

ABIO, GONZALO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DIAS, REINILDES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

UNA MIRADA PRELIMINAR A LA VISUALIDAD DE LOS LIBROS BRASILEÑOS PARA ENSEÑANZA DE ELE APROBADOS POR EL PNLD 2015

BIODATA

GONZALO ABIO enseña español a brasileños en cursos libres desde 1995 y en cursos universitarios desde el 2000. Tiene la maestría en Adquisición del lenguaje, obtenida por la Universidade Estadual de Londrina (2003). Trabaja en la Universidade Federal de Alagoas con formación de profesores de español. En la actualidad realiza estudios de doctorado en la Universidade Federal de Minas Gerais. Es autor de varios materiales, actividades y proyectos para la enseñanza de ELE y para la formación de profesores de lenguas.

REINILDES DIAS es doctora en tecnologías educacionales por la Concordia University (1998), con posdoctorado en tecnologías digitales (PUC, SP 2010-2011). En la actualidad es profesora asociada de la Universidade Federal de Minas Gerais, donde trabaja en los cursos de graduación en letras (inglés) y de posgraduación en Estudios Lingüísticos (PósLin-UFGM). Es autora de libros de texto y otros materiales didácticos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la educación básica brasileña y para la formación de profesores de lenguas.

RESUMEN

La representación de la información en varios modos (Kress, 2003) puede aumentar la comprensión y participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. En este estudio analizamos la presencia y el papel de los elementos visuales presentes en los libros de texto para la enseñanza de español que fueron aprobados por el Programa Nacional del Libro Didáctico (MEC, PNLD 2015) brasileño. Deseamos conocer cómo esos elementos contribuyen para la navegación dentro de las obras y se integran con los otros contenidos existentes para la construcción del conocimiento, con especial atención a las literacidades visual y crítica. En las dos colecciones de libros de texto analizadas encontramos una elevada proporción de elementos multimodales, donde las fotografías y las ilustraciones fueron las más frecuentes. También observamos lo que consideramos ser nuevos usos de las imágenes, principalmente de las fotografías, y se pudo constatar la complejidad en el diseño editorial y las construcciones multimodales

en estos libros de texto contemporáneos, así como el enriquecimiento de las informaciones presentes en los materiales debido a la relación complementaria que se establece entre los modos verbal y visual. Sobresale también el carácter activo que es dado al alumno en muchas actividades. Además de la literacidad visual, analizamos las actividades desde una perspectiva crítica y observamos que hay actividades que fomentan la participación activa de los alumnos para la transformación de sus realidades y vidas como parte de su formación como ciudadanos. Percibimos que existe preocupación también para el ofrecimiento de propuestas de trabajo con géneros diversos y temas transversales, siguiendo las recomendaciones curriculares nacionales. En resumen, entendemos que a pesar de los avances evidenciados para el desarrollo de estas alfabetizaciones, todavía es necesario que haya una mejor presentación de preguntas y actividades facilitadoras, donde una adecuada preparación docente también será esencial.

PALABRAS CLAVE: libro de texto, visualidad, gramática del diseño visual, literacidad crítica, literacidad visual

ABSTRACT

The representation of information in the various codes or modes (Kress, 2003) can enhance student's comprehension and involvement with the learning process. In this study we identified the number and also analyzed the roles of visual elements in two coursebooks for the teaching of Spanish that were approved by the Brazilian National Coursebook Program (MEC, PNLD 2015). We wanted to know how these elements can contribute to the multimodal organization of the coursebooks layout and how they are integrated with other contents for the construction of knowledge in Spanish. We observed new uses of images, especially photographs. It is also noticeable how complex the editorial design is with a myriad of multimodal ensembles. In addition to the visual literacy, we were also concerned with the critical learning perspective present in these two coursebooks. We noticed the encouragement to students' active participation towards transformations of their reality and lives as part of their formation for citizenship. There is concern with learning activities that adopt a genre-based framework. They deal with the transversal themes recommended by the National Curriculum. In sum, despite being innovative and capable of developing students' visual and critical literacies, the coursebooks still have a long way to go before they can offer more challenging activities for lifelong learning. Adequate teachers professional development is also essential.

KEY WORDS: textbook, multimodality, visuality, Grammar of Visual Design, critical literacy, visual literacy

1. INTRODUCCIÓN

Los libros de texto por sus características reconocibles y finalidad pueden ser entendidos como un género didáctico que, al mismo tiempo, es un hipergénero que reúne recortes de varios géneros (Tilio, 2013: 463).

Los libros de texto no ignoran la comunicación más intensamente multimodal en la cual estamos inmersos en la actualidad, por lo que en ellos suele aparecer representada una gran diversidad de géneros

considerados multimodales, tales como textos diversos acompañados de fotos o infografías, además de ilustraciones diversas, historietas, tarjetas postales, carteles, etc., así como otros géneros propios del ambiente digital como son las páginas y sitios *web*, *blogs*, mensajes en redes sociales, etc., que también mezclan elementos visuales y textuales.

Para su inclusión en el libro de texto esos géneros generalmente pasan por un proceso de didactización donde son simplificados y adaptados para focalizar o realzar los aspectos que se desean

mostrar y trabajar. Por otro lado, no es raro encontrar que las actividades y ejercicios que acompañan a las imágenes en los libros para enseñanza de lenguas solo se concentran en algún punto gramatical o lexical, sin explotar los significados de la relación entre imagen y texto (Hemais, 2012).

Al texto y al diseño de los libros de texto ahora se incorporan otros recursos semióticos más “modernos” como son el color y las fotografías (Derewianka & Coffin, 2008: 187), pero parece que el potencial narrativo de la imagen y sus posibilidades de trabajo para la observación y análisis del lenguaje visual con la intención de desarrollar las capacidades de descripción y expresión intertextuales, todavía no forman parte de los criterios de selección y aplicación de los elementos visuales en las colecciones didácticas (Matteoni, 2010: 169)

Además de los contenidos y actividades propuestas, también se le debe dar la debida atención a la inserción de la multimodalidad en la edición y diagramación del libro de texto, pues el diseño final puede influenciar en el proceso y los resultados del aprendizaje (Ellis & Ellis, 1987, Domínguez & Maíz, 2010; González, 2012, Liu & Qu, 2014). El uso adecuado de colores, tipografías diversas y otros elementos visuales como marcos y recuadros, cajas de texto, íconos, etc. son importantes para guiar la atención y crear coherencia entre las páginas o secciones del libro o para diferenciarlas de otras secciones.

Es decir, desde las dimensiones semántica, sintáctica y práctica se puede analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto en los libros de textos, a lo cual se añade una dimensión ideológica.

Desde la perspectiva semiótica la dimensión sintáctica expresa “cómo es presentado” el mensaje en el medio; es decir, la forma en

que se estructura, organiza y simboliza el contenido. A su vez, esta asistencia sintáctica contribuye de manera sustancial a la calidad semántica de los contenidos, pues un diseño adecuado contribuye a una navegación asequible que facilita la comprensión al ponerse de manifiesto de manera transparente la estructura y la relación entre las partes.

Con respecto a la visualidad, desde un punto de vista semiótico, Bezemer & Kres (2009, 2010), en un estudio comparativo realizado con libros de texto de diversas disciplinas escolares y épocas, observaron que los libros actuales son más visuales que los libros más antiguos. La escritura, la tipografía y el diseño aparecen cada vez más organizados con base en principios visuales, gráficos. Esos cambios se observan en el “aumento del número de imágenes, del uso de tipografías diversas y de imágenes y textos ‘flotantes’ en las páginas (Bezemer & Kres, 2009: 260).

Según estos autores, si antes predominaban las páginas con textos colocados rígidamente en una o dos columnas, ahora predominan las composiciones (tipo)gráficamente irregulares en las que los elementos de texto y las imágenes aparecen fluidamente colocados a lo largo de las dos páginas (Bezemer & Kres, 2009: 260).

En estas obras modernas durante la transformación y transducción que ocurren necesariamente al recontextualizar el material semiótico original se observa como resultado una mayor fragmentación o modularización cuando se compara con los libros de épocas anteriores (Bezemer & Kress, 2016).

Como los libros de texto, por lo menos en el contexto brasileño, constituyen una fuente importante de insumo en las clases de lenguas, en este trabajo estamos interesados en observar el papel de

los elementos visuales presentes en los libros de texto más recientes, que fueron aprobados por el “Programa Nacional del Libro Didáctico” (PNLD 2015) para la enseñanza de español en el nivel de enseñanza media brasileña.¹ Deseamos conocer cómo esos elementos visuales y multimodales contribuyen para la navegación dentro de la obra y se integran con los otros contenidos existentes para contribuir a la construcción del conocimiento, con especial atención a las literacidades visual y crítica necesarias.

Para cumplir con ese objetivo, después de esta introducción presentamos las secciones siguientes: el marco teórico, seguido de la metodología utilizada, para pasar después a la descripción y análisis de los elementos encontrados. Por último, ofrecemos algunas consideraciones finales a partir de los resultados obtenidos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ELEMENTOS VISUALES EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS

Existen numerosos protocolos y listas de evaluación de libros didácticos para enseñanza de lenguas extranjeras y en la mayoría de ellos se ofrecen criterios relacionados con los elementos visuales, como son las fotografías, los dibujos, los iconos, los colores, la organización de la página, etc. Entre los trabajos, revisiones y metaanálisis dedicados a este tipo de listas podemos citar a Dias (2009), Blanco Canales (2010), Mukundan & Ahour (2010), Lawrence (2011), Mukundan et al. (2011), Rahimpour & Hashemi

¹ El nivel de “ensino médio” en Brasil corresponde con los estudios realizados del décimo al duodécimo año escolar.

