

[ARTÍCULO]

Semiótica de la cultura digital e interacción pedagógica

María Loreto Lamas

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP),

Ministerio de Educación de Chile

lorelamas@gmail.com

Recibido: enero de 2017

Aceptado: mayo de 2017

Resumen

El saber acumulado de la investigación en semiótica ha demostrado que, en la sociedad actual, la cultura se expresa a través de múltiples soportes que conocemos como *comunicación multimodal*. En el sistema escolar chileno, un objetivo de aprendizaje relevante declarado en la asignatura de lengua y literatura, apunta al desarrollo de competencias comunicativas en este ámbito. Por lo tanto, incorporar las herramientas semióticas de la *cultura digital* en el ámbito pedagógico surge como una necesidad para abordar la interacción pedagógica desde el tratamiento de protocolos perceptivos y cognitivos de los estudiantes, la multiplicidad de significantes de la comunicación multimodal, la comprensión de las *hipermediaciones* y el operar de las interfaces.

Palabras claves: comunicación multimodal; procesamiento cognitivo; interfaces; hipermediaciones; interacción pedagógica.

Abstract: *Semiotics of digital culture and pedagogical interaction*

Knowledge accumulated from research on semiotics has proved that, in the present society, culture is expressed by multiple media known as *multimodal communication*. In the Chilean educational system, a relevant aspect in the subject of *Language and Literature* is the development of communicative skills related to the command, comprehension and interaction of multimodal communication. Therefore, incorporating semiotic tools from *digital culture* into the pedagogical area becomes a need in order to address pedagogical interaction from the treatment of students' perceptual and cognitive protocols, the multiplicity of the signifiers of multimodal communication, and the comprehension of *hyper-mediations* and interface functioning perspectives.

Keywords: multimodal communication; cognitive processing; interfaces; hyper-mediations; interaction pedagogical.

SEMIÓTICA DE LA CULTURA DIGITAL

En el estudio semiótico acerca de los umbrales de la semiótica, el umbral superior para Eco sería el nivel más alto constituido por la cultura, entendido como un fenómeno semiótico de significación y de comunicación, que tiene como principal consecuencia que la humanidad y sociedad existan sólo cuando establecen relaciones de significación y procesos de comunicación; es decir, la semiótica cubre todo el ámbito cultural; por lo tanto, el conjunto de la vida social puede verse como proceso semiótico o como un sistema de sistemas semióticos (Eco, 2000). Por otra parte, Lotman, en su concepción de la semiótica de la cultura, examina la interacción de sistemas semióticos diversamente estructurados, la no-uniformidad interna del espacio semiótico, la necesidad de un poliglotismo cultural y semiótico; destacando la dimensión sistémica y relacional del signo (Lotman, 1989). Para el autor, la totalidad adquiere una enorme relevancia en la construcción de los mensajes, no interesan los signos aislados, el significado se construye desde la composición de los signos en su conjunto, como ocurre en el texto literario, fotográfico, cinematográfico, pictórico y musical. Por ejemplo, en relación a las fronteras del libro, éste se encuentra atrapado en un sistema de referencias a otros libros, otros textos, otras frases: es un nodo dentro de una red (Foucault, 2001).

La cultura digital se genera en medio del creciente predominio de las industrias culturales y de las nuevas tecnologías digitales en la producción, circulación y consumo de bienes simbólicos que ha impactado fuertemente la comunicación, la relación y el aprendizaje con otros. En este contexto, la socialización de los jóvenes está fuertemente influenciada por el uso tecnológico continuo de los medios masivos de comunicación, en el que conviven las lógicas analógicas con las lógicas digitales, donde el conocimiento fluye de forma abundante, al mismo tiempo que es accesible en todo momento y en todo lugar.

Estos planteamientos teóricos nos ayudan a comprender los procesos de significación presentes en la cultura digital, en la cual las nociones como centro, margen, jerarquía y linealidad son sustituidas por otras como la multilinealidad, nodos, nexos y redes. Por ello, para dialogar con el alumno/a se debe comprender los cambios que se operan en estas nuevas generaciones: en el lenguaje y los nuevos patrones perceptivos y cognitivos de apropiación simbólica del mundo. El texto lingüístico ha perdido hegemonía como único organizador de la cultura, no se puede pretender desarrollar competencias en comunicación desde una perspectiva únicamente lingüística, sin situarnos en el contexto de una *migración digital* que supone también un desarrollo de las tecnologías del conocimiento, esenciales para la formación de la percepción y la comprensión de la realidad (Vilches, 2001). Pues inevitablemente quien no domina hoy día el lenguaje digital, que entendemos como conocimiento del hipertexto, de la

comunicación multimodal, hipermedios y de las formas de navegación por internet, cuyos elementos más relevantes son los índices por asociación o nexos, los trayectos entre dichos nexos o conjuntos de trayectos con los que se construyen un texto abierto, tiene serias dificultades de acceso al conocimiento, al manejo de la complejidad e interacción con otros en espacios virtuales característicos de la cultura digital del siglo XXI.

En la *sociedad del conocimiento* Castells (2002) afirma que Internet “no es una tecnología, sino que es una producción cultural”. Desde esta perspectiva no se entiende la comunicación si no es realizada en un espacio abierto que hace que el aprendizaje no termine en el aula, a través del uso comunicativo de una multiplicidad de formatos virtuales de naturaleza espontánea como por ejemplo, las redes sociales (Facebook, Twitter); uso masivo de tecnología digital, cada vez más complejo ; más el aumento de la comunicación individual o grupal a través de iPhone, celulares inteligentes, que coexisten con espacios virtuales institucionalizados, de naturaleza formal, denominadas “aulas virtuales” que las instituciones de educación crean para que sus alumnos/as accedan a contenidos disciplinares desde sus propias plataformas tecnológicas. Sin embargo, más allá de la facilidad en el acceso a la red, la relatividad del tiempo en que permanecen conectados, los contenidos que comparten, el consumo en términos de creación de contenidos colaborativos propios de los usuarios, ha cambiado también el sentido tradicional de la interactividad, de “uno a muchos” a de “muchos a muchos” (Scolari, 2008). No nos sorprende entonces el lugar de privilegio que tiene la comunicación digital en la vida cotidiana; su presencia transforma el modo tradicional de relacionarnos, de generar conocimiento y lograr aprendizajes significativos.

INTERACCIÓN PEDAGÓGICA

En educación, a las taxonomías tradicionales (Anderson & Krathwohl, 2001) se han centrado principalmente en los procesos cognitivos con un orden lógico secuencial de los niveles de pensamiento, dispuestos en orden ascendente el carácter jerárquico de estas taxonomías, ha sido una de sus limitaciones más criticadas, al suponer que cada habilidad superior, necesariamente debe estar compuesta por las habilidades cognitivas que le anteceden en la escala jerárquica. Por otra parte, se observa que los objetivos de aprendizaje se formulan desconectados de la situación de aprendizaje, no se explicitan los desempeños ni la emocionalidad con la que estos se asumen. Estos objetivos se construyen suponiendo una audiencia homogénea; por lo tanto, se evalúa en consecuencia, lo que no permite que lo heterogéneo se manifieste como alternativa a lo correcto.

Siguiendo a Francisco Varela, sabemos que el procesamiento cognitivo opera por conexión de múltiples conjuntos neuronales

(Varela, 1988), su pensamiento rompe con la definición del cognitivismo clásico, que afirmaba que era el cerebro el que procesaba información del mundo exterior y procesaba esta información simbólica en reglas secuenciales aplicadas una por vez, lo que hacía una tarea imposible, atender a gran cantidad de operaciones secuenciales simultáneamente. Por otra parte, cualquier daño en la secuencia perjudicaba gravemente el resultado. Por lo tanto, estos modelos simbólicos no perciben la recursividad, la globalidad, ni la flexibilidad de los organismos vivos. Puede ocurrir que un profesor formado con modelos lógico-simbólicos, deba interactuar pedagógicamente, con un alumno/a formado/a en una cultura digital, que llega a la escuela o colegio con nuevas habilidades de procesamiento cognitivo. Lo que, sin duda, genera una dificultad, pues existe entre ellos una “brecha digital” (Castells, 2002), una distancia entre “emigrante” y “nativo digital” (Marc Prensky, 2001) que afecta la comunicación y la relación entre ambos. Cuando esto sucede la autoridad del profesor es cuestionada por el alumno, por una parte, los contenidos de los temas que enseña están disponibles, circulan libremente en la red y por otra, el dominio que tiene de la tecnología es ampliamente superado por el dominio tecnológico que poseen sus alumnos. Necesita, por lo tanto, adaptarse a esta nueva realidad en el aula.

Esto es más evidente cuando el profesor construye estrategias didácticas para desarrollar las habilidades de comprensión e interpretación de textos multimodales, desde una enseñanza tradicional de la lectura y escritura. Sin embargo, la contribución de las investigaciones semióticas nacionales e internacionales, proporcionan conceptos teóricos y herramientas metodológicas al profesor con las cuáles puede abordar la enseñanza de la comunicación multimodal. Por ejemplo, en análisis del funcionamiento de la comunicación multimodal, identificación de códigos y recursos multimodales aplicados en educación; actualmente académicos/as de Finlandia, Singapur, Inglaterra y Grecia, contribuyen con publicaciones como las siguientes: *Multimodal, multicodeal, and multisensorial semiosis*, Posner, Siefkes y Wildefeuer (2014); *Young children accessing multimodal texts: A case study*, Manoli y Papadopoulou (2014:2016) y *A systemic functional multimodal discourse analysis approach to pedagogic discourse*, Lim Fei Victor (2011). En cambio, en nuestro país son relevantes los aportes en semiótica de la navegación por internet y estructura cognitiva, que encontramos en publicaciones como las siguientes: *Navegación por internet: protocolos cognitivos, perceptivos e implicación corporal; Hacia una Semiótica del Consumo Hipertextual y fractal: el caso chileno*; (Del Villar 2010), que hemos citado en párrafos anteriores.

Los resultados de estas investigaciones han caracterizado a los alumnos /as que han nacido en una cultura digital como: capaces de hacer varias cosas distintas al mismo tiempo (multitarea), tomar decisiones rápidas en ambientes complejos, preferir la comunicación visual e hipertextual, navegar en internet de manera autónoma, como si de un texto abierto se tratara, construyendo sus propios trayectos, lo que produce un cambio más profundo en la interacción con otros y con

los medios, lo que evidentemente influye en la interacción, pedagógica, tensionándola. Se produce, en palabras de del Villar (2010):

“Una ruptura epistémica con los conceptos clásicos de texto cultural cerrado, desarrollando espacios multimediales polidialógicos, ya no es un programa televisivo, un sitio web, un film, un video-juego, entre otros, una referencia autónoma, sino que la referencia cultural es múltiple”¹⁶ (Del Villar, 2010: 6).

Las investigaciones socio-semióticas en tecnología multimedial dan cuenta de una nueva forma de funcionamiento cultural que se manifiesta en los siguientes conceptos forma (Del Villar, 2010: 17):

- *Hipertextualidad*: los textos y la argumentación implicada se construyen a través de link con otros textos, lo que remite a una argumentación paralela que no opera como un relato, sino que como un mapa de navegación que abre vía a múltiples lecturas, según los caminos que escoja el usuario
- *Interface*: se refiere a que las ligazones hacen un desplazamiento del soporte del espacio de la pantalla a otros sistemas de significación, lo que genera el concepto mismo de multimedia o hipermedios.
- *Interacción*: las interacciones es el concepto emergente de que todo texto multimedial plantea una actualización, pues quienes lo diseñan presuponen que lo ocupará el consumidor de una determinada forma.

El investigador señala, a partir de la evidencia empírica que le entregan sus investigaciones de semiótica cognitiva, que el procesamiento de la información no es simbólico- lógica, no se basa en reglas secuenciales, todo el procesamiento intelectual y perceptivo no está localizado (Varela, 1988). Especialmente interesante nos parece la identificación y diferencia de tres ejes constitutivos del pensamiento: tratamiento paralelo (manejo de la complejidad), redes distribuidas, nivel sub-simbólico.

En la investigación sobre video juegos, se descubren diferencias significativas en la percepción y manejo de la complejidad. Los jugadores de juegos de combate focalizan la mirada solamente en un espacio perceptivo, con movimiento de los ojos horizontales, verticales y oblicuos, por lo que demuestran desarrollar una sola habilidad cognitiva. En cambio, en los juegos de estrategia, miran hacia todos los lados, sin focalizar la mirada en un solo punto, desarrollando un tratamiento paralelo de la información, (manejo de la complejidad). En términos de desplazamiento y contención de la energía, los jugadores de estrategia controlan la energía del cuerpo, los jugadores de combate

¹⁶ Rafael del Villar (2010). Hacia una Semiótica del Consumo Hipertextual y fractal: el caso chileno. *Revista LIS, Letra Imagen Sonido*, Ciudad Mediatizada. Año III-IV, 6-7, Bs As UBACyT.Cs de la Comunicación.FCS-UBA.

no. Estas diferencias cognitivas y perceptivas de los sujetos dan cuenta del desarrollo de competencias que permiten que algunos sujetos puedan moverse con facilidad en entornos complejos; en cambio otros, que tienen un procesamiento simple de la información, no pueden vivir en entornos de alta tecnología.

Otra conceptualización interesante de considerar es el *hipertexto*, siguiendo a Jean-Pierre Balpe (2003) entendemos el hipertexto como un espacio virtual de lectura activa. El texto deja de tener un orden fijo, lineal, secuencial, sino que pasa a ser una reunión de fragmentos relativamente independientes, con lógicas de orden diferentes, que pueden recorrerse y vincularse unos con otros. Los fragmentos permiten lecturas múltiples, desplegadas en un espacio único, la página web. Más aún, el investigador señala, que atrás va quedando el conocimiento basado en certezas, en aproximaciones deterministas, puesto que las teorías que nacen de la física contemporánea (como la Teoría de las catástrofes, Modelización de los fractales, Teoría de la incompletitud, Principio de incertidumbre, entre otras), permiten comprender que el conocimiento no puede ser considerado como un corpus fijo que transmite, sino que debe obligatoriamente integrar la puesta en acto de un conjunto variado de puntos de vista.

Para Balpe (2003), el hipertexto como tentativa para instrumentalizar los conocimientos complejos. Permite:

- 1.-Considerar un conjunto de conocimiento como un todo.
- 2.-Considerar ese todo como un sistema, es decir, un conjunto de elementos interrelacionados en el cual cualquier acción sobre un elemento tiene influencia sobre el conjunto de otros elementos constitutivos.
- 3.-Tener en cuenta la noción del observador, el punto de vista del observador sobre el conjunto de los conocimientos constituidos.

El lector puede ayudarse del formato de los fragmentos, todos los índices le permitirían orientarse en el infinito de posibilidades combinatorias, pero para Balpe, las señales materiales, visuales no bastan. Es necesario hacer intervenir otro nivel de integración del sentido, de los fragmentos y de las coherencias que los autorizan. El concepto central en la construcción del hipertexto es el trayecto. Para el lector, la importancia del trayecto de navegación está en que éste evidencia la libertad que tiene de elegir su trayecto de lectura que no necesariamente coincide con el propuesto por el autor; por este motivo, el sentido que logra construir siempre es relativo nunca definitivo.

Luego, el docente que emplea sistemas de enseñanza tradicionales basados en el privilegio del tratamiento lingüístico del texto escrito, se distancia de las estrategias y propósitos pedagógicos más pertinentes para desarrollar competencias de comprensión e interpretación de textos de comunicación multimodal, sean estos impresos o digitales, presente y en permanente desarrollo en nuestra cultura.

Por otra parte, la complejidad de la comunicación multimodal depende de las interrelaciones entre diversos modos comunicativos visual, auditivo, audiovisual etc., donde el modo lingüístico es uno más de todos ellos; por esta razón se requiere de habilidades cognitivas diferentes para comprenderla y producirla.

ESTÁNDARES DE LA COMUNICACIÓN MULTIMODAL

Una respuesta en el ámbito educativo nacional para atender esta necesidad son los estándares de comunicación multimodal en lectura y escritura, los que orientan la formación inicial de los profesores de Lengua y Literatura y/o lenguaje y comunicación. Prueba de ello es su presencia como conocimiento, habilidad y actitud plasmada en los Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Básica y Educación Media. El Ministerio de Educación de Chile, a partir del 2011, ha publicado libros de estándares Orientadores para carreras de Pedagogía, en varias áreas del currículo con el propósito de orientar a las Instituciones Formadoras de profesores en aquellos conocimientos y habilidades fundamentales, para ejercer un efectivo proceso de enseñanza. En Lenguaje y Comunicación, los *estándares* disciplinarios son coherentes con el enfoque comunicativo del currículum escolar nacional en el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas.

Estos *estándares de Lenguaje y Comunicación* Introdúcen el concepto de Comunicación Multimodal para dar cuenta que los mensajes se construyen a través de lenguajes integrados, en los que se combinan los modos de comunicación visual, sonora, oral y escrita; a su vez se hacen cargo de la presencia de nuevos modos y soportes de la comunicación que transforman las relaciones sociales, el trabajo y la gestión de las instituciones.

En términos de organización interna, cada estándar se compone de dos dimensiones: una referida al saber de la disciplina para enseñar, que se refiere a los conocimientos disciplinares del currículo escolar (como la comunicación oral, lectura, escritura, comunicación multimodal, literatura y gramática). Y otra referida al “saber enseñar la disciplina”, que incluye habilidades y conocimiento pedagógicos (como planificación, enseñanza, evaluación y reflexión pedagógica).

Los estándares de Comunicación Multimodal se incorporan en los ejes temáticos de lectura y escritura en los niveles de educación básica y de educación media, estos son:

Para Educación Básica:

- “Comprende la importancia y sabe cómo promover la comprensión de textos multimodales” (Estándar 4)
- “Sabe cómo iniciar a los alumnos en la producción de textos multimodales” (Estándar 7)

Para Educación Media:

- “Promueve el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica de textos multimodales que circulan tanto en el ámbito privado como en el público” (Estándar 3)
- “Sabe conducir el proceso de diseño, producción y comunicación de textos multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas” (Estándar 6)

En esta oportunidad solo nos referiremos a los estándares de lectura multimodal.

Estándares disciplinarios de lenguaje y Comunicación, eje temático lectura:

- d) “Comprende la importancia y sabe cómo promover la comprensión de textos multimodales”
- e) “Promueve el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica de textos multimodales que circulan tanto en el ámbito privado como en el público”

Un profesor que alcanza el primero de estos estándares, que corresponde al nivel de Educación Básica, en su desempeño está en condiciones de demostrar:

- d. Capacidad para iniciar a los alumnos y alumnas en lectura interpretativa y crítica de textos multimodales.
- e. Conocimiento de las características y modos semióticos (visual, sonoro, escrito y oral) de los textos multimodales, su didáctica y la aproximación que tienen los estudiantes a ellos.
- f. Comprende la forma en que la comunicación multimodal es abordada en los documentos curriculares nacionales.
- g. Capacidad de diseñar e implementar actividades y unidades de aprendizaje para potenciar la lectura multimodal.

En cambio, un profesor de lenguaje y comunicación que alcanza el segundo de estos estándares, que corresponde al nivel de Educación Media, está en condiciones de demostrar en su desempeño:

- Capacidad para desarrollar habilidades de comprensión crítica de textos multimodales, sean estos del ámbito público o privado.
- Reconocer la importancia de la cultura audiovisual en la actualidad y su influencia en la socialización y aprendizaje de los alumnos y alumnas.
- Considerar el contexto en el cual son utilizados estos textos para su interpretación, pues la comprensión de su sentido está guiada por convenciones sociales e ideológicas.
- Conocer las relaciones que se pueden establecer entre los distintos modos semióticos, identificando el rol de los

componentes afectivos-emocionales en la construcción del mensaje y sus efectos posibles en los destinatarios.

- Distinguir el formato digital o impreso de los textos y comprender que cada uno de ellos posee un potencial de recorrido de lectura diferente.
- Capacidad para aplicar diversas estrategias que favorezcan la construcción individual y colectiva del sentido de los textos multimodales.

La contribución de la semiótica para alcanzar estos desempeños la encontramos en los resultados de las investigaciones sobre comunicación multimodal de (Krees, G & van Leeuwen, 2001), y en investigaciones de socio-semiótica sobre temas como: navegación por internet, semiótica del consumo hipertextual y fractal, video animación que en nuestro país ha realizado permanentemente (Rafael del Villar, 2001:2005). Otra perspectiva teórica relevante la encontramos en Carlos Scolari, quien en su texto *Hipermediaciones* (2008), aporta como conceptos relevantes para un modelo de comunicación emergente, las siguientes caracterizaciones: *Carácter digital*, el paso de manejar analógicamente la información para convertirla en bits; *Hipertextualidad*, la linealidad del texto tradicional se combina con otros textos, a partir de los cuales se pueda acceder a otra información; *Reticularidad* frente al esquema de “uno a muchos”, se configura un modelo organizado en forma de red que permite la comunicación de “ muchos a muchos”; *Interactividad* frente al receptor pasivo que sólo puede recibir información, surge un receptor activo con capacidad para producir contenidos comunicativos; la *Multimedialidad*, donde confluyen en un mismo soporte informaciones de diferente naturaleza (textos, sonidos, videos), que antes requerían soportes específicos. Pero, C. Scolari, además nos proporciona otra categoría semiótica digital que es fundamental para comprender el *conflicto instrumental* que propone Pascal Marquet (Marquet, 2004), la *interfaz* que debemos entender como dispositivo de interacción (Scolari, 2008).

En el ambiente hipermedial el usuario está obligado a la aceptación, en palabras de Scolari, de un *contrato de interacción* que significa para el usuario entrar en un mundo con su propia gramática, un universo donde estará obligado a manipular ciertos dispositivos y a realizar ciertas operaciones y no otras.

La interfaz es el lugar donde se desenvuelve esta comunicación, el espacio donde los modelos mentales y los simulacros del usuario y el proyectista se actualizan y confrontan (Scolari, 2008). También, como lo señala Del Villar (2006, 2008) *interacciones* es el concepto emergente del hecho que todo texto multimedial plantea una actualización, pues quienes lo diseñan presuponen que lo ocupará el consumidor de una determinada forma, sin embargo, al mismo tiempo sabemos por el desarrollo de las ciencias cognitivas y la semiótica, que el usuario lo ejecutará desde sus propios archivos de mundo. Luego, para que haya

la interacción proyectada, se requiere la correspondencia de la interface del programa educativo con la interface constitutiva del cerebro de los usuarios.

En educación, en palabras de Pascal Marquet (2004, 2012), el *Conflicto Instrumental* se manifiesta en las interferencias entre los objetos didácticos, pedagógicos y técnicos. La noción de instrumento designa con el mismo término objetos simbólicos y objetos materiales.

La perspectiva de análisis de los aprendizajes mediados por la tecnología es socio-constructivista, para Marquet, escoger el instrumento como unidad de análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje necesita los objetos didácticos; es decir, los objetivos disciplinarios enseñados y los objetivos pedagógicos como los objetos mediadores del saber. Estos objetos adquieren el status de instrumento en el momento en que son instrumentalizados y usados por el profesor y /o el alumno. La interacción pedagógica que se produce permite la construcción del conocimiento, para la cual “la idea de un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior ha sido progresivamente sustituida por la idea de un ser humano que selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significaciones a los estímulos y configuraciones de estímulos” (Coll, 1991).

El rol del profesor se transforma en facilitador del proceso de aprendizaje del alumno/a guiarlo/a en la construcción autónoma de sus trayectos de aprendizaje. En términos de comunicación ésta se vuelve horizontal y polidialógica (que nos remite a los conceptos de poliglotismo (Lotmann, 1986), polifonía (Bakhtin, 1993). La complejidad de la cultura digital influye en la naturaleza de la interacción pedagógica, y a la vez, permite proyectar una forma alternativa de planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje o de comunicación, a partir de nuevas formas de comprensión y uso de tecnologías, entendidas éstas como producción cultural.

CONCLUSIONES

Las investigaciones semióticas revisadas en párrafos anteriores nos proporcionan herramientas metodológicas para la comprensión y el uso de la comunicación multimodal, con ellas el profesor puede mejorar la interacción pedagógica y la efectividad en sus prácticas de enseñanza. Como lectores comprendemos que el texto multimodal es un texto compuesto por distintos modos semióticos que analizados en forma separada responden a sus propias lógicas, pero en un mismo espacio, dotan al texto en su conjunto de una nueva significación. Como también sabemos, estos textos circulan en diversos tipos de soportes e interactuamos constantemente con ellos, por ejemplo, la fotografía tiene su propia significación, pero su sentido cambia, cuando esta fotografía es parte de una portada periodística o de aviso publicitario, sea impreso o audiovisual.

Son soportes de comunicación multimodal con los cuáles el profesor puede promover la comprensión de este tipo de texto en sus

alumnos/as, desde los primeros años de escolaridad, a través del uso de recursos, como los libros ilustrados, el texto publicitario, artículos de prensa, páginas web, video juegos, entre otros. En todos ellos, interactúan diversos modos semióticos dotando al texto de una significación compleja, como resultado de estructuras textuales no secuenciales del hipertexto, la convergencia de los medios, el lenguaje multimedial, la interacción con los dispositivos tecnológicos, y la interfaz real de los usuarios.

El libro álbum es un texto multimodal atractivo para los niños de enseñanza básica, su formato es conocido para ellos, por lo tanto, muy pertinente para aproximarnos al estándar “comprende la importancia y sabe cómo promover la comprensión de textos multimodales”, pues, junto a la importancia de la argumentación visual que interactúa con el lenguaje escrito, generalmente tiene una muy buena factura en términos de impresión gráfica. La construcción de trayectos de lectura autónoma, el aprendizaje colaborativo, la preferencia por los formatos visuales del alumno, entre otras características, produce cambios importantes en la interacción pedagógica. Para ello, el/la profesor/a debe evaluar adaptarse, transformarse en mediador de los aprendizajes fomentando los espacios de participación y colaboración de los alumnos en base multitareas, actividades, y experiencias.

REFERENCIAS

- ANDERSON, L.W. & Krathwohl, D.R., et al (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- BAKTHIN, M. (1993) *¿Qué es el lenguaje?* En Silvestri, A. y Blanck. G. Bakthin y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Ed. Anthropos.
- BALPE, J. P. (2003) “Hipertextualizaciones”. *Comunicación y Medios* N° 14. pp. 139-147.
- CASTELLS, M (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona, Plaza y Janés.
- _____ (2002). *La Era de la Información*. Vol. I: La Sociedad Red. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.
- COLL, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Ed. Paidós.
- DEL VILLAR, R. (2001). “Información pulsional y teoría de los códigos”. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Jujuy N° 17. pp. 125-147.
- _____ (2005). “Nuevas tecnologías digitales, sistemas cognitivos y construcción de identidades”. *DeSignis* N° 5. pp. 127-130.

_____ (2010). "Hacia una Semiótica del Consumo Hipertextual y fractal: el caso chileno" *Revista LIS-Letra Imagen Sonido-Ciudad Mediatizada* Año III-IV N° 6-7. Bs As UBA C y T. Cs de la Comunicación. FCS-UBA.

_____ (2010). "Navegación por internet: protocolos cognitivos, perceptivos e implicación corporal", *Comunicación y Medios* n.22 ISSN 0719-1529. pp. 16-29. Instituto de la Comunicación e Imagen. Universidad de Chile.

ECO, U. (2000). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.

FOUCAULT, M. (2000). *Arqueología del Saber*, Barcelona: Siglo XXI.

GOBIERNO DE CHILE, Ministerio de Educación (2012). *Estándares Orientadores para carreras de pedagogía en Educación Básica*, segunda edición, agosto.

_____ (2012). *Estándares Orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*, primera edición, mayo.

KRESS, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.

LIM FEI, V. (2011). *A Systemic Functional Multimodal Discourse Analysis Approach to Pedagogic Discourse*, Thesis doctor of philosophy, Singapore, National University of Singapore.

LOTMANN, I. (1998). *La Semiosfera II Semiótica de la Cultura y del Texto, de la conducta y del espacio*. Valencia: Universitat de Valencia.

MANOLI, P. & Papadopoulou, M. (2016). *Young children accessing multimodal texts: A case study*. In *the Proceedings of the 12th World Congress of Semiotic*. Recuperado de: http://www.iass-ais.org/proceedings2014/view_lesson.php?id=178

MARQUET, P. (2004). *Informatique et enseignement: progres ou evolution*. Ed. Mardaga, Sptimont.

_____ (2012). Elearning et conflit instrumental: entre didactique, pédagogie et technique. *Recherche et formation*, 68, 31-46 (Revue.org).

POSNER, Siefkes y Wildefeuer (2014). Multimodal, multicodeal, and multisensorial semiosis recuperado de: http://siefkes.de/dokumente/CfP_Multimodality_Semio2014_Sofia.pdf

PRENSKY, M. (2001). "Digital Natives; digital immigrants". *On the Horizon* 9 (5), MCB University Press.

SCOLARI, C. (2004). *Hacer Clic: hacia una socio-semiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa,

_____ (2008) *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

VILCHES, L. (2001). *La migración digital*. Barcelona: Gedisa.

VARELA, F. (1988). *Connaître: Les Sciences Cognitives, tendances et perspectives*. París. Editions du Seuil, En español (1996) *Conocer: Las Ciencias Cognitivas, tendencias y perspectivas*. Barcelona: Gedisa

_____ (2000). *El Fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen.

Datos de la autora:

María Loreto Lamas Barrientos es Profesora de español y Magíster en artes con mención en Literaturas Hispánicas de la Universidad de Concepción, Diplomada en Comunicación Corporativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Diplomada en Habilidades docentes del Instituto Tecnológico de Monterrey, México. Actualmente, trabaja en el Área de Formación Inicial Docente del Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas CPEIP, del Ministerio de Educación de Chile.