

## Estrategias de lectura multimodal: análisis de inferencias durante la lectura de cómics en español / *Estratégias para a leitura multimodal: análise de inferências durante a leitura de tirinhas em espanhol*

*Liviane da Silva Martins\**

Actualmente es profesora de Lengua Española en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Piauí- IFPI, campus Oeiras no Piauí (Brasil). Actualmente tiene Maestría en Letras, en el área de la Lingüística, por la Universidad Estadual do Piauí-UESPI. Actúa en el área de Lengua Española con investigaciones en estudio del texto, literacidad multimodal y lectura multimodal.

 <https://orcid.org/0000-0002-3694-9010>

*Francisco Wellington Borges Gomes\*\**

Profesor de los cursos de graduación en Letras en la Universidad Federal de Piauí y docente del Programa de Posgrado en Letras de la Universidad Estatal de Piauí. Posee pasantía posdoctoral en el Programa de posgrado en Lingüística Aplicada de la UNB (2018). Actúa en el área de Lingüística y Lingüística Aplicada.

 <https://orcid.org/0000-0002-8683-5978>

**Recebido** en: 17 ago. 2023. **Aprobado** en: 22 ago. 2023.

### **Cómo citar este artículo:**

MARTINS, Liviane da Silva; GOMES, Francisco Wellington Borges. Estrategias de lectura multimodal: análisis de inferencias durante la lectura de cómics en español. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 12, n. 2, p. 133-156, ago, 2023. Doi: 10.5281/zenodo.8302274.

### RESUMEN

Leemos a diario textos que presentan los más variados recursos semióticos, como la imagen, los colores y las diversas maquetaciones, lo que nos lleva a introducir cambios en nuestra práctica lectora. Para ello, activamos las estrategias de lectura que nos permiten explorar la totalidad del texto multimodal, tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Dado que los estudios sobre dichas estrategias son un campo relativamente nuevo, nos proponemos, en esta investigación, analizar las inferencias construidas por un grupo de estudiantes durante la lectura de textos multimodales en español a través de la asociación de otras estrategias. Las discusiones fueron presentadas desde el punto de vista de autores como Koch e Elias (2008), Kato (1995), Kleiman (1989, 2000, 2002), Solé (2007), Coscarelli

\*

 [liviane-martins@hotmail.com](mailto:liviane-martins@hotmail.com)

\*\*

 [wellborges@hotmail.com](mailto:wellborges@hotmail.com)

e Novais (2010) e van Leeuwen (2017). Esta investigación se caracteriza por ser cualitativa y exploratoria y se llevó a cabo a través de un estudio de caso con nueve estudiantes de español de Secundaria de una escuela pública estatal de Teresina. Se aplicó un cuestionario de comprensión de textos relacionados con tres historietas en español. Al analizar las estrategias de lectura utilizadas por los participantes observamos que las inferencias se realizaban a partir de la integración de una serie de recursos y elementos movilizados por el lector. Concluimos que es importante que el lector integre los modos semióticos de los textos en español, observando los recursos visuales para apropiarse mejor de las estrategias de lectura.

**PALABRAS CLAVE:** Textos multimodales; Lectura multimodal; Estrategias de lectura; Lengua española.

#### RESUMO

*Lemos diariamente textos que apresentam os mais variados recursos semióticos, como imagem, cores e layouts diversos, levando-nos a mudanças na nossa prática leitora. Para isso, acionamos as estratégias de leitura que nos possibilitem explorar todo o texto multimodal, tanto em língua materna como em língua estrangeira. Sendo os estudos sobre as estratégias de leitura de textos multimodais, tanto em língua materna como em língua estrangeira, um campo relativamente novo, propomos, nessa pesquisa, analisar o modo como um grupo de alunos constrói inferências durante a leitura de textos multimodais em espanhol por meio da associação de outras estratégias. As discussões foram apresentadas sob a visão de autores como Koch e Elias (2008), Kato (1995), Kleiman (1989, 2000, 2002), Solé (2007), Coscarelli e Novais (2010) e van Leeuwen (2017). Essa pesquisa se caracteriza por ser qualitativa e exploratória e se deu por meio de um estudo de caso realizado com nove estudantes de espanhol do Ensino Médio de uma escola pública estadual em Teresina. Aplicamos um questionário de compreensão textual abordando três tirinhas em espanhol. Ao analisar as estratégias de leitura utilizadas pelos participantes percebemos que as inferências foram elaboradas a partir da integração de uma série de recursos e elementos mobilizados pelo leitor. Concluimos que é importante o leitor integrar os modos semióticos dos textos em espanhol observando os recursos visuais para melhor apropriar-se das estratégias de leitura.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Textos multimodais; Leitura multimodal; Estratégias de leitura; Língua espanhola.

## 1 Introducción

La lectura es una actividad que realizamos muy a menudo en nuestra vida cotidiana y que va más allá de la decodificación del código verbal de una lengua. De hecho, a cada momento nos topamos con textos de diferentes tipos, tamaños y soportes, con características tan variadas que, si bien comparten rasgos comunes con otros textos, también portan elementos que les confieren una gran singularidad.

Hace un tiempo los textos eran vistos predominantemente como productos verbales escritos, hoy entendemos que tanto la oralidad como componentes no verbales como imágenes, ademanes (como en la lengua de señas) y superficies (como en el braille), entre otros, son capaces de constituir textos por sí solos o en asociación con otros elementos. Investigadores como Kress y van Leeuwen (2006); Dionísio (2014) y Coscarelli y Novais (2010), por ejemplo, admiten que el concepto de texto ha sufrido cambios y que ya no puede ser visto como antes, es decir, como un conjunto de enunciados únicamente verbales.

Este cambio se ve reforzado por el frecuente uso de la tecnología en el mundo actual, en el que los medios de comunicación utilizan diversos recursos semióticos para producir significados. Para los citados autores, el concepto de que todo texto es multimodal, es decir, que todo texto está formado por asociaciones de diferentes recursos semióticos o modos, puede ayudar a comprender los significados que se construyen durante el acto de lectura a través de la interacción entre lector, texto y contexto.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, esta multimodalidad natural del lenguaje también puede explotarse como un recurso que mejora la lectura y la comprensión, lo que conduce a un aprendizaje más significativo de la lengua. Al leer un texto en lengua extranjera, el lector utiliza diversas estrategias para comprender lo que ha leído. Entre ellas, reconocer los contextos sociales, culturales y cognitivos que rodean los mecanismos de producción, difusión y recepción de los textos, así como observar y analizar los aspectos multimodales presentes en ellos.

Además, como el contacto con lenguas extranjeras no solo se produce en la escuela, ya que los medios digitales y otros medios de comunicación actuales también lo proporcionan de forma rápida y eficaz, ahora es mucho más fácil tener contacto con otras lenguas. En este caso, el conocimiento de la lengua extranjera por parte del lector, su conocimiento del mundo, su comprensión del contexto social y cultural del lector (GRABE; STOLLER, 2013) y su comprensión de los recursos no verbales presentes en el texto son esenciales para que pueda dar sentido a lo que lee de manera satisfactoria.

Sin embargo, mientras que la investigación en el área de la lectura se ha dedicado durante algún tiempo a comprender el papel que desempeña el conocimiento del código verbal durante la construcción del significado por parte del lector (en un proceso interactivo con el texto y el contexto), el papel de las asociaciones entre los componentes no verbales y verbales todavía no es muy analizado. En este sentido, Alvermann y Wilson (2011), Manoli y Papadopoulou (2013) y Oliveira y Sant'Ana (2018) nos muestran que son necesarios más estudios en el área de la lectura y la multimodalidad que involucren aspectos relacionados con el uso de estrategias de lectura en textos multimodales.

Durante muchos años, el estudio de lenguas extranjeras en las escuelas brasileñas se basó en prácticas orientadas a la enseñanza de gramática y vocabulario, a menudo de forma descontextualizada, a pesar de que documentos educativos oficiales como los Parámetros Curriculares Nacionales-PCN+ (BRASIL, 2002) y las Directrices Curriculares Nacionales-OCN

(BRASIL, 2006) ya presentaban propuestas para cambiar esta realidad. Asimismo, aunque en la secundaria se exigía más que los alumnos leyeran textos variados (BRASIL, 2002, 2006), el énfasis en la lectura solía estar muy alejado de la lectura crítica, centrada en la capacidad de descodificar y traducir textos en lengua extranjera. Aún más distante estaba la lectura centrada en la interpretación de los recursos multimodales de los textos, de modo que las imágenes solo se abordaban en la escuela en función de su valor estético.

En vista de ello, se ha hecho imprescindible reflexionar sobre la lectura de textos en lenguas extranjeras, como el español, especialmente sobre la asociación que dichos textos conllevan de los diversos componentes semióticos que conforman el lenguaje humano, en particular la relación entre imagen y verbal. Creemos que, en contextos formales de enseñanza del español, trabajar los aspectos multimodales de la lectura en el aula puede ayudar a cambiar la visión que el alumno tiene de la lengua y de los textos que lee en la escuela.

Motivados por las breves reflexiones anteriores, en este texto, presentamos los datos de una encuesta realizada con 9 estudiantes de español de secundaria de una escuela pública brasileña (3 del primer año, 3 del segundo año y 3 del tercer año) sobre las estrategias de lectura que priorizaron al leer textos multimodales (verbo-imagen) en español.

## 2 La complejidad de la lectura multimodal y la interacción entre lector, texto y contexto

En la sociedad contemporánea, los textos multimodales y multimedia exigen a los lectores competencias cada vez más específicas. En cuanto a estos textos, Coscarelli y Novais (2010) defienden la idea de que su significado no solo se obtiene analizando elementos lingüísticos verbales (como elementos léxicos y sintácticos), sino también analizando la integración de elementos verbales y no verbales (como imágenes y diseño) presentes en el texto.

Como proceso complejo que es, esta lectura reúne, además del procesamiento del texto y de las cuestiones relacionadas con la lectura del lenguaje verbal, aspectos que implican la lectura de elementos visuales. En general, cuantos más recursos de lectura y análisis están presentes en el texto, más habilidades suelen ser exigidas al lector durante la lectura. Coscarelli y Novais (2010) afirman que:

En el caso de los textos multimodales, es decir, compuestos por diversas modalidades de signos distintas de la verbal, el lector necesita reconocer otras unidades más allá del léxico verbal, es decir, necesita percibir las unidades de

estas otras modalidades e integrarlas. La imagen, el sonido, el movimiento, el diseño son categorías de signos organizados por elementos de naturaleza diversa, que necesitan ser decodificados en unidades que contribuyan a la construcción del significado (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p.39).

Jewitt (2005), por su parte, señala la necesidad de repensar la lectura (y el texto), pero sugiere que siempre existen vínculos entre lo viejo y lo nuevo, entre el texto de antaño, más centrado en el lenguaje verbal escrito, y el texto de hoy, con una mayor integración de los modos semióticos. Esto significa que, aunque los textos de hoy difieran de los de hace unas décadas, los procesos de lectura todavía son bastante similares, variando en la movilización de estrategias utilizadas por los lectores en cada situación comunicativa.

Desde esta perspectiva, es necesario que los lectores desarrollen una competencia comunicativa multisemiótica que les permita manejar adecuadamente "los diferentes modos implicados en la construcción/lectura de un texto" (GOMES et al., 2019, p. 106) y, de este modo, realizar las elecciones que mejor reflejen las demandas del texto que desean leer.

Dado que la lectura en sí es una actividad compleja y que la lectura multimodal es una perspectiva relativamente nueva, no existe ninguna "fórmula" ni reglas fijas para llevarla a cabo. Algunos investigadores, sin embargo, nos presentan posibilidades para su realización. Ribeiro (2017, p. 134), por ejemplo, nos muestra la necesidad de movilizar nuevos conocimientos para leer imágenes, porque la lectura visual supone interpretar formas, colores, tamaños, componentes, caracteres, disposición, entre otros innumerables elementos que contribuyen al significado de un mensaje. El autor explica también que la lectura de una imagen, al igual que la de un texto verbal, conlleva su propia dinámica, sintaxis y gramática. Esto refuerza la necesidad de que la lectura de textos no verbales se integre en la enseñanza escolar para que los alumnos aprendan a movilizar las estrategias adecuadas para cada tipo de texto.

Al igual que Ribeiro (2017), Koch y Elias (2008) también ven la lectura en su complejidad. Para las autoras:

**La lectura es, por tanto, una actividad interactiva altamente compleja de producción de significado [...] es una actividad en la que se tienen en cuenta las experiencias y los conocimientos del lector; la lectura de un texto exige mucho más del lector que el conocimiento del código lingüístico, ya que el texto no es simplemente el producto de la codificación de un emisor para ser decodificado por un receptor pasivo. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11, subrayado añadido)**

En esta "actividad interactiva altamente compleja" que constituye la lectura, los autores subrayan que la postura del lector debe ser activa, por lo que se le exige que movilice estrategias que faciliten esta relación con el texto, ya se activen inconscientemente o conscientemente durante el acto de lectura. Los autores señalan también que la lectura debe ir más allá de lo que denominan el código lingüístico, que en este caso se refiere al modo verbal.

Esta tesis también se ve reforzada por Kleiman (2000), para quien "el lector construye y no sólo recibe un significado global del texto; busca pistas formales, anticipa estas pistas, formula y reformula hipótesis, acepta o rechaza conclusiones" (KLEIMAN, 2000, p. 65). Por lo tanto, no es interesante que el lector empiece a leer con unas ideas previamente establecidas e inalterables, ya que estas pueden cambiar en cualquier momento de la lectura a medida que el lector prioriza determinadas estrategias de lectura. Suponemos que tales supuestos, que el lector elabora y reformula constantemente, se construyen también con la ayuda de los componentes no verbales de los textos, como las imágenes, la maquetación, entre otros.

Según el autor, un lector competente es el que es capaz de movilizar adecuadamente las estrategias para cada texto, de acuerdo con sus objetivos de lectura, lo que nos lleva a entender que para leer adecuadamente textos multimodales, el lector necesita ser capaz de movilizar las estrategias más apropiadas para este tipo de textos.

De esta manera, un lector competente construye significados para el texto activando sus conocimientos, haciéndose preguntas sobre el texto, reflexionando sobre él, sobre el autor y sobre el propio proceso de lectura (reflexionando, por ejemplo, sobre los motivos que lo llevan a leer). Como resultado, el lector dispone de herramientas no solo para comprender lo que hay en la superficie del texto, sino también lo que hay entre líneas, además de ser capaz de entender los significados que pueden formarse mediante la asociación de los distintos modos semióticos insertados en los textos.

Estas elecciones, a su vez, confieren a la lectura un carácter único cada vez que tiene lugar, por lo que podemos decir que un mismo lector puede activar estrategias muy diferentes cada vez que lee el mismo texto, ya que dependerán de los conocimientos previos del lector en una serie de áreas relacionadas con el texto, así como de los objetivos que se planteen antes y durante la lectura. Según Coscarelli y Novais (2010), la lectura está llena de actos particulares que se relacionan con la situación, los intereses y la perspectiva diferente que el lector aporta al texto,

razón por la cual un texto puede no ser comprendido de la misma manera cuando se lee en situaciones diferentes.

A partir de las consideraciones de las autoras precitadas, podemos considerar que la lectura multimodal también se manifiesta de manera diferente para cada lector, pues como individuos con experiencias particulares cada uno puede priorizar intereses e inferencias de manera particular. Sin embargo, esto no significa que sea solamente el lector el que defina los significados de los textos que lee, ya que también están constituidos por una cultura y experiencias sociales compartidas con otros individuos que, en mayor o menor medida, influirán en los intereses y cosmovisiones individuales que se pondrán en juego durante la lectura.

### **3 Estrategias de lectura: una mirada a las inferencias mediadas por la multimodalidad**

Como hemos argumentado en la sección anterior, la lectura es, a la vez, una práctica social y un acto individual de construcción de significado. Para ello, el lector utiliza estrategias que pueden diferir de un lector a otro o incluso de un momento a otro, pero que al a la vez están influenciadas por los valores colectivos de los grupos sociales a los que pertenece. Así pues, cada persona que lee, en cada momento concreto, procesa el texto estratégicamente y de forma diferente y al mismo tiempo similar a otros lectores en contextos sociohistóricos compartidos, lo que implica, según Koch y Elias (2008), que los lectores "llevan a cabo simultáneamente varios pasos interpretativos que están orientados finalísticamente, son eficaces, eficientes, flexibles y extremadamente rápidos" (KOCH; ELIAS, 2008, p. 39) y este procesamiento implica tanto el conocimiento lingüístico y del mundo, como el conocimiento de las interacciones que el lector tiene con el texto y sus contextos circundantes.

La "madurez" del lector, la naturaleza del texto, el lugar en el que se encuentra el lector y el propósito de la lectura y sus experiencias previas son algunos de los factores que influyen en la elección de las estrategias que utilizará el lector en el texto que está leyendo (KATO, 1995). Por ejemplo, cuando se lee un texto en español, un lector competente, que ya conoce el idioma y tiene mucha experiencia lectora previa en la lengua, puede seguir leyendo sin interrupciones durante más tiempo que un lector que no conoce el idioma. Este último, por su parte, tiende a interrumpir más su lectura para buscar el significado de palabras desconocidas, ya sea mediante el uso de un diccionario o a través del contexto.

Para Joly, Santos y Marini (2006), las estrategias de lectura se definen como habilidades que promueven la comprensión lectora y se caracterizan "por ser planes flexibles que los lectores utilizan, adaptados a diferentes situaciones, variando en función del texto que se va a leer y del plan o enfoque previamente elaborado por el lector" (JOLY; SANTOS; MARINI, 2006, p. 205), lo que sugiere una vez más el carácter flexible de las estrategias, que dependen y cambian en función de las acciones y objetivos del lector en relación con el texto que va a leer.

El papel de las estrategias de lectura también es señalado por Kleiman (2000) cuando nos dice que es la movilización adecuada de diversas estrategias de lectura, destinadas a construir significado a partir del texto, lo que caracteriza a un lector competente. Según la autora, este lector "percibe las palabras globalmente y adivina muchas otras, orientado por sus conocimientos previos e hipótesis de lectura" (KLEIMAN, 2000, p.37), permitiendo que la lectura sea fluida y ocurra rápidamente.

La autora también nos da sugerencias sobre cómo podemos acceder a las estrategias movilizadas por los lectores durante la lectura. Según ella, las estrategias de lectura son:

Operaciones habituales para abordar el texto. Estas estrategias pueden deducirse del comportamiento verbal y no verbal del lector, es decir, del tipo de respuestas que da a las preguntas sobre el texto, de los resúmenes que hace, de sus paráfrasis, así como de la forma en que manipula el objeto, si subraya, si solo hojea sin detenerse en ninguna parte, si mira rápidamente y espera a que empiece la siguiente actividad, si relee. (KLEIMAN, 2002, p.49)

Las estrategias de lectura son múltiples y su clasificación en grupos obedece a criterios propios de cada autor. Kleiman (1989, 2002) y Kato (1995), por ejemplo, dividen las estrategias en cognitivas y metacognitivas.

Las estrategias cognitivas son operaciones inconscientes que se producen de forma automática y están diseñadas para lograr algún objetivo de lectura, así como para hacer posible una lectura rápida y eficaz. Al utilizar estas estrategias, el texto se procesa mediante operaciones basadas en el conocimiento de reglas gramaticales (sintácticas y semánticas) y de vocabulario, apoyadas en nuestro conocimiento implícito de la lengua. Ejemplos de estas estrategias son la aplicación de conocimientos previos, la inferencia, el emparejamiento de elementos cognados entre dos lenguas y el uso del contexto para inferir significados en contextos informativos (KLEIMAN, 1989, 2002; KATO, 1995).



Las estrategias metacognitivas, por su parte, se llevan a cabo con un objetivo en mente y sobre el que tenemos un control consciente para explicar nuestra acción. Cuando se utilizan, la comprensión se autorregula y las estrategias cognitivas se desautomatizan (KLEIMAN, 1989, 2000; KATO, 1995). Para Joly (2007), estas estrategias permiten "planificar, supervisar y regular los propios procesos cognitivos" (JOLY, 2007 p. 508) implicados en la lectura, permitiendo al lector comprender el texto y reflexionar sobre el proceso de lectura.

Cuando los lectores son conscientes del proceso de lectura, regulan y planifican sus acciones en relación con el texto que tienen entre manos, tratando de construir su significado y comprenderlo, supliendo sus carencias (de comprensión) e intentando alcanzar sus objetivos. Ejemplos de estas estrategias son la identificación de información importante en el texto y la búsqueda de información específica en él.

En este trabajo, sin embargo, nos centramos en las estrategias cognitivas ya que analizamos cómo un grupo de estudiantes construye inferencias mientras lee textos multimodales en español combinando otras estrategias.

Mientras leemos, hacemos inferencias, reflexionamos sobre lo que se dice en el texto y, en ese momento, empezamos a analizarlo críticamente estando de acuerdo o en desacuerdo con lo que se dice.

Kato (1995) es de la misma opinión y señala que la inferencia genera significado a partir de pistas contextuales, lo que hace que el lector integre la información coexistente y se base cada vez menos en la información lineal. Además, afirma que esta estrategia puede utilizarse en diversas situaciones, no sólo para comprender el vocabulario. Así, un lector competente es capaz de hacer las diversas inferencias que requiere un texto y el profesor puede ser un aliado diversificando las actividades que estimulan la realización de esta estrategia.

En cuanto al papel de las inferencias en la lectura, Coscarelli (1996) nos dice que no se puede menospreciar la capacidad crítica e interpretativa del lector y su interacción con el texto. Las lagunas dejadas por el autor deben ser rellenadas por el lector y lo implícito debe ser captado.

La estrategia de aproximación de cognados, utilizada para intentar descubrir el significado de una palabra extranjera buscando una similar en la lengua materna del lector, puede desempeñar un papel importante en el proceso de comprensión lectora. Las lenguas que comparten un origen común, como el español y el portugués, por ejemplo, tienden a tener muchos más cognados que las lenguas de orígenes diferentes cuando se comparan (GRABE; STOLLER,

2013). Esto significa que los lectores a menudo intentan hacer inferencias cuando leen en la lengua extranjera basándose en su conocimiento léxico de su lengua materna. Sin embargo, cuando estas inferencias se basan únicamente en la similitud entre las dos lenguas, también hay una gran probabilidad de que el lector tenga problemas de comprensión, ya que a menudo hay falsos cognados (palabras en la lengua materna que tienen la misma o similar ortografía que la palabra en la lengua extranjera, pero tienen significados diferentes). Por eso, para tener éxito, la inferencia debe producirse en varios niveles además del léxico.

El uso del contexto es identificado por Block (1986) como uno de estos niveles. Según el autor, se trata de una estrategia utilizada a menudo para ayudar al lector a resolver problemas de identificación de vocabulario.

Algunos estudios, como los de Piteli (2006) y Tiraboschi (2015), se refieren a esta estrategia como inferencia contextual, cuando el lector utiliza el contexto lingüístico para predecir significados que desconoce o para hacer conjeturas.

Kleiman (2000) nos dice que cuando se utilizan estrategias relacionadas con el léxico en textos en lengua extranjera, el conocimiento léxico del lector sobre la lengua extranjera es limitado y que, por lo tanto, la eficacia de las estrategias de inferencia es crucial para la comprensión y el aprendizaje de la lengua.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, conseguir que los alumnos identifiquen y lean los aspectos multimodales de un texto también puede ayudarles en el estudio de las asignaturas de lengua. Si tenemos en cuenta que la multimodalidad está presente en todas las formas de comunicación, reconocemos su importancia para la lectura y la comprensión de textos, así como para el dominio de estrategias que permitan a los alumnos utilizar la lengua con autenticidad y con fines comunicativos reales. Por eso no podemos ignorar los distintos modos que componen un texto y sus aportaciones a la construcción del significado durante la lectura.

Así, en la investigación sobre la lectura en español como lengua extranjera, la identificación y comprensión de los modos semióticos puede ser una opción para entender los caminos que puede seguir un lector para lograr la comprensión de un texto. Con esto en mente, a continuación hacemos un breve repaso de la metodología del estudio y presentamos algunos de los resultados obtenidos a través de la investigación.

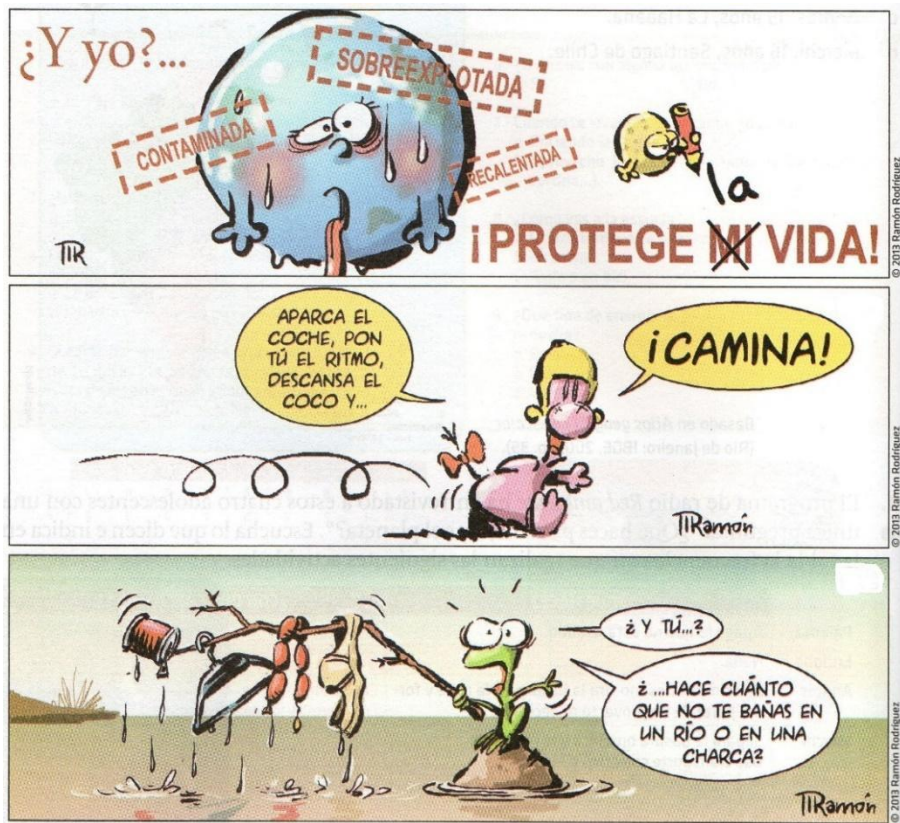
#### **4 Presentación y análisis de los datos**

En el estudio que ahora describimos, investigamos a un grupo de 9 estudiantes de secundaria de una escuela pública estatal brasileña para comprobar las estrategias de lectura que utilizaban con textos multimodales en español. Fueron identificados con un código alfanumérico que va desde A01 hasta A09. Cabe mencionar que la investigación a la que se vincula este trabajo fue aprobada por un comité de ética y se garantizó a los participantes la confidencialidad de sus identidades.

Se seleccionaron tres alumnos de cada curso de secundaria. Se les presentaron tres textos verbo-imagéticos acompañados de algunas preguntas de interpretación en español. Mientras los participantes en el estudio respondían a las preguntas de lectura, se realizaron grabaciones de audio y vídeo, así como observaciones y anotaciones por parte de los investigadores. Además, inmediatamente tras la lectura y resolución de las preguntas que acompañaban los textos, se aplicó la técnica del protocolo verbal consecutivo (LEFFA, 1996), en la que el participante verbaliza, describiendo oralmente sus elecciones realizadas durante la lectura. La aplicación de esta técnica y la recogida de datos de audio y vídeo, así como la observación, pretendían permitir la triangulación con los datos obtenidos mediante los protocolos verbales.

Los textos multimodales presentados a los participantes fueron los siguientes:

**Figura 1:** Textos verbo-imagéticos



Fonte: Osman (2013, p. 82)

Observar la superestructura del texto, los títulos, las ilustraciones, los encabezados, entre otros, como señala Solé (2007), permite a los lectores hacer predicciones sobre lo que están leyendo. Las predicciones también se realizan mediante la activación de conocimientos previos, que se suman a las observaciones que el lector hace de los componentes textuales. Podemos decir, por tanto, que los recursos semióticos presentes en el texto actúan como un conjunto que, al ser observado, nos ayuda a hacer predicciones sobre lo que contiene.

Esto se observa al analizar los protocolos verbales recogidos mientras los participantes respondían a las preguntas que acompañaban los textos que leían. En la primera pregunta, por ejemplo, pedimos a los participantes que contestaran "¿Cuál es el tema central de las tiras?". Entonces se pudo comprobar que todos los participantes integraban la información visual y verbal y a partir de ahí hacían inferencias sobre el tema de las tiras cómicas, señalando como tema la contaminación o la conservación del medio ambiente.

En los protocolos verbales, afirmaron que eran capaces de responder a la pregunta integrando los modos semióticos verbal y visual. Sin embargo, también quedó claro que la lectura

de la imagen predominaba sobre la lectura del texto verbal. Veamos un ejemplo en el que el participante afirmó haber utilizado ambos modos<sup>1</sup>:

*Participante A09: Por la imagen, creo que habla de:: el planeta. El tema central habla del planeta, del medio ambiente.*<sup>2</sup>

A pesar de esta tendencia a hacer hincapié en las imágenes, también hubo participantes que indicaron una mayor equivalencia entre las imágenes y el texto verbal, atribuyendo sus inferencias a la lectura de ambos modos por igual. Veamos el siguiente ejemplo:

*Participante A06: Por lo que he leído y por las imágenes que he visto también en el texto, el tema central del texto es la contaminación, lo mucho que estamos contaminando la Tierra.*<sup>3</sup>

Como podemos ver en el fragmento anterior, este participante sugiere que tanto el modo verbal como el modo de imágenes eran igualmente responsables de la elaboración de inferencias. Respecto a esto, es interesante observar que ninguno de los participantes atribuyó mayor relevancia únicamente al texto verbal, lo que indica que, para el tipo de texto que se les presentó, los estudiantes reconocieron que la imagen era un elemento importante para el significado.

Esto sugiere que enseñar a los estudiantes de lenguas extranjeras a integrar la información verbal y visual en los textos que leen puede ayudarlos a hacer predicciones más acertadas y, por tanto, a leer más rápido y con menos esfuerzo.

En la segunda pregunta, intentamos ver cómo los participantes hacían inferencias para dar sentido a la información específica de los textos. Para ello, les preguntamos el significado de las palabras "contaminada", "sobreexplotada", "recalentada" y "camina". Los protocolos verbales mostraron que seis participantes lograron inferir el significado de las palabras.

Para establecer la relación solicitada, los participantes tuvieron que leer las palabras solicitadas y la imagen de forma integrada y, a continuación, deducir la respuesta.

Un ejemplo de ello es el siguiente enunciado:

*Participante A02: Segunda pregunta. Es::: Volví al texto y:: a:: aquí son palabras son tipo:...((chasquea los dedos mientras piensa en la palabra)) cómo puedo decir es:... son defectos*

---

<sup>1</sup> Las traducciones de las hablas de los participantes al español están lo más próximas posibles de las originales. Estas están todas puestas en notas a pie de página.

<sup>2</sup> Participante A09: Pela imagem, eu acho que é falando sobre:: o planeta. O tema central é falando sobre o planeta, sobre o meio ambiente.

<sup>3</sup> Participante A06: Pelo que eu li e pelas imagens que vi também no texto, o tema central do texto é a poluição, o quanto nós estamos poluindo a Terra.

*es tipo de cosas que están pasando en el planeta. la Tierra está tipo contaminada, sobreexplorada y recalentada ((mientras habla señala el cómic)) tipo :: sufrida, algo así.<sup>4</sup>*

En la transcripción anterior, observamos que al decir que son "defectos", el participante observa componentes multimodales vinculados al diseño de los textos verbales, señalando la forma en que se presentan las palabras, que están enmarcadas por líneas punteadas, refiriéndose a etiquetas o sellos que se añaden a la imagen del planeta para destacar atributos que se le atribuyen. Esta afirmación nos muestra que las inferencias del lector fueron el resultado no sólo de la integración de los modos (verbal y visual), sino también de la activación de sus conocimientos previos.

Otro participante, en cambio, describe los modos por separado mirando el cómic mientras responde. Inicialmente, intenta traducir las palabras, aparentemente sin recurrir a la imagen como apoyo para leer la parte verbal. Sin embargo, tras un intento sin éxito, abandona la lectura de la parte verbal y empieza a apoyarse en la lectura de las imágenes para construir sus inferencias. Veamos:

*Participante A09: ((vuelve al cómic y lee las palabras mientras contesta)) La tercera pregunta, las palabras contaminado creo que es contaminada mismo, sobreexplorada, creo que debe ser::r, es:: sobrecargada o so...muito...es no sé y recalentada...tampoco sé, ahora sólo creo que ((empieza a señalar el cómic)) la imagen representa que:: el planeta, el medio ambiente está muy cansado.<sup>5</sup>*

A pesar del rendimiento satisfactorio de la mayoría de los participantes, no todos fueron capaces de hacer inferencias acertadas sobre el significado de las palabras, especialmente la palabra "recalentada", que no tiene una clara semejanza con las palabras en portugués. A través de los protocolos verbales, vimos que los que no tuvieron éxito simplemente intentaron traducir la palabra sin hacer ningún tipo de conexión con sus conocimientos previos o con las imágenes.

---

<sup>4</sup> Participante A02: Segunda questão. É::: eu voltei pro texto e:: a:: aqui são palavras são tipo:...((estala os dedos enquanto pensa na palavra)) como é que eu posso dizer é::... são defeitos é tipo coisas que tá acontecendo no planeta. a Terra tá tipo contaminada, sobreexplora sobreexplorada e recalentada ((enquanto fala aponta na tirinha)) tipo:: sofrida, alguma coisa assim

<sup>5</sup> Participante A09: ((volta para a tirinha e vai lendo as palavras enquanto responde)) A terceira questão, as palavras contaminada eu acho que é contaminada mesmo, sobreexplorada, eu acho que deve ser::r, é:: sobrecargada ou sô...muito...é num sei e recalentada... não sei também, agora eu só acho que ((começa a apontar para a tirinha)) a imagem representa que:: o planeta, o meio ambiente tá muito cansado.

Algunos, al darse cuenta de que se enfrentaban a una palabra desconocida, abandonaban la pregunta y pasaban a la siguiente.

Por lo tanto, podemos sugerir que cuando los alumnos lectores no son capaces de establecer la relación entre los dos modos semióticos, se desaniman más fácilmente y evitan correr el riesgo de hacer inferencias, lo que va en contra de la lectura. En los casos observados, los lectores prefirieron abandonar el intento ("atribuir significado mientras se lee"). Esto también sugiere que es beneficioso para que el lector en proceso de formación comprenda cómo los recursos visuales y verbales pueden integrarse en los textos y trabajar juntos para transmitir significado.

En este caso, es interesante observar que los participantes parecen utilizar distintas estrategias para inferir el tema central del texto y para inferir información específica, sobre todo si está muy vinculada a elementos léxicos. En los casos observados, algunos de los participantes que inferían adecuadamente el significado general del texto a partir de las imágenes no hacían lo mismo para comprender el significado de las palabras desconocidas, como si creyeran que el significado de las palabras solo podía inferirse por sí mismo, sin ayuda de las imágenes.

La dificultad que estos lectores tuvieron para integrar los modos comprueba lo dicho por Coscarelli y Novais (2010) cuando afirman que, en los textos multimodales, el lector necesita reconocer todas las unidades que componen el texto (los modos y los recursos semióticos), decodificándolas en unidades que contribuyan a la construcción del significado del texto.

Con respecto a los demás términos ("sobreexplotada", "contaminada" y "camina"), notamos que la estrategia utilizada por la mayoría de los participantes fue la correspondencia de cognados, aunque no todos lograron hacer inferencias exitosas. En los siguientes ejemplos, podemos ver este uso de inferencias basadas en el emparejamiento de cognados:

*Participante A07: Pregunta cinco. Superexplorada letra A Creo que es super/superexplorada realmente. Lo comprendí porque ya es casi similar al portugués estas palabras.*<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Participante A07: Quinta questão. Superexplorada letra A acho que é super/ superexplorada mesmo. Consegui por já tá mesmo quase parecida com o português essas palavras.

*Participante A08 ((lee la alternativa A y vuelve a la historieta)) Sobreexplotada creo que es sobrecargada ((lee el comando que le pide que explique cómo llegó a esas respuestas)) Sólo creo, pero no sé no, si es la correcta no, creo, porque parece al portugués.<sup>7</sup>*

Observamos que en los ejemplos anteriores, aunque los participantes A07 y A08 atribuyeron significados diferentes a la misma palabra, dando prioridad a su similitud con palabras en portugués, también tuvieron en cuenta la observación de las imágenes en asociación con los enunciados verbales. La mayoría de los participantes miraron el cómic mientras pronunciaban sus respuestas. Creemos que lo hacían para intentar ver alguna pista que confirmara su respuesta. En este caso, el emparejamiento de cognados se asocia a inferencias basadas en la lectura de los componentes de las imágenes para asegurar a los lectores que los significados atribuidos a los textos son apropiados.

Lo mismo puede observarse en el caso del término "camina": seis participantes utilizaron la similitud por escrito en referencia al portugués, dos utilizaron el contexto y uno declaró conocer ya la palabra (conocimiento previo). Los que utilizaron el contexto se basaron en la imagen para encontrar el significado de la palabra. Esto se ejemplifica en las transcripciones que figuran a continuación:

*Participante A07: Letra B Caminha camina Creo que es caminha. Lo comprendí porque ya es casi similar al portugués estas palabras.<sup>8</sup>*

*Participante A09: y la letra B camina ((vuelve al cómic)) creo que es caminha, o va en la dirección, algo así. ((lee el comando que pide que explique cómo llegó a estas respuestas)) sólo pienso, pero no sé si es correcto, si es lo cierto, creo, porque parece al portugués..<sup>9</sup>*

La inferencia contextual ayuda a integrar la información (explícita e implícita) presentada en el texto (KATO, 1995), contribuyendo a la construcción del significado textual por parte del lector y conduciendo a una adecuada comprensión, tal y como demostraron los participantes que la utilizaron tanto en textos verbales como verbo-imagéticos.

---

<sup>7</sup> Participante A08 ((lê a alternativa A e retorna à tirinha)) Sobreexplotada eu acho que é sobrecargada ((lê o comando que pede para explicar como chegou a essas respostas)) Eu só acho, mas não sei não, se é o certo não, eu acho, porque parece com o português.

<sup>8</sup> Participante A07: Letra B Caminha camina acho que é caminha. Consegui por já tá mesmo quase parecida com o português essas palavras.

<sup>9</sup> Participante A09: e a letra B camina ((volta para a tirinha)) eu acho que é caminha, ou vai na direção, alguma coisa assim. ((lê o comando que pede para explicar como chegou a essas respostas)) Eu só acho, mas não sei não, se é o certo não, eu acho, porque parece com o português.



De estos datos se desprende que, al leer un texto en español, la mayoría de los participantes utilizó preferentemente la estrategia de emparejamiento de cognados, buscando una palabra similar en su lengua materna. Sin embargo, cuando esta estrategia no era suficiente, recurrían a la integración de los diferentes modos semióticos del texto, lo que, junto con sus conocimientos previos, los ayudaba a construir inferencias. Otros, sin embargo, renunciaron a realizar inferencias cuando no fueron capaces de explotar adecuadamente los aspectos multimodales de los textos.

En cuanto a la tercera pregunta planteada a los lectores (¿A quiénes se refieren los pronombres "yo" y "tú" presentes, respectivamente, en las tiras 1 y 3? ¿Ellos fueron utilizados con qué intención?), observamos que las inferencias dependían del uso de otra estrategia: la relectura de partes concretas del texto (scanning), ya que volvían a las tiras cómicas para comprobar dónde estaban los términos solicitados, con el fin de poder inferir la respuesta analizando el contexto.

Solamente un participante no contestó a la pregunta. De los ocho que contestaron, solo uno no volvió al texto. Este realizó la inferencia recuperando la información textual que tenía en la mente, lo que le hizo perder los referentes de los pronombres, pero acertó en la intención de su uso, ya que estaba relacionada con una idea más general del texto.

Todos los demás utilizaron ambas estrategias, ya que para responder a la pregunta el participante tenía que hacer una asociación entre los pronombres ("yo" y "tú") y la imagen, analizarlos de forma integrada e inferir cuál era su intención en los cómics. El análisis conjunto de los modos semióticos de los cómics forma parte de las aportaciones de la multimodalidad y la lectura multimodal, que reconocen la integración de los modos para construir el significado del texto y no los ven por separado. Creemos que, al leer los textos elegidos, analizar solamente el texto verbal o la imagen no nos permitiría identificar la referencia adecuada de los términos ni inferir la intención que subyace a su uso. A continuación presentamos algunos extractos que ilustran esta percepción:

*Participante A09 Y yo... ... se usaban con la intención de preguntar, ¿y tú?, si estás haciendo algo o si estás:: o si no está como acusando ¿y tú? Y el de la tercera historieta que es y*

*tú creo que es el mismo significado "e tu?" y luego lo coge y se queja y hace una queja de lo que está pasando.*<sup>10</sup>

*Participante A08: Bueno, es: "eu y você", yo creo que se utiliza en las tiras precisamente para enfatizar el "nosotros", al lector principalmente, para llamar la atención del lector y:: se utilizó para decirnos que nosotros somos los culpables de todo esto que está pasando.*<sup>11</sup>

Al leer el pronombre (tú), por ejemplo, la mirada del participante representado en la imagen, la rana, que mira al lector en forma demandante, fue muchas veces tomada como información para ayudar a identificar al referente como el lector.

En cuanto a los participantes que no fueron capaces de relacionar adecuadamente los pronombres y sus referentes, concluimos que priorizaron, y a veces exclusivamente, el texto verbal, sin observar su relación con la imagen. Cuando se trata de un texto multimodal en el que están presentes tanto el lenguaje verbal como las imágenes, es necesario considerar de qué manera uno de los modos semióticos interfiere directamente con el otro y, por lo tanto, con la comprensión textual. Esto nos muestra que parte de la lectura de los alumnos seguía orientándose verbalmente, incluso en los textos verbo-imagéticos, sobre todo cuando esta lectura estaba más relacionada con la identificación de palabras. Esto puede ser un reflejo de la cultura escolar, que tiende a priorizar lo verbal, en perjuicio de otros modos, descuidando la imagen, como se ha demostrado.

Cuando leemos un texto y, en consecuencia, utilizamos estrategias de lectura, debemos leer los modos y recursos semióticos y observar cómo se combinan para construir significado en contextos específicos (VAN LEEUWEN, 2017; JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016).

En la cuarta pregunta (¿Por qué en la tira 1 un pequeño planeta tacha la palabra MI y la sustituye por LA?) el objetivo era comprobar cómo los lectores formulaban hipótesis sobre los efectos de significado del texto. Las conjeturas se formulan cuando nos basamos en la información textual y en los conocimientos que tenemos sobre el tema del texto y, de este modo, podemos hacer comparaciones entre lo que sabemos, lo que podemos esperar del texto (expectativas) y lo que dice el texto (comprobación de supuestos). De este modo, pueden ponerse a prueba a lo largo

---

<sup>10</sup> Participante A09 Y yo... ... eles foram utilizados na intenção de perguntar, e você?, se tá fazendo alguma coisa ou se tá:: ou se não ele tá tipo acusando e você? E o da terceira tirinha que é y tú eu acho que é o mesmo significado "e tu?" e Aí ele pega e reclama e faz uma reclamação sobre o que tá acontecendo.

<sup>11</sup> Participante A08: Bom, é: "eu e você", eu acredito que ele é usado nas tiras justamente pra enfatizar o nós, o leitor principalmente, pra chamar atenção do leitor e:: ela foi usada pra nos dizer que a gente é o culpado de tudo isso que tá acontecendo.

del proceso de lectura y pueden surgir nuevas hipótesis a medida que avanza la lectura del texto (KOCH; ELIAS, 2008).

Al contestar a la pregunta, todos los participantes formularon hipótesis sobre las razones de este cambio, pero tres no volvieron al texto, sino que se basaron en el recuerdo de la información en su mente. Los demás se basaron en los distintos recursos semióticos presentes en el cómic: el texto verbal, el tachado que daba forma a este cambio de palabras y la imagen de los dos planetas (la Tierra y la Luna), para plantear sus hipótesis.

A continuación se muestra un ejemplo de inferencias realizadas recuperando información de la memoria y de inferencias realizadas al explorar más detenidamente las relaciones multimodales de los textos:

*Participante A 06: No necesito volver atrás en el texto, porque::: en el cómic, en ese caso, porque... me acuerdo y también porque lo cita aquí. Creo, en mi opinión, que:: cuando sustituye la palabra mi por la se refiere a que:: no intentamos proteger la Tierra sino a nosotros mismos, no nos importa la Tierra, creo que se refiere a que somos muy egoístas, cierto, en lugar de preocuparnos por el planeta en todo, sólo acabamos preocupándonos por nosotros mismos.<sup>12</sup>*

*Participante A 09: ((mirando la imagen)) es :: que creo que está diciendo que no es para proteger la:: vida del planeta, es para proteger la vida, su propia vida, ((relee la frase del cómic)) o es lo contrario, que está diciendo que no es para proteger mi vida, que es para proteger el medio ambiente, el planeta.<sup>13</sup>*

Para esta pregunta, concluimos que los participantes observaron la forma (disposición) en que se encontraba la frase a la que se hacía referencia en el enunciado, e incluso aquellos que no volvieron a la tira cómica fueron capaces, en cierta medida, de recordar esta imagen visual en su memoria, relacionándola con el conocimiento textual que habían adquirido.

Una vez más, se pudo comprobar que los participantes obtuvieron mejores resultados cuando se les pidió que hicieran inferencias generales sobre el texto que cuando tuvieron que

---

<sup>12</sup> Participante A 06: Eu não preciso voltar também no texto, porque::: no quadrinho, no caso, porque... eu lembro e também porque ele cita aqui. Eu acho, na minha opinião, no caso, que:: quando ele substitui a palavra mi por la ele quer:: dizer que a gente não tenta proteger a Terra e sim a nós mesmos a gente não liga pra Terra acho que ele quer dizer que a gente é muito egoísta né, em vez de se preocupar com o planeta assim em tudo a gente só acaba se preocupando com a gente.

<sup>13</sup> Participante A 09: ((olhando para a imagem)) é :: que eu acho que ele tá dizendo que não é pra proteger a:: vida do planeta, é pra proteger a vida, sua própria vida, ((relê a frase na tirinha)) ou é o contrário, que ele tá dizendo que não é pra proteger a minha vida, que é pra proteger o meio ambiente, o planeta.

hacer inferencias sobre elementos léxicos. Esto se debió probablemente a que en las inferencias generales se sentían más cómodos explorando la relación entre textos e imágenes, mientras que en las inferencias léxicas solían priorizar los significados sólo leyendo lo verbal.

Al igual que en la pregunta 04, la pregunta 05 trata de investigar las hipótesis construidas a partir de la integración multimodal de los recursos semióticos de los textos (¿Por qué la rana no puede bañarse en un río o en una charca desde hace mucho tiempo? ¿Cómo concluyó eso?).

Una vez más, todos los participantes construyeron hipótesis adecuadas, y dos no volvieron al cómic, pero lograron recuperar suficiente información de la memoria para responder a la pregunta. Una vez más, las transcripciones de las verbalizaciones sugieren que los participantes utilizaron la integración de elementos multimodales para inferir aspectos generales de los textos. A continuación, un ejemplo:

*Participante A07: Porque el río ya está tan contaminado que fue a pescar y salió mucha bo::ta basura que no debía estar en el río. ¿Cómo he llegado a esa conclusión? Por la imagen y la lectura que hice<sup>14</sup>.*

Al examinar lo que se representaba en la imagen, como el color del agua, la expresión de la cara de la rana (señalada por dos participantes) y, sobre todo, los objetos que mostraba el animal, los participantes hicieron inferencias y elaboraron hipótesis de que la razón por la que la rana no podía utilizar el río era la contaminación. A continuación se transcriben otras dos verbalizaciones:

*Participante A01: Bueno, porque es sencillo. Porque simplemente el río está contaminado, ¿de qué? de residuos humanos, de sustancias coloreadas liberadas por ciertas fábricas y también.... ((vuelve a mirar la pregunta)) es eso, porque hay contaminación en el río. Es:: la segunda pregunta: ¿cómo he llegado a esa conclusión? Por el modo, el color del agua, el aspecto de su cara ((señala la imagen de la rana)) la expresión que tiene, la forma de hablar y las cosas que ha cogido y está sujetando con el palo que cuelga que son nada más y nada menos que desechos humanos.<sup>15</sup>*

---

<sup>14</sup> Participante A07: Porque o rio já tá tão poluído que ela foi pescar e veio um monte de bo::ta, de lixo que não era pra tá no rio. Como eu concluí isso? Pela imagem e pela leitura que eu fiz.

<sup>15</sup> Participante A01: bom, porque é simples. Porque simplesmente o rio está contaminado, do que? resíduos humanos, substâncias cores liberados de certas fábricas e ainda... ((olha para a questão novamente)) é isso mesmo, porque há contaminação no rio. É:: a segunda questão: como eu concluí isso? Pelo modo, a cor da água, o modo que de sua face ((apontando para a imagem da rã)) a expressão que fala, o jeito que ele fala e as coisas que ele pegô tá segurando junto com o graveto empenurado que são nada mais nada menos que resíduos humanos.

*Participante A09: No creo que pueda porque... incluso se está quejando de las cosas// de la cantidad de cosas que ha sacado del río, que son contaminantes, las latitas, zapato, estas cosas he llegado a esta conclusión sólo por la imagen y su expresión.*<sup>16</sup>

En el protocolo de A01 se puede observar que, además de las estrategias mencionadas anteriormente, ha formulado hipótesis a partir de lo que conoce y de lo que se representa en la imagen, señalando a las fábricas como responsables, al menos en parte, de la contaminación del río. Vemos también que se ha fijado bien en las unidades que componen la imagen: los objetos representados, la mirada del animal y el color del agua para construir el significado del texto.

Observamos que la estrategia de hacer inferencias se utiliza junto con otras estrategias de lectura. Creemos que su uso más frecuente en este texto fue estimulado por la presencia de las imágenes.

### Consideraciones finales

En este artículo analizamos brevemente el desarrollo de inferencias durante la lectura de textos multimodales en lengua extranjera. Para ello, analizamos los recorridos de lectura de un grupo de estudiantes de secundaria de un centro educativo público, proporcionados a través del análisis de sucesivos protocolos verbales juntamente con grabaciones de vídeo, observaciones y anotaciones en diarios.

Durante la construcción del marco teórico y los análisis, vimos que las inferencias se elaboran a partir de una serie de recursos que los lectores movilizan durante la lectura, incluyendo sus conocimientos previos, el análisis del contexto y la identificación y asociación de los diferentes modos semióticos que componen la estructura textual.

Además, cuando analizamos cómo construían las inferencias los participantes en la investigación a partir de las actividades de lectura propuestas, comprobamos que a los lectores les resultaba más fácil realizar inferencias basadas en la integración de elementos multimodales cuando éstas estaban relacionadas con el descubrimiento del tema central del texto o la elaboración de hipótesis generales sobre el mismo. En cambio, cuando las inferencias estaban

---

<sup>16</sup> Participante A09: Eu acho que ele não pode porque ... ele tá até reclamando das coi,, da quantidade de coisas que ele tirou de dentro do rio, que são poluentes, as latinhas, sapato, essas coisas eu concluí isso só pela imagem e pela expressão dele.

relacionadas con la lectura y comprensión de elementos léxicos, comprobamos que la estrategia más utilizada por los sujetos era el emparejamiento de cognados y que la integración entre imágenes y textos verbales se exploraba con menor eficacia.

Suponemos que esto se debió a la opinión/creencia de los participantes de que, mientras que los significados generales de los textos podían descubrirse mediante la multimodalidad, el significado de las palabras solo podía atribuirse mediante pistas verbales. Así, entre los participantes que ignoraron la multimodalidad a la hora de hacer inferencias sobre el significado de los elementos léxicos, estas inferencias fueron menos eficaces, lo que los llevó a abandonar la actividad sin éxito. Por otro lado, los que confiaron en la integración de lo verbal y las imágenes en los textos de los cómics tuvieron más éxito.

Con esto, concluimos que es importante que los lectores en proceso de formación aprendan a integrar los modos semióticos presentes en los textos en lengua española y a reconocer la relevancia de los recursos visuales para que puedan apropiarse de estrategias de lectura más eficaces, como el desarrollo de inferencias tanto generales como específicas.

También creemos que la enseñanza de estrategias de lectura multimodales en el aula puede ayudar a los estudiantes de español a desarrollar habilidades de lectura crítica basadas en sus experiencias del mundo y en otras formas de percepción semiótica.

CRediT

Reconocimientos: No se aplica.

Fondos de investigación: No se aplica.

Conflictos de intereses: Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Aprobación ética: No se aplica.

Contribuciones:

Conceptualización, Curaduría de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Supervisión, Visualización, Redacción - borrador original, Escritura - revisión y edición: MARTINS, Liviane da Silva.

Conceptualización, Curaduría de datos, Análisis formal, Metodología, Visualización, Escritura - revisión y edición: GOMES, Francisco Wellington Borges.

## Referencias

- ALVERMANN, D.; WILSON, A. A. Comprehension strategy instruction for multimodal texts in science. *Theory in to practice*, 50(2),116 -124, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/233168452\_Comprehension\_Strategy\_Instruction\_for\_Multimodal\_Texts\_in\_Science]. Acesso em: 25 nov. 2018.
- BLOCK, E The comprehension strategies of second language readers. *Tesol quarterly*, 20(3), 463-494, 1986.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2002.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares Nacionais (OCN)*. Brasília, 2006.
- COSCARELLI, C. V. *O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Boletim da Associação Brasileira de Lingüística. Maceió: Imprensa Universitária, 163-174, 1996.
- COSCARELLI, C. V.; Novais, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, 45(3), 35-42, 2010. Disponível em: [https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8118]. Acesso em: 15 set. 2018.
- DIONISIO, A. P.(Org). *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa comunicação, 2014.
- GOMES, F. W. B. et al. (2019). *Texto, imagem e letramento visual*. Teresina: EDUFPI, 2019.
- GRABE, W; Stoller, F. L. *Teaching and researching reading*. New York: Routledge. (2a ed.), 2013.
- JEWITT, C. Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. In: *Discourse: studies in the cultural politics of education*. 26(3),315 – 331 New York? Routledge, 2005. Disponível em: [https://doi.org/10.1080/01596300500200011]. Acesso em 10 jun. 2019.
- JEWITT, C, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. Navigating a diverse field In: Jewitt, C, C.; Bezemer, J.; O'Halloran, K. *Introducing multimodality*. Oxon and New York: Routledge, 2016. Disponível em: [https://www.book2look.com/book/qQZi7qOy9v]. Acesso em 05 ago. 2018.
- JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente. *Univ. Psychol.* 6(3), 507-521, Bogotá, Colombia, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1657-92672007000300004]. Acesso em: 11 set. 2018.
- JOLY, M. C. R. A.; Santos, L. M. dos; Marini, J. A. S. Uso de estratégias de leitura por alunos do Ensino Médio. *Paidéia*, 16(34), 205-216, Ribeirão Preto, 2006.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, Â. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Â. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da leitura*. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- KLEIMAN, Â. *Oficina da leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

- KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, (2a ed.), 2006.
- LEFFA, V. *Aspectos da Leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.
- MANOLI, P.; PAPADOPOULOU, M. Greek Students' Familiarity with Multimodal Texts in EFL. *The International Journal of Literacies*, 19(1), Illinois: Common Ground, 2013.
- OLIVEIRA, M. F. L. de; SANT'ANA, R. dos A. Leitura e escrita multimodal na aula de espanhol/língua estrangeira. *Travessias Interativas*, 8(16), 49 – 67, 2018.
- OSMAN, S.; et al. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. Cotia: Macmillan, (3a ed), 2013.
- PITELI, M. de L. *A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem*, 2006. (Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista).
- RIBEIRO, A. E. Palavra e criação, palavra e ação: livro, leitura e escrita em pauta. *Trem de Letras*, 3(1), 2017.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMED, (6a ed), 2007.
- TIRABOSCHI, F. F. *Instruções de estratégias de leitura hipertextual em língua inglesa: um estudo com aprendizes da educação tecnológica em ambiente virtual de aprendizagem*, 2015. (Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás).
- VAN LEEUWEN, T. Multimodal literacy. *Viden Om Literacy*, (21), Nationalt Videncenter For Læsning, 2017. Disponível em: [[https://www.videnomlaesning.dk/media/2127/21\\_theo-van-leeuwen.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/2127/21_theo-van-leeuwen.pdf)]. Acesso em: 21 out. 2019.