(2011), Sarem et al. (2013), Demir & Ertas (2014) y Silva et al. (2015), por solo citar los más recientes.

Además de los trabajos de Bezemer & Kres (2009, 2010) mencionados en la introducción, otros autores han tratado con profundidad el tema de los componentes visuales en los libros didácticos para enseñanza de lenguas (Ellis & Ellis, 1987; Alley, 1994; Romney 2012; Romney & Bell, 2012; Janko & Peskova, 2013).

Ellis & Ellis (1987) ofrecen un amplio marco para el análisis del componente visual de los materiales de enseñanza y agrupan los elementos del diseño en tres categorías principales. En primer lugar la relevancia, con los componentes siguientes: marcas en el texto, audiencia, color y mimesis. En la accesibilidad reúnen el camino de lectura, la calidad y la lectura amigable; y, por último, dentro de la cohesión, estos autores agrupan la uniformidad de las páginas de la unidad, el color como un elemento del diseño, la tipografía y la coherencia entre los elementos.

Con respecto a los elementos visuales, Ellis & Ellis (1987) proponen tres principios generales que deben ser tomados en consideración: 1) un uso adecuado de los recursos icónicos y una buena selección y disposición de los elementos gráficos y textuales puede contribuir de manera muy eficaz a mostrar en qué consiste una determinada propuesta didáctica; 2) un buen diseño permite establecer relaciones jerárquicas o de dependencia, de continuidad, etc. entre los diversos componentes de una lección, página o actividad; y 3) un diseño atractivo puede incidir positivamente en la motivación y puede facilitar la identificación del usuario con el material. Del mismo modo, advierten sobre los riesgos que pueden derivarse del uso inadecuado de estos recursos, tales como: distracciones

innecesarias; disonancias; falta de identificación; dificultades prácticas; sensación de “estar perdido”, etc.

El uso de los elementos visuales en libros de texto para la enseñanza de ELE a universitarios que fueron publicados en el periodo de 1960 a 1989 fue el tema del trabajo de Alley (1994). En concreto, este autor observó el tamaño, la frecuencia y los tipos de imágenes (fotos, dibujos, realia, gráficos, diagramas, mapas y reproducciones de obras de artes). Como resultado, encontró un aumento en la frecuencia de fotografías y una tendencia a la disminución del tamaño de las imágenes a lo largo del tiempo. Otro estudio diacrónico fue realizado por Janko & Peskova (2013), en este caso con libros actuales de enseñanza de alemán como lengua extranjera en el nivel de enseñanza secundaria temprana, donde también se encontró un mayor número de fotografías que de otros elementos visuales.

Romney (2012) se interesó por las posibles funciones de aprendizaje de las imágenes existentes en tres libros para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, en los cuales, con base en los trabajos anteriores de Romney & Bell, (2012); Hill (2003) y la clasificación de Levin (1981), consideró el uso de seis funciones en las imágenes, cinco de ellas de aprendizaje y una función decorativa no educacional. Como resultado, el autor identificó en los libros cinco de las funciones analizadas y observó que muchas imágenes no tenían un papel activo en las tareas de aprendizaje, de forma que predominaba una función pasiva.

2.2. LA COMPLEMENTARIEDAD INTERSEMIÓTICA Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA MULTIMODAL

Royce (2007) propone que los profesores de lenguas extranjeras² cambien el foco primario de la competencia comunicativa, más relacionada con una comunicación lingüística, para una *competencia comunicativa multimodal*.

Este autor toma como base la *Lingüística Sistemico Funcional* (en adelante LSF) con las categorías de cohesión lexical de Hasan & Halliday (1989) y la *Gramática del Diseño Visual* (en adelante GDV) de Kress & van Leeuwen (2006[1996]) para explicar las competencias multimodales necesarias en contextos de lenguas extranjeras que puedan ser utilizadas por los profesores para desarrollar un metalenguaje en sus clases (Royce, 2007: 367).

La LSF propone que las funciones de construcción de significados de todos los sistemas semióticos pueden ser agrupadas en tres grandes metafunciones o categorías. Las tres metafunciones de Halliday, que originalmente reciben el nombre de *ideacional*, *interpersonal* y *textual*, Kress & van Leeuwen (2006[1996]) las adaptan y renombran como *representacional*, *interaccional* y *composicional* para su uso en la GDV para la descripción de las imágenes.

Según Kress & van Leeuwen (2006[1996]), la metafunción representacional se refiere a los objetos, ideas o conceptos representados y las circunstancias en que ocurren. Puede dividirse

² Somos de la misma opinión que autores como Judd et al. (2001: 4) y Schlatter & Garcez (2009: 128) que en lugar de usar “lengua extranjera” prefieren el término “lengua adicional”, pero en este trabajo optamos por “lengua extranjera”, pues así es que aparece en los documentos curriculares nacionales y su uso es aún predominante.

en *narrativa* (cuando la imagen representa una acción donde los participantes realizan alguna actividad) o *conceptual* (cuando la imagen representa una descripción: un concepto, un atributo, una clasificación o símbolo). En cambio, la metafunción interaccional se refiere a la relación creada entre los actores u objetos en una imagen y cómo ellos son percibidos por el observador. Abarca aspectos como la modalidad (representaciones realistas o abstractas), tipo de mirada, ángulo, luminosidad, distancia social. Por último, la metafunción composicional, que está relacionada con la organización o distribución de los elementos visuales en la imagen y el valor de la información correspondiente, incluye aspectos como el encuadramiento, la prominencia, la localización de los elementos en la parte superior o inferior de la página o en el lado derecho o izquierdo³.

El concepto de complementariedad intersemiótica se debe también a Royce (1998). La noción de complementariedad intersemiótica entre texto e imagen significa que los dos recursos realizan un trabajo semiótico conjunto para producir la coherencia del texto multimodal.

La complementariedad intersemiótica ocurre también en las tres metafunciones y vale señalar que ella es sinérgica, o sea, que no es apenas una coocurrencia de los modos textual y visual en un documento multimodal, pues se produce un efecto total que es mayor que la suma de cada parte (Royce, 1998).

³ Además de que se pueden consultar las obras originales, también se pueden ver descripciones de la GDV en diversos trabajos, por ejemplo, en Santos & Pimenta (2014) y Gualberto (2016), mientras que para una introducción a la LSF y la semiótica social recomendamos a Veloso (2014) o Andersen et al. (2015).

Royce (2007) usó como ejemplo una ilustración sobre el ciclo del agua proveniente de un libro didáctico de ciencias para explicar cómo proceder con los análisis. Más adelante, el autor sugiere que los profesores de lenguas extranjeras no necesitan realizar el análisis semiótico completo en sus clases, pero el uso de las metafunciones para el análisis de las imágenes, con respecto a qué presentan, quién y cómo está siendo presentado, ayuda a construir los significados a partir de las interrelaciones entre las imágenes y los textos y la competencia comunicativa multimodal.

2.3. TENSIONES Y POSIBILIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ESCUELA BRASILEÑA

En la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación básica brasileña parece haber una tensión entre dos grandes posiciones. Por un lado, un enfoque instrumental con foco en la lectura y, por otro lado, un enfoque comunicativo con foco en el trabajo con las cuatro destrezas. La primera opción, en el caso de la escuela pública, no es raro verla reducida a un trabajo casi exclusivamente dedicado a la gramática, debido probablemente a varias razones, o bien porque hay falta de materiales o porque los profesores aprendieron de esa forma o porque es así que ellos tienen una mayor seguridad y poder en lo que hacen en sus clases (Tilio, 2014).

Para este autor esa polarización entre la corriente instrumental y la comunicativa puede ser considerada un equívoco por dos motivos. Primero, porque no se debe aislar la lectura de otras prácticas sociales, y también porque no considera que sea suficiente un trabajo holístico con las cuatro destrezas, por lo que propone, entonces, que haya una conciliación entre los dos enfoques, de forma que las actividades de lectura sean compatibles con las teorías

de las multiliteracidades y nuevas literacidades, a lo que se añade que esas actividades se presenten de forma articulada por medio de temas y géneros relevantes para el aprendiz y que, en el uso de la lengua, se tenga acceso tanto a su comprensión como a su producción, aunque esta última sea de forma modesta (Tilio, 2014: 937).

En las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil, 2006), que es el documento curricular vigente en el país para ese nivel educativo, las multiliteracidades y la multimodalidad ya están contempladas. En su capítulo tercero, dedicado a las lenguas extranjeras en general, sus autores, Souza & Monte Mór (2006), proponen que es necesario comprender y concientizarse de que:

1) hay otras formas de producción y circulación de la información y del conocimiento, diferentes de las tradicionales que se aprenden en la escuela;

2) la multimodalidad requiere otras habilidades de lectura, interpretación y comunicación, diferentes de las tradicionales que se enseñan en la escuela;

3) la necesidad de la capacidad crítica se fortalece no solo como herramienta de selección de lo que es útil y de interés al interlocutor, en medio de la masa de información a la cual pasó a ser expuesto, sino también como herramienta para la interacción en la sociedad, para la participación en la producción de lenguaje en esa sociedad y para la construcción de sentidos de ese lenguaje (Souza & Monte Mór, 2006: 97-8).

Como señalan estos autores, "en vez de preparar a un aprendiz para el momento presente, la enseñanza de literacidades heterogéneas y

múltiples busca prepararlo para un futuro desconocido, para actuar en situaciones nuevas, imprevisibles, inciertas", más allá de los límites del salón de clases (Souza & Monte Mór, 2006: 108-9).

La capacidad para el trabajo con una consciencia crítica, de la cual nos hablan Souza & Monte Mór (2006), así como otros autores, significa que los alumnos deben ir más allá de la lectura crítica de los textos (y del mundo) para convertirse en actores contra situaciones opresivas, según la visión de Cervetti et al. (2001).

Con esa finalidad, la educación debe buscar que los alumnos sean capaces de construir textos de acuerdo con sus intereses culturales y los de sus comunidades, lo cual envuelve la comprensión de cómo los textos y los discursos pueden ser contruidos, desconstruidos y reconstruidos para representar, contestar y también transformar las relaciones materiales, sociales y semióticas (Luke & Dooley, 2011: 856-7)⁴.

Desde la visión de la semiótica social, a la cual la GDV se vincula, las imágenes no solo reproducen estructuras de la "realidad"; se interrelacionan con los intereses de las "instituciones sociales que las producen, las hacen circular y las leen (Kress & van Leeuwen, 2006:

⁴ Para Cassany & Castellà (2010), en la perspectiva crítica de la literacidad se puede distinguir dos orientaciones; una de ellas es la *orientación sociocultural* y otra es la *orientación sociopolítica*. En la primera de ellas, "leer críticamente significa aceptar la relatividad de cualquier interpretación, incluso la propia" (p. 362), mientras que en la segunda "ser crítico supone cuestionar el sistema y actuar para transformarlo. El énfasis se pone en ser crítico para cambiar el mundo contra la injusticia y las desigualdades" (p. 363). Según estos autores "es innecesario empeñarse en mantener una frontera impermeable entre los dos enfoques" y debiera existir una interrelación entre las dos orientaciones, pues "si el análisis es profundo, lo más normal es que desemboque en alguna forma de actuación transformadora" (Cassany & Castellà, 2010: 363).

47), "lo que corrobora el hecho de que son ideológicas" (Almeida, 2009: 178).

De esa forma, es esencial que se tenga una capacidad interpretativa crítica también con las imágenes (Unsworth, 2007: 1168). Las personas deben ser enseñadas a evaluar críticamente las imágenes que observan e interpretar activamente los mensajes que esas imágenes transmiten y, según Oliveira (2006: 21), al parecer los alumnos no poseen esa "sintonía fina" para leer las imágenes desde una perspectiva más cuidadosa y sensible.

Moreira (2013), también con una perspectiva crítica de la literacidad visual, comenta lo siguiente:

La literacidad visual no se restringe solo a la práctica cognitiva de decodificar imágenes, [...] su concepción va mucho más allá. En otras palabras, argumentamos que ese tipo de literacidad puede ser definida como una práctica social de lectura crítica de los más variados tipos de imágenes, sin desconsiderar el modo verbal. Partimos del presupuesto que la literacidad visual es una práctica social y política que concibe a las imágenes como entes sociales e históricamente producidos, por lo tanto, sus sentidos sociales, políticos, ideológicos, culturales e históricos pueden y deben ser objeto de análisis y reflexión. Es por eso que hablamos de una literacidad visual que sea caracterizada por la criticidad (Moreira, 2013, p. 130).

Es necesario señalar también que ese desarrollo de la literacidad visual es un proceso lento y multifacetado (G. Costa, 2011: 179).

En un examen de la llamada o *edital* correspondiente al PNLD 2015 (Brasil, 2013: 46-7) podemos notar que el "Programa Nacional del Libro Didáctico" (PNLD), en sus criterios eliminatorios específicos para el componente curricular de Lengua Extranjera Moderna (Inglés y Español), está alineado con criterios de selección de las obras donde se haya incluido el trabajo con diversidad de textos no

verbales y verbo-visuales, junto con los textos verbales, y donde la lectura, la comprensión oral y la práctica escrita se encuentren dentro de un paradigma crítico.

3. METODOLOGÍA

Para este estudio de tipo documental y mixto (Creswell, 2014), seleccionamos las dos colecciones de libros didácticos para enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) en el nivel de la Enseñanza Media que fueron aprobadas por el PNLD 2015 (Brasil, 2014). Estas colecciones son: *Cercanía joven: espanhol ensino médio* (Coimbra et al., 2013) y *Enlaces. Español para jóvenes brasileños* (Osman et al., 2013), que en adelante llamaremos colección 1 (Col. 1) y colección 2 (Col. 2), respectivamente.

Nuestro objetivo es ver cuáles son los elementos multimodales que están presentes en las dos colecciones y cómo esos elementos visuales y verbo-visuales se integran con los demás contenidos y contribuyen con el proceso de lectura y construcción del conocimiento, con especial atención para la literacidad visual y el sentido crítico de los alumnos.

Para cumplir con estos objetivos, realizamos el conteo de los textos visuales y verbo-visuales existentes en los tres libros del profesor de cada colección, registrando el número de la página en que aparecen, el género a que pertenecen y su relación o función mostrada.

Dedicaremos nuestra primera mirada al proyecto gráfico-editorial⁵ de cada colección y al papel de los elementos, según dos categorías (*elementos de señalización* y *elementos de contenido*) (Matteoni, 2010), para lo cual describiremos sus características y número.

Para las funciones / posiciones de los elementos multimodales encontrados en las dos colecciones adaptamos la clasificación utilizada por E. Costa (2011: 99-106): (1) *ilustrar* (representa los elementos multimodales encontrados sin ninguna referencia para realizar su lectura⁶; (2) *desarrollar/comprender conceptos* (los elementos multimodales encontrados son retomados en el texto teórico o utilizados como forma de auxiliar en la comprensión de los conceptos estudiados); (3) *actividad gramatical* (los elementos multimodales son objeto de análisis y reflexión lingüística). Incluimos en esta última posición / función las actividades de presentación de vocabulario. Por último, separamos también todos los elementos que tenían la función de *inicio de unidad*.

A diferencia de la clasificación usada por E. Costa (2011), nosotros no separamos aquí la lectura literaria de la lectura de otros tipos de textos⁷.

⁵ La definición de proyecto gráfico [editorial] que utilizamos aquí es la de Matteoni (2010), quien entiende el proyecto gráfico como “un sistema formado por señales visuales, elementos pictóricos, tipográficos e imaginéticos que conjugados forman unidades capaces de comunicar normas de entendimiento previo o señalar al lector la necesidad de despertar una serie de protocolos necesarios para la correcta adquisición de determinado contenido” (p. 74).

⁶ En este caso, la imagen con función ilustrativa, corresponde con la imagen con función decorativa, según la clasificación de Roth et al. (2005), o sea, es una imagen que no tiene pie de foto y no aparece referenciada en el texto principal.

⁷ Entendemos como texto “cualquier fragmento comunicativo, ya sea hablado o escrito, pero uniforme en su totalidad, completo en su intento de comunicar algo a alguien” (Halliday & Hasan, 1976: 1).

4. RESULTADOS

En esta descripción y análisis de los resultados, primero nos concentraremos en el proyecto gráfico-editorial, para seguir con los elementos multimodales, su función/posición y el desarrollo de la literacidad visual y crítica con base en estos elementos multimodales.

4.1. SOBRE EL PROYECTO GRÁFICO-EDITORIAL Y LOS ELEMENTOS DE SEÑALIZACIÓN

La Tabla 1 presenta de forma resumida los elementos más destacados del proyecto gráfico-editorial que ayudan a la orientación del lector en las dos colecciones analizadas.

Tabla 1: Resumen de los elementos más destacados del proyecto gráfico-editorial y de los elementos de señalización presentes en las dos colecciones analizadas.

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO GRÁFICO-EDITORIAL	COLECCIÓN 1	COLECCIÓN 2
DIMENSIONES DE LAS PÁGINAS	20 cm x 27,5 cm	20 cm x 27,5 cm
NÚMERO DE PÁGINAS DE CADA VOLUMEN (LIBRO DEL ALUMNO)	199 páginas (vol. 1), 175 páginas (vol. 2) y 192 páginas (vol. 3)	208 páginas en cada volumen
POSICIÓN Y TIPO DE NUMERACIÓN DE PÁGINA	Números arábigos. Lado inferior y externo de las páginas.	Números arábigos. Lado inferior y externo de las páginas.
COLORES PREDOMINANTES EN LA TOTALIDAD DE LA OBRA	Diversos tonos de verde y azul	Colores ocres.

COLOR DEL FONDO DE LAS PÁGINAS	Color predominante blanco. Las secciones "La lectura en las selectividades" y "Proyecto" poseen un fondo azul de tonos diferentes, más claro en el primero y más oscuro en el segundo. La sección "¿Lo sé todo?", tiene un color crema de fondo.	Color predominante blanco. La sección "Así me veo", que se encuentra al final de cada unidad, es la única página que posee un fondo de color que la diferencia de las demás secciones. Esta sección tiene la función de propiciar una reflexión del alumno sobre los conocimientos alcanzados a lo largo de la unidad.
INICIO DE CADA UNIDAD O CAPÍTULO	Ocupa dos páginas. En la parte superior de la página izquierda aparece con destaque el número y título de la unidad y en la parte derecha continúa la faja del mismo color verde con un subtítulo con menor tamaño llamado "En esta unidad:" que describe en forma de puntos lo que será realizado y aprendido en la unidad. Dentro de esa misma faja verde aparece un pequeño cuadro resaltado en color beige, que señala el tema transversal y el área interdisciplinaria que serán trabajados en la unidad. Más abajo de ese borde	Ocupa una página. Consiste en una fotografía o fotomontaje que ocupa toda la página y que está relacionado con el tema que será tratado en la unidad. En la parte superior derecha muestra en destaque el número y título de la unidad, y en su parte inferior central aparecen los objetivos funcionales de la unidad precedidos del título "En esta unidad vas a aprender a:".

	superior, en la parte externa derecha de la página, hay una faja ancha, que ocupa aproximadamente la mitad de la hoja, con el mismo color beige del cuadro superior y con un subtítulo en color verde claro llamado "Para empezar!", en el cual se muestran las primeras actividades de la unidad que explotan algún aspecto del tema y de las imágenes que son presentadas en esas dos páginas iniciales.	
MÁRGENES DE LAS PÁGINAS Y PRESENCIA DE CUADROS CON FUNCIONES ESPECIFICAS	Páginas de inicio de unidades y de capítulos poseen bordes con colores diferenciadores. Otras secciones poseen bordes en todas las páginas de la sección. El usuario se puede orientar por el cambio de color del borde superior y el título de cada sección que aparece acompañado de un texto con una fuente de color blanco que contrasta con el color de fondo del borde. Hay varias secciones que también poseen	En la parte superior aparece solo el número de la unidad o título, sin mucho destaque y con fuente de tamaño pequeño y colores poco contrastantes. Más abajo, los títulos de cada sección de la unidad aparecen con gran tamaño y realce en negrito, siempre al inicio de la página y utilizando el mismo color marrón. No hay cuadros con funciones específicas. Algunos elementos, como son las tablas, reciben colores de fondo para diferenciarlos del resto de la página.

	<p>márgenes verticales con colores diferentes. Varias secciones, además del título destacado, son delimitadas en todas su extensión por una línea fina (de color verde en la sección "Vocabulario en contexto" o de color rojo en la sección "Gramática en uso"). En el interior de varias secciones hay cuadros con diversos tonos de verde para delimitar diversas informaciones: "¡Ojo!" (para llamar la atención sobre aspectos gramaticales de dificultad), "A quien no lo sepa" (para introducir comentarios de diversos temas que pueden ser de interés para el lector), etc.</p>	
ÍCONOS DE NAVEGACIÓN	<p>Ícono de pista de audio: de color verde y tamaño pequeño (ícono poco intuitivo). Ícono de <i>Objeto Educativo Digital</i>: Ícono azul con convención de encender</p>	<p>Ícono de pista de audio: de color negro y de tamaño ligeramente mayor (más visible), con un formato considerado más convencional. Ícono de <i>Objeto Educativo Digital</i>:</p>

	/ apagar (<i>Power</i>) (ícono poco intuitivo). ⁸	representado por un ordenador, acompañado del número del OED correspondiente y reafirmado por el texto en negrito "Objeto digital" convenientemente destacado dentro de un círculo de color amarillo (ícono más intuitivo).
--	--	---

Observamos que los colores que delimitan varias secciones en los libros de la colección 1, probablemente servirán de referencia para la orientación del lector por dentro de la obra. En cambio, la navegación dentro de los libros de la colección 2 probablemente será más "textual", pues no existen colores en los márgenes de las páginas que ayuden en la delimitación de las diversas partes dentro de cada unidad.

Sin embargo, en ambas colecciones sí puede ser localizado bastante fácil de forma visual el inicio de cada unidad debido al diseño y colores diferentes que presentan con respecto a las otras partes de la unidad.

Con relación a la tipografía es válido comentar, de forma general, que en las dos colecciones se utilizan fundamentalmente dos fuentes diferentes con diversos tamaños. Una de ellas es una fuente con serifa y otra sin serifa, que contribuyen, de cierta forma, con la separación visual de los bloques de informaciones y actividades a lo largo de las obras.

⁸ En este trabajo solo hemos prestado atención a los elementos multimodales del libro impreso. Los Objetos Educativos Digitales (OED) serán analizados en un trabajo que está en preparación.

Por último, queremos llamar la atención para una sección presente en ambas colecciones en la parte inicial de cada volumen, inmediatamente después de la página de presentación, donde se muestran, de forma visual y textual, las partes principales de cada unidad y sus funciones correspondientes. Al parecer esta sección inicial debe contribuir al conocimiento y orientación de los alumnos usuarios sobre las diversas secciones que tienen nombres y objetivos tan disímiles.

4.2. ELEMENTOS MULTIMODALES

En la tabla 2 mostramos los elementos multimodales encontrados en las dos colecciones.

Tabla 2: Distribución y proporción de los elementos multimodales encontrados en las dos colecciones analizadas.

ELEMENTOS MULTIMODALES (TEXTOS VISUALES Y VERBO-VISUALES)	Cantidad en Colección 1 y posición en la lista.	Relación de elementos multimodales de la Colección 1/ pág. (470 págs.).	Cantidad en Col. 2 y posición en la lista.	Relación de elementos multimodales de la Colección 2 / pág. (546 págs.).
fotografía	432 (1)	0,919	318 (1)	0,582
ilustración	118 (2)	0,251	144 (2)	0,263
propaganda, publicidad	34 (3)	0,072	22 (7)	0,040
cubierta de libro	34 (4)	0,072	4 (16)	0,007
viñeta, caricatura	20 (5)	0,042	8 (11)	0,014
reproducción de pintura	16 (6)	0,034	6 (13)	0,010
infografía	12 (7)	0,025	34 (4)	0,062

carátula de CD, vídeo, DVD, videojuego	10 (8)	0,021	4 (17)	0,007
cartel	10 (9)	0,021	3 (19)	0,005
página <i>web</i>	9 (10)	0,019	57 (3)	0,104
historieta	8 (11)	0,017	12 (9)	0,021
recado, hoja de cuaderno, anotaciones en papel, formulario	7 (12)	0,014	23 (6)	0,042
escena de película	7 (13)	0,014	3 (20)	0,005
folleto	6 (14)	0,012	5 (14)	0,009
mapa	5 (15)	0,010	5 (15)	0,009
vídeo en línea	5 (16)	0,010	4 (18)	0,007
cubierta de revista	4 (17)	0,008	0 (23)	0,000
tarjeta postal	4 (18)	0,008	0 (24)	0,000
documento de identidad	3 (19)	0,006	2 (21)	0,003
página de periódico	2 (20)	0,004	20 (8)	0,036
cuño, estampilla postal	2 (21)	0,004	0 (25)	0,000
página de libro	1 (22)	0,002	25 (5)	0,045
<i>e-mail</i> , foro	1 (23)	0,002	9 (10)	0,016
gráfico	0 (--)	0,000	7 (12)	0,012
<i>SMS</i> , tuit, <i>WhatsApp</i>	0 (--)	0,000	2 (22)	0,003
TOTAL	745	1.58	723	1.32
RELACIÓN DE ELEMENTOS MULTIMODALES / TOTAL DE PÁGINAS DE LA COLECCIÓN		1,31		1.15

En una mirada al conjunto de datos recogidos en la Tabla 2 salta a la vista, en primer lugar, el elevado uso de fotografías en la producción de los libros de texto. Es una relación de casi una fotografía por página en la primera colección (0.919) o de una fotografía casi a cada dos páginas en la segunda colección (0,582). También constatamos, al observar los créditos de las fotografías, que la gran mayoría de ellas ha sido tomada de bancos de imágenes comerciales.

Probablemente esa preferencia por las fotografías por parte de los editores-productores de los libros de texto se deba a su facilidad de obtención y posterior manipulación, de forma que sea posible reducir tiempo y esfuerzos, en contraposición a si se hubiese optado por utilizar el trabajo dedicado de ilustradores profesionales para elaborar la mayoría de los elementos multimodales presentes en el libro. Es posible constatar que aunque todavía existan, son raros en las dos colecciones los tipos de ilustraciones, principalmente dibujos, que era común observar en los libros para enseñanza de lenguas de décadas anteriores, por ejemplo, para ilustrar el vocabulario y diversas situaciones comunicativas.

Cuando contamos el número total de elementos visuales y verbo-visuales encontrados en cada colección, el número de elementos multimodales asciende a 1.58 o 1.32, respectivamente, si retiramos las secciones donde los elementos multimodales están ausentes (glosario, tabla de verbos, referencias, etc.), pero disminuye a 1.31 y 1.15, en cada colección, respectivamente, si consideramos el número total de páginas.

En la colección 1, los cinco elementos multimodales más frecuentes fueron: fotografía, ilustración, propaganda/publicidad, cubierta de libro y viñeta/caricatura; mientras que en la colección 2, los dos

primeros elementos más numerosos, también fueron la fotografía y las ilustraciones, pero hubo diferencias en los tres elementos multimodales que siguen en el orden de frecuencia decreciente, que fueron en este caso, las páginas *web*, las infografías y, en quinto lugar, las páginas de libros.

Debemos señalar que, de hecho, hubo dos dificultades en este trabajo de categorización. La primera, para clasificar algunos de los elementos multimodales, mientras que en otros casos, la dificultad fue para darles a los elementos multimodales una determinada función dentro del libro de texto.

Por ejemplo, las infografías pueden ser una muestra de la primera dificultad mencionada. Infografía es un término polisémico y puede haber dificultades para delimitar qué es o no es una infografía.⁹ En las colecciones analizadas hubo algunos casos de infografías nombradas de esa forma, pero otros casos fueron considerados como infografías, por el tipo de construcción reconocible como tal a partir de nuestra experiencia en el contacto con ese género (por ejemplo, un árbol genealógico o una pirámide alimentaria). Es por eso que estimamos también como siendo una infografía, la construcción multimodal existente en cada unidad de la segunda colección en la sección "Análisis de género", lo que trajo como resultado una presencia significativamente superior de ese género multimodal en esa colección.

En relación con las funciones, podemos considerar que fueron relativamente pocos los elementos considerados, apenas, con función de ilustración (decoración), 74 en la primera colección y 63

⁹ En Abio (2014) estudiamos las infografías presentes en algunos libros didácticos de ELE para brasileños.

en la segunda colección (equivalente a 9,93% y 8,71% del total de elementos contados, respectivamente).

Con excepción de la función / posición de inicio de unidad, el segundo tipo de dificultad ocurrió cuando hubo casos en que fue difícil categorizar las demás funciones de los elementos multimodales encontrados; por un lado, porque era necesario determinar el grado de independencia o complementariedad de la ilustración con relación al texto adyacente y, por otro lado, porque muchas actividades poseen una serie de pasos que pueden tener varias funciones dentro de una misma actividad, por ejemplo, iniciándose con un reconocimiento del tema o comprensión del concepto para después solicitar la elaboración de una determinada producción escrita u oral. En estos casos decidimos llevar en consideración el tipo de actividad que estaba más próxima o relacionada con el elemento multimodal en cuestión.

A pesar de eso, podemos comentar algunas características que sobresalen en el análisis de las colecciones, además de las que ya hemos mencionado aquí.

Una de ellas es que se percibe el carácter activo que es dado al alumno en muchas actividades donde hay la presencia de los elementos multimodales. Describir lo que se observa, informar las diferencias, hacer inferencias sobre el tema o asunto, identificar informaciones o el léxico que corresponde con las imágenes, marcar la opción de figura de acuerdo a un comando o texto oral o escrito, etc., son algunas acciones solicitadas, de forma que el alumno no es entendido como un sujeto pasivo.

Por otro lado, debemos mencionar también, el enriquecimiento de las informaciones que se observa en estas obras, debido a la

presencia de los elementos multimodales y la relación que se establece entre los modos verbal y visual. Un ejemplo de ello es la sección "Profesiones en acción - ¡Entérate sobre el mundo laboral!" con pictogramas que enriquecen las descripciones y ayudan a la comprensión del texto o a la selección de la información de más interés para el lector. Otro ejemplo lo vemos en el uso de elementos multimodales, tales como cubiertas de libro, carátulas de CD, escenas de películas, etc. que complementan la información en la sección "¡Para ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar...". Ambas secciones están presentes en cada unidad de la colección 1 analizada.

En las dos colecciones también aparecen recuadros con informaciones diversas con la presencia de imágenes y textos en una relación de complementariedad que enriquecen la obra con otras informaciones consideradas de naturaleza cultural, y que están relacionadas con los temas que se trabajan en la unidad, generalmente sobre el autor, momento o lugar.

En todos estos casos de enriquecimiento de informaciones, imagen y texto interactúan, complementándose y añadiendo nuevos significados que si hubieran estado por separado.

Otro aspecto que pudimos observar es que existe lo que pudiéramos considerar como nuevos usos de las imágenes, principalmente de las fotografías. Un uso más "tradicional" de las imágenes pudiera ser, por ejemplo, una fotografía, o más frecuentemente un dibujo, empleados en una actividad de descripción o de localización de algún ítem; pero, además de esas posibilidades, que también están presentes en las obras analizadas, observamos otros usos más creativos e interactivos para dirigir el trabajo de los alumnos en la lectura, percepción, análisis y producción de textos orales o escritos

relacionados con el tema, proporcionando una cierta contextualización de la situación supuestamente comunicativa.

La figura 1 puede ser tomada como ejemplo del uso que acabamos de comentar.

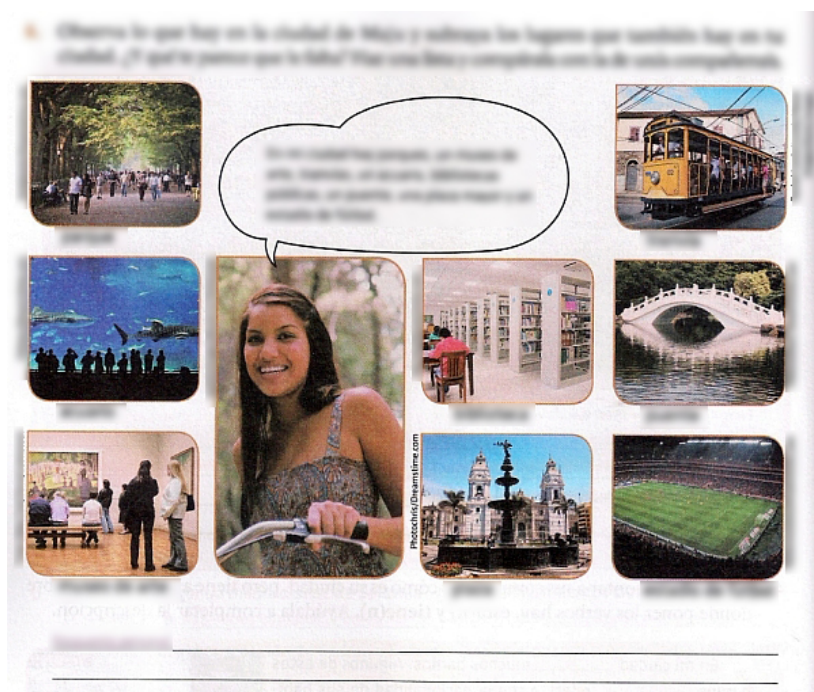


Figura 1: Ejemplo de tarea contextualizada con el uso de una fotografía de un personaje junto con otras fotografías de lugares y de un medio de transporte. Fuente: volumen 1, col.2, p. 54 (*Observación: hemos aplicado filtros a la imagen de la página de forma intencional para borrar detalles de los textos y atender solo al diseño general de la actividad*).

En esa imagen de una parte de la página podemos observar la presencia más o menos central, de una fotografía que muestra un

plano medio de una joven sonriente que, al parecer, está de pie y sostiene una bicicleta, de forma que se puede entender que ella está haciendo algo, en este caso, pasear en bicicleta. La joven mira directamente hacia el lector-observador de forma que lo “invita” a conocer los lugares que ella menciona. De la foto parte un bocadillo de texto en el que está proyectado verbalmente un comentario de ella sobre lo que hay en su ciudad. Esta imagen naturalística puede ser clasificada como representando un proceso narrativo verbal.

Alrededor de la imagen de la joven hay varias fotografías acompañadas del pie de foto correspondiente con el nombre genérico de cada lugar o del medio de transporte mencionado. Podemos ver que, de esta forma, se ha “personificado” y contextualizado la actividad, pues la persona representada en la fotografía se dirige al lector-observador y contribuye al establecimiento de una sensación de proximidad o complicidad con él.

El hecho de que se mencione en la actividad al personaje que acabamos de comentar, incluso por su nombre hipocorístico (Maju), busca reforzar la sensación de proximidad y contextualización de la actividad propuesta al lector-observador.

El tamaño de la fotografía de la joven –aproximadamente el doble que las otras imágenes– y la relación que tiene con el bocadillo que sale de ella, hace que tenga el realce suficiente para que probablemente la vista del lector-observador se dirija a esa parte central antes que a los demás elementos de esa construcción multimodal.

El enunciado de la actividad solicita que el lector-observador lea primero y después subraye los lugares que también existen en la

ciudad donde él vive y añadida en una lista lugares que falten; lista que, por último, deberá compartirla y discutirla con un compañero o compañera en el salón de clases.

Otra característica que se suma a las descritas hasta aquí en las dos colecciones analizadas es la complejidad en el diseño editorial y las construcciones multimodales, propiciada por las posibilidades actuales de edición gráfica que permiten diseños editoriales de gran complejidad con varias capas de significado.

Se puede percibir que en las colecciones se usa una serie de recursos semióticos para crear significados complementarios y mantener la coherencia visual entre construcciones diferentes de un mismo tipo de actividad en unidades diferentes o cuando la misma actividad continúa en otra página. La mención y análisis de los numerosos ejemplos encontrados escapan al objetivo de este trabajo.

Por otro lado, basta ver los créditos correspondientes que acompañan a cada tipo de construcción multimodal presente en las obras analizadas para poder percibir que la producción editorial de un libro de texto, principalmente en su aspecto gráfico, está dividida entre muchos especialistas. Hay dibujantes, ilustradores y diseñadores para cada campo específico, como son los dibujos, las infografías y los gráficos u otras combinaciones multimodales, así como los que seleccionan las fotografías más adecuadas de los bancos de imágenes, etc. Además, están los diseñadores responsables de la maquetación y el arte final.

Las actividades que implican una lectura de las imágenes y su percepción y descripción nos remite necesariamente a las actividades de literacidad visual, sobre las cuales haremos algunos breves comentarios a continuación.

4.3. LITERACIDAD VISUAL Y LITERACIDAD CRÍTICA EN LAS COLECCIONES

En una nueva etapa de conteo de los elementos presentes en cada libro de las dos colecciones observamos que, de forma general y no solo en las actividades de lectura, aparecen actividades donde es necesaria la observación específica de textos visuales o verbo-visuales. A partir de esos datos hemos visto cuáles actividades pudieran ser consideradas como facilitadoras de una literacidad visual y cuáles pudieran estar más próximas de una literacidad considerada como crítica (ver Tabla 3).

Tabla 3: Número de actividades que utilizan directamente elementos multimodales y número de esas actividades que pueden ser consideradas facilitadoras de la literacidad crítica o de la literacidad visual.

COLECCIÓN		NÚMERO TOTAL DE ACTIVIDADES CON ELEMENTOS MULTIMODALES	LITERACIDAD CRÍTICA	LITERACIDAD VISUAL
Colección 1	Volumen 1	47	8	11
	Volumen 2	41	7	2
	Volumen 3	55	20	7
	TOTAL COLECCIÓN 1	143	35	20
Colección 2	Volumen 1	72	12	1
	Volumen 2	51	17	2
	Volumen 3	41	9	2
	TOTAL COLECCIÓN 2	164	38	5

En la observación de esta tabla sobresale la presencia en la colección 1 de un número mayor que en la colección 2 de actividades que consideramos favorecedoras de la literacidad visual.

Un ejemplo de actividad que consideramos que contribuye con la literacidad visual se muestra en la figura 2, en la que aparecen cuatro fotografías que ocupan una parte considerable de la página y se pide que el alumno las observe con atención para que relacione, después, la imagen con el título y los comentarios correspondientes hechos por otros. El texto de la instrucción comienza diciendo "Las siguientes fotografías pueden ser consideradas poéticas" y, finalmente, pregunta si el alumno está de acuerdo con las opiniones dadas por esas personas.

Esa actividad, considerada de sensibilización, es la primera de un proyecto interdisciplinario propuesto para interrelacionar la lengua extranjera, con la literatura y la educación física. En la fase final de ese proyecto se solicita que los alumnos produzcan una antología ilustrada de textos literarios sobre fútbol.



Figura 2: Ejemplo de actividad considerada de literacidad visual. Fuente: volumen 1, col. 1, p. 109 (*Observación: hemos aplicado filtros a la imagen de la página de forma intencional para borrar detalles de los textos y atender solo al diseño general de la actividad*).

También es posible observar actividades en las que son usadas imágenes para despertar sensaciones, emociones y, a partir de ellas, otras actividades son realizadas. Por ejemplo, en una de ellas, la primera pregunta puede ser traducida de la forma siguiente “¿Cuáles son las emociones que despiertan en ti estas imágenes?”. Se puede observar que, en este ejemplo, así como en otros casos, existe un cierto grado de libertad para que los alumnos se expresen con respuestas personales.

En un análisis preactivo percibimos que en actividades de este tipo, las habilidades del profesor, así como el cuidado y atención de él y de los propios alumnos a la hora de realizarlas, serán de gran importancia para un resultado final, oral o escrito, con la calidad esperada.

5. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Lo primero que constatamos en las dos colecciones de libros de texto aquí analizadas es que son libros con un gran número de elementos visuales y verbo-visuales.

En el estudio realizado por Bezemer & Kres (2009), con el objetivo de identificar los cambios que ocurrieron en la cantidad de imágenes y en las interacciones entre el texto escrito e imagen en libros de inglés publicados en Inglaterra en las décadas de 1930, 1980 y los años 2000, los autores observaron que en la década de 1930 casi no había imágenes, con una relación media de 0,03 imágenes por página; en la década de 80 esa media creció para 0,54 imágenes por página, o sea, cerca de dos imágenes a cada cuatro páginas; mientras que en los años 2000, pasó para 0,74 imágenes por

página, lo que representa cerca de tres imágenes a cada cuatro páginas. De hecho, se constató el aumento progresivo del número de imágenes.

En el caso de las dos colecciones que hemos estudiado, la relación de elementos multimodales por página corresponde a más de un elemento multimodal por cada página (1,31 y 1,15, respectivamente).

Según Royce (2002, 2007), las imágenes y preguntas sobre las imágenes pueden facilitar el conocimiento de mundo de los alumnos y reducir el “shock del texto”, favoreciendo la comprensión. Esto es algo que consideramos especialmente importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, y parece ser que las facilidades actuales para la obtención y manipulación de fotografías predisponen a su empleo intenso por parte de las editoras en la producción de las construcciones multimodales presentes en los libros didácticos.

Observamos que en las colecciones analizadas existe preocupación para ofrecer una diversidad de géneros, así como actividades o comentarios para el estudio de sus características estructurales y funcionales por parte del alumno. En cada colección analizada existen secciones específicas para el análisis y producción de géneros, lo cual podemos observar es la sección “Conociendo el género”, que está presente en cada unidad de los libros de la colección 1, o en la sección “En otras palabras/Análisis de género”, en las unidades de los libros de la colección 2.

La exigencia del “Programa Nacional del Libro Didáctico” (PNLD) para incluir una diversidad de géneros en las obras didácticas candidatas, sumado a la necesidad de un trabajo basado en la

perspectiva de la multimodalidad y las multiliteracidades, parece ser una fuerza importante que encauza los esfuerzos de los autores y editores para la inserción de propuestas de trabajo y análisis de diversos géneros, donde se incluyen también las posibilidades y prácticas con géneros y procesos propios del ambiente digital.

Sobre ese aspecto, de la misma forma que ha podido constatar Tilio (2010: 221), observamos con frecuencia la presencia de textos y ejercicios editados de forma que aparezcan enmarcados dentro de pantallas de ordenadores o de otros dispositivos digitales. Algunos, en realidad, si provienen de Internet, pero en otros casos son solo para darle un viso de modernidad al texto.

Como ya fue constatado en análisis de libros didácticos anteriores (Abio, 2011), en muchos casos, cuando aparece un enlace, el mismo no remite necesariamente a la URL completa del texto original, de forma que se hace casi imposible su localización y observación en el contexto original de producción.

Además de la elevada visualidad que observamos en las dos colecciones que aquí hemos analizado, con la presencia de pocos elementos multimodales solo con función de ilustración (decoración), ha sido posible percibir el uso intenso de las imágenes de forma activa colaborando en la comprensión de los conceptos y enriqueciendo el material, a veces con usos que eran poco frecuentes anteriormente, de forma que, ahora, en muchas ocasiones, se estimula la realización de las tareas por parte de los alumnos que son entendidos como sujetos activos en el proceso de aprendizaje.

Otro resultado al que hemos llegado, a partir de la observación de los temas tratados en las dos colecciones, indica que existe

preocupación con el tratamiento de los temas transversales y también con el desarrollo de la literacidad crítica.

Moreira (2013) estudió las relaciones entre los modos visual y verbal en actividades de lectura en dos colecciones de libros de texto de español. Una de ellas fue una edición anterior de la colección 2 aquí analizada. Este autor llegó a la conclusión de que las relaciones entre los modos visual y verbal en las dos colecciones analizadas contribuyen para la promoción de la literacidad visual, pero no es una literacidad visual que pueda ser caracterizada como crítica. Para contribuir con la literacidad visual y crítica es necesario interferir en el modo como esa imagen y ese enunciado realzan aspectos sociales, históricos, políticos y culturales que participan en la producción de significados que se realiza en una actividad de lectura (Moreira, 2013: 140)

En la clasificación que aquí realizamos de las actividades con textos visuales o verbo-visuales, algunas actividades que entendemos como facilitadoras de la literacidad crítica fueron categorizadas de esa forma, más por la presencia de un tema determinado, que por el tipo de actividad y preguntas realizadas.

Estimamos que, al parecer, a pesar de los avances mostrados, falta todavía una mejor presentación de preguntas y actividades tendientes al desarrollo de la literacidades visual y crítica.

Para Tilio (2015), en el trabajo con la lectura desde una perspectiva de literacidad crítica se espera que los textos seleccionados para el material didáctico traigan: (1) temas relevantes, preocupados con la inclusión social del alumno en el mundo globalizado; (2) la presencia y variedad de géneros discursivos, resaltando su función social y permitiendo el reconocimiento y la construcción de contextos reales

de uso, con vista a la acción y transformación; y (3) actividades de lectura que prioricen operaciones mentales complejas que estimulen el desarrollo de la literacidad crítica-construcción social del conocimiento, de la realidad, del significado y desarrollo de la conciencia crítica (Tilio, 2015: 285).

Costa (2012) analizó las concepciones de lectura evidenciadas en las actividades de los libros didácticos de ELE aprobados por el PNLD 2012 y entre los tipos de preguntas encontradas hay algunas que piden que el alumno exprese su opinión, dando énfasis al tema del texto en detrimento del propio texto, lo que, según la autora, la mayoría de las veces pudieran ser formuladas sin el apoyo de la lectura; y ella pregunta “¿contribuirán para la formación de un lector interactivo y crítico?” (Costa, 2012: 108).

Esta autora, recomienda, más adelante, que el profesor que desee invertir más en la formación crítica de sus alumnos complemente las actividades propuestas haciendo otras preguntas sobre el texto “que lleven a los alumnos a cuestionar(se), a pensar y a reflexionar sobre el texto” (Costa, 2012: 112), y muestra posibles preguntas de ejemplo, que pueden ser hechas para enriquecer el trabajo sobre uno de los textos que aparece en la colección 2.

Por otro lado, cuando observamos algunos enunciados de actividades en que se solicita que los alumnos conversen y opinen sobre el tema, nos surgen algunas dudas. ¿En cuál lengua los alumnos conversarán o escribirán? Probablemente en la lengua materna, pues es posible que en muchos casos no posean todavía los recursos necesarios para la expresión oral o escrita abierta sobre esos temas en la lengua que están aprendiendo.

Con estos argumentos en manos creemos que, a pesar de la riqueza y complejidad de los contenidos presentes en los libros aquí analizados, el profesor continuará siendo de gran importancia para la calidad del trabajo que se proponga y consiga hacer.

La propia complejidad de los textos y temas presentados, así como el volumen total de actividades presentes en los libros, nos hacen surgir otras dudas sobre qué será priorizado por los profesores en el exiguo tiempo disponible en las clases de lengua extranjera, en este caso de español, pero ese es un tema que escapa al objetivo de este trabajo.

A pesar de todo lo que hemos dicho, si tomamos los criterios para analizar los libros y actividades con el material gráfico desde una perspectiva de literacidad crítica, según el cuadro presentado por Tilio (2013: 468), las recomendaciones de Tilio (2015) y las características que deben tener las actividades con ese tipo de material descritas por Vences (2015), podremos observar que muchas características de la literacidad crítica fueron contempladas y verificadas en mayor o menor grado en los análisis que aquí hemos realizado. De esa forma, se puede afirmar, –al igual que fue detectado por los evaluadores del PNLD 2015 (Brasil, 2014)–, que se evidencia la existencia de una preocupación con el tema, pero debemos añadir que se pudiera avanzar más, perfeccionándose las actividades y procesos sugeridos en esas obras didácticas y brindando al profesor herramientas y recursos para una mejor explotación de la literacidad crítica y visual, por medio de la realización de preguntas diversas que orienten la mirada y reflexión del lector-observador a las relaciones entre las imágenes y los textos y su interpretación desde diversas perspectivas.

Concordamos con González Romero (2015: 345), cuando dice que el libro de texto que tenga un diseño funcional y cautivador, conjugado con una temática actual y atractiva para el público al que va dirigido y con contenidos al nivel exigido por los estándares educativos, así como una metodología efectiva, tendrá los ingredientes básicos para ser "un cóctel excepcional" favorecedor del aprendizaje.

Por lo que observamos en los libros aquí analizados, no deja de ser verdad que se evidencia la presencia de un cuidado con la presentación visual de los contenidos, pero consideramos que desde el punto de vista de la visualidad, siempre es posible mejorar en sucesivas ediciones lo que ya fue presentado en estas obras seleccionadas. Por ejemplo, en las ediciones actuales analizadas estimamos que pudieran ser mayores las dimensiones de varios materiales gráficos presentados, principalmente en el caso de fotografías, páginas *web* y carteles de campañas diversas, lo que permitiría una mejor inmersión y exploración en diversos aspectos internos, que casi no pueden ser trabajados con el reducido tamaño y grado de detalle insuficiente que poseen algunos de esos elementos multimodales.

Por otro lado, las secciones dedicadas a la gramática también pudieran aprovechar mejor recursos visuales como esquemas y gráficos, uso de colores y tipografías diferenciadas que puedan ayudar a una mejor visualización y comprensión de los aspectos gramaticales, según las tendencias modernas en la enseñanza de la gramática, que es algo que entendemos que adquiere una importancia aun mayor en nuestro caso de la enseñanza de una lengua próxima.

Finalmente, queremos manifestar que este trabajo, hecho en forma de observación y levantamiento primario de datos, será la base para estudios posteriores más profundos, con el objetivo de entender mejor algunos aspectos específicos en la relación entre imágenes y texto en los materiales multimodales presentes en estos libros didácticos.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a Joseba Ezeiza y Vilson Leffa los valiosos comentarios hechos a la versión preliminar de este trabajo, así como a los dos revisores anónimos por sus críticas constructivas a la primera versión enviada.

BIBLIOGRAFÍA

Coimbra, L. *et al.* (2013), *Cercanía Joven: espanhol ensino médio*. São Paulo: Editora SM.

Osman, S. *et al.* (2013), *Enlaces. Español para jóvenes brasileños*. Cotia, São Paulo: Editora MacMillan do Brasil.

REFERENCIAS

Abio, G. (2014), "Una aproximación a las infografías y su presencia en los libros de enseñanza de español para brasileños". *marcoELE, revista de didáctica ELE*, núm. 18. Disponible en la web:

<http://marcoele.com/infografias-en-los-libros-de-ensenanza-de-espanol-para-brasilenos>

Abio, G. (2011), "Un análisis preliminar de las actividades TIC presentes en los libros didácticos escogidos por los PNLD 2011 y 2012 para la enseñanza de E/LE a brasileños". *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, vol. 4, núm. 1. Disponible en la web: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/63>

Almeida, D. B. de (2009), "Do texto às imagens: As novas fronteiras do letramento visual". En Pereira, R. C. & Roca, P. (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, págs. 173-202.

Alley, D. C. (1994), "Trends in the use of illustrations in university Spanish textbooks". *Hispania*, vol. 77, núm. 3, pp. 489-495. Disponible en la web: <http://www.jstor.org/stable/344979>

Andersen, T. H., Boeriis, M., Maagerø, E., Tonnessen, E.S. (2015), *Social Semiotics: Key Figures, New Directions*. Oxon / New York: Routledge.

Bezemer, J. & Kress, G. (2016), *Multimodality, Learning and Communication. A social semiotic frame*. London / New York: Routledge.

Bezemer, J. & Kress, G. (2010), "Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks". *Designs for Learning*, vol. 3, núm. 1-2, pp. 10-29. Disponible en la web: http://www.designsforlearning.nu/10/no1_2/DFL_0102_10_bezemer_kress.pdf

Bezemer, J. & Kress, G. (2009), "Visualizing English: A Social Semiotic History of a School Subject". *Visual Communication*, vol. 8, pp. 247-262. Disponible en la web:

http://www.academia.edu/1091832/Visualizing_English_a_social_semiotic_history_of_a_school_subject

Blanco Canales, A. (2010), "Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, núm. 23, pp. 71-92. Disponible en la web: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898630>

Brasil (2014), *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015. Ensino Médio. Língua Estrangeira Moderna. Inglês e Espanhol*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponible en la web: <http://www.fnede.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9006:pnld-2015-lingua-extranjera-moderna>

Brasil (2013), *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015*. Brasília: Ministério da Educação, FNDE. Disponible en la web: <http://www.fnede.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=7772:pnld-2015-edital-de-convocacao-01-2013-cgpli>

Brasil (2006), *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponible en la web: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

Cassany, D. & Castellà, J. M. (2010), "Aproximación a la literacidad crítica". *Perspectiva*, vol. 28, núm. 2, pp. 353-374. Disponible en la web: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353>

Cervetti, G. et al. (2001), "A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy". *Reading Online*, vol. 4, núm. 9. Disponible en la web:
<http://www.readingonline.org/articles/cervetti>

Costa, E. P. M. da (2011), *A Multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio: um estudo enunciativo-discursivo*. Trabajo final de master. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem), Universidade Federal de Mato Grosso. Disponible en la web:
<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/9261730ef5194d5033f9f8b8f8e3ba62.pdf>

Costa, E. G. de M. (2012), "A formação do leitor crítico: contribuições dos livros didáticos de espanhol". En Barros, C. S. de & Costa, E.G. de M. (orgs.) *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, págs. 97-115. Disponible en la web:
<http://150.164.100.248/site/e-livros/Se%20hace%20camino%20al%20andar-reflexoes%20em%20torno%20do%20ensino%20de%20espanhol%20na%20escola.pdf>

Costa, G. dos S. (2011), "Visualização: A quinta habilidade linguística no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira". *Linguagem em foco. Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE*, vol. 35, núm. 5, pp. 167-181. Disponible en la web:
http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/Linguagem%20em%20Foco%202011_2.pdf

Creswell, J. W. (2014), *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approach*, 4th ed., Thousand Oaks, CA: SAGE.

Demir, Y. & Ertas, A. (2014), "A Suggested Eclectic Checklist for ELT Coursebook Evaluation". *The Reading Matrix*, vol. 14, núm. 2, pp. 243-252. Disponible en la web:
<http://www.readingmatrix.com/files/11-1n844ug7.pdf>

Derewianka, B. & Coffin, C. (2008), "Time Visuals in History Textbooks: Some Pedagogic Issues". En Unsworth, L. (ed.) *Multimodal Semiotics. Functional Analysis in Contexts of Education*. London, New York: Continuum International Publishing Group, págs. 187-200.

Dias, R. (2009), "Critérios para a avaliação do Livro Didático (LD) de Língua Estrangeira (LE)". En Dias, R. & Cristovão, V.L.L. (orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, págs. 199-234.

Domínguez Romero, E. & Maíz Arévalo, C. (2010), "Multimodality and listening comprehension: testing and implementing classroom material". *Language Value*, vol. 2, núm. 1, pp. 100-139. Disponible en la web:
<http://www.languagevalue.uji.es/index.php/languagevalue/article/view/44/40>

Ellis, M. & Ellis, P. (1987), "Learning by Design: Some Design Criteria for EFL Coursebooks". En Sheldon, L (ed.) *ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development*. Oxford. ELT Documents: 126. Oxford: Modern English Publications / The British Council, págs. 90-98. Disponible en la web:
http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/F044%20ELT-33%20ELT%20Textbooks%20and%20Materials%20-%20Problems%20in%20Evaluation%20and%20Development_v3.pdf

González Romero, R. (2015), "Análisis holístico, diacrónico y multimodal de libros de texto de inglés como lengua extranjera: una

nueva forma de mejorar la comprensión". *Foro de Educación*, vol. 13, núm. 19, pp. 343-356, 2015. Disponible en la web: <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/367>

González Romero, R. (2012), *Multimodality and English as a Foreign Language: Image-Text Interaction for Enhancing Students' Reading comprehension*. Trabajo final de master. Universidad Complutense de Madrid, E-Prints Complutense. Disponible en la web: <http://eprints.ucm.es/17101>

Gualberto, C.L. (2016), *Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual*. Tesis, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Disponible en la web: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-A8KNM8>

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*. New York: Longman.

Hemais, B. J. W. (2012), "Géneros no livro didático de inglês-LE: Revisitando questões", En Dias, R. & Dell'Isola, R. L. P. (orgs.) *Géneros textuais. Teoria e prática de ensino em LE*. Campinas, SP: Mercado de Letras, págs. 237-251.

Hill, D. A. (2003), "The visual elements in EFL coursebooks" En Tomlinson, B. (ed.) *Developing materials for language teaching*. London: Continuum Press, págs. 174-182.

Janko, T. & Peskova, K. (2013), "Analysing the Types of Visuals in Textbooks of Geography and German Language: Considering the Instructional Functioning of Photographs". *Anthropologist*, vol. 16, nums. 1-2, pp. 363-372. Disponible en la web:

[http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-16-0-000-13-Web/Anth-16-1-2-000-2013-Abst-PDF/T-ANTH-SV-10-363-13-034/T-ANTH-SV-10-363-13-034-Tx\[34\].pmd.pdf](http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-16-0-000-13-Web/Anth-16-1-2-000-2013-Abst-PDF/T-ANTH-SV-10-363-13-034/T-ANTH-SV-10-363-13-034-Tx[34].pmd.pdf)

Judd, E. L. et al. (2001), *Enseñanza de Idiomas Adicionales*. Ginebra: IBE - International Bureau Of Education, UNESCO. Disponible en la web: <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06s.pdf>

Kress, G. (2003), *Literacy in the new media age*. London/ New York: Routledge.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006), *Reading images: the Grammar of Visual Design*. 2nd ed., London / New York: Routledge.

Lawrence, W.P.W. (2011), Textbook evaluation. A framework for evaluating the fitness of the Hong Kong New Secondary School (NSS) curriculum. Dissertation. Master of Arts in Teaching English as a Second Language. Department of English. City University of Hong Kong, inedito. Disponible en la web: <http://asian-efl-journal.com/Thesis/Thesis-Wong.pdf>

Levin, J. R. (1981), "On functions of pictures in prose", En Pirozzolo, F. J. & Wittrock, M. C. (eds.) *Neuropsychological and cognitive processes in reading*. New York: Academic Press, págs. 203-228.

Liu, X. & Qu, D. (2014), "Exploring the Multimodality of EFL Textbooks for Chinese College Students: A Comparative Study". *RELC Journal*, vol. 45, núm. 2, pp. 135-150. Disponible en la web: <http://rel.sagepub.com/content/45/2/135?etoc>

Luke, A. & Dooley, K. T. (2011), "Critical literacy and second language learning". En Hinkel, E. (ed.) *Handbook of Research on Second Language Teaching and Learning*. New York, London: Routledge, págs. 856 - 866. Disponible en la web: <http://eprints.qut.edu.au/28199>

Matteoni, R. M. (2010), *Olhares do design sobre o livro didático de língua portuguesa*. Trabajo final de master. Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes & Design, Rio de Janeiro. Disponible en la web: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=16124@1

Moreira, H. N. (2013), *As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora: Um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de espanhol / língua estrangeira*. Trabajo final de master. Centro de Humanidades, Universidade estadual de Ceará. Fortaleza. Disponible en la web: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Hiran%20Nogueira%20Moreira>

Mukundan, J. et al. (2011), "Developing An English Language Textbook Evaluation Checklist". *Contemporary Issues In Education Research*, vol. 4, núm. 6, pp. 21-28. Disponible en la web: <http://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/CIER/article/viewFile/4383/4471>

Mukundan, J. & Ahour, T. (2010), "A Review of Textbook Evaluation across Four Decades (1970-2008)". En Tomlinson, B. & Masuhara, H. (eds.) *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice* (1.ed) London: Continuum, págs. 336-352.

Oliveira, S. (2006), "Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido". *Linguagem & Ensino*, vol. 9, núm. 1, pp. 15-39. Disponible en la web: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/174>

Rahimpour, M. & Hashemi, R. (2011), "Textbook Selection and Evaluation in EFL Context". *World Journal of Education*, vol. 1, núm. 2, pp. 62-68. Disponible en la web: <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wje/article/download/457/225>

Romney, C. (2012), "Images in ELT Textbooks: Are They Just Decoration?" En Stewart, A. & Sonda, N. (eds.) *JALT2011 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT, págs. 392-398. Disponible en la web: <http://jalt-publications.org/files/pdf-article/jalt2011-038.pdf>

Romney, C. & Bell, L. (2012), "The role of graphics in business English textbooks". En Bradford-Watts, K. et al. (eds.) *The 2011 Pan-SIG Conference Proceedings*, Matsumoto: JALT, págs. 210-219. Disponible en la web: <http://www.pansig.org/2013/JALTPanSIG2013/Proceedings/The2011Pan-SIGProceedings.pdf>

Roth, W.-M. et al. (2005), *Critical graphicacy: Understanding visual representation practices in school science*. Dordrecht: Springer.

Royce, T. (2007), "Multimodal communicative competence in second language contexts". En Royce, T. & Bowcher, W. (eds.) *New directions in the analysis of multimodal discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, págs. 361-403. Disponible en la web: <http://opus.lib.uts.edu.au/research/bitstream/handle/10453/8203/20090002620K.pdf>

Royce, T. (2002), "Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy". *TESOL QUARTERLY*, vol.36, núm. 2, pp. 191-205. Disponible en la web:
http://esoluk.co.uk/digibooks/pdfs/Multimodality_TESOL_Classroom.pdf

Royce, T. (1998), "Synergy on the page: Exploring intersemiotic complementarity in page-based multimodal text". *JASFL Occasional Papers*, vol. 1, núm. 1, pp. 25-49.

Santos, Z. B. & Pimenta, S. M. O. (2014), "Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados." *CASA. Cadernos de Semiótica Aplicada*, vol. 12, núm. 2. Disponible en la web:
<http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/7243>

Sarem, S.N. et al. (2013), "A Critical Look at Textbook Evaluation: A Case Study of Evaluating an ESP Course-Book: English for International Tourism". *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, vol. 4, núm. 2, pp. 372-380. Disponible en la web:
http://www.irjabs.com/files_site/paperlist/r_685_130304200658.pdf

Schlatter, M. & Garcez, P. (2009), "Língua Espanhola e Língua Inglesa. Referencial Curricular." En Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico (orgs.). *Referencial Curricular. Lições do Rio Grande. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna*, vol.1, Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, págs 127-172. Disponible en la web:
http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf

Silva, R.C. da et al. (2015), "Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise".

Linguagem & Ensino, vol. 18, núm. 2, pp. 355-377. Disponible en la web:
<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1352>

Souza, L. M. T. M. de & Monte Mór, W. (2006), "Conhecimentos de linguas estrangeiras." En Brasil. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*, vol. 1, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, págs. 85-124. Disponible en la web:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

Tilio, R. (2015), "Enfoque em leitura no ensino de inglês: PCN e letramento crítico". En Silva, K.A. da & Araújo, J. (orgs.) *Letramentos, discursos e identidades: novas perspectivas*. Col. Linguagem e sociedade, núm. 15. Campinas: SP: Pontes editores, pp. 257-287.

Tilio, R. (2014), "Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios." *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 39, núm. 3, pp. 925-944. Disponible en la web:
<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/40127>

Tilio, R. (2013), "The role of coursebooks in language teaching". En Garcia, T. M. F. B. et al. (orgs) *Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*. Curitiba: IARTEM; NPPD, UFPR, págs. 462-470. Disponible en la web:
<http://www.nppd.ufpr.br/nppd/wp-content/themes/nppd/arquivos-iarTEM/IARTEM-BRAZIL-volume.pdf>

Tilio, R. (2010), "O livro didático de inglês na era pós-método: por uma abordagem educacional e conscientizadora." En *Textos*

Selecionados II Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira, Rio De Janeiro: Edições Entrelugar, págs. 210-223.

Unsworth, L. (2007), "Image / text relations and intersemiosis: toward multimodal text description for multiliteracies education". En Barbara, L. & Berber Sardinha, T. (eds.) *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress* (PUCSP, São Paulo, Brazil), págs. 1165-1205. Disponible en la web:

http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/59pl_unsworth_1165a1205.pdf

Veloso, F. O. D. (2014), "Pesquisa em multimodalidade: Por uma abordagem sociosemiótica". En Gonçalves, A. V. & Silva, W. R. *Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes, págs. 155-180.

Vences, U. (2015), "Ver – observar – entender. Fomentar la competencia visual crítica". En V Congreso Internacional de FIAPE "¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza". *Biblioteca Virtual de RedELE*, núm. esp. Disponible en la web:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/comunicaciones/32.-ver-observar-entender--vencesursula.pdf?documentId=0901e72b81ec606d>

FECHA DE ENVÍO: 15 de MAYO DE 2016