

EMPLEO DE LA FOTOGRAFÍA PARA DESARROLLAR LA ALFABETIZACIÓN MULTIMODAL. PROPUESTA DE ANÁLISIS

Ana Mendioroz

anamaria.mendioroz@unavarra.es

Departamento de Geografía e Historia.

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Alfredo Asiáin

alfredo.asiain@unavarra.es

Departamento de Lengua y Literatura

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Recibido: 2 de noviembre de 2016

Aceptado: 6 de abril de 2017

Resumen

La construcción social de significados se vehicula con mensajes que combinan sistemas semióticos multimodales, y que en su recorrido transmedial se resignifican. Planteamos una propuesta de lectura de fotografías en contextos físicos y en recorridos transmedia, desde la semiótica cultural y el Análisis del Discurso Multimodal. Las lecturas de dos fotografías realizadas por el productor y los investigadores, han permitido elaborar el instrumento que será implementado entre los productores de significado, en la siguiente fase investigativa. Su evaluación servirá para delimitar las cuestiones básicas que facilitan el desarrollo de la alfabetización multimodal, digital y crítica, objetivo principal del trabajo. Las primeras conclusiones apuntan a una necesidad formativa sobre la dimensión relacional y los procesos inferenciales de evaluación, apreciación y recreación.

Palabras clave: fotografía, semiótica, alfabetización multimodal.

Abstract

The social construction of meaning is conveyed with messages that combine multimodal semiotic systems, and in its transmedial tour they are resignified. We propose a proposal reading photographs in physical contexts and transmedia tours since cultural semiotics and Multimodal Discourse Analysis. The microlecturas of two photos performed by the producer and researchers, have permitted to develop the instrument to be implemented with the producers of meaning in the following investigatory phase. Their evaluation will help to identify the basic issues that facilitate the development of multimodal, digital and critical literacy, main objective of this work. Early findings point to a need for training on the relational dimension and inferential processes of evaluation, assessment and recreation.

Keywords: photograph, semiotics, multimodal literacy.

1.- Introducción

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías son los auténticos agentes de socialización al vehicular la construcción social de significados (Campbell 2013; Rodríguez Herrero, 2012) y construir los imaginarios sociales (Comas, 2008) mediante mensajes que combinan sistemas semióticos lingüísticos, visuales y auditivos de forma simultánea para crear el sentido del texto (Anstey y Bull, 2010). En este complejo entorno semiótico multimodal con nuevas prácticas comunicativas (Cassany, 2008), donde el lenguaje verbal se relaciona intersemióticamente con otros modos (Jewitt, 2009) y se crean nuevos significados, es decir, se resemiotizan, a medida que los fenómenos multimodales se despliegan en las prácticas sociales (Ledema, 2003), el análisis del discurso multimodal (ADM) se ha convertido en el paradigma emergente de los estudios del discurso. De esta forma se amplía el tradicional del lenguaje verbal aislado, al estudio de éste en combinación con otros recursos como son las imágenes, el simbolismo científico, la gestualidad, las acciones y el sonido, constatando así la naturaleza multimodal de la comunicación humana, donde la oralidad natural del lenguaje interactúa con otros códigos no verbales como ya mostró Poyatos (2004) al establecer la “estructura triple básica” del lenguaje humano: lenguaje, paralenguaje y kinésica, en perfecta sincronización. También recaló en esta multimodalidad Zumthor (1989), cuando acuñó su concepto de “complejo verbomotor”, muy cercano al actual de “multimodalidad corporal”.

La fotografía también ha experimentado cambios sustanciales en la era digital (Pantoja, 2010). Además de modificar técnicas y soportes, las nuevas prácticas fotográficas multimodales superan algunas limitaciones originarias del medio como su naturaleza silente, su estatismo o la baja participación del receptor en la construcción de significados (Kress y Van Leuwen, 2001). En los entornos transmediales pasa a ser una extensión de las imágenes mentales y de las conexiones sinápticas cerebrales, de tal forma que cultura y mente interactúan y crean la mente consciente (Damasio, 2010) o corporeizada (Asiáin y Aznárez, 2012) que facilita la mediación entre la memoria autobiográfica y la colectiva, la identidad personal y la poliidentidad cultural, los propios sentimientos y la excelencia social ética, los conocimientos personales y el acumulado por el grupo de pertenencia, la imaginación y el imaginario colectivo, las creencias personales y la cosmovisión (Mendioroz y Asiáin, 2013; Sánchez Zapatero, 2010).

Es en este marco metodológico del ADM, donde se sitúa la propuesta de análisis fotográfico que presentamos, y que está en proceso de implementación y evaluación con los diferentes productores y constructores de significado. Hemos elegido dos fotografías del fotoperiodista pamplonés Luis Carmona: una sobre patrimonio cultural sin presencia del lenguaje verbal (Ver Figura 1), y otra de carácter social acompañada de texto (Ver Figura 2).



Figura 1. Fotografía sobre Patrimonio cultural en Navarra. Dantza del Paloteado. Fuente: imagen no publicada y cedida por el fotoperiodista pamplonés Luis Carmona.



Figura 2. Fotografía sobre temática social. Fuente: imagen no publicada y cedida por el fotógrafo pamplonés Luis Carmona.

Nos enfrentamos para ello a algunos de los principales problemas analíticos y teóricos que plantea el ADM (O'Halloran, 2012): dar forma a los recursos semióticos de las fotografías como medio comunicativo y a los recursos modales que contienen; analizar las relaciones y expansiones intersemióticas de los recursos modales en la construcción del significado, y por último analizar cómo se resemiotizan estos fenómenos multimodales en las prácticas sociales de la educación patrimonial y en la construcción de pensamiento y explicación histórica. Esta complejidad requiere de una sistematicidad en la anotación multimodal que permita rescatar, anotar, analizar, investigar y recuperar los patrones semánticos multimodales presentes en los distintos actos comunicativos para captar los simbolismos (O'Halloran, 2012), y que pretendemos abarcar en esta investigación (Baldry y Thibault, 2006).

El objetivo último, en suma, es presentar una propuesta educativa formal basada en estas nuevas alfabetizaciones, que facilite la construcción de conocimiento social e histórico. Para ello, es imprescindible concretar unas pautas que desarrollen el aprendizaje multimodal en el aula, a través de las fotografías. Este afán didáctico entronca con la necesidad de la alfabetización multimodal (Bearne, 2009; Burke y Hammett, 2009; González García, 2013; Stein, 2003) e incluye modos como la lengua escrita y oral, así como múltiples representaciones entre otras la visual (imágenes estáticas y en movimiento), de audio (música, sonido ambiental, ruidos y alertas), de contacto (tacto, olor, sabor), gestual (movimientos de manos, brazo, expresiones del rostro, movimientos oculares, mirada, porte, andares, vestimenta, moda, peinado, secuencias de acciones, ritmo, frecuencia, ceremonia, rituales...), de representación para uno mismo (impresiones, emociones, imaginación) y espacial. Estos modos diferentes de comunicación tienen unas veces la capacidad de expresar los mismos tipos de cosas por analogía, pero otras son intraducibles e irreductibles, o cuando menos preferibles frente a otros, pero siempre requieren del empleo de la sinestesia (Cope y Kalantzis, 2009). Esta importancia de las sensaciones (multisensorialidad) y de las emociones, es lo que marca el modelo educativo multimodal que se pretende propiciar, y que requiere además de un aprendizaje digital, puesto que estas formas de representación aparecen tanto en paisajes reales o físicos, como virtuales (Osuna, Marta y Aparici, 2013). En esta dirección, la fotografía que era medio o continente en el mundo físico, pasa a ser contenido que contiene con nuevas e interesantes resemiotizaciones en su recorrido transmedial.

2.- Metodología

La investigación tiene un marcado carácter cualitativo (Bisquerra, 2004). Se inicia con una fase previa en la que se plantean las posibles lecturas de la imagen, y a partir de ellas se realiza un microanálisis por el productor de las dos fotografías y los investigadores, como si fueran estudios de caso (Simons, 2011), con el objeto de identificar los aprendizajes y estrategias que necesita el alumnado de Educación Secundaria para desarrollar la alfabetización multimodal. Se tiene en cuenta la

bibliografía más relevante en el análisis fotográfico para el uso educativo, el marco metodológico del ADM y un breve estudio documental para contextualizar las propias fotografías, que sigue los criterios de la historia cultural (Burke, 2010; Gramsci, 2011; Mosterin, 2009) y de la historia oral (Thompson, 2004). Esta fase previa es la que presentamos en este trabajo. Estos análisis, se realizan con el objeto de identificar las exigencias que requiere esta múltiple alfabetización en sus distintos niveles de comprensión, y delimitar las cuestiones básicas que facilitan a los constructores de significado la interpretación de la imagen. El fin último de esta fase previa, ha sido construir el instrumento para la investigación; un cuestionario básico para implementarlo en la siguiente fase con los productores de significado y los receptores o constructores de significado. Entre los primeros, los testigos (personas representadas en las fotografías), el fotógrafo (productor primario) y otros posibles productores secundarios en el recorrido mediático de la fotografía (periodistas, realizadores de documentales, usuarios de redes...). En lo que respecta a los segundos, los receptores, también se tienen en cuenta a los expertos (receptores 1), al público receptor general (receptores 2) y al alumnado de Educación Secundaria (receptores 3). Este instrumento, ligeramente adaptado a los destinatarios y a la técnica de obtención de datos, se ha diseñado para que permita codificar y comparar los resultados cualitativos con el programa Atlas.ti. Pretendemos obtener datos sobre alfabetización multimodal (producir y comprender una fotografía), alfabetización digital (recorrido transmedial de las fotografías y/o de sus contenidos, redes, páginas web...) y alfabetización crítica, relacionada especialmente con la construcción de la identidad no excluyente y la ciudadanía global (Ardanaz, 2013). Finalmente, sobre las narrativas de los productores (testigos y fotógrafo) y de los constructores de significado o receptores.

En la siguiente fase de la investigación, el trabajo de campo propiamente dicho, van a primar técnicas etnográficas cualitativas (entrevistas, focus group, y paneles de expertos), siguiendo recomendaciones metodológicas de obras de referencia (Díaz de Rada y Velasco, 2006; Granado, 2008; Hammersley y Atkinson, 2007). Con el objetivo de simplificar el estudio y centrarlo en el uso educativo, se prevén las siguientes técnicas y metodologías para la obtención de los datos:

- a) Entrevistas a los productores de significado (testigos y fotógrafo), basadas en los cuestionarios previos, y grabadas audiovisualmente. Las entrevistas a productores secundarios se suplen con las aportaciones de los autores.
- b) Panel de expertos (constructores de significado o receptores 1), distinguiendo los expertos en el medio fotográfico y en los contenidos de las fotografías, con debates grabados audiovisualmente.
- c) Focus group de público en general (constructores de significado o receptores 2), con una muestra de 7 sujetos de diferentes edades, sexo y formación.

- d) Entrevistas a alumnado de Secundaria (constructores de significado o receptores 3), conocedores y no de ambas imágenes.

Con los datos se elaborará el cuestionario (Kvale, 2011) que se implementará con una muestra aproximada de 300 alumnos de 4º curso de Educación Secundaria perteneciente a cuatro centros de Pamplona (dos públicos y dos concertados; tres de ellos de modelo lingüístico en castellano y uno de modelo en euskera), que servirá para realizar una propuesta didáctica en firme y elaborar el material didáctico para el aula.

3.- Fase previa: propuesta de lectura. Microanálisis multimodal de dos fotografías

Se presenta brevemente la propuesta de lectura de la fotografía en contextos físicos y en recorridos transmediales, desde la semiótica cultural, interpretativista o constructivista. Se emplean lecturas de tipo denotativo y connotativo, convirtiendo los principios históricos en didácticos y teniendo en cuenta la teoría multimodal que explica cómo se usa cada modo, su función comunicativa, sus interrelaciones, el papel del lector y del productor (O'Halloran, 2012). El objetivo es explorar significados considerando dominios no anticipados previamente y facilitar la realización de múltiples lecturas de manera contextualizada, crítica y reflexiva, para comprender las experiencias con las que se mira y se construye conocimiento social (Banks, 2010; García, González y Ramos, 2010; Pahl y Rowsell, 2012).

Para acometer la narrativa interna o contenido de la imagen y responder a *qué* y posteriormente la externa o contexto social, se propone una doble lectura (denotativa y connotativa), ya que facilita el análisis como representación de las cosas, personas y acontecimientos en el momento en el que es creada la imagen, en su historia posterior y en el instante desde el que se mira por quienes la interpretan. Esto permite convertir los principios históricos en didácticos, para dar respuesta a *dónde* (espacialidad), *cuándo* (temporalidad), *quién o quiénes* (identidad), *cómo* (multimodalidad en el medio fotográfico), y *cómo evoluciona* (cambio/continuidad), *por qué* (causalidad), *para qué* (intencionalidad), *para quién*, e interrelacionarlos a su vez con las funciones de índice, ícono y símbolo, para llegar al estadio más elaborado de interpretación.

3.1.- La fotografía como índice

Se trata de valorar la fotografía como huella de la realidad por su conexión física con el objeto. De forma resumida, presentamos los principales aspectos implicados (Ver Figura 3 y Figura 4).

Se analiza el soporte, dispositivo fotográfico, el tipo de objetivo, el formato y el mundo fotografiado. Para descifrar el contexto respondiendo a *qué*, se emplean cuestiones del tipo a qué se refieren los significados; para responder a *quién o quiénes son*, participantes incluidos de forma natural, icónica o simbólica, se dirige la lectura con preguntas del tipo *quién* y *qué* se representa por el gesto, la forma de actuar, los atributos,

y los objetos representados. Para responder a *dónde* o espacio representado, concreto o abstracto, las preguntas se dirigen a qué tiene ese espacio que lo diferencia de otros, qué convenciones están asociadas a los significados que transmite, cómo se refieren al contexto. Estos juicios espaciales junto al *cuándo* o tiempo representado, real, simbólico o subjetivo, ayudan a la secuenciación y a la narratividad, así como a la elaboración de metáforas mediante la intertextualidad, la hibridez o la mezcla de prácticas y convenciones establecidas de significado visual.








LA FOTOGRAFÍA COMO TESTIGO I (índex: qué, quién, dónde, cuándo)						
PORTADORES DEL PATRIMONIO			ESPECTADORES		DETRAC- TORES	
Maestro de danzas y Capitán	Danzantes (dantzariak)	Relevo generacional (Dantzari txiki)	Espectadores participantes		Espectador no participante	Voces contrarias ausentes (anticlericales, puristas...)
			Participante	Turista		
						
Narrativa de la comunidad				Narrativa del otro		
Narrativa de la identidad						
MULTIPERSPECTIVISMO Y MULTIMODALIDAD						

Figura 3. La fotografía como Índex. Identificación de testigos en la Figura 1. Fuente: elaboración propia

LA FOTOGRAFÍA COMO TESTIGO I (índex: qué, quién, dónde, cuándo)					
MOVIMIENTO DEL 15 M		POCOS ESPEC TA- DORES	CONTRARIOS AL 15 M		
Manifestantes	Pancartas			Rótulo	Cartel
					
Narrativa del 15 M (sociedad movilizada contra los recortes)		Narrativa de la sociedad pasiva	Narrativa del "poder" y de la sociedad contraria al 15 M		
Narrativa histórico-social					
MULTIPERSPECTIVISMO Y MULTIMODALIDAD					

Figura 4. La fotografía como índex. Identificación de testigos en la fotografía 2.

Fuente: elaboración de los autores

Proponemos la elaboración de relatos con múltiples lecturas y desde puntos de vista diversos que den sentido a la imagen (Bautista, 2009) y sirvan de anclaje para la memoria (Feldman, 2004, Rojas Marcos, 2012). A lo largo del microanálisis se tienen en cuenta las narrativas de los personajes retratados, del fotógrafo, de otros agentes implicados en recorridos transmediales y de los receptores externos desvinculados de la imagen. Esta polifonía se asocia a una narrativa de la identidad histórico y social. Además, la lectura multimodal, facilita la visibilización de los recursos semióticos que contiene la imagen para entender su potencial comunicativo, y permite analizar las relaciones intersemióticas en la construcción del significado, así como anotar de forma sistemática la representación multimodal, ofreciendo una respuesta parcial a los problemas analíticos planteados por el ADM (Baldry y Thibault 2006; O'Halloran, 2012).

3.2.- La fotografía como icono

Exige una alfabetización multimodal relacionada con el medio fotográfico, y otra digital asociada a los recorridos transmediales. De forma resumida se plantean los principales aspectos implicados (Ver Figura 5).

LA FOTOGRAFÍA COMO TESTIGO II (ícono: cómo, por qué, para qué, para quiénes)	
LA FOTOGRAFÍA COMO CONTENIDO O MENSAJE	LA FOTOGRAFÍA COMO CONTINENTE O MEDIO
 <p>LA FOTOGRAFÍA COMO TESTIGO I (índice: qué, quién, dónde, cuándo)</p> <p>PORTADORES DEL PATRIMONIO: Maestros de danza y Capitanes, Danzantes, Folkloro generacional (dantzariak), Espectadores participantes, Espectadores no participantes, Detractores (voces contrarias: manifestaciones, partidos...)</p> <p>Narrativa de la comunidad, Narrativa de la identidad, Narrativa del otro</p> <p>MULTIPERSPECTIVISMO Y MULTIMODALIDAD</p>	
 <p>LA FOTOGRAFÍA COMO TESTIGO I (índice: qué, quién, dónde, cuándo)</p> <p>MOVIMIENTO DEL 15 M: Manifestantes, Pancartas, Especta dores, Ródol, Cated, Voces contrarias (gubernamentales, partidos...)</p> <p>Narrativa del 15 M (narrativa socializada con los meeting), Narrativa de la socialización, Narrativa del "poder" y de la narración contraria al 15 M</p> <p>Narrativa histórico-social</p> <p>MULTIPERSPECTIVISMO Y MULTIMODALIDAD</p>	
Nivel enunciativo: veracidad y representatividad (vs. manipulación), ideología, emociones, intencionalidad, postura, etc. del fotoperiodista	Capacidades (y limitaciones expresivas o modales del medio) para expresar el contenido: nivel morfológico y nivel compositivo.
 <p>Narrativa del productor primario (fotoperiodista): RESEMIOTIZACIÓN ^{1ª} Luis Carmona Juanmartiñena <i>Fotoperiodista</i></p>	
NECESIDAD DE ALFABETIZACIÓN MULTIMODAL (EN EL MEDIO FOTOGRÁFICO)	
Recorrido transmedial del contenido	Recorrido transmedial de la fotografía
Narrativas de productores secundarios: NUEVAS INTERSEMIOSIS Y RESEMIOTIZACIONES	
NECESIDAD DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL	

Figura 5. La fotografía como icono. Fuente: elaboración por los autores.

Como contenido o mensaje, se analiza el encuadre mental del fotógrafo, se identifica su intencionalidad, *cómo* representa el mundo fotografiado, *por qué* y *para qué*.

Tienen cabida aspectos como la veracidad y representatividad de la imagen o su posible manipulación, la ideología que subyace o las emociones que transmite, respondiendo a cuestiones del tipo qué compromiso tiene el productor con el mensaje, cómo declara sus propios intereses, qué grado de veracidad le atribuye a su mensaje, qué aspectos particulares de una imagen aparecen representados de forma prominente sobre otros aspectos.

Esto va unido al *para quién o para quiénes*, por lo que se impone analizar la postura que el observante adopta frente a la escena, qué se le demanda, qué aspectos internos indexan cualidades del usuario. Algunas preguntas para facilitar esta interpretación pueden ser: cómo conectan los significados a las personas implicadas, de qué modo el creador de la imagen lleva al espectador hasta su significado, cuál es la función del espectador. Se trata de evidenciar la interpretación del momento fotografiado por la forma de construir la fotografía, teniendo en cuenta aspectos morfológicos, compositivos y enunciativos. Dentro de los primeros se puede valorar el punto, el grano, la textura, la línea, el plano, la escala, el color, la nitidez o la luz. Los compositivos se refieren a cómo se ubican los elementos para conseguir el sentido de la imagen, qué convencionalismos se emplean para crear los significados y pueden ser el ritmo, la repetición, la simetría, la altura de la representación, la perspectiva, el empleo o no de la ley de tercios o el recorrido visual. Finalmente, las huellas enunciativas o ausencia de las mismas, los retoques que realiza el productor de la imagen (Marzal Felici, 2007), inciden en su propia narrativa resemiotizando la realidad. En suma, su discurso integra el multiperspectivismo de los testigos y de los productores secundarios en los recorridos transmediales de la propia fotografía, creando nuevas intersemiosis y resemiotizaciones que hay que localizar y analizar. Se puede aprovechar el contenido de la fotografía como paso previo para facilitar la construcción de narrativas transmediales educativas; de hecho, cuando la fotografía se vuelve relato, como eterno presente reinterpretado o resemiotizado, da coherencia, sentido y direccionalidad a la concatenación de los hechos (Pujadas, 2000), entre la justificación y la objetividad, así como entre el tiempo fotografiado y el tiempo de la interpretación.

3.3.- La fotografía como símbolo

El empleo de la fotografía con un carácter socio-crítico, simbólico, identitario y holístico, permite documentar al hombre en su entorno e indagar en los universos simbólicos (Aguirre, 2008) mediante un acto de lenguaje performativo (Feliú, Hernández, 2011). Como símbolo, signo que mantiene una relación convencional con su objeto, se analiza la materialidad de la imagen como un momento aislado del continuo temporal, con un ángulo de visión concreto y como signo creado en la mente de cada persona; es decir, como construcción de múltiples significados a través de la narración, estableciendo

un diálogo entre quien mira la foto y quien la ejecuta y analizando todas las interrelaciones que se establecen, también las intertextuales. Este valor simbólico de la fotografía hay que relacionarlo tanto con los aspectos representacionales como con las relaciones entre los participantes semióticos y entre cada modo (presentes y ausentes según las características y limitaciones del medio), teniendo en cuenta actores, procesos y circunstancias representados, explícita o implícitamente.

Para trabajar la imagen de forma interpretativa se responde a *qué me sugiere*, y se emplean sinestesias que permiten realizar analogías entre distintas sensaciones (Cope y Kalantzis 2009) y suscitan emociones alovalorativas (relacionadas con el exterior) y autovalorativas (creencias y mundo interior) que el receptor atribuye a la fotografía (Castilla del Pino 2000). Esa carga emocional propicia su vinculación afectiva de aceptación o de rechazo. También se usan imágenes sensoriales ópticas, acústicas, olfativas, gustativas, térmicas, ponderales o referentes al tacto bórico, táctiles o hápticas, cenestésicas y esterognósticas o de orientación (Damasio 2010; Soler Fierrez, 1988), muy relacionadas con los modos contenidos, determinados ya en la fotografía como índice.

Es conveniente explorar el hallazgo accidental (Banks, 2010, p. 159), y desde el multiperspectivismo, teniendo en cuenta el valor simbólico de la fotografía, convertirla en relato mediante el empleo de figuras retóricas de la imagen y metáforas multimodales, cuando el dominio de origen y el de destino pertenecen a modos diferentes (Forceville y Urios-Aparisi, 2009).

En la línea de nuestro trabajo, Phillips y Mcquarrie (2004) prefieren hablar de figuras retóricas visuales, porque la comprensión depende de procesos de razonamiento y construcción de significado por parte de los espectadores cuando emplean operaciones inferenciales. Identifican nueve tipos de figuras cruzando seis categorías: tres basadas en la relación entre la imagen fuente y la imagen destino (yuxtaposición, fusión y reemplazo) y tres, en las clases de procesamiento cognitivo (conexión, comparación y reemplazo). La complejidad de esas nueve figuras va en línea creciente desde la yuxtaposición hasta el reemplazo, con operaciones inferenciales de conexión, comparación o reemplazo basadas en la similitud o en la oposición.

En nuestro microanálisis, y como síntesis de las contribuciones anteriores, nos interesa especialmente abordar si hay yuxtaposición, fusión o reemplazo, dependiendo de cómo se establece la relación entre el dominio de origen (“source domain”) y el dominio de llegada (“target domain”). Nos parece interesante diferenciar figuras retóricas o metáforas visuales y multimodales y relacionarlas con los procesos inferenciales de conexión, comparación o reemplazo, basados en la similitud o en la oposición. Finalmente, y desde una alfabetización crítica, multimodal y digital (Feldman, 2004), apostamos por la construcción de narrativas con puntos de vista diversos y múltiples lecturas (Burke, 2010; Gramsci 2011; Mosterin 2009, Thompson 2004).

4.- Conclusiones

Los microanálisis propuestos han permitido elaborar el cuestionario para los productores secundarios y constructores de significado, con el objetivo de explorar las exigencias que requiere esta múltiple alfabetización en sus distintos procesos y niveles de comprensión. La fase de investigación en curso, consistente en la implementación del instrumento a los agentes constructores de significado, y a tenor de las evidencias que se van recopilando, apunta a la necesidad de una formación en el aula que permita interpretar la fotografía como un texto discontinuo valorando la recuperación de la información, comprensión global, desarrollo de una interpretación, reflexión sobre el contenido y sobre la forma, desde un nivel explícito hasta otro profundo (Zayas, 2012), e incidiendo en la dimensión relacional y en los procesos inferenciales de evaluación, apreciación y recreación (Méndez 2006), que entendemos como capacidad de elaborar juicios distanciados sobre la fotografía, de vincularse afectivamente y de generar imágenes mentales (Damasio 2010) que permitan construir y aplicar conocimiento (Escoriza 2003; Parodi 2011).

Esto depende de algunas variables que la investigación está considerando, como son los conocimientos previos del receptor (conocimientos contextuales sobre el contenido de la fotografía y las experiencias de lectura) y el grado de alfabetización multimodal en el medio fotográfico, en sus recursos modales (Cope y Kalantzis 2009; Marzal Felici, 2007), en los modos de representación que contiene cada fotografía y en las relaciones intersemióticas que se establecen entre ellos (Cope y Kalantzis 2009; Ledema 2003). Además de los procesos y niveles de comprensión, se están obteniendo los primeros datos sobre las estrategias de comprensión que utilizan los receptores, fundamentalmente de comprensión y de coherencia local para el nivel superficial, macroestrategias para el nivel de comprensión global y estrategias de transferencia y transformación para el nivel profundo en el que se produce el aprendizaje y la aplicación de conocimiento (Parodi, 2011). Todos estos datos de comprensión, triangulados con los datos personales de alfabetización y de conocimientos previos de productores y constructores de significado, permitirán descubrir variables para elaborar la secuencia didáctica y el material de aula teniendo en cuenta experiencias de lectura de fotografías, el grado de alfabetización multimodal y las estrategias de comprensión empleadas, entre otros parámetros, y responder a un modelo educativo integral crítico, multisensorial, emocional, cognitivo y conductual. Un modelo que desarrolle armónicamente la manera de percibir, sentir, pensar y actuar de la mente corporeizada "embodied mind", que se extiende multimodal y tecnológicamente, y que exige desarrollar tanto un aprendizaje multimodal como otro digital que permita comprender los códigos de los diferentes lenguajes, construir conocimiento a partir de los textos multimodales desde interpretaciones semiótico-culturales, y resemiotizar textos e imágenes en esas nuevas prácticas sociales. Para ello es necesario una formación específica en el aula, que capacite a los sujetos para descifrar los significados y la intención con la que se construyen,

analizando de forma crítica los elementos cognitivos, emocionales y contextuales que intervienen (Osuna; Marta; Aparici, 2013). En la línea de la teoría semiótica de la recepción (Jauss 1985), los significados se construyen mediante procesos de “colmataje” de los “lugares de indeterminación”, que tienen lugar en la mente, y además los recorridos transmediales facilitan la comprensión e interpretación de los contenidos, “colmando” y “resignificando”.

REFERENCIAS

- AGUIRRE, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En I. Aguirre (ed.) *El Acceso al patrimonio cultural: retos y debates* (pp. 67-118). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- ANSTEY, M. y BULL, G. (2010). Helping teachers to explore multimodal texts. *Curriculum and Leadership Journal*, 8 (16). Recuperado de <http://www.curriculum.edu.au/leader/h...>
- ARDANAZ, M. (2014). Con Enfoque de Aprendizaje Global. Reflexionando sobre un cambio de paradigma en el modelo de comprensión por generaciones en la educación para el desarrollo global. *International Journal for Global and Development Education Research*, 5, pp. 15-50.
- ASIÁIN, A. (2014). Lenguaje y Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI). En P. Salaberri Zaratiegi, (ed). *El Patrimonio Cultural Inmaterial: ámbito de la tradición oral y las particularidades lingüísticas* (pp. 13-33). Pamplona: Cátedra Archivo del Patrimonio Inmaterial.
- ASIAIN, A., y AZNÁREZ, M. (2012). Patrimonio cultural inmaterial y adquisición/ desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 12, 45-64.
- BALDRY, A. P. y THIBAUT, P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.
- BANKS, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- BAUTISTA, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, XVIII (33), 149-156.
- BEARNE, E. (2009). Multimodality, Literacy and texts. *Journal of Early Childhood Literacy* 9 (2), 156-187.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Madrid: Editorial La Muralla.
- BURKE, P. (2010). *Hibridismo cultural*. Madrid: Akal.

- BURKE, A. y HAMMETT, R.F. (eds.) (2009). *Rethinking Assessment in New Literacies*. New York: Peter Lang.
- CAMPBELL, D. (2013). *Visual Storytelling in the Age of Post-Industrial Journalism*. World Press: Photo Academy.
- CARR, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Barcelona: Taurus.
- CASSANY, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- COMAS, D. (2008). Construyendo imaginarios, identidades, comunidades: el papel de los medios de comunicación. En M. Bullen y C. Díez (coords.) *Retos teóricos y nuevas prácticas* (pp. 179-208). Donostia: Ankulegui.
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (2009). A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning*, 16 (2), 361-425.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Círculo de lectores.
- DÍAZ DE RADA, A. y VELASCO, H. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- ESCORIZA, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- FELDMAN, B. (2004). A skin for imaginal. *Journal of Analytical Psychology*, 49 (3), 285-311.
- FELIU, M. y HERNÁNDEZ, F.X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- FORCEVILLE, C.J. y URIOS-APARICI, E. (eds.) (2009). *Multimodal Metaphor*. Berlín-NY: Mouton de Gruyter.
- GARCÍA, M.A., GONZÁLEZ, V. y RAMOS, C. (2010). Modelos de interacción en entornos virtuales de aprendizaje. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, 19. Recuperado de <http://www.tonosdigital.com>
- GRAMSCI, A. (2011): *¿Qué es la cultura popular?*, Valencia: Universitat de Valencia.
- GRANADO, M. (2008). La otra educación audiovisual. *Comunicar*, XVI (31), 563-570.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 32 (1), 91-116.

- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- LEDEMA, R. (2003). Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual communication*, 2 (1), 29-57.
- JAUSS, H. R. (1985). *Teoría de la recepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- JEWITT, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- KRESS, G. and VAN LEEUWEN, T. (2001). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- MARZAL FELICI, J. J. (2007). *Cómo se lee una fotografía: interpretaciones de la mirada*. Madrid: Cátedra.
- MÉNDEZ, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación*, 30 (1), 141-155.
- MENDIOROZ, A. y ASIÁN, A. (2013, marzo). Propuesta metodológica para abordar el conocimiento de los grupos sociales y sus mentalidades como realidad construida en EI y EP, a través de los recursos fotográficos y audiovisuales. Comunicación invitada en el V Encuentro Latinoamericano de Historia Oral, San Salvador.
- MOSTERIN, J. (2009). *La cultura humana*, Madrid: Espasa Calpe.
- O'HALLORAN, K. (2012). Halliday and Multimodal Semiotics. SemiotiX New Series: A Global Information Bulletin. *Semiotix XN-7* Recuperado de <http://www.semioticon.com/semiotix/2012/03/halliday-and-multimodal-semiotics/>
- OSUNA, S., MARTA, C. y APARICI, R. (2013). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la Sociedad Digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo educomunicativo. *Razón y Palabra* 81. Recuperado de <http://goo.gl/8jvIII>.
- PAHL, K. y ROWSELL, J. (2012). *Literacy and Education: The New Literacy Studies in the Classroom*. London: Sage.
- PANTOJA, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la historia. *Tejuelo*, 9, 179-194.
- PARODI, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista signos*, 44 (76), 145-167.
- PHILLIPS, B. J. & MCQUARRIE, E. (2004). Beyond visual metaphor: A new typology of visual rhetoric in advertising. *Marketing Theory*, 4, 113-136.

- POYATOS, F. (2004). Los elementos no verbales en los textos literarios: oralidad inherente y presencia explícita e implícita. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 7, 119-148.
- PUJADAS, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- RODRÍGUEZ HERRERO, V. (2012). Cine, sociología y antropología. La construcción social de la ficción cinematográfica. *Gaceta de Antropología*, 28 (1). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=98>
- ROJAS MARCOS, L. (2012). *Eres tu memoria: conócete a ti mismo*. Madrid: Espasa Libros.
- SÁNCHEZ ZAPATERO, J. (2010). Autobiografía y pacto autobiográfico: revisión crítica de las últimas aportaciones teóricas en la bibliografía científica hispánica. *Ogigia* 7, 5-17.
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid: Ediciones Morata.
- SOLER FIÉRREZ, E. (1988). *Educación sensorial. Innovaciones pedagógicas E.G.B.* Madrid: Alhambra.
- STEIN, P. (2003). Representation, Rights and Recourses: Multimodal Pedagogies in the Language and Literacy Classroom. En B. Norton and K. Toohey (eds.) *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 95-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- THOMPSON, P. (2004). Historia oral y contemporaneidad. *Historia, memoria y pasado reciente*, 20, 15-33.
- ZAYAS, F. (2012). *La competencia lectora según PISA: Reflexiones y orientaciones didácticas: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- ZUMTHOR, P. (1989). *La letra y la voz*. Madrid: Cátedra.