

Ramos, JM y Ambrós, A. (2021). La evaluación de la competencia multimodal en infografías digitales a propósito de la elaboración del perfil lector. En JM de Amo (ed.) *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital*, Tirant Humanidades. Pp. 137-162

---

# LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA MULTIMODAL EN INFOGRAFÍAS DIGITALES A PROPÓSITO DE LA ELABORACIÓN DEL PERFIL LECTOR

**Joan Marc Ramos**

**Alba Ambrós**

*Universidad de Barcelona*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los textos digitales han irrumpido en nuestra vida en las últimas décadas y están conformando una manera de enfrentarse a la lectura y a la escritura que demanda una serie de competencias que no siempre son fáciles de definir. Todos nos creemos capaces de navegar por la red, de informarnos mediante vídeos tutoriales, de consultar informaciones presentadas en formato multimodal, de seguir las redes sociales y, además, intentamos participar de estas formas de comunicación como productores mediante los formatos que están a nuestro alcance. En cierto modo, muchos hemos aprendido de manera autodidacta a medida que los nuevos recursos se ponían a nuestra disposición y, del rol de usuario, hemos ido convirtiéndonos en formadores de nuestros alumnos y alumnas.

Actualmente, en prácticamente todos los centros educativos, los alumnos crean presentaciones de diapositivas, editan vídeos, gestionan páginas web, participan en foros o en blogs y estas prácticas suelen aparecer en la mayoría de proyectos y de actividades de síntesis de casi todas las asignaturas. Todos nos hemos convertido en comunicadores<sup>1</sup> en la Red (emisores y receptores con distintos grados de experiencia, profesionalidad y popularidad, pero con voz).

---

1 Se recomienda la lectura del artículo de Aparici y García-Martín (2018) para el análisis de los conceptos de emirec y prosumidor y definir las relaciones de emisor-receptor que actualmente se establecen en la Red.

Lo que hasta hace pocas décadas era un campo casi exclusivo del texto escrito, ahora presenta una diversidad de formas y de matices que nos sorprende día a día. Es evidente que la mayoría de estas presentaciones resultan muy vistosas y que algunos alumnos nos sorprenden con unas habilidades que ni habíamos soñado. Con todo, como sucede en todas las actividades educativas, no podemos confiar en que la autonomía total del alumnado le llevará al éxito. Desde la didáctica debemos contribuir a la reflexión de los procesos que potencian las posibilidades de formación del alumnado y, en consecuencia, a la evaluación formadora de sus producciones.

La escuela ha desarrollado durante siglos estrategias para ayudar al alumnado a producir textos escritos y, para ello, ha generado multitud de indicadores de evaluación de la escritura. En estas últimas décadas, se ha fomentado la metacognición del proceso de producción escrita poniendo el énfasis en las fases de planificación, textualización y revisión y en las diferentes actividades que se podían desarrollar en cada una de ellas (Cassany, 1993). Paralelamente, se ha potenciado una evaluación rica centrada en cada una de las propiedades textuales: adecuación, cohesión, coherencia y corrección. En la actualidad, estas estrategias e indicadores continúan siendo imprescindibles, pero resultan insuficientes para conseguir que los alumnos adquieran la competencia en comprensión y producción de textos multimodales. Creemos, tal como postula el grupo Litmedmod<sup>2</sup> que para dotar al alumnado de esta competencia hay que partir de un conocimiento profundo de cada uno de los géneros específicos en que se presentan dichos textos, y de una enseñanza explícita de sus particularidades, atendiendo a los distintos códigos y modos. Según Lemieux y ot., (2017):

Chaque activité sera introduite par un enseignement explicite des codes et des modes propres à chacun des médias sélectionnés pour parfaire la compétence multimodale dans ses aspects sémiotiques spécifiques à la forme textuelle. Le modèle d'enseignement explicite s'inscrit dans un processus de construction graduelle de connaissances (Tardif, 1997) partant de la prise en charge de responsabilité par l'enseignant et conduisant à l'autonomie de l'élève (Giasson, 2007; Tardif, 1997). Il est important de prévoir des formations en début d'activité

---

2 Groupe Litmedmod (Groupe de recherche en Littérature Médiatique Multimodale). <https://litmedmod.ca/litteratie-mediatiq-ue-multimodale/groupe-de-recherche-en-litteratie-mediatiq-ue-multimodale>

pour que les élèves puissent se familiariser minimalement avec les modes et les codes propres aux médias proposés et qu'ils réinvestissent ces connaissances lors des activités de compréhension/production multimodale (p.6).

Resulta imposible recuperar todas las experiencias de innovación publicadas en las que la creación de un texto digital multimodal tiene un papel preponderante, sea en el nivel educativo que sea. Su potencial como elemento integrador y difusor de los conocimientos y habilidades es innegable (Ambròs y Ramos, 2017), pero el reto en las aulas continúa siendo vincularlas con unos indicadores de evaluación que tengan en cuenta la competencia en producción de textos multimodales por parte del alumnado.

Sabemos que la evaluación guía y condiciona los aprendizajes de los alumnos (Gibbs y Simpson, 2009), por lo que una adecuada redacción y comunicación de los criterios de evaluación asociados a las tareas de producción redundará, sin duda, en una mejora significativa de los resultados. Uno de los procedimientos más útiles para evaluar las producciones de los alumnos, cuando se quiere que la evaluación participe a la vez de una función certificativa, formativa y formadora, es la rúbrica. En las rúbricas más sofisticadas, cada nivel de logro está redactado de manera específica; en otros casos más simplificados, se indica cada nivel con una puntuación diferente. Esta investigación surge de las propias actividades de innovación del grupo ARA<sup>3</sup> y del cuestionamiento sobre si los indicadores de evaluación que se están utilizando participan de manera significativa del objetivo de capacitar a nuestro alumnado de una competencia en producción de textos multimodales.

El artículo se estructura de la manera siguiente. En primer lugar, la concreción de los objetivos y de la metodología, el corpus y el proceso de investigación. En segundo lugar, se definirá el género discursivo infografía digital y se revisarán las aportaciones que nos permitan concretar descriptores para la evaluación de este tipo de producciones. A continuación, analizaremos la manera cómo evaluamos actualmente una actividad de aula (la creación de un perfil lector mediante una infografía digital) para definir posibles líneas de mejora en nuestros propios

---

3 ARA (Aplicació de la Recerca a l'Aula). Grupo de innovación del ICE de la Universitat de Barcelona (2009-2019).

procedimientos de evaluación y, en consecuencia, de formación inicial y permanente de docentes.

## **2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

1. Analizar el sistema de evaluación de una práctica académica: la elaboración de un perfil lector en forma de infografía digital.
2. Redefinir los indicadores de evaluación específicos para la producción de una infografía digital.

## **3. METODOLOGÍA, CORPUS Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

Esta investigación es de carácter exploratorio, sigue la metodología cualitativa y se ha estructurado bajo los parámetros de una investigación acción: nos cuestionamos una situación académica novedosa e intentamos observarla pormenorizadamente para describir con el máximo detalle posible su funcionamiento y las posibilidades de mejorar su didáctica. Nuestra pregunta inicial es la siguiente: ¿Estamos evaluando las producciones multimodales del alumnado de manera que se contemple adecuadamente su competencia multimodal?

Esta investigación tiene un carácter eminentemente didáctico porque se plantea reflexionar sobre documentos auténticos realizados en clase con el fin de alcanzar los objetivos de la asignatura. La práctica se inscribe en la asignatura “El lector juvenil” del *Máster de Recerca en Didàctica de Llengua i Literatura* de la facultad de Educación de Universitat de Barcelona. Concretamente, analizaremos la producción del perfil lector propio por parte de 30 alumnos de los cursos 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019. El hecho de que nuestros informantes estén cursando un máster en investigación en didáctica de la lengua y la literatura nos permite analizar producciones de profesionales “expertos” en comunicación, por lo que sus trabajos y sus reflexiones deben resultar significativas para la consecución de nuestros objetivos<sup>4</sup>.

---

4 Para ilustrar las particularidades de la actividad, enlazamos los perfiles lectores de los informantes 1 y 4.

En aportaciones anteriores (Ambròs y Ramos, 2018 y 2019) analizamos perfiles lectores de alumnos de secundaria con la finalidad de conocer sus prácticas letradas. En el presente artículo, nos hemos centrado en adultos expertos porque nuestro objetivo es partir de producciones digitales en un nivel teórico de excelencia.

#### **4. LA EVALUACIÓN DE PRODUCCIONES MULTIMODALES**

El grupo de investigación Litmedmod ha llevado a cabo varias investigaciones para concretar criterios y parrillas de evaluación para utilizarlas en contextos educativos. De ahí que hayamos seguido algunos de sus trabajos (Lebrun y Lacelle, 2012a y 2012b; Richard y Lacelle, 2016; Lemieux y ot., 2017) para fundamentar este apartado de nuestra aportación.

Aunque la noción de documento multimodal se puede considerar como un comodín que engloba varios géneros discursivos (Lebrun y Lacelle, 2012b), parece claro que su esencia se basa en la combinación de diversos modos o textos para la consecución de una determinada intención comunicativa. Estos documentos pueden contener textos (escritos u orales), imágenes (fotos, mapas, imágenes animadas, vídeos), símbolos, hipervínculos y emisiones sonoras (música, sonidos...). Una de las dificultades en la producción, la recepción y el análisis de los textos multimodales emana del hecho que sus propios componentes pueden tener, de manera recurrente, una naturaleza multimodal. Así, un vídeo incrustado o enlazado es, a la vez, un texto multimodal dentro de otro texto multimodal, por lo que multiplica las exigencias cognitivas que se ponen en funcionamiento en su articulación. La capacidad para tejer relaciones entre los diferentes elementos convierten estas producciones en un campo de actuación exigente.

Richard y Lacelle (2016) y Scolari (2018) subrayan que el fenómeno de la hibridación es propio de las prácticas informales de los jóvenes, que mezclan de manera libre y creativa los recursos de que disponen, sobre todo en sus dispositivos digitales, los más fecundos en la creación de textos

multimodales y narrativas transmedia. La intertextualidad pasa a ser un recurso común en estas producciones puesto que cada documento resulta de la combinación de documentos anteriores, tal como observaremos de manera práctica en las infografías de nuestra experiencia, así como también la remezcla de textos con más textos (Scolari, 2016).

Si el reto de los autores de los mensajes multimedia es facilitar el tratamiento activo de la información escogiendo los recursos adecuados e integrándolos, hay que centrar la atención en la competencia intertextual del alumnado que, según Lebrun y Lacelle (2012b) no siempre está suficientemente desarrollada a causa de las circunstancias siguientes:

- Los jóvenes disponen de unas estrategias de búsqueda limitadas, incluso en la red.
- Se observa un déficit de saberes referenciales que les entorpece la gestión de la información a largo plazo.
- Muestran dificultades para relacionar documentos de orígenes diversos, que muchas veces no son utilizados adecuadamente por una sobrecarga en la memoria de trabajo.

Definir las competencias que entran en juego en la producción y en la comprensión de textos multimodales resulta clave para poder definir un sistema de evaluación adecuado. Siguiendo los trabajos del grupo Litmedmod, las competencias específicas para la lectura y la producción de documentos multimodales implican competencias subyacentes de orden cognitivo, afectivo, pragmático, semiótico y textual.

Tipo de competencias	Indicadores característicos
<p><b>1. Competencias cognitivas y afectivas</b> generales (válidas para todos los medios)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Distinguir la información implícita (por ej. inferencias)</li> <li>– Diferenciar la realidad de la ficción</li> <li>– Argumentar sus posturas ante una afirmación</li> <li>– Implicarse emocionalmente con el mensaje</li> </ul>
<p><b>2. Competencia pragmática</b> general (competencias contextual, social e ideológica, válida para todos los medios)</p>	<p><i>(Re)conocer y analizar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– el contexto social de producción: tipo de evento, participantes, circunstancias particulares (tiempo, lugar, causa...)</li> <li>– el contexto de recepción: tipo de</li> </ul>

	<p>auditorio, tiempo real o tiempo diferido  – el mensaje ideológico que incluye el texto</p>
<p><b>3. Competencia semiótica general</b> (válida para todos los medios)</p>	<p><i>(Re)conocer y analizar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– el tema</li> <li>– los signos y símbolos y saberlos vincular a temas, grupos culturales, épocas...</li> <li>– los elementos propios de un género textual específico</li> </ul>
<p><b>4. Competencia textual específica</b> (es decir, teniendo en cuenta los códigos específicos de cada medio)</p> <p>OJO PORQUE SE ELIMIANRON DOS LÍNEAS QUE NO IBAN EN ESTE APARTADO</p>	<p><i>(Re)conocer, analizar y utilizar</i></p> <p>a) medios tradicionales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– impresos (libros, prensa, revistas...) que recorran a la escritura: <ul style="list-style-type: none"> <li>– los componentes del código lingüístico (léxico, morfosintaxis, registros del lenguaje)</li> <li>– los componentes semióticos de la imagen (por ej. escala de los planos, ángulo de percepción, código de colores...)</li> </ul> </li> <li>– la oralidad</li> <li>– los códigos lingüísticos, fonológicos y retóricos de la expresión oral</li> </ul> <p>b) medios audiovisuales recientes (radio, televisión, film, ordenador) y nuevos (móviles, MP3, videoconsola) que recurran:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– al sonido (ruido, música, palabra)</li> <li>– a la imagen en movimiento (códigos de montaje, movimiento de cámara)</li> <li>– a los códigos específicos de lectura/escritura de hipertexto, incluyendo al audiovisual como específico</li> </ul>
<p><b>5. Competencia multimodal</b> (considerando, como mínimo, dos medios, nuevos o tradicionales, utilizados conjuntamente y, previamente, hay que</p>	<p><i>(Re)conocer, analizar y aplicar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– los objetivos de la utilización conjunta de códigos: situaciones de concordancia, de complementariedad o de unión</li> <li>– la simultaneidad de utilización de códigos</li> </ul>

dominar competencias textuales).	y de modalidades
----------------------------------	------------------

Cuadro adaptado de Lebrun y Lacelle (2012a). Se puede consultar una versión ampliada en Lemieux y otros (2017)

Por lo tanto, la competencia multimodal nace de esa interacción entre códigos en un mismo mensaje. La intencionalidad comunicativa subyacente en esa interacción es la que debe analizarse tanto desde el punto de vista de la recepción como desde el de la producción. Nos interesa especialmente fijarnos en el funcionamiento de la construcción del sentido ideacional de esas interacciones, que puede funcionar bajo lógicas diferentes:

- a) Redundancia, cuando se da un refuerzo o equivalencia entre los distintos elementos (por ej. la imagen y el texto).
- b) Complementariedad, cuando cada modo se especializa en una función diferente o en un tipo de contenido.
- c) Divergencia, cuando se genera una situación de oposición aparente que puede sorprender, inquietar o cuestionar al receptor.

Con todo, una de las ideas centrales de las aportaciones de este grupo de investigación es de Lebrun y Lacelle (2012 b):

L'analyse des résultats de notre expérimentation permet de voir qu'une réelle implantation d'une écriture multimodale sur support électronique dans les disciplines scolaires nécessite une meilleure intégration de la littératie multimodale à la littératie traditionnelle. Il faut partir des processus de compréhension/production classiques pour aider les élèves à construire/enrichir leurs processus de compréhension/production multimodale.

Por lo tanto, es imposible plantearse un desarrollo de la competencia multimodal del alumnado sin tener en cuenta sus competencias textuales específicas, lo que implica, de manera clara, una sólida formación en un amplio abanico de modos comunicativos y de géneros discursivos. De ahí nuestro interés por definir uno de estos géneros emergentes, la infografía digital.

## 5. LAS INFOGRAFÍAS DIGITALES



La utilización de un determinado artefacto digital en la escuela siempre debe ser considerado “como resultado de un proceso de tratamiento de la información para la construcción de conocimiento” (Trujillo, 2014, p. 28). En este sentido, la selección de un determinado género discursivo digital (blog, página web, presentación de diapositivas, Twitter, infografía, juego...) obedece a las finalidades formativas que en cada momento delimite el docente, tal como lo sería, evidentemente, en un género analógico. En la actividad de aprendizaje que en este estudio se plantea a los alumnos, la presentación de su propio perfil lector, la selección y la distribución de la información supone un elemento central para la consecución de la tarea. También lo es el soporte visual, puesto que se trata de dar una imagen concreta y rápida de cómo es uno mismo como lector. Es por estas razones que se seleccionó el género infografía digital como medio para presentar el producto. Según Liarte (2014):

Las infografías son una representación visual de un conjunto determinado de información, presentada normalmente de manera gráfica figurativa a través de diversos infogramas, que incluyen textos, mapas, gráficos, viñetas, imágenes, etc., para mostrar la información de manera sintética, atractiva y multimodal (p.66).

Las infografías son ampliamente utilizadas en los medios periodísticos y cada vez más irrumpen en el sistema educativo como un elemento efectivo de presentar información, es decir, con una intencionalidad expositiva. Prat y otros (2019) comentan que hay pocos estudios sobre la utilización de infografías en el ámbito académico y nuestra aportación quiere suponer un granito de arena en esta dirección. Algunas de las características fundamentales para conseguir infografías digitales eficaces son las siguientes (Liarte, 2014; Prat y ot., 2019; Aguirre y ot., 2014):

1. La información debe presentarse de manera clara precisa y coherente para que pueda ser visualizada en el mínimo tiempo posible. La calidad de la recepción dependerá, en buena medida, de que la planificación haya sido eficaz y rigurosa, puesto que algunas decisiones previas (por ejemplo, la estructura) afectarán directamente al resultado.
2. Teniendo en cuenta que debe ser atractiva y llamar la atención del lector, su dimensión estética será decisiva, tanto en la producción como en la posible difusión del trabajo. La consigna docente de

creación debe dar pie a la creatividad del estudiante para añadir los recursos que estime oportunos para desarrollar esta dimensión.

3. La elaboración de cualquier texto expositivo implica una dimensión ética, relacionada con la veracidad de los datos aportados. Esta dimensión también afecta, por ejemplo, al respeto a las fuentes utilizadas que se extraen de la red.

Para cumplir con estas características, el creador de la infografía digital de “El perfil lector” (tarea que se analiza en el presente artículo) debe considerar una serie de aspectos:

- a) El número de componentes o de informaciones que incorporará a la infografía debe ser suficiente para transmitir el contenido sin saturar al observador.
- b) La relación entre el primer plano de la infografía y los hipervínculos que nos trasladan a un segundo plano a través de etiquetas, ventanas emergentes, enlaces o recursos insertados. En este sentido, los textos digitales son eminentemente intertextuales, por lo que hay que considerar si los enlaces nos llevan a textos elaborados por el creador o a recursos externos.
- c) El número de hipertextos que se propone para cada elemento del primer plano.
- d) La imagen de fondo puede ser significativa y contribuir a la coherencia del mensaje que se quiere comunicar.
- e) El título y los subtítulos que indican las categorías y su distribución han de ser coherentes.
- f) Las imágenes, textos y símbolos utilizados están compensados y equilibrados para dar cohesión a la información. Según Prat y ot., (2019), los lectores no sabrán reconocer los elementos relacionales si no se explicitan.
- g) Los enlaces al segundo plano pueden partir de un mismo tipo de recurso (título, imagen, símbolo...) o su aplicación puede ser aleatoria.
- h) El mantenimiento de una regularidad en el destino de los enlaces.
- i) La indicación de los enlaces con algún recurso para facilitar la navegación, por ejemplo, con animaciones.

- j) El tipo de letra utilizado en cada uno de los recursos puede facilitar la lectura.
- k) La referencia de los elementos visuales y textuales utilizados se indica de manera clara. ¿Se trata de recursos de uso libre?

Además, en nuestro caso particular, demandábamos al alumnado que explicitara su proceso de planificación y de creación de la infografía para hacer emerger a la superficie la razón de cada una de las relaciones. Creemos que esta práctica resulta vital en las creaciones escolares en las que, más allá del resultado final, se pretende observar el desarrollo del proceso.

En definitiva, la complejidad de este género discursivo digital basado en la variedad de modos de comunicación implica, en contextos educativos, contemplar de manera detallada el proceso de producción, tal como se ha venido haciendo de manera tradicional en los textos escritos, y explicitar en cada momento qué se espera del alumnado. Es importante que el docente tenga en cuenta estos aspectos:

- a) Una buena explicación de las posibilidades del recurso *Genial.ly* redundará en unas producciones más elaboradas.
- b) Pautar la planificación de las ideas y de los recursos fomentará una mejor adecuación del resultado a lo esperado.
- c) Un acompañamiento en la textualización fomentará el desarrollo de la competencia digital del alumnado.
- d) Unos buenos criterios de evaluación y unas pautas de revisión redundarán en la cohesión del producto.
- e) Fomentar que se dedique un tiempo a la explicación del proceso de creación, distinguiendo *qué se ha hecho, cómo se ha hecho y qué se ha aprendido* conllevará un aprendizaje significativo del recurso.

## **6. LA EVALUACIÓN DEL PERFIL LECTOR COMO TEXTO MULTIMODAL**

La tarea encomendada a los alumnos (véase anexo 1) consistía en la elaboración de una infografía que representara su propio perfil lector a partir de la selección y la ordenación de las lecturas y de las otras actividades culturales llevadas a cabo durante el último año. Esa infografía debía incorporar el enlace a un texto metacognitivo de justificación en el que se explicara el proceso llevado a cabo y las decisiones que se habían

tomado en su realización. En este trabajo centraremos nuestra atención, justamente, en estos textos puesto que en ellos emergen las decisiones conscientes que cada alumno considera más significativas.

Lo primero que quisiéramos destacar de esta actividad es que es muy bien valorada por parte de los alumnos tanto por su faceta multimodal como por la intención de autoanalizarse como lectores. Ello nos permite considerar que los trabajos analizados han sido realizados a conciencia. La consigna de la actividad se ilustra con una muestra de perfiles lectores elaborados por alumnos de educación secundaria (Ambròs y Ramos, 2019) y por los criterios de evaluación que se utilizarían para su valoración, teniendo en cuenta que se gradúan en 4 niveles de realización (*mucho, bastante, poco, nada*). Concretamente, los seis indicadores originales eran los siguientes:

1. La infografía contiene suficiente información para hacerse una idea del perfil lector del autor.
2. La distribución de la información en la infografía presenta una lógica que facilita su comprensión.
3. Los elementos de soporte a las imágenes (flechas, figuras, textos, enlaces...) subrayan las categorías del perfil lector presentes en la infografía.
4. La infografía contiene el nombre del lector y un título que evoca su relación con la lectura.
5. La presentación de la infografía muestra todo el proceso de creación de manera detallada.
6. La presentación y la infografía presentan corrección ortográfica.

Para el análisis de los seis descriptores de la rúbrica de evaluación a partir de los treinta textos metacognitivos elaborados por los alumnos, se procedió de la manera siguiente. En primer lugar, se correlacionaron los descriptores de la rúbrica inicial con las competencias de lectura y de producción en literacidad mediática propuestas por Lebrun y Lacelle (2012a). Como se observará, existe una gran proximidad, hecho que nos facilitará la comparación. A continuación, se llevó a cabo un análisis temático (Braun y Clarke, 2006) del texto metacognitivo de los alumnos y seleccionaremos aquellas unidades de análisis que incidían sobre cada una de las competencias y descriptores. Además, destacamos aquellas realizaciones poco competentes expuestas por algunos de los alumnos.

Con esto pretendemos extraer unos descriptores más ajustados y contextualizados de las propias prácticas académicas. Finalmente, diseñaremos un segundo instrumento de evaluación como conclusión de nuestro trabajo.

El primer indicador “La infografía contiene suficiente información para hacerse una idea del perfil lector del autor” incide en la competencia pragmática puesto que contempla los participantes en la situación de comunicación: el propio alumno y los posibles destinatarios de la infografía.

El indicador original centraba la eficacia de la infografía en la “cantidad de información”. Con todo, del análisis realizado emerge una categoría complementaria: “la selección significativa de la información”. Varios alumnos consideran imprescindible esta acción para lograr el efecto deseado.

\* El primer que vaig fer a l'hora de dissenyar la meva infografia va ser pensar quina informació volia incloure. (...) Així doncs, vaig prioritzar i vaig decantar-me pel més rellevant de mi com a lectora. (Informante 1)

\* El primer paso fue recordar todas las obras literarias que he leído este año, para servirme como corpus para la posterior selección. (Informante 2)

\* Mis lecturas son muy diversas, pero como algunas no me habían gustado... incluso algunas no las terminé (soy una pecadora literaria) porque me aburrí o porque me interesó más otro libro. En fin, decidí sólo insertar las que me cautivaron y que por esto recomendaría, y así creé mi “TOP 10 de lecturas”. (Informante 15)

Por lo tanto, esta selección significativa debe remitir a un criterio que, a poder ser, se debería explicitar. La selección de la información facilitará la claridad de la recepción. Así, por ejemplo, “la repetición innecesaria de informaciones” que realiza el informante 5 iría en contra de esta claridad. Por el contrario, algunos alumnos han explicitado “la relación entre el perfil lector y su vida personal” ofreciendo informaciones, por ejemplo, de las causas de cada una de las lecturas:

El indicador no contemplaba “la presencia de un receptor poco familiarizado con el género”. Esa relación interpersonal ha sido considerada importante por algunos participantes (p.e. informante 1). Algunos de ellos han incluido un botón de ayuda (informante 10) o

símbolos redundantes con la categoría para facilitar la lectura (informante 4):

\* Crec que aquesta divisió era la més raonable perquè el lector es pogués fer una idea de quin tipus de lectora soc jo. (Informante 1).

\* Las valiosas, en las que se encuentran las que más marcaron el año, más que por su calidad, por el valor emocional que estas tienen para mí. En el perfil, están relacionadas con el frasco de dinero, puesto que como ya se mencionó, son las que tuvieron mayor significación. (Informante 4)

El segundo indicador “La distribución de la información en la infografía presenta una lógica que facilita su comprensión” es el que incide de manera más clara en la competencia multimodal para elaborar la infografía ya que, aunque sea de manera implícita, contempla los distintos elementos presentes y cómo se relacionan entre ellos. La primera idea destacable acerca de esta categoría ha sido “la toma de conciencia y justificación” de la relación que la infografía establece entre forma y contenido (p.e. Informante 1). En otros casos, esa distribución no se justifica. (Informante 17)

Muchas realizaciones han considerado esta relación distribuyendo las informaciones a modo de esquema pero “la presencia de una imagen integradora” ha resultado una de las decisiones más comentadas por los estudiantes. Han tomado conciencia que en el género infografía era interesante una imagen de fondo que organizara su perfil y “justificar la decisión”.

\* La primera dificultat va sorgir en el binomi entre contingut i forma. L'espai per a les lectures dutes a terme en el màster durant el 2018 era insuficient. (Informante 1)

\* Es por eso también que la temática del perfil intenta seguir el motivo del viaje, de los cambios de espacio, mostrando un mapa y otros elementos que pueden seguir en un viaje importante. (Informante 4)

\* Decidí que el tema de la infografía estaría orientado a latinoamérica, por lo cual busqué recursos variados que estuviesen relacionados con los autores. (Informante 11)

\* Estructuré mi infografía iniciando con una imagen que revela que es para mí la lectura y luego fui integrando los textos desde el que me gustó al que me encantó. (Informante 15)

\* Bienvenidos a mi trozo del cielo de la noche. Aquí intentaba crear una representación del cielo lleno de constelaciones. Estas constelaciones representan todos los libros que he leído en el 2017. (Informante 16)

Si bien la mayoría de alumnos son conscientes de la esencia multimodal de la infografía, no queda tan clara “la función atribuida a cada plano”, es decir, qué se muestra y qué queda para los hipervínculos y enlaces, tal como sería deseable en una infografía digital. Así, por ejemplo, “la relación entre las informaciones mostradas en el primer plano y en el segundo pueden ser coherentes”, sin embargo, en otros casos son aleatorias (Informante 3), lo que puede despistar al receptor. En esa reflexión sobre cada uno de los planos, “el primer plano debe ofrecer una imagen global” del perfil lector, puesto que es uno de los elementos cruciales de las infografías.

En algunos casos, por ejemplo en el informante 8, no se puede llegar a esa percepción hasta que se han consultado las informaciones de segundo plano.

En esa relación entre el primer y el segundo plano, existe la posibilidad que “un elemento del primer plano puede conducir a más de un hipervínculo”, como realiza la informante 4, que presenta varias ampliaciones de los elementos que se encuentran en primer plano utilizando iconos de manera sistemática. Por todas estas observaciones, parece claro que este segundo indicador debería redefinirse para considerar de manera más explícita el carácter digital de la infografía que proponemos.

El tercer indicador “Los elementos de soporte a las imágenes (flechas, figuras, textos, enlaces...) subrayan las categorías del perfil lector presentes en la infografía” se relaciona especialmente con la competencia semiótica puesto que incide en la simbología de los elementos utilizados y, a la vez, a la esencia del género textual infografía definido un poco más arriba.

El hecho más remarcable relativo a este indicador es el “grado de profundidad con el que se han definido las categorías textuales”. Los alumnos están muy preocupados por los títulos que les otorgan:

\* He dividit la meva infografia en tres grans apartats: entrada a un món imaginari, sèries i formació. Vaig decidir fer aquesta divisió ja que, tot i que tots els apartats estan relacionats amb la lectura, podem diferenciar-los clarament. (Informante 1)

Hay una cierta diferencia entre alumnos, en el sentido de que algunos son capaces de definir categorías muy concretas y propias de su perfil mientras que otros remiten a categorías más genéricas como los géneros discursivos e, incluso, las muestras culturales (libros, series, películas). Es destacable la “justificación explícita del nombre de cada categoría”, sobre todo cuando no son evidentes (p.e. Informante 17). Como hemos visto en el caso de la informante 10, también existe la posibilidad de “definir categorías y subcategorías”.

\* Cuando se nos solicita realizar nuestro perfil lector del 2017, inmediatamente sentí aprehensiones pues durante años mis lecturas fueron casi exclusivamente de temas pedagógicos, o bien, de literatura infantil pues sentía el compromiso de seleccionar obras que permitieran fortalecer el hábito lector de mis estudiantes. De ahí el nombre de la primera categoría “profesora exploradora”. (Informante 17)

Algunos alumnos han reforzado estas categorías con el “uso significativo y sistemático de iconos”:

\* També he inclòs una icona amb un carret de la compra per simbolitzar on adquireixo els llibres relacionats amb les lectures per plaer. De fet les llibreries tenen, en el meu cas, una estreta relació amb la lectura. Pel que fa a les sèries també he inclòs una altra icona que simbolitza un ull, volent fer entendre al lector que si hi clica, podrà veure els tràilers de les sèries. Finalment l'última icona que he afegit, ha estat a la part esquerra superior de la imatge. En aquest cas, he utilitzat un llibre obert ja que és en aquest espai on es pot llegir sobre com he organitzat la infografia, com ho he fet i què he après. (Informante 1)

Otros, como la informante 5, ha destacado “el uso significativo de los colores en las letras y en las figuras”, relacionando cada color con un significado. Con todo, hay muy pocas referencias a la competencia textual relativa a los códigos audiovisuales, por lo que se debería explotar este aspecto.

En lo relativo al género textual, hay que destacar que algunos alumnos confunden la infografía con la presentación de diapositivas (por ejemplo la informante 3). La esencia de la infografía es que siempre se tiene que poder volver al primer plano, independientemente de la estructura digital que se dé al segundo (un vídeo, un hipervínculo, una ventana emergente, una página nueva...). En este sentido, también se denotan en algunos



alumnos ciertas deficiencias a la hora de dominar la escritura digital y, especialmente, el funcionamiento de hipervínculos. (Informante 6)

El cuarto indicador “La infografía contiene el nombre del lector y un título que evoca su relación con la lectura” se relaciona especialmente con la competencia pragmática ya que el título debería condensar el mensaje ideológico o intención del texto.

En primer lugar, hay que explicar que “la presencia del nombre del lector” tiene una finalidad académica que debería ser reconsiderada por el hecho de tratarse de un documento digital público. Se podría proponer el uso de un pseudónimo o, incluso, el título de la diapositiva podría desarrollar esta función. Los alumnos suelen reflexionar de manera activa sobre “el significado del título de la infografía”, que en muchos casos pasa a ser una conclusión de su proceso de investigación a lo largo del trabajo:

\* La constelación de lecturas significó una mirada hacia mi yo lector, observando cómo las lecturas que han marcado mi vida son de autores Latinoamericanos. Para llegar a esta conclusión hice lo siguiente... (Informante 11)

\* Este es mi perfil lector del 2017 y la elección del título “Lecturas que despiertan” se debe a que intento que aquello que leo me conmueva en algún punto y las lecturas que presento aquí (en su mayoría) lo han hecho. Los libros que me gustan son aquellos que me interpelan, con los que me identifico por alguna razón y que me hacen reflexionar, cuestionar o me abren puertas a otros mundos desconocidos para mí. (Informante 23)

En algunos casos se explica “la relación entre el título y las categorías”:

\* El perfil lector se titula Lecturas de puerto, ya que las lecturas están concentradas en el 2018, año en que me trasladé desde el puerto de Valparaíso (Chile) a la ciudad de Barcelona. Es por eso también que la temática del perfil, intenta seguir el motivo del viaje, de los cambios de espacio, mostrando un mapa y otros elementos que pueden seguir en un viaje importante. (Informante 4)

La plasmación del significado de este título se hace sobre todo mediante explicaciones textuales escritas, que se suelen ocultar en un segundo plano, más que con elementos visuales. Finalmente, cabe decir que este indicador resulta un tanto redundante con el primero, que también tenía un perfil pragmático, ya que ambos van dirigidos a dejar clara la imagen del alumno como lector.

El quinto indicador “La presentación de la infografía muestra todo el proceso de creación de manera detallada” tiene un carácter claramente relacionado con la competencia cognitiva puesto que pone de relieve la necesidad de explicar lo que se ha hecho, cómo se ha hecho y qué se ha aprendido. Por lo tanto, el alumnado tiene que explicitar las inferencias que un receptor ajeno debería llevar a cabo libremente.

La mayoría de alumnos entienden lo que les demanda el indicador y presentan de forma analítica los “pasos que han seguido para llegar a realizar la infografía”. Parece que la instrucción de la pauta de evaluación ha sido decisiva en este aspecto (p.e. Informante 4), incluso, en algún caso (informante 11), el formato se asemeja al de un texto instructivo. Hacían mucho hincapié en la dificultad de “recopilar la información” (los textos leídos durante el último año) y las estrategias que han utilizado para completar su lista de lecturas e inputs culturales:

\* Para realizar, seguí las etapas de trabajo propuestas en la pauta de evaluación. (informante 4).

\* Puestos a comparar, mi memoria es más de pez que de elefante. Así que me ha costado trabajo recordar qué libros he leído durante el último año. Por suerte, entre los textos que leí, se encontraba uno sobre la memoria a largo plazo. Según este texto (o lo que recuerdo de él) para activar la información que se encuentra almacenada en esta memoria hay que ayudarse con pistas. Y eso fue lo que hice. (Informante 13)

Como hemos comentado anteriormente, se observa un gran esfuerzo por categorizar bien estos inputs culturales, pero las reflexiones sobre la relación entre el primer plano de la infografía y el segundo plano son anecdóticas. Emerge la necesidad de “establecer relaciones” entre todos los elementos de la infografía, hecho que es muy bien valorado por algunos informantes:

\* Asimismo, el perfil obliga a encontrar conexiones entre diferentes títulos y géneros, para poder establecer qué significado tiene la literatura en nuestras vidas. (Informante 4)

Con todo, hay que destacar que algunos de nuestros informantes no dieron la importancia debida a esta parte de la actividad, la dejaron en blanco o la consumaron con un par de oraciones genéricas. De entre los que la hicieron, algunos no acabaron de entender lo que se les demandaba. Por ejemplo, la informante 12 utiliza este espacio para volver a explicar el listado de lecturas. Otra variante de esta desviación del criterio expuesto

sería explicar el contenido de las lecturas (Informante 16), excusarse por haber leído poco (Informante 21) o explicar en una narración la cronología de las lecturas (Informante 18).

Con todo, consideramos que, globalmente, el indicador ha conseguido alcanzar los objetivos que se pretendían y que, como la mayoría de textos metacognitivos, es exigente y supone un reto de aprendizaje para los alumnos (esta podría también ser una explicación de la razón por la que algunos “se olvidan” de hacerlo). Tal como veníamos observando con anterioridad, sería deseable que los alumnos tomaran conciencia de aquello que sitúan en primer plano y del contenido del segundo plano. Por lo tanto, esta debería ser una línea de mejora del indicador.

El sexto indicador “La presentación y la infografía presentan corrección ortográfica” se relaciona con la competencia textual en el código lingüístico” y es común en muchas actividades académicas del área de lengua. Incide en la idea que la literacidad multimodal solamente se da si hay literacidad textual. El descriptor es omnipresente en todas las actividades de la asignatura puesto que la cursan alumnos de todo el mundo y de lenguas maternas muy distintas, por lo que se exige una corrección en el uso del lenguaje. Con todo, los alumnos no han hecho ninguna mención a aspectos relacionados con este indicador, aunque parece claro que muchos de ellos habrán utilizado diccionarios y verificadores ortográficos, por ejemplo. El indicador es quizás un poco restrictivo y se centra estrictamente en la ortografía. Podría desarrollarse un concepto de corrección más acorde con una visión global que incluyera no solamente los elementos lingüísticos sino también los audiovisuales.

## **7. CONCLUSIONES**

El objetivo del artículo consistía en mejorar el instrumento de evaluación que veníamos utilizando para conseguir que las infografías digitales del alumnado tuvieran en mayor consideración el cariz multimodal de este género discursivo. Para ello, se utilizaron las propias valoraciones de los trabajos realizados y la documentación de diversos investigadores. El resultado de cualquier análisis de este tipo tiene que implicar una retroalimentación a la propia actividad docente, por lo que presentaremos los resultados con una nueva versión de la rúbrica más

matizada, con cuatro niveles de realización, y vinculada a los diferentes tipos de competencias que se movilizan en estas creaciones.

<b>Indicador 1: (Competencia cognitiva)</b>			
<b>El texto de presentación de la infografía</b>			
muestra el proceso de creación y subraya la relación entre los distintos elementos que la componen.	muestra el proceso de creación de manera detallada.	presenta algunas fases del proceso de creación.	reitera informaciones presentes en la infografía.

<b>Indicador 2: (Competencia pragmática)</b>			
<b>La información de la infografía</b>			
es amplia y se selecciona acorde con unos criterios significativos para mostrar un perfil lector coherente con la personalidad del autor.	es amplia y se ha seleccionado para mostrar un perfil lector coherente.	es amplia pero no suficientemente seleccionada para mostrar un perfil lector coherente.	es escasa o repetitiva y muestra un perfil lector difuso.

<b>Indicador 3: (Competencia pragmática)</b>			
<b>El autor tiene en cuenta al receptor mediante</b>			
un título significativo, bien relacionado con las categorías del	un título significativo, bien relacionado con las categorías del	un título significativo, aunque no claramente relacionado con	un título genérico y pocos elementos de soporte para facilitar la

perfil lector, y la inclusión de pistas para facilitar la lectura.	perfil lector.	las categorías del perfil lector.	lectura.
--------------------------------------------------------------------	----------------	-----------------------------------	----------

<b>Indicador 4: (Competencia semiótica)</b>			
<b>Las categorías del perfil lector</b>			
son concretas, se justifican y se refuerzan con símbolos u otros elementos significativos.	son concretas y se refuerzan con símbolos u otros elementos significativos.	son poco concretas y los símbolos u otros elementos significativos del texto no contribuyen a su comprensión.	son genéricas y el uso de símbolos es anecdótico.

<b>Indicador 5: (Competencia textual)</b>			
<b>Los textos lingüísticos, las imágenes y las secuencias audiovisuales</b>			
son correctos, siguen las convenciones establecidas y se referencian adecuadamente.	son correctos, siguen las convenciones establecidas y se referencian en su mayoría.	presentan algunas incorrecciones, algún problema de formato o faltan numerosas referencias.	son claramente incorrectos, presentan problemas de formato o no respetan las mínimas convenciones de autoría.

<b>Indicador 6: (Competencia multimodal)</b>			
<b>La información textual y audiovisual en el primer plano</b>			
se articula alrededor de una	combina de manera eficaz	ofrece una visión global del perfil	es insuficiente para acceder a

imagen o estructura integradora, combina de manera eficaz los distintos modos y ofrece una visión global del perfil lector.	los distintos modos y ofrece una visión global del perfil lector.	lector aunque predomina un único modo textual.	una visión global del perfil lector.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------	--------------------------------------

<b>Indicador 7: (Competencia multimodal)</b>			
<b>Las relaciones que se establecen entre el primer y el segundo plano a través de enlaces</b>			
son numerosas, sistemáticas y su función obedece a una intencionalidad concreta.	son numerosas y obedecen a criterios justificados.	son numerosas pero tienen un carácter aleatorio.	son puntuales, tienen un carácter aleatorio o presentan problemas de formato.

Rúbrica para la evaluación de infografías digitales. Fuente: elaboración propia

Esta nueva rúbrica simplemente es un paso más para ajustar una evaluación coherente con el carácter multimodal de las infografías digitales, sobre la cual deberemos seguir reflexionando en futuras aplