbal y no verbal ni siempre se presentan de forma independiente de otros modos semióticos, pues para construir un significado se necesita de la interacción de toda la cuestión visual con otros elementos, o sea, otros recursos como, por ejemplo, gestos, colores, tipos de letras, las diversas formas que componen el plan visual. etc. Todo esto es multimodalidad, eso es, la multiplicidad de modos en un texto para repasar informaciones, como mostramos en la Figura 3 extraída del Blog AFTM.

La Figura 1.4 es un ejemplo de texto complejo de modos, pues observando su composición, presenta una diversidad de modos semióticos que dan sentido al texto. Para contextualizar, observamos el género “caricatura”, que se relaciona literalmente, con “carga”<sup>15</sup>. De hecho, es un género textual periodístico cuya intención principal es criticar un tema social, político o cultural utilizando el humor.

Las caricaturas<sup>16</sup> generalmente capturan temas actuales y reflejan la visión crítica del autor sobre los problemas sociales. En conjunto, tenemos, en la Figura 1.4, un texto del caricaturista Luiz Fernando Cazoque que suele criticar con humor temas sociales relevantes. Sus acusaciones generalmente abordan temas cotidianos con una perspectiva irónica. En este caso, hace una crítica al momento vivido por el mundo con la pandemia (COVID-19)<sup>17</sup>. La escena se desarrolla en un ambiente escolar, como lo indica el diálogo entre un profesor y un alumno. El escenario simple con una puerta y una ventana al fondo se asemeja a un pasillo o un salón de clases, pero no contiene muchos detalles específicos, enfatizando los personajes y el diálogo. En la representación, hay dos personajes: una profesora (o autoridad escolar) y un alumno llamado Joãozinho. Una profesora, con expresión seria, interroga al alumno sobre su suspensión. El estudiante, aparentemente inocente, responde

---

<sup>15</sup> O nome vem do francês que remete à ideia de exagerar, seja sobre um fato ou sobre uma pessoa, para transformá-lo em caricatura.

<sup>16</sup> Dibujo satírico en que se deforman las facciones y el aspecto de alguien.

f. Obra de arte que ridiculiza o toma en broma el modelo que tiene por objeto.

Dirección electrónica: <https://dle.rae.es/caricatura?m=form> acceso en: 20 de diciembre de 2024

<sup>17</sup> El contexto temporal de la acusación es la pandemia de COVID-19, como lo indica la mascarilla en el rostro del estudiante y el miedo excesivo a actividades como estornudar, que podrían propagar el virus



que fue suspendido por "estornudar", indicando una exageración por parte del colegio al castigar una acción involuntaria. Este acto era grave en el contexto de la época, una vez que el virus era mortal y estornudar era motivo de mandar los alumnos o funcionarios para casa.

Figura 1.4 - Caricatura sobre volver a las clases en tiempo de COVID-2019



Fuente: Blog do AFTM<sup>18</sup>

El título "Preocupación por el regreso a la escuela." También apunta a la tensión y el cuidado en el regreso a las actividades presenciales después del período de aislamiento. Todo el conjunto de elementos, los formatos de letras que dan énfasis en algunas palabras en la parte verbal del texto, entre otras cosas, o sea, la multiplicidad de elementos semióticos ayuda a formar el sentido del texto, además de su contexto social.

Para Cavalcante (2013), construir sentidos no es solo ver la parte material-verbal y abstraer el contenido de la unidad semántica de un texto. La coherencia involucra no solo la parte verbalizada, sino, todo el resto que compone el texto como los conocimientos socioculturales, la parte sociocognitiva, y la parte discursiva.

<sup>18</sup> Dirección electrónica <https://blogdoaftm.com.br/charge-volta-as-aulas-preocupa/> acceso 06 de novembro de 2024.

De acuerdo con Kress (2000) *apud* Castro (2009, p.21) “es imposible comprender el texto, hasta mismo sus partes lingüísticas solamente, sin tener una idea clara de cómo esos otros elementos”<sup>19</sup>, como la imagen, por ejemplo, pueden estar contribuyendo al significado del texto. O sea, según Cavalcante (2013) es necesario relacionar la multimodalidad, géneros y argumentación, además de referenciación e intertextualidad. Así siendo, una vez haciendo la relación entre estos criterios es que es posible seguir construyendo sentidos a la composición multimodal (texto).

## 1.2 Literacia Visual

### 1.2.1 Conceptos de Literacia Visual

Para entender sobre la Literacia Visual, presentamos algunos conceptos. Según Eric (1972, *apud* Barbosa, 2017, p.100) Literacia Visual es

un grupo de habilidades que permite a los humanos discriminar e interpretar acciones, objetos y/o visuales, naturales u objetos contruidos que encuentran en el entorno, como, por ejemplo, televisión, películas, pinturas, etc<sup>20</sup>

O sea, la idea es que, al igual que la Literacia tradicional (vinculada a la lectura y la escritura), la Literacia Visual requiere habilidades cognitivas e interpretativas. Esas habilidades son necesarias por cuenta de la creciente presencia de la comunicación visual en nuestra sociedad en que las imágenes juegan un papel cada vez más importante en la construcción y transmisión de mensajes. Además, esa habilidad es fundamental en tiempos modernos donde interpretar correctamente diferentes lenguajes visuales u otras formas de representar los textos se convierte en una habilidad clave para interactuar con el mundo que nos rodea.

Metros (2008, *apud* Barbosa, 2017, p.100) afirma que

---

<sup>19</sup> Del original: É impossível compreender o texto, mesmo apenas as suas partes linguísticas, sem ter uma ideia clara de como esses outros elementos.

<sup>20</sup> Del original: um grupo de habilidades que permite aos humanos discriminar e interpretar ações, objetos e/ou visuais, objetos naturais ou contruidos que encontram no ambiente, como televisão, filmes, pinturas, etc.

la Literacia Visual se define como la capacidad de decodificar e interpretar (dar sentido a) mensajes visuales y también ser capaz de codificar y componer comunicaciones visuales significativas.<sup>21</sup>

Y en este sentido, significa la capacidad de observar imágenes, gráficos, símbolos o cualquier tipo de comunicación visual y comprender su significado. El lector necesita ser capaz de identificar lo que se muestra, reconocer los símbolos e interpretar el mensaje que la imagen intenta transmitir. En definitiva, es la capacidad tanto de comprender imágenes como de crear imágenes que tengan un significado claro para los demás.

Analizando la imagen a partir de este concepto de Literacia Visual, podemos identificarlo en la Figura 1.5 representa una imagen que tiene su fondo rojo con una botella. En la parte verbal tenemos la frase en la parte superior “piensa en tu salud.” y abajo una palabra “Toma”, también en el centro de la botella hay la palabra “agua”. Este texto se trata del género publicitario y también educativo que parece ser una campaña que utiliza elementos publicitarios típicos (diseño llamativo, atractivo emocional e ironía visual) para difundir un mensaje de salud pública. Dialoga tanto con el consumo consciente como con cuestiones de salud, teniendo como objetivo la sensibilización.

Figura 1.5 -. Piensa en tu salud. Toma Agua

---

<sup>21</sup> Del original Letramento Visual é definido como a habilidade para decodificar e interpretar (dar sentido a) mensagens visuais e também ser capaz de codificar e compor comunicações visuais significativas.



Fuente: Extraído del sitio electrónico Pinterest<sup>22</sup>

La capacidad de decodificar la ironía visual, interpretar el significado subyacente y reconocer las críticas al consumismo muestra el poder de la Literacia Visual. La imagen lo hace de una manera simple pero poderosa, combinando elementos visuales familiares con un mensaje de concientización, invitando al espectador a reflexionar sobre sus elecciones de consumo y su salud.

Podríamos tener otra interpretación una vez que no sabemos el contexto ni el productor del texto. ¿Si esta crítica fuese para idealizar lo contrario? Como, por ejemplo, decir que la Figura 1.5, la parte verbal, está direccionando para tornar Coca-Cola tan importante como el agua. Pues, al poner la palabra “agua” en el centro y dentro de la botella con una fuente de letra de la gaseosa más conocida del mundo, hace con que tengamos una reflexión acerca de la importancia de esta bebida. Partiendo del principio de que generalmente en los anuncios publicitarios la parte central es la de mayor importancia y es utilizado

<sup>22</sup> Dirección electrónica: <https://br.pinterest.com/pin/12033123979691227/> acceso en: 20 de septiembre de 2024

estratégicamente para llamar la atención. Podríamos interpretar que este anuncio publicitario está afirmando al espectador para beber esta marca de gaseosa, pues tiene tantos beneficios como tomar el agua.

Para Serafin (2014, *apud* Barbosa, 2017, p.100) el concepto de Literacia Visual es

[...] el proceso de generar significado en operación con composiciones multimodales, incluidos textos escritos, imágenes visuales y elementos de diseño, desde una variedad de perspectivas que cumplen con los requisitos previos de contextos sociales particulares.<sup>23</sup>

O sea, es la capacidad de comprender y crear significado utilizando combinaciones de diferentes formas de comunicación, como texto escrito, imágenes y elementos de diseño. Estas composiciones visuales se interpretan según diferentes perspectivas y siempre teniendo en cuenta el contexto social en el que se insertan.

Para Stokes (2002, *apud* Pinheiro, 2016, p.44) la Literacia Visual se entiende como la capacidad para leer, interpretar y comprender la información presente en textos en formas de imágenes. En otras palabras, Pinheiro, (2016, p.44) considera la Literacia Visual como un lenguaje específico. Es la capacidad de “leer” imágenes de manera crítica, entendiendo lo que comunican más allá de lo inmediatamente visible. Implica interpretar y comprender la información transmitida por elementos visuales como lo hacemos con las palabras en un texto escrito. Así, no se trata sólo de considerar imágenes, sino de comprender sus significados, intereses y cómo se relacionan con el contexto y otras formas de comunicación.

Un ejemplo de eso encontramos en esta imagen en la Figura 1.6, que presenta una reinterpretación de la famosa obra "Mona Lisa" de Leonardo da Vinci, recriada por Maurício de Sousa como "Mônica Lisa", con el personaje de Mônica.

Figura 1.6 - Maurício de Sousa/Mona Lisa

<sup>23</sup> Del original: o processo de geração de significados em operação com composições multimodais, incluindo textos escritos, imagens visuais, e elementos de design, a partir de uma variedade de perspectivas que atendam aos pré-requisitos de contextos sociais particulares.



Fuente:Extraído del sitio electrónico Pinterest<sup>24</sup>

La habilidad de ver (interpretación), aquí, no se limita a identificar los elementos de la imagen, como Mona Lisa y Mônica. Requiere que el espectador haga asociaciones culturales e históricas, entendiendo que la imagen de Mônica es una parodia o homenaje a la obra original. La interpretación implica percibir la intertextualidad que según Beugrand & Dressler (1981, *apud*. Koch, 2003, p.59) se refiere a las formas en que la producción y recepción de un texto dependen del conocimiento que se tiene de otros textos con los que, de alguna manera, se relaciona. En este sentido, la combinación del arte clásico con la cultura *pop* (representada por el personaje del cómic). Además, es necesario comprender el humor y la intención de Maurício de Sousa al transformar una figura icónica del arte en una versión lúdica y familiar.

La importancia de las referencias culturales y la interpretación de diferentes capas de significado es un ejemplo de desarrollo de la Literacia Visual en el cual muestra que leer imágenes implica más que simplemente ver, sino como también conecta la información visual con su contexto.

En suma, según Barbosa (2017, p.103) los avances tecnológicos en la vida cotidiana de la sociedad contemporánea han facilitado la creación,

<sup>24</sup> Dirección electrónica <https://br.pinterest.com/pin/3588874681715637/> acceso 25 de outubro de 2024

producción y distribución de textos multimodales, acelerando el consumo de imágenes. Y en este sentido, entendemos que hay una mayor demanda de Literacia Visual, ya que las personas necesitan interpretar y conectar diferentes elementos visuales y verbales para comprender los significados de textos multimodales.

De acuerdo con el punto de vista de Kress y van Leeuwen (2006, *at al. apud*, Barbosa, 201, p.106)

atribuyen a la educación la responsabilidad de preparar a los ciudadanos para el siglo XXI, destacando, por un lado, la falta de formación de los educadores, pero también su creciente interés y preocupación por entender cómo los textos visuales funcionan. Entender cómo enseñar mejor a nuestros estudiantes a apreciar, participar e interpretar críticamente todo tipo de textos.<sup>25</sup>

Y para que se entienda, es interesante saber, de forma breve, que la Gramática de Diseño Visual (GDV) de Kress y Van Leeuwen (2006[1996], *apud* Pinheiro, 2016, p.44) “es uno de los aportes teóricos más utilizados a la Literacia Visual.<sup>26</sup>” La GDV fue la herramienta de análisis de Barbosa (2017) en su trabajo intitulado: Multimodalidad y Letramento Visual: una propuesta para intervención pedagógica para integrar la lectura y ver el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Pinheiro (2016) en su trabajo titulado: Investigando el letramento Multimodal crítico de los estudiantes de español de escuela secundaria en una escuela pública de Fortaleza-CE, es un trabajo que tuvo como herramienta de trabajo la GDV.

La GDV se origina de la Gramática Sistémica Funcional de Halliday (1978) que es un teórico del Funcionalismo Lingüístico. La GDV se organiza en establecer sentido de texto no verbales por medio de tres metafunciones. Las metafunciones son los tres pilares fundamentales de la GDV, una teoría que analiza imágenes y composiciones visuales en términos de función comunicativa. Las tres metafunciones son la representacional, la interactiva y la

<sup>25</sup> Del original: atribuem à educação a responsabilidade de preparar o cidadão do século XXI, ressaltando, por um lado, a falta de formação dos educadores, mas também o crescente interesse e preocupação destes em entender como os textos visuais funcionam. entender como melhor ensinar nossos alunos a apreciar, se engajar e criticamente interpretar todo tipo de texto.

<sup>26</sup> Del original: É uma das contribuições teóricas mais utilizadas para a Literacia Visual.

composicional, o mejor, respectivamente, establecen sentidos por relaciones de patrones de experiencia, de interacción social y de posiciones ideológicas. Cada una de estas tres metafunciones tiene un rol específico y actúa simultáneamente sobre una imagen para crear significado. Para esa investigación, no vamos a tratar de las categorías de la GDV, pues se trata de un avanzado criterio de Literacia Visual. Por ser una teoría recién, aún no impactó la creación de material didáctico. Así que, utilizamos las categorías de creación de un signo lingüístico por las tres categorías de Roland Barthes (1977, [1982] 1986).

En el próximo capítulo, vamos a definir la metodología que orienta la construcción de esta investigación, además de presentar las categorías de Barthes (1977, [1982] 1986).



## 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1 Introducción del capítulo

En este capítulo, tratamos de la caracterización de esta investigación. Para eso, empezamos con la descripción del objeto de estudio, el libro *Español en Marcha 2* que de ahora en adelante será identificado por *EM2*. En seguida, tratamos de la presentación de la metodología utilizada para la construcción de esta investigación y para eso será descrita la naturaleza, el enfoque, el objetivo. Además, presentamos las Categorías de Roland Barthes (1977, [1982] 1986) como herramienta de análisis de la relación verbal y no verbal. Por fin, detallamos los procedimientos de coleta de los datos.

### 2.1 Libro Español en Marcha 2.

El motivo de la elección del *EM2* se debe a la utilización de ese manual en una escuela de idiomas de nuestra ciudad. El Centro Cultural de Lenguas de Teresina es una escuela pública de idiomas ubicada en la calle Primeiro de Maio, nº 2371, en el barrio de Marquês (zona norte de Teresina). Este centro de idiomas funciona desde hace casi dieciséis años que tiene la función de fortalecer y ampliar la enseñanza de idiomas en Piauí. Es una escuela mantenida por la secretaría de educación de Piauí (SEDUC-PI). Las lenguas enseñadas en este centro de lenguas son: portugués y redacción, libras, francés, inglés y español. Los cursos tardan entre uno o tres años y las clases ocurren una vez por semana según disponibilidad de horarios ofrecidos durante el periodo de inscripción.

Este manual empezó a ser utilizado en 2012 para la enseñanza de español en esta escuela. La nueva edición que utilizamos en esta investigación para recolectar el corpus será la más actual, la de 2022.

Los autores de *EM2* se llaman Francisca Castro Viudez, Ignacio Rodero Díez y Carmen Sardinero Francos: Francisca Viudez es lingüista y especialista en gramática pedagógica española para estudiantes extranjeros. También es autora de materiales didácticos para la enseñanza del español y mediadora intercultural. Ignacio Díez es autor de otros libros de enseñanza de español para extranjeros como el manual *Compañeros*. Carmen Francos es profesora de Secundaria en la Comunidad de Madrid además de profesora voluntaria de

español para inmigrantes. Los tres autores contribuyeron al desarrollo de materiales educativos que integran recursos interactivos y métodos de enseñanza modernos, evolucionando hacia el aprendizaje de idiomas en contextos prácticos y comunicativos.

Según sus autores, el *EM2* se trata de un curso de español que presenta cuatro niveles que abarca los contenidos correspondientes a los niveles A1, A2, B1 y B2 del Marco común de referencia. El nivel analizado fue el A2 de la nueva edición *EM2* (la versión revisada y ampliada) con un nuevo diseño y contenidos temáticos actualizados. Las actividades están mejoradas y adaptadas a las nuevas actualizaciones del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). El MCER es un patrón reconocido internacionalmente para describir el nivel de dominio de idiomas extranjeros, utilizado principalmente en Europa, pero también en otros países del mundo.

Este manual contiene ejercicios y contenidos prácticos dirigidos a jóvenes y adultos que aprenden español. La atención se centra en la gramática, el vocabulario, la mediación y otras habilidades lingüísticas esenciales. El *EM2* está organizado en: Portada, Apartado A, Apartado B, Apartado C, Apartado D- Comunicación y Cultura y Autoevaluación. Estos apartados sirven para desarrollar las destrezas leer, escuchar, escribir y hablar, así como hay una preocupación en profundizar la gramática, el léxico, la pronunciación.

La **Portada** incluye los contenidos que se van a trabajar en la unidad. En esta sección, se presenta el título del capítulo una imagen que representa el tema de la unidad y los objetivos propuestos además de los contenidos propuestos. En la Figura 2.1, presentamos un ejemplo de Portada, en la que tenemos la imagen del capítulo cinco que presenta el título Antes y ahora. La figura representada presenta una imagen de antes y después de dos personas en una motocicleta representando aspectos de pasado y presente. También hay un cuadro en la parte inferior presentando los contenidos trabajados en esta unidad abordando la temática presentada que son hablar de hábitos y circunstancias del pasado, hacer comparaciones, orientarse en la ciudad, cultura: Buenos Aires y vídeo: un museo con historia.

Figura 2.1 - La portada (cap. 5)



Fuente: Castro *et al.* (2022, p. 51)

Los **apartados A, B y C** presentan, desarrollan y practican los contenidos lingüísticos citados al inicio de cada uno de ellos. Cada apartado, sigue una serie de tareas que van desde las más dirigidas a las más libres que incluyen las destrezas relacionadas a la lectura, escuchar, escribir y hablar. Además de tener siempre la parte gramatical de forma muy latente en todos los apartados

La destreza **Leer** siempre está identificada y empieza incentivando al alumno a la lectura para que pueda tener una comprensión en relación a las preguntas de la actividad. Además, en todos los capítulos, se utilizan siempre imágenes en conjunto con un texto verbal. Es posible ver en este ejemplo la Figura 2.2 que la actividad es caracterizada con la palabra “Leer”. En seguida,

abajo, las preguntas de la actividad. Además de tener un texto de apoyo al lado. Esta actividad solicita al alumno leer para contestar las cuestiones.

Figura 2.2 - Ejemplo de una actividad de lectura del manual EM2

**5 A NO HABÍA TANTOS COCHES**



**LEER**

**1** Imaginas cómo era la vida hace cien años? Señala las afirmaciones y coméntalo con tus compañeros.

1 Mucha gente viajaba en avión.	<input type="checkbox"/>
2 No había electricidad en todas las casas.	<input type="checkbox"/>
3 La gente vivía más años que ahora.	<input type="checkbox"/>
4 Las familias tenían más hijos.	<input type="checkbox"/>
5 Había teléfono fijo en casi todas las casas.	<input type="checkbox"/>
6 Las mujeres llevaban faldas largas.	<input type="checkbox"/>
7 Los hombres hacían tareas domésticas.	<input type="checkbox"/>

**2** En las frases anteriores, señala el verbo en infinitivo.

**El Madrid de 1950**

En los años 50 del siglo XX los niños madrileños **se bañaban** en el río Manzanares o **cruzaban** las calles sin mirar. Ahora es imposible.


María Guerra tiene más de 90 años ahora y cuenta cómo **era** su infancia: "Mi padre **era** conductor de tranvía. Yo fui a un colegio de monjas hasta los 14 años. Como no **había** transporte en el barrio donde **vivíamos**, todos los días **tenía** que andar más de media hora para llegar. Cuando **tenía** 14 años entré a trabajar en un taller de modistas. Los domingos **salía** con mis ami-

Fuente: Castro *et al.* (2022, p.52)

En **Escuchar**, el alumno es direccionado a una actividad en la cual para obtener la respuesta tendrá que escuchar para tener una comprensión, entre otras actividades en esta modalidad. Además de encontrar cuestiones en las cuales puede haber una mezcla de esta destreza con otras como Escuchar y Leer, por ejemplo. A veces también acompaña una imagen o solo un cuadro para completar las palabras comprendidas en la escucha con enfoque en la gramática. En la Figura 2.3, la cuestión cinco presenta una actividad de escucha que se refiere a una conversación telefónica entre dos amigos que comparan dos ciudades españolas (Madrid y Cercedilla)

Figura 2.3 - Ejemplo de una actividad de escucha del manual EM2

**ESCUCHAR**

**5**  <sup>30</sup> Vas a escuchar una conversación telefónica entre Celia, que vive en Madrid, y su amigo Luis, que se ha ido a vivir a Cercedilla, un pueblo de la sierra madrileña. Completa la tabla con los signos +/-. .

	MADRID	CERCEDILLA
Diversiones		
Contaminación		
Buenas vistas		
Tiendas		
Tranquilidad		
Prisa		

Fuente: Castro *et al.* (2022, pág. 55)

En **Escribir**, el estudiante es orientado a hacer actividades que utilicen esta destreza para contestar las cuestiones presentadas trabajando esta habilidad. En esta destreza, tenemos todo lo que envuelve la parte gramatical. En las actividades, la palabra describir muchas veces no aparece en su enunciado. En este sentido, el gramatical dirige al alumno cuando este tiene que contestar las actividades con el uso de habilidad de escritura. En la Figura 2.4, la cuestión cinco presenta una actividad para desarrollar la habilidad de escritura que se refiere a hacer comparaciones entre el pasado y presente de Mario utilizando verbos.

Figura 2.4 - Ejemplo de una actividad de escritura del manual EM2



**ESCRIBIR**

**5** Escribe los verbos en la forma adecuada.

## Antes y ahora



Mario es fotógrafo. El mes pasado empezó a trabajar en un gran periódico como corresponsal y su vida ha cambiado radicalmente.

### **AHORA, Mario:**

- viaja en avión todas las semanas,
- no ve a sus padres,
- duerme en hoteles,
- toma mucho café,
- habla inglés todos los días,
- conoce a gente nueva,
- a veces tiene miedo, pero
- le gusta mucho su trabajo y su vida.

### **ANTES,**

- viajaba muy poco,
- ..... a sus padres a menudo,
- ..... en su casa,
- no ..... café,
- no ..... en inglés,
- no ..... a mucha gente,

Fuente: Castro *et al.* (2022, pág.53)

Para desarrollar la destreza **Hablar**, se utiliza de actividades de conversación entre sus compañeros para practicar esta habilidad. También, a veces utilizan imágenes en las cuestiones solo para ilustrar, como un soporte a la hora de contestar el enunciado. Por fin, son actividades practicadas en parejas o grupos. En la Figura 2.5, la cuestión seis presenta una actividad para practicar la destreza de hablar. En esta actividad, se refiere a hacer grupos en clase con los compañeros para leer los textos que están escritos al lado de los personajes. En este sentido, practicar la conversación.

Figura 2.5 - Ejemplo de una actividad de hablar del manual EM2

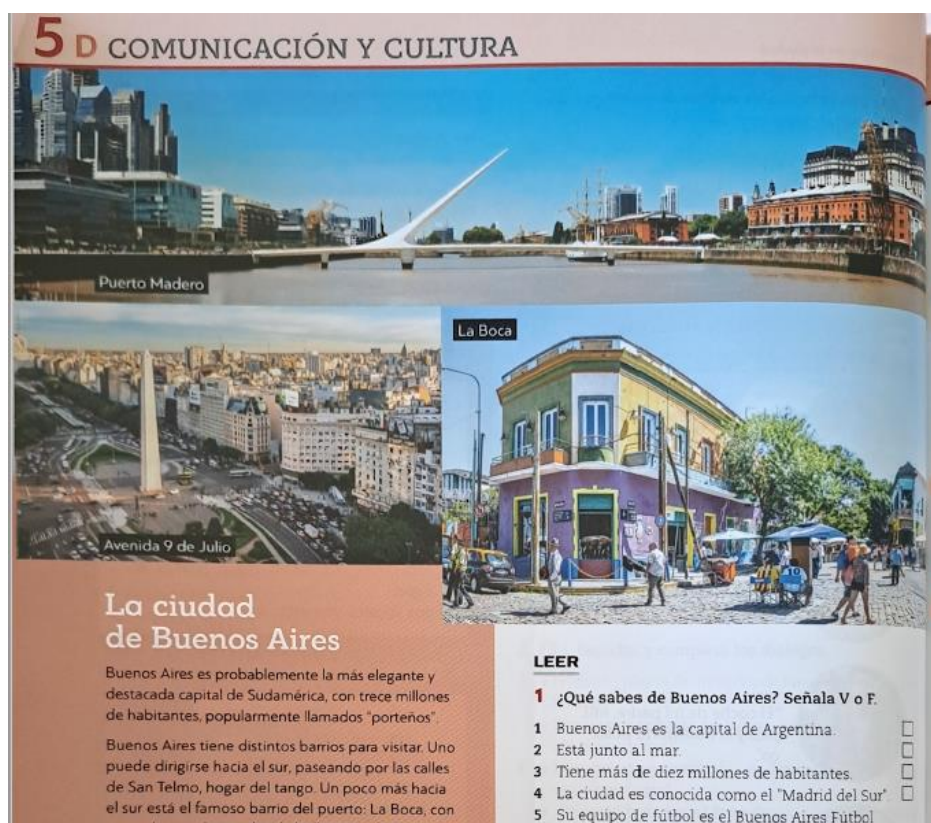


Fuente: Castro *et al.* (2022, pág. 57)

El **Apartado D**, Comunicación y Cultura, tiene como objetivo desarrollar la comunicación y las competencias tanto socioculturales como interculturales del estudiante. Las actividades están agrupadas según las cuatro destrezas lingüísticas: leer, escuchar, escribir y hablar. Trayendo siempre actividades con imágenes e informaciones de otras culturas. Todas las secciones de Comunicación y Cultura empiezan con la destreza Leer con el uso de imágenes en su mayoría. En la Figura 2.6, presentamos el inicio del Apartado D, capítulo cinco, que trata de la ciudad de Buenos Aires. La actividad pide que el alumno

desarrolle la habilidad lectora y en ninguna cuestión de las tres presentadas se solicita que el alumno vea la imagen como texto.

Figura 2.6 - Ejemplo de una actividad de hablar del manual *EM2*



Fuente: Castro *et al.* (2022, pág. 58)

Por fin, la Autoevaluación son actividades destinadas a recapitular y consolidar los contenidos de la unidad que presentan un test en que el alumno podrá evaluar su progreso según los descriptores del portfolio europeo de las lenguas. Estas autoevaluaciones se encuentran al final de cada capítulo con cantidad de cuestiones diversificada que generalmente, hay como máximo seis cuestiones. La Figura 2.7 representa la Autoevaluación del capítulo cinco. En la cuestión uno, pide que los alumnos escriban sobre lo que hacían cuando eran más jóvenes. La cuestión dos, para completar con el verbo de pretérito imperfecto o pretérito indefinido. La cuestión tres, para que complete las frases con las palabras del recuadro para hacer comparaciones. La cuarta cuestión, para escribir seis frases sobre los personajes utilizando la forma comparativa de los adjetivos del recuadro. Por fin, en la cuestión cinco pide que los alumnos



escriban cinco frases sobre los personajes de la cuestión cuatro utilizando el superlativo.

Figura 2.7 - Ejemplo de una actividad de Autoevaluación del manual *EM2*

**AUTOEVALUACIÓN**

**1** Escribe sobre lo que hacías y no hacías cuando eras más joven. Utiliza los verbos del recuadro.

hablar español • utilizar el ordenador  
trabajar • dormir ocho horas • beber café  
fumar • ir al gimnasio.

**ANTES:**  
- no hablaba español.

**AHORA:**  
- hablo español.

**2** Completa los huecos con el verbo entre paréntesis en la forma correcta (pretérito imperfecto o pretérito indefinido).

- 1 Mi hermano ~~trabajó~~ (trabajar) muchos años en Alemania.
- 2 Cuando ..... (ser) joven, mi padre ..... (fumar) puros.
- 3 Mi abuelo ..... (leer) el mismo periódico toda su vida.
- 4 Antes de empezar a trabajar ..... (pasar, yo) tres veranos en Inglaterra.
- 5 Mis padres y yo, después de la cena, siempre ..... (ver) la televisión.
- 6 Los alimentos antes ..... (ser) más sabrosos.
- 7 Antes de tener a los niños, mi mujer y yo ..... (salir) dos veces por semana.
- 8 El domingo pasado, Pablo y yo ..... (jugar) un campeonato de tenis.

**3** Completa las siguientes frases con las palabras del recuadro.

más (x 4) • menos • tan (x 2) • como • tanta

- El coche que ha comprado tu hijo es mejor que el mío: no gasta (1) ..... gasolina y es bastante (2) ..... seguro.
- Me encanta la natación, es uno de los deportes (3) ..... completos que hay. No es tan emocionante (4) ..... el puenting, pero es (5) ..... divertido que la pesca, y (6) ..... caro que el esquí.
- La casa de mi compañera es (7) ..... grande como la mía, pero el jardín no es (8) ..... grande como el nuestro y la piscina es (9) ..... pequeña.

**4** Escribe seis frases sobre los siguientes personajes. Usa la forma comparativa de los adjetivos del recuadro, como en el ejemplo.

simpático/a • guapo/a • rubio/a • alto/a • mayor • joven

Leo Messi es más bajo que Ricky Martin.



Ana de Armas      Javier Bardem      Jennifer López  
Ricky Martin      Julieta Venegas      Leo Messi

Fuente: Castro *et al.* (2022, pág. 60)

El manual que vamos a explorar presenta muchos textos llenos de modos verbales y no verbales en todos los apartados. Entre los apartados que más presentan posibilidades para lectura de modos no verbales, destacamos la Portada, el inicio del Apartado A y el Apartado D (Comunicación y Cultura).

En la próxima sección, trataremos de describir la metodología de esta investigación.

## 2.2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En esta sección, comentamos sobre la metodología utilizada para la construcción de esta investigación. Para eso, primero, presentamos y describimos cómo está caracterizada esta investigación; en seguida, la

herramienta para analizar la relación verbal y no verbal; y por fin, describimos los procedimientos para la recolección de los datos.

### 2.2.1 Características de esta investigación

La investigación tiene su naturaleza básica que de acuerdo con Prodanov y Freitas (2013, p.51) “tiene como objetivo generar nuevos conocimientos útiles para el avance de la ciencia sin una aplicación práctica prevista. Implica verdades e intereses universales”<sup>27</sup>. En este sentido, traemos una investigación que puede ayudar futuramente a otros investigadores a dar continuidad en el trabajo sobre la multimodalidad. En relación a la formación didáctica, este trabajo puede ampliar la noción de texto multimodal y de lectura del no verbal.

Este trabajo presenta una investigación cualitativa, una vez que no tiene la preocupación con los números, sino, con el desarrollo de la comprensión de un grupo social u organización. Según Gerhardt Y Silveira (2009, p.32) “se ocupa, por tanto, de aspectos de la realidad que no se pueden cuantificar, centrándose en comprender y explicar la dinámica de las relaciones sociales”<sup>28</sup>. O sea, esta investigación es cualitativa porque buscó analizar la relación verbal y no verbal en actividades de lectura e interpretación textual en el manual *EM2* sin la pretensión de presentar números o estadísticas. Para eso, intentamos responder las siguientes preguntas: i) ¿Cómo se presenta la relación verbal no verbal en el libro *EM2* para la construcción de sentido?; ii) ¿existen cuestiones del libro español en Marcha 2 que orientan para la lectura de modalidades no verbales?

El objetivo del estudio es exploratorio. Según Gerhardt y Silveira (2009, p.37), una investigación exploratoria “implica en estudio bibliográfico, entrevistas a personas que han tenido experiencia práctica con el problema investigado y análisis de ejemplos que estimulen la comprensión.”<sup>29</sup> Esa investigación es exploratoria, una vez que, conocemos como estaba

---

<sup>27</sup> Del original: objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais;

<sup>28</sup> Del original: preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

<sup>29</sup> Del original: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e análise de exemplos que estimulem a compreensão

organizado el manual *EM2*, estudiamos la teoría sobre multimodalidad y Literacia Visual para definir las preguntas y objetivos de esta investigación. También presenta características bibliográficas que según Fonseca (2002, p.37, apud, Gerhardt y Silveira, 2009) se trata del “levantamiento de referencias teóricas ya analizadas y publicadas por medios escritos y electrónicos, como libros, artículos científicos, páginas web.” Las principales referencias utilizadas fueron para comprender texto, para entender la teoría multimodal para la construcción de sentidos de un texto, para tratar de Literacia Visual, para entender las relaciones entre los modos verbal y no verbal de Roland Barthes (1977, [1982] 1986).

El corpus de la investigación es el libro *EM2* que fue descrito en la sección anterior. Como criterio de selección, elegimos algunas de las imágenes del capítulo cinco en el libro *EM2*, analizando cual es la relación texto e imagen presente en el libro. Más adelante, presentamos como fue el criterio de selección. Pasamos a la descripción de la herramienta de análisis. Como dicho en el capítulo anterior, podríamos utilizar las metafunciones de Gramática del Design Visual (GDV), pero esta Teoría fue elaborada en los años ochenta y aún es poco divulgada para la elaboración de texto. Así que utilizamos las categorías que describiremos en la próxima sección.

### 2.2.2 Categorías de Roland Barthes (1977, [1982] 1986).

El trabajo de Silva (2019)<sup>30</sup>, tuvo como herramienta el análisis de las categorías de Roland Barthes (1977, [1982] 1986) que también serán las herramientas que guían este trabajo. En esta disertación, es posible entender la comprensión y evolución de las investigaciones sobre Literacia, con énfasis en la Literacia Visual. Segundo Silva (2019, p. 22), las investigaciones lingüísticas sobre la inclusión de la multimodalidad consideran que la lectura de textos es más interactiva, multimodal, y el lector es considerado un sujeto activo en el proceso. Además, cuando el sentido es la comunicación, tenemos que tener en cuenta el entendimiento acerca de los modos, que según Kress

---

<sup>30</sup> que presenta el título - Multimodalidad y Letramento Visual: Análisis de composiciones instruccionales multimodales en material didáctico para EAD

(2010, *apud*, Silva, 2019, p. 23), “son el producto de un conjunto de potencialidades relacionadas con el apoyo y la cultura.”<sup>31</sup>

Para Silva (2019, p. 23 *apud* Kress, Van Leeuwen, 2006; Kress, 2010; Callow, 2012), es posible encontrar también en la escritura cuando afirma que

A la hora de escribir podemos elegir: la fuente, el tamaño, los espacios, colores y la superficie donde se mostrará el texto, así como las posibilidades gramaticales. Es decir, la escritura también es una forma de comunicación visual multimodal. Es la posibilidad de elegir modos semióticos, de crear un texto, o interpretarlo como trata la teoría de la multimodalidad.<sup>32</sup>

Es decir que, la escritura, además de transmitir contenidos textuales, también es una forma de comunicación visual, este conjunto de soportes son elecciones visuales, pero también participan en la construcción de significado. Además de su significado que dependerá tanto del lector como del productor. Por eso, la escritura es multimodal cuando combina el contenido de las palabras con recursos visuales para comunicar un mensaje completo. (Silva, 2019).

De acuerdo con la perspectiva de la Semiótica Social, acerca de que todo texto (HODGE; KRESS, 1988, *apud* Silva 2019, p. 24) engloba de una cierta forma “un conjunto de modos significativos en los que su lectura y producción son complejas, y exige al productor y al lector experiencias visuales que permitan un acceso crítico a los elementos multimodales que lleva.”<sup>33</sup>

Según Barthes (1977, [1982] 1986), las relaciones entre texto e imagen pueden relacionarse por tres categorías que son identificadas por relaciones intituladas de ilustración, por anclaje y por relay.

---

<sup>31</sup> Del original: são o produto de um conjunto de potencialidades relacionadas ao suporte e a cultura.

<sup>32</sup> Del original: ao escrever podemos escolher: a fonte, o tamanho, os espaços, as cores e a superfície onde será divulgado o texto, assim como, as possibilidades gramaticais. Isto é, a escrita também é uma forma de comunicação visual multimodal. É da possibilidade de escolhas de modos semióticos, para criar um texto, ou interpretá-lo que trata a teoria da multimodalidade.

<sup>33</sup> Del original: um conjunto de modos significantes, em que a leitura e produção dele são complexas, e exigindo do produtor e do leitor experiências visuais que possibilitem o acesso crítico aos elementos multimodais que ele carrega[...]

De acuerdo con Gomes y Silva (2020, p. 10), “las tres categorías establecen una interdependencia entre imagen y texto verbal. Cada uno de ellos denota diferentes estrategias para la construcción de sentidos en el texto multimodal.”<sup>34</sup> O sea, muestran diferentes maneras de hacer que la imagen y el texto trabajen juntos para crear significado. En cada una de estas formas, la imagen y el texto se complementan de una manera específica, utilizando diferentes estrategias para ayudar al lector a comprender mejor el mensaje del texto multimodal, donde la imagen y el texto se interconectan para construir significado juntos. En lugar de funcionar por separado, cada uno contribuye de manera única a comprender el mensaje. Así, estas tres estrategias mostradas como imagen y texto verbal pueden apoyarse mutuamente, creando comunicación.

Aún, segundo Gomes y Silva (2020, p. 10), las categorías de Barthes (1977, [1982] 1986) se auxilian a comprender cómo

los textos verbales-visuales multimodales se pueden leer de diferentes maneras para cada lector, dependiendo de las asociaciones que se hayan establecido en la lectura. Estas asociaciones, a su vez, son subordinadas a una serie de factores que varían desde la estructura texto y las pistas que ofrece al lector, recorriendo reconocimiento y valoración de los contextos de producción y recepción del texto, hasta llegar a la activación del conocimiento del mundo (aspectos individuales, sociales, históricos y culturales) que el lector realiza antes, durante y después de la lectura.<sup>35</sup>

Es decir, que estos tipos de textos pueden ser entendidos también de diferentes maneras por cada persona, una vez que, al leer un texto puede tener varias interpretaciones. Esto sucede porque cada lector hace conexiones diferentes mientras lee. Estas conexiones dependen de varios factores

---

<sup>34</sup> Del original: as 3 categorias estabelecem uma interdependência entre imagem e texto verbal, cada uma delas denota diferentes estratégias para a construção de sentidos no texto multimodal.

<sup>35</sup> Del original: textos multimodais verbo-visuais podem ser lidos de formas diferentes por cada leitor, a depender das associações que são estabelecidas na leitura. Essas associações, por sua vez, estão subordinadas a uma série de fatores que variam desde a estrutura textual e as pistas que ela oferece ao leitor, passando pelo reconhecimento e a avaliação dos contextos de produção e de recepção do texto, e indo até a ativação de conhecimentos de mundo (aspectos individuais, sociais, históricos e culturais) que o leitor realiza antes, durante e após a leitura.

textuales, como la estructura, las pistas, la forma en que están organizados, las imágenes, etc. que ofrecen para ayudar con la comprensión.

De acuerdo con Nogueira (2016, p.38, *apud*. Silva, 2019, p.29) en la categoría Ilustración

la imagen aclara el texto, brindando apoyo cuando éste amplía la información verbal, explicando que la imagen no es neutra en la construcción de significado. En este aspecto, la imagen funciona como una explicación adicional o realización del texto.<sup>36</sup>

En este sentido, es cuando una imagen se utiliza con destaque y para comprender mejor la información que transmite el texto. La imagen funciona como soporte visual, reforzando o ampliando lo que dice el texto verbal. No es sólo un complemento, sino un elemento que añade claridad e incluso nuevos detalles al contenido, ayudando al lector a comprender el mensaje. Todavía, según Silva (2019, p. 29) “lo verbal es el elemento principal para la lectura, la imagen sirve para interpretarlo en un contexto dado.”<sup>37</sup> Y como afirma Gomes y Silva (2020, p. 10) “Al texto verbal se le asigna un papel central, mientras que la imagen generalmente asume el papel de refrendar sus significados.”<sup>38</sup>

Tenemos como ejemplo de eso, en esta Figura 2.8 que es una imagen de una cuestión del libro *EM2* presente en el apartado A. Esta cuestión tiene el objetivo de desarrollar el uso adecuado del verbo en un pasado con aspecto continuo (antes) en contraposición a un verbo en el presente (ahora).

Figura 2.8 - Cuestión del libro EM2.

---

<sup>36</sup> Del original: textos multimodais verbo-visuais podem ser lidos de formas diferentes por cada leitor, a depender das associações que são estabelecidas na leitura. Essas associações, por sua vez, estão subordinadas a uma série de fatores que variam desde a estrutura textual e as pistas que ela oferece ao leitor, passando pelo reconhecimento e a avaliação dos contextos de produção e de recepção do texto, e indo até a ativação de conhecimentos de mundo (aspectos individuais, sociais, históricos e culturais) que o leitor realiza antes, durante e após a leitura.


<sup>37</sup> Del original: o verbal é o elemento principal para a leitura, a imagem serve para interpretá-lo em determinado contexto.

<sup>38</sup> Del original: ao texto verbal é atribuído um papel central, enquanto a imagem geralmente assume a função de referendar os seus sentidos.

**ESCRIBIR**

**5** Escribe los verbos en la forma adecuada.

**Antes  
y ahora**



Mario es fotógrafo. El mes pasado empezó a trabajar en un gran periódico como corresponsal y su vida ha cambiado radicalmente.

**AHORA, Mario:**

- viaja en avión todas las semanas,
- no ve a sus padres,
- duerme en hoteles,
- toma mucho café,
- habla inglés todos los días,
- conoce a gente nueva,
- a veces tiene miedo, pero
- le gusta mucho su trabajo y su vida.

**ANTES,**

- viajaba muy poco,
- ..... a sus padres a menudo,
- ..... en su casa,
- no ..... café,
- no ..... en inglés,
- no ..... a mucha gente,

Fuente: Libro EM2, Volumen 2 (pág. 53)

En este ejemplo, tenemos en cuenta una imagen que de cierta forma existe como soporte visual. La imagen de Mario con una cámara refuerza la descripción textual de su profesión como fotógrafo corresponsal. Ayuda al lector a comprender de forma inmediata y clara que está involucrado en actividades fotográficas como se describe en el texto. El texto explica que Mario es un fotógrafo que recientemente comenzó a trabajar como corresponsal de un importante diario y, como consecuencia, hubo cambios significativos en su rutina. Sin embargo, se observa que el verbal con el foco en la comprensión del cambio de tiempo verbal es el principal elemento para un direccionamiento para la parte verbal y gramatical dejando la imagen como un adorno a la cuestión y para reforzar la presencia de un referente que se llama Mario.

En relación a la categoría *Anclaje* (Barthes, 1977, [1982] 1986), según Gomes y Silva (2020, p.10) “la imagen asume un personaje central, con el texto verbal actuando como un elemento de delimitación de la polisemia presente en el texto visual.”<sup>39</sup> La idea es que, por naturaleza, una imagen está más abierta a diversas interpretaciones, ya que cada espectador puede captar diferentes aspectos de ella. Sin embargo, cuando hay un texto verbal que acompaña a la imagen, este “ancla” el significado, dirigiendo la mirada y la interpretación hacia un significado más específico. Sin este anclaje, una imagen puede ser muy susceptible a múltiples interpretaciones. Luego, el texto lo reduce al resaltar una interpretación o punto de vista específico, guiando al lector.

Tenemos como ejemplo de *Anclaje* (Barthes, 1977, [1982] 1986) la Figura 2.9, que utiliza texto verbal para guiar y definir el significado de lo que se muestra.

Figura 2.9 – Ejemplo de la categoría Anclaje (Barthes, 1977, [1982] 1986)



<sup>39</sup> Del original: a imagem assume um caráter central, com o texto verbal agindo como elemento de delimitação da polissemia presente no texto visual.



Fuente: Extraído del sitio Pinterest<sup>40</sup>

Aquí tenemos una figura de una manga descrita como un luchador de “kung fu” con diadema y postura de combate. Presenta un texto con la siguiente información “la lucha por una vida saludable apenas comienza” y la identificación de la manga con el *layout* de la película “Kung Fu Panda”. Sin el verbal y todos los modos que lo componen como los colores, el tamaño de la letra y los formatos, el público podría interpretar la imagen de muchas maneras, y tal vez difícilmente rescataría la intertextualidad que la campaña pretende realizar. Sin embargo, el texto actúa como ancla al proporcionar un contexto específico, en este caso, se trata de una campaña que asocia la fruta con un estilo de vida saludable y con influencias de películas o temas de artes marciales, destacando que comer fruta es “luchar” por una vida mejor y más saludable.

En la categoría *relay* (Barthes, 1977, [1982] 1986), hay una relación entre la parte verbal y la no verbal. Como afirma Gomes y Silva (2020, p. 10)

los dos modos semióticos son percibidos como elementos relativamente autónomos que se asocian para construir nuevos significados, que van más allá de los significados que cada uno de ellos tiene en aislamiento.<sup>41</sup>

Cuando se asocian modos verbales y no verbales, esta interacción crea un nuevo significado que va más allá de lo que cada uno podría expresar por sí solo. En este sentido, el texto verbal tiene su propia estructura, con palabras y frases que llevan significados específicos. Como afirma Silva (2019, p. 32) “la relación entre texto e imagen es complementaria, de modo que los dos modos se unen para promover la comunicación.” Y un ejemplo de eso tenemos en la Figura 2.9.1 que representa un diálogo entre Mafalda y Susanita..

Figura 2.9.1 – Tira Mafalda

<sup>40</sup> Dirección electrónica <https://br.pinterest.com/pin/67483694410477272/> acceso 12 de noviembre de 2024

<sup>41</sup> Del original: os dois modos semióticos são percebidos como elementos relativamente autônomos que se associam para construir novos sentidos, que extrapolam os significados que cada um deles tem isoladamente.



Fuente: Extraído del Blog Español sin fronteras<sup>42</sup>

En la tira, el texto aparece en globos y contiene los diálogos de los personajes. Este texto no describe acciones que se repitan o que ya sean visibles en la imagen; presenta ideas y argumentos que dan movimiento a la narrativa. O sea, presenta los deseos de los personajes: Susanita expresa su deseo material ("¡Cuando sea mayor quiero tener muchos vestidos!"), mientras que Mafalda, con su personalidad crítica, se opone directamente y afirma que quiere "mucha cultura". La imagen, a su vez, presenta las expresiones faciales, los gestos y el contexto (los personajes de pie y hablando en la calle). Estos elementos visuales ayudan a transmitir emoción, como el tono irónico de Mafalda o la indignación del final. Además, que la imagen refuerza la diferencia entre los dos personajes a través de su postura: Un personaje con expresión soñadora y Mafalda con expresión firme y crítica. Esta interacción inicial presenta la oposición entre superficialidad y profundidad intelectual, que se desarrollará en los siguientes paneles.

La combinación de humor y crítica social en la tira es una marca registrada de Quino. Aquí, la risa no sólo surge del debate verbal, sino también de la interacción entre el contenido textual y visual. Esta articulación involucra

<sup>42</sup> Dirección electrónica: <https://espanholsemfronteiras.com.br/mafalda-tirinhas-e-historia/> acceso 17 de noviembre de 2024

al lector, interpretando tanto las palabras como las imágenes para comprender el mensaje completo.

A seguir, presentamos cómo será realizada la colecta de los datos.

### 2.2.3 Colecta de los datos

Esta investigación empezó por la lectura e investigación de la teoría de Roland Barthes (1977, [1982] 1986), además de estudios con base en la Literacia Visual y la Multimodalidad. También con base principalmente en la relación texto-imagen de Roland Barthes (1977, [1982] 1986) **escrito por Gomes y Silva (2020)** para una mejor apropiación de la teoría utilizada para hacer nuestros análisis y así hacer la elección de las cuestiones del libro.

Elegimos como herramienta de análisis, la relación texto-imagen de Roland Barthes (1977, [1982] 1986). Para eso, buscamos comprender y hacer un levantamiento de las definiciones de cada relación texto-imagen de Barthes

En relación al corpus, en primer lugar, exploramos algunas investigaciones acerca de multimodalidad y Literacia Visual. Después, analizamos el libro *EM2* para encontrar imágenes que pudieran ser usadas en actividades para fomentar la capacidad de ver.

El capítulo elegido para los análisis en esta investigación, de acuerdo con las relaciones texto-imagen de Barthes (1977, [1982] 1986), comprende las cuestiones de español del libro *EM2* (B - antes y ahora) cuestión (uno) y (seis), de (C -Moverse por la Ciudad) la cuestión (dos). Todas escogidas a través de criterios determinados por nosotras con base en las lecturas de la teoría estudiada.

Los criterios de selección se dieron por la ocurrencia de una cantidad significativa en cuestiones con su enunciado: “Mira y observa” para las preguntas de las actividades. Ese comando (mira o similares) fue elegido porque puede direccionar para desarrollar la habilidad de ver. Al total fueron encontradas diecisiete cuestiones con este tipo de relación, todas fueron analizadas por nosotras, pero elegimos solamente tres, teniendo en cuenta la mayor ocurrencia de cuestiones con en el comando “mira y similares” esta centrada en el capítulo.

**Cuadro 1: Cuestiones del EM2 con el comando “mira y observa”**

Capítulo	Cuestión	Descripción del enunciado	Página
5- Apartado(B)-Yo gano tanto como tú	6	Mira estos anuncios y contesta.	55
5- Apartado(B)-Yo gaño tanto como tú	1	Mira las fotos y lee los datos sobre Rocío y Marta. ¿Quién trabaja más?	54
5- Apartado(C)- Moverse por la ciudad	2	Observa el dibujo y completa las frases siguientes con la expresión de lugar correspondiente.	56
1 – Apartado(A) – Encantado	1	Relaciona las fotos y los saludos.	12
1 -Apartado (D) – Comunicación y Cultura	1	Mira las fotos y señala.	18
3 -Apartado A – El cumpleaños de mi abuela	1	Mira la foto. La gente se reúne para celebrar diferentes fiestas...[...]	32
4 -Apartado A -Un lugar para vivir	1	Mira las fotos. ¿Dónde te gustaría vivir? ¿Por qué?	42
6 -Apartado (C)- Cocina Fácil	1	Mira los dibujos	66
6 -Apartado (C)- Cocina Fácil	5	Mira las fotos. ¿Dónde están? ¿Qué están tomando en cada una: la comida, el aperitivo o la merienda?	67

7 -Apartado (C) - ¡Que te mejores!	2	Mira las imágenes y relaciónalas con las expresiones.	76
8 -Apartado (A) – Buscando Trabajo	2	Mira las fotos y escribe el número correspondiente.	82
8 -Apartado (B) - Sucesos	3	Mira los dibujos y relaciona.	84
8 -Apartado (B) - Sucesos	5	Mira las fotos y forma frases.	85
9 -Apartado (A) – Cuanto tiempo llevas esperando?	1	Mira las imágenes. ¿Dónde están? ¿Qué están haciendo?	92
9 -Apartado (B) - Qué pasará?	7	Relaciona cada frase con las fotos.	95
9-Apartado (C) - Qué te parece este?	1	Mira estas imágenes y elige uno de los siguientes adjetivos para describirlas	96
10 – Apartado (B) - Cuando tenga tiempo	7	¿Qué piensa hacer cada uno? Mira los dibujos y completa.	105

Fuente: Elaboración propia

A seguir, en el próximo capítulo, presentamos los análisis del corpus elegido para la construcción de la investigación presente de acuerdo con las relaciones texto-imagen y sus categorías de anclaje, ilustración y relay de Barthes (1977, [1982] 1986).

### 3. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS

### 3.1 Introducción

El objetivo de este capítulo es analizar el corpus elegido para la construcción de esta investigación. Para eso, como descrito en el Capítulo 2, sección 2.1, utilizamos la relación verbal y no verbal con base en las categorías de anclaje, de ilustración y de relay (BARTHES, [1982] 1986). Además de las categorías citadas, hacemos una interpretación de esas relaciones con base en la Literacia Visual. A continuación, vamos a analizar tres actividades que desarrollan la comprensión lectora. Seleccionamos las actividades que presentan el comando “mira” o similares, una vez que esta orientación influencia el estudiante a observar imágenes. Los análisis fueron realizados obedeciendo a la siguiente orientación: i) identificación y descripción de la actividad; ii) análisis de las categorías según Barthes ([1982] 1986); iii) interpretación crítica.

#### 3.1 Análisis de las cuestiones

La primera actividad que comprende las cuestiones 1, 2 y 3 fue extraída del libro *EM2*. Esta cuestión está ubicada en el capítulo cinco, Apartado B, en la página cincuenta y cuatro y está representada por la Figura 3.1. Podemos percibir que la Figura 3.1 está compuesta por la parte verbal con el apartado intitulado: “Yo no gano tanto como tú” y dos fotos de dos mujeres para realizar comparaciones. Vemos en la imagen superior la representación de una mujer rubia llamada Rocío que, según el contexto de la cuestión, está en su casa regando sus plantas. La cuestión también presenta un cuadro al lado con informaciones acerca de Rocío, como: edad, altura, familia, vivienda, profesión, horario de trabajo, salario y aficiones. Para hacer las comparaciones, fue presentada otra imagen, en la parte inferior, de otra mujer de cabello negro llamada Marta que, según el mismo contexto de la foto de Rocío, está en su casa y posiblemente está bailando con su hija. También, así como la anterior, presenta un cuadro en la izquierda con informaciones personales acerca de ella.

Figura 3.1 Introducción - Cuestión 1(pág. 54)

**5 B YO NO GANO TANTO COMO TÚ**



**ROCÍO**  
 Edad: 43 años.  
 Altura: 1,62 m.  
 Familia: 1 hijo.  
 Vivienda: piso ótico de 90 m².  
 Profesión: abogada.  
 Horario de trabajo: 11 horas diarias.  
 Salario: 3000 € al mes.  
 Aficiones: cuidar las plantas, viajar y escuchar música.

**MARTA**  
 Edad: 36 años.  
 Altura: 1,70 m.  
 Familia: 2 hijos.  
 Vivienda: piso de 80 m².  
 Profesión: empleado de banco.  
 Horario de trabajo: 8 horas diarias.  
 Salario: 2000 € al mes.  
 Aficiones: ver series y bailar.

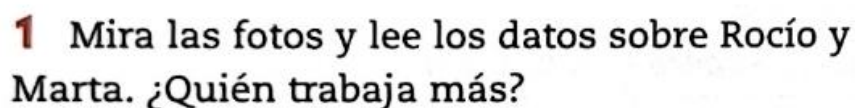
Fuente: Libro EM2 (Viúdez *et al.*, 2022a, pág. 54)

En la Figura 3.1, observando cómo está orientada la construcción textual, tenemos una relación de *anclaje* entre las fotos que representan Rocío y Marta. Según Barthes ([1982] 1986), el anclaje se refiere al papel que el texto hace para ayudar a "anclar" o estabilizar el significado de una imagen con la función de dirigir su interpretación. El texto es como una guía que restringe las posibilidades interpretativas de la imagen, acelerando su multiplicidad de significados, o sea, el verbal dirige la lectura. Como ejemplo, en relación a la cantidad de hijos, la imagen de Rocío no representa esa información y en la imagen de Marta hay una niña, pero en el texto verbal afirma que ella tiene dos.

Observamos abajo de la presentación de las dos mujeres, en la cuestión uno (Figura 3.2), la pregunta solicita que los alumnos miren las fotos y los datos sobre Rocío y Marta para comparar quién trabaja más. Analizando las informaciones podemos observar una comparación inducida por los datos verbales. Las imágenes no presentan a las dos mujeres trabajando, sino en su tiempo de ocio. Esa cuestión no es precisa y necesita de más información en la parte no verbal para estar de acuerdo con lo que se pide la cuestión. De acuerdo con la Guía Didáctica, la respuesta es que "Rocío gana más que Marta" una vez que "Rocío trabaja más que Marta" (Viúdez; *et al* 2022b, p. 38).

Con todo, se observa una desalineación entre la orientación del manual y la información del libro. Además, que la información verbal en conjunto con la parte no verbal no tiene sentido para contestar la pregunta. Para responder a esa cuestión se necesita solamente de la parte verbal.

Figura 3.2 Cuestión 1(pág. 54)



**1 Mira las fotos y lee los datos sobre Rocío y Marta. ¿Quién trabaja más?**

Fuente: Libro EM2 (Viúdez *et al.*, 2022a, pág. 54)

Analizando la Figura 3.3, observamos que la cuestión dos pide que los estudiantes vuelvan a leer los datos y señale verdadero o falso. Direccionando solamente la parte verbal sin necesidad de la parte no verbal para poder obtener la respuesta. Tenemos las fotos solamente como una ilustración. De acuerdo con Barthes ([1982] 1986) *apud* (Silva, 2019) en la ilustración, lo verbal es el elemento principal para la lectura, la imagen sirve para interpretarla en un contexto determinado. Como, por ejemplo, en la Figura 3.3, tenemos todos los enunciados hablando de informaciones en contexto comparativo entre Rocío y Marta como saber si Rocío es mayor o menor que Marta, que es tan alta cuanto, tiene más o menos hijos, el piso es más grande, trabaja menos horas o que gana o viaja más. Llevamos en cuenta que toda esta parte verbal no es explícita en la imagen. En este caso, con las informaciones verbales es posible hacer una comparación sólo entre las partes verbales pues hay todas las informaciones necesarias para los seis enunciados en la cuestión 2.

Figura 3.3- Cuestión 2(pág. 54)



## 2 ¿Verdadero (V) o falso (F)?

- |   |  |                          |
|---|--|--------------------------|
| 1 | Rocío es mayor que Marta.                            | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Rocío es tan alta como Marta.                        | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Rocío tiene más hijos que Marta.                     | <input type="checkbox"/> |
| 4 | El piso de Rocío es más grande que el piso de Marta. | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Rocío trabaja menos horas que Marta.                 | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Rocío gana más que Marta.                            | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Rocío viaja más que Marta.                           | <input type="checkbox"/> |

Fuente: Libro EM2 (Viúdez *et al.*, 2022a, pág. 54)

De acuerdo con la Guía Didáctica, las respuestas orientan que el enunciado uno es verdadero; el dos es falso; el tres es falso; el cuatro es verdadero; el cinco es falso; el seis es verdadero; y, el siete es verdadero (Viúdez; *et al.*, 2022b, p. 39) En esta última, la alternativa siete, hay un conflicto de informaciones cuando se hace la comparación para contestar la pregunta. En su enunciado, afirma que Rocío viaja más que Marta. Analizando las informaciones, pensamos que no está claro quién viaja más, una vez que esta información está presente en las informaciones verbales relacionadas a las aficiones. En este sentido, entendemos que la cuestión dos, alternativa siete, (2.7 de la Figura 3.3), falta información para contestar si es verdadera o falsa.

En la Figura 3.4, tenemos la cuestión tres que pide para completar los espacios. En la cuestión no explica, pero todo indica que es para completar con las estructuras gramaticales comparativas regulares o irregulares. También direcciona a abstraer solamente la parte verbal de las informaciones de Rocío y de Marta para contestar esta cuestión. En este caso, la cuestión tres está compuesta por más de seis enunciados. De acuerdo con la Guía Didáctica (Viúdez; *et al.*, 2022b, p. 39), las respuestas<sup>43</sup> son coherentes con las preguntas.

No obstante, observamos que la cuestión también no necesita de la parte no verbal, así podemos afirmar que las fotos son un tipo de ilustración, o sea, los dos textos son independientes (Barthes, [1982] 1986) una vez que la imagen, texto no verbal, sirve solamente para ilustrar. Vemos eso, por ejemplo,

<sup>43</sup> enunciado uno es: tanto; el dos menos que; el tres más alta que; el cuatro más pequeño que; el cinco más joven que; el seis más que.

cuando observamos que para decir se es verdadero o falso, no precisamos mirar las imágenes.

Figura 3.4 - Cuestión 3(pág. 54)

### 3 Completa.

- 1 Marta no gana ..... como Rocío.
- 2 Marta trabaja ..... Rocío.
- 3 Marta es ..... alta ..... Rocío.
- 4 El piso de Marta es ..... pequeño .....  
el de Rocío.
- 5 Marta es ..... joven ..... Rocío.
- 6 Rocío gana ..... Marta.

Fuente: Libro EM2 (Viúdez *et al.*, 2022a, pág. 54)

En la segunda actividad, cuestión seis, que está representada por la Figura 3.5, podemos percibir que esta cuestión está compuesta por relaciones verbales y no verbales. La parte verbal está compuesta del enunciado: “Mira estos anuncios y contesta”. Además, hay cuatro subsecciones enumeradas con preguntas: i) *¿en qué anuncio aparece una comida que pica?*; ii) *¿en qué anuncio aparece un alimento que está muy rico?* iii) *¿en qué anuncio aparece un dulce de Navidad que cuesta mucho dinero?* iv) *¿en qué anuncio aparecen lugares muy limpios y solitarios?* En la parte no verbal, son presentados cuatro imágenes de anuncios publicitarios:

1. La primera imagen, letra (A), representa un dulce llamado *Turrón* en que la parte verbal informa el costo de dos mil y que es el dulce más caro del mundo. Sobre la imagen hay la representación del dulce, pero no informa la marca ni sabemos de qué dulce se trata;
2. La segunda imagen, letra (B), En la parte verbal, en la parte superior, hay el siguiente título: “*Ilévase nuestro riquísimo pan integral*” y en la parte inferior, la frase: “*panecillos la sorianita*” En la parte no verbal, hay dos panes integrales;
3. La tercera imagen, letra (C), en la parte verbal, hay el enunciado “*pruebe las sabrosísimas enchiladas Martinez, las más picantes de*

todo México". En la parte no verbal, hay una imagen de un plato con comidas y aperitivos;

4. La última imagen, letra (D), en la parte verbal, presenta el título en la parte superior "Viaje a Cuba con viajes Guajira, los más económicos, los más seguros, los inigualables". Además, en la parte inferior, el enunciado: "Disfrute de la mayor isla del Caribe. Limpísimas playas. Aguas transparentes. Solitarios cayos. Arena blanquísima." En la parte no verbal, tenemos una foto que parece la representación de una playa o una isla.

Figura 3.5 - Cuestión 6(pág. 55)

6 Mira estos anuncios y contesta.

- 1 ¿En qué anuncio aparece una comida que pica mucho? ☐
- 2 ¿En qué anuncio aparece un alimento que está muy rico? ☐
- 3 ¿En qué anuncio aparece un dulce de Navidad que cuesta mucho dinero? ☐
- 4 ¿En qué anuncio aparecen lugares muy limpios y solitarios? ☐

**A**



**Turrón 2000**  
El turrón más caro del mundo

**B**



*Prévase nuestro riquísimo pan integral*  
**Panecillos La Sorianita**

**C**



Pruebe las sabrosísimas **enchiladas Martínez**, las más picantes de todo **México**

**D**



**Viaje a Cuba con Viajes Guajira**, los más económicos, los más seguros, los inigualables.  
**Disfrute de la mayor isla del Caribe.** Limpísimas playas. Aguas transparentes. Solitarios cayos. Arena blanquísima.

cincuenta y cinco 55

Fuente: Libro EM2 (Viúdez et al., 2022a, pág. 55)

Analizando la Figura 3.5, observamos que la cuestión pide que los alumnos miren los anuncios y contesten. En este sentido, tenemos un ejemplo de anclaje que según Barthes ([1982] 1986) el texto actúa como una guía interpretativa, dirigiendo al lector a identificar o priorizar ciertos significados dentro de la imagen. Esa relación está presente en esta composición textual, porque las imágenes por naturaleza pueden estar abiertas a diferentes interpretaciones dependiendo del contexto. Como, por ejemplo, el anuncio del dulce llamado turrón, solo sabríamos identificar que es el más caro del mundo con la parte verbal para direccionar. Podemos observar que sin la parte verbal para direccionar no podríamos contestar las preguntas.

En la Guía Didáctica (Viúdez *et al.*, 2022a, p. 39), los autores direccionan solamente para leer los anuncios y sacar dudas de vocabulario y presentan la clave de respuesta. En este sentido, entendemos que el estudiante es direccionado a leer la parte verbal de los cuatro enunciados, sin direccionar a cómo mirar estas imágenes y extraer sentido.

La tercera actividad, cuestión 2, Figura 3.6, fue extraída del libro *EM2*, capítulo cinco, ubicada en la página cincuenta y seis, y hace parte del Apartado C<sup>44</sup>. Podemos percibir que esta imagen, está compuesta por la parte verbal empezando con el título del apartado: “Moverse por la ciudad” que identifica el tema de este. A continuación, vemos la cuestión 2 que pide que el alumno observe y complete las frases con la expresión de lugar correspondiente. Después del enunciado una subsección con frases numeradas para completar. En la parte no verbal, tenemos abajo de la cuestión un dibujo que sirve de apoyo para completar las subsecciones. El dibujo es una parte de un barrio en una ciudad. Es posible ver algunas ubicaciones como un banco, un kiosco, una escuela, un ayuntamiento, unos correos, una farmacia, una iglesia y una casa. La casa es la referencia para contestar la cuestión para la ubicación de los otros establecimientos. En el dibujo hay también la mezcla del verbal con la identificación de cada ubicación.

Figura 3.6 - Cuestión 2(pág. 56)

---

<sup>44</sup> Los apartados A, B y C presentan, desarrollan y practican los contenidos lingüísticos citados al inicio de cada uno de ellos. Cada apartado, sigue una serie de tareas que van desde las más dirigidas a las más libres que incluyen las destrezas relacionadas a la lectura, escuchar, escribir y hablar

**2** Observa el dibujo y completa las frases siguientes con la expresión de lugar correspondiente.

Hemos comprado una casa preciosa en un bonito barrio residencial.

- 1 Delante de la casa hay un jardín.
- 2 la casa hay una piscina.
- 3 la casa hay una iglesia.
- 4 hay un semáforo.
- 5 hay un Kiosco.
- 6 de la casa está el banco.
- 7 Hay un río la casa.
- 8 la casa se ven las montañas.



Fuente: Libro EM2 (Viúdez et al., 2022a, pág. 56)

De acuerdo con Barthes ([1982] 1986) tenemos un caso de *anclaje*, pues observamos que el texto orienta y restringe las posibles interpretaciones de la imagen. Como las imágenes, por naturaleza, tienen multiplicidad de significados, el texto funciona como una "guía" que fija, que direcciona. O sea, es esencial para garantizar que un mensaje visual se interprete de acuerdo con la intención del autor o del remitente. Como, por ejemplo, el dibujo tiene varios ejemplos de localizaciones como correos, escuela, kiosco, banco, ayuntamiento e iglesia, pero sin la parte verbal para direccionar podríamos identificar como nosotros quisiéramos. Otra observación de la parte no verbal, es el dibujo que no es bien visible, como, por ejemplo, identificar el semáforo es casi imposible.

Podemos observar que para completar las frases en las subsecciones es necesario la unión tanto del texto verbal como de las imágenes. Son esenciales para comprender lo que se pide. Sin la imagen o el texto la cuestión no tiene coherencia.

En la Guía Didáctica (Viudez; *et al.* 2022b, p. 40), el profesor es orientado a conducir a enfocar la parte gramatical que se refieren a las expresiones de lugar. En la resolución tenemos; el uno en la esquina; el dos detrás de; el tres al lado de; el cuatro en el cruce; el cinco a la derecha; el seis delante de.

La parte no verbal no sirve como enfoque principal en la cuestión. Es solo un complemento. En este sentido, que criterio son utilizados en las elaboraciones de las cuestiones. Qué se entiende por enfoque en la parte no verbal en actividades. Como se puede comprender este enfoque si no es direccionado.

En esta sección tratamos de los resultados de los análisis de la investigación. A continuación, realizaremos las consideraciones finales de esta investigación con el objetivo de responder a las tres preguntas de análisis.

## CONSIDERACIONES FINALES

Basado en la teoría presentada en el Capítulo uno, en la configuración metodológica descrita en el Capítulo dos, y con base con los análisis presentados en el Capítulo tres, buscamos presentar la relación verbal y no verbal de acuerdo con las categorías de Barthes (1977,[1982] 1986), con objetivo de analizar la relación verbal no verbal en actividades de lectura e interpretación textual del libro *EM2* y el modo como está siendo direccionada para la lectura de modos no verbales que componen un texto.

Esta investigación tuvo como base dos preguntas: la primera, ¿cómo se presenta la relación verbal no verbal en el libro *EM2* para la construcción del signo lingüístico?; la segunda, ¿existen cuestiones del libro *EM2* que orientan para la lectura de modalidades no verbales?;

Con relación a la primera pregunta, en nuestros análisis, la relación verbal y no verbal se presenta cuando hay la combinación de elementos textuales y visuales para estimular la construcción de sentidos del texto y posibilitar el aprendizaje del español como lengua extranjera. Como afirma Cavalcante (2013) todo texto es multimodal. La integración de texto escrito, imágenes y otros recursos enriquecen la comprensión y el contexto del contenido presentado. Una vez que, la combinación de texto e imagen en el libro permite a los estudiantes asociar palabras con contextos visuales, lo que auxilia la memorización y la comprensión. Esto es crucial para la construcción del Signo Lingüístico, ya que relaciona el significante (la palabra o sonido) con el significado (la idea o concepto).

Sobre cómo está siendo solicitada la lectura de los modos verbales y no verbales, las categorías de Barthes (1977, [1982]1986) ayudaron a examinar cómo ocurre la relación verbal y no verbal en el corpus analizado. De las tres categorías, el anclaje fue la más encontrada en el Capítulo cinco y representadas por las Figuras 3.1, 3.5 y 3.6 que se trata de fotos, de dibujos y de anuncios publicitarios. En este capítulo también presenta el comando “mira” o similares, en las cuestiones analizadas. Con esta relación tenemos la cuestión uno (Figura 3.1 introducción, Figura 3.2). que tuvimos un caso de anclaje, según Barthes en esta relación lo verbal dirige la lectura. Tenemos en la Figura 3.3 y Figura 3.4 el caso de Ilustración, pues según Barthes (1977,

[1982] 1986) es cuando se direcciona solamente la parte verbal sin necesidad de la parte no verbal para poder obtener la respuesta. Todas las cuestiones en las Figuras 3.2, 3.3 y 3.4 fueron contestadas con base en la Figura 3.1 Introducción. En las cuestiones seis (Figura 3.5); cuestión dos (Figura 3.6) encontramos también un caso de anclaje que según Barthes ([1982] 1986) Esta relación demuestra que la parte verbal presenta más poder argumentativo que la parte no verbal. O sea, somos direccionados a ver primero el verbal y el no verbal como accesorio.

Sobre la segunda pregunta, El libro *Español en Marcha 2* presenta su foco principal en la interpretación de la parte verbal. Creemos que, como no hay destaque en la Literacia Visual en el Método Español en Marcha como observado en la Guía Didáctica (Viúdez; et al, 2022b), entendemos que no hay una preocupación en la lectura de los modos no verbales. Todavía pensamos que la relación texto-imagen presente en materiales didácticos presentan la contribución en enseñanza y aprendizaje, pero no observamos en el *EM2* una preocupación de desarrollar la habilidad de ver como sostiene Barbosa (2017).

Sin embargo, es preciso entender que estudios hechos acerca de la multimodalidad y la enseñanza de español, como el trabajo de Soares (2021), puede instruir que los profesores e investigadores desarrollen metodologías didácticas que estimulen el desarrollo de la Literacia Visual. Una de las formas de ampliar el desarrollo de la habilidad de ver es el uso didáctico de la teoría Multimodal presente en la Gramática del Design Visual (GDV).

Por fin, esta investigación posibilitó una mejor comprensión de la relación verbal no verbal, una vez que, llama la atención para la relevancia de imágenes para la composición de un libro didáctico de lengua extranjera. La crítica que destacamos es que los modos no verbales no deben servir para decorar las páginas del libro, sino que son recursos que pueden ampliar la comprensión textual y el razonamiento crítico. Una vez orientado a los estudiantes a leer lo dicho y lo omitido en los modos, podemos ampliar la noción del texto y desarrollar la ampliación del Literacia Visual del lector.

No solo los libros didácticos de conversación necesitan desarrollar la habilidad para el estímulo de la Literacia Visual. Hace falta que la formación pedagógica promueve la habilidad de ver. Según Barbosa (2017, p.105), es necesario a leer, a interpretar y a utilizar información visual para la comprensión



de los textos. Esperamos que esta investigación, ayude en la obtención de conocimientos y estimule la ampliación de trabajo que aborden más sobre este tema.

## REFERENCIALES

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 2º ed. São Paulo, Cortez, 2003.

BARBOSA, V. S. **Multimodalidade e letramento visual**: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira [recurso eletrônico]. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2017.

GOMES, F. W. B; SILVA, L. V. **Letramento visual e a leitura de textos multimodais**: um olhar sobre a relação entre imagem e texto visual na semiologia de Roland Barthes. In: LACERDA, N. A (Org.). *Leitura, Compreensão de Textos e Ensino: percepções, letramento visual e multimodalidade em diferentes gêneros e suportes*. Teresina: EDUFPI, 2020. p. 9 - 26.

CAVALCANTE, M. M. **Estudos contemporâneos sobre a noção de texto parte 1**. 2013. 23 min, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K6HG6AE2fF0&feature=youtu>. Acesso em: 26 de setembro de 2024.

CAVALCANTE, M. M. **Estudos contemporâneos sobre a noção de texto parte 2**. 2013. 23 min, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K6HG6AE2fF0&feature=youtu..> Acesso em: 26 de setembro de 2024.

CAVALCANTE, M. M. **Estudos contemporâneos sobre a noção de texto parte 3**. 2013. 14 min, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K6HG6AE2fF0&feature=youtu.be> Acesso em: 26 de setembro de 2024.

GERHARDT, E.T. SILVEIRA. T. D. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

GOMES, F. W. B. et al. **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019.

GUALBERTO, C. L; PIMENTA, S. M. SANTOS, Z. B.(org.). **Multimodalidade e ensino**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. 209p.

PINHEIRO, M. S. **Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de**

**Espanhol de Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza - CE.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza - CE, 2016.

SILVA, L.V. **Multimodalidade e letramento visual:** Análises de composições

multimodais instrucionais no material didático para EaD. 2019. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Programa de Pós-graduação em Letras, Teresina, 2019.

BUENO, M.F.X. **MINICONTOS E MINICONTOS DIGITAIS:** potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento dos letramentos e multiletramentos / Matheus Felipe Xavier Bueno; Orientadora: Roxane Helena Rodrigues Rojo. – Campinas, SP: Unicamp / Publicações IEL, 2021. 99 p.

SILVA, G.F.P. **O MICROCONTO E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.** Revista CAMINHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, Volume 11, Número 2, 2014. Glaysse Ferreira Perroni da SILVA, p. 105-125 Disponível em: [www.unitau.br/caminhosla](http://www.unitau.br/caminhosla) acesso em 20 de setembro de 2024

FREITAS. O. **Equipamentos e materiais didáticos.** / Olga Freitas. – Brasília : Universidade de Brasília, 2007. 132p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equipamentos.pdf> acesso em: 08 de outubro de 2024.

BARTHES, R. **Image, music text.** New York: Hill and Wang, 1977.

\_\_\_\_\_. **Lo obvio y lo obtuso:** imágenes, gestos, voces. Barcelona: Paidós, [1982] 1986.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic:** the social interpretation of language and meaning. London: Arnold, 1978.

CASTRO, G. P. O. **A abordagem subjacente ao material didático de Português língua estrangeira:** a análise da Multimodalidade textual. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Brasília. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2009. 81 f

## APÉNDICES

### A- Apartado B- Libro EM2 -p.54

## 5 B YO NO GANO TANTO COMO TÚ



#### ROCÍO

Edad: 43 años.  
 Altura: 1,62 m.  
 Familia: 1 hijo.  
 Vivienda: piso ático de 90 m².  
 Profesión: abogada.  
 Horario de trabajo: 11 horas diarias.  
 Salario: 3000 € al mes.  
 Aficiones: cuidar las plantas, viajar y escuchar música.

#### MARTA

Edad: 36 años.  
 Altura: 1,70 m.  
 Familia: 2 hijos.  
 Vivienda: piso de 80 m².  
 Profesión: empleada de banco.  
 Horario de trabajo: 8 horas diarias.  
 Salario: 2000 € al mes.  
 Aficiones: ver series y bailar.



1 Mira las fotos y lee los datos sobre Rocío y Marta. ¿Quién trabaja más?

2 ¿Verdadero (V) o falso (F)?

- 1 Rocío es mayor que Marta. ☐
- 2 Rocío es tan alta como Marta. ☐
- 3 Rocío tiene más hijos que Marta. ☐
- 4 El piso de Rocío es más grande que el piso de Marta. ☐
- 5 Rocío trabaja menos horas que Marta. ☐
- 6 Rocío gana más que Marta. ☐
- 7 Rocío viaja más que Marta. ☐

3 Completa.

- 1 Marta no gana ..... como Rocío.
- 2 Marta trabaja ..... Rocío.
- 3 Marta es ..... alta ..... Rocío.
- 4 El piso de Marta es ..... pequeño ..... el de Rocío.
- 5 Marta es ..... joven ..... Rocío.
- 6 Rocío gana ..... Marta.

### GRAMÁTICA

#### COMPARATIVOS

- **Más / menos + adjetivo + que:**  
*Juan es más alto que Antonio.*
- **Más / menos + nombre + que:**  
*Yo gano menos dinero que mi mujer.*
- **Verbo + más / menos + que:**  
*Andrés corre más que Carlos.*
- **Tan + adjetivo + como:**  
*Mi novia es tan alta como yo.*
- **Tanto/a / tantos/as + sustantivo + como:**  
*Ana tiene tantos amigos como Sara.*
- **Verbo + tanto + como:**  
*Mi madre trabaja tanto como mi padre.*

#### COMPARATIVOS IRREGULARES

- Más bueno / bien → *mejor*
- Más malo / mal → *peor*
- Más grande / viejo → *mayor*
- Más pequeño / joven → *menor*

## B- Apartado B- Libro EM2 -p.55


## • Hacer comparaciones

## 4 Compara.

- fruta / dulces  
*La fruta tiene más vitaminas que los dulces.*  
*A mi me gustan más los dulces que la fruta.*
- invierno / verano
- París / Londres
- hormiga / mosca
- viajar en tren / viajar en avión
- fútbol / natación
- ver películas / ver series
- música clásica / música moderna

## ESCUCHAR



- 5  Vas a escuchar una conversación telefónica entre Celia, que vive en Madrid, y su amigo Luis, que se ha ido a vivir a Cercedilla, un pueblo de la sierra madrileña. Completa la tabla con los signos +/-. .

	MADRID	CERCEDILLA
Diversiones		
Contaminación		
Buenas vistas		
Tiendas		
Tranquilidad		
Prisa		

## 6 Mira estos anuncios y contesta.

- ¿En qué anuncio aparece una comida que pica mucho? ☐
- ¿En qué anuncio aparece un alimento que está muy rico? ☐
- ¿En qué anuncio aparece un dulce de Navidad que cuesta mucho dinero? ☐
- ¿En qué anuncio aparecen lugares muy limpios y solitarios? ☐



## SUPERLATIVO RELATIVO

El turrón **más** caro del mundo.  
El alumno **que más** estudia de la clase.

## SUPERLATIVO ABSOLUTO

Muy + adjetivo = adjetivo + **-ísimo/a/os/as**  
Muy raro = raro + **-ísimo** = **rarísimo**  
Muy fácil = fácil + **-ísimo** = **facilísimo**

## Observa

rico → **riquísimo**      cerca → **cerquísima**  
fuerte → **fortísimo**      antiguo → **antiquísimo**  
amable → **amabilísimo**

## 7 Completa las siguientes frases hablando de tu país.

- ciudad / grande  
*La ciudad más grande es ...*
- mes / frío
- fiesta / popular
- edificio / antiguo
- equipo de fútbol / bueno
- lugar de vacaciones / divertido

## 8 En grupos de cuatro, discute con tus compañeros.

- ¿Quién es el mejor cantante del mundo?  
¿Quién es el mejor deportista de tu país?  
¿Cuál es la mejor ciudad para vivir?





## C- Apartado C- Libro EM2 -p.56

5 **c** MOVERSE POR LA CIUDAD

**1** Escucha y escribe el número en el coche correspondiente.

- 1 El coche rojo está **delante de** la casa.
- 2 El coche azul está **enfrente de** la casa.
- 3 El coche verde está **en la esquina de** la casa.
- 4 El coche naranja está **en el cruce**.
- 5 El coche marrón está **detrás de** la casa.
- 6 El coche amarillo está **a la derecha de** la casa.
- 7 El coche negro está **a la izquierda de** la casa.
- 8 El coche violeta está **cerca de** la casa.
- 9 El coche azul marino está **lejos de** la casa.

**2** Observa el dibujo y completa las frases siguientes con la expresión de lugar correspondiente.

Hemos comprado una casa preciosa en un bonito barrio residencial.

- 1 **Delante de** ..... la casa hay un jardín.
- 2 ..... la casa hay una piscina.
- 3 ..... la casa hay una iglesia.
- 4 ..... hay un semáforo.
- 5 ..... hay un Kiosco.
- 6 ..... de la casa está el banco.
- 7 Hay un río ..... la casa.
- 8 ..... la casa se ven las montañas.



**3** Escucha y completa los diálogos.

- 1 ■ Perdona, ¿podría decirme dónde hay un puesto de periódicos?  
 ● Siga recto y **enfrente del** banco, justo (1) ..... ahí lo encontrará.
- 2 ■ Disculpe, estoy buscando una farmacia. ¿Sabe si hay alguna por aquí?  
 ● ¿Ve usted esa iglesia? Pues (2) ..... la iglesia está la farmacia, (3) ..... la oficina de correos.
- 3 ■ Por favor, ¿me podría indicar cómo llegar al Ayuntamiento?  
 ● Sí, claro. Siga todo recto y, (4) ..... tuerza (5) ..... (6) ..... la escuela está el Ayuntamiento.

**4** Según tu opinión, ¿son estas afirmaciones verdaderas (V) o falsas (F)? Después compáralas con las respuestas de tu compañero.

- 1 Los trenes son más puntuales que los autobuses. ☐
- 2 Viajar en autocar es más caro que viajar en tren. ☐
- 3 Las motos son más seguras que los coches. ☐
- 4 El avión es el medio de transporte más rápido. ☐
- 5 El metro es más lento que el autobús. ☐
- 6 La bicicleta es el medio de transporte más ecológico y barato. ☐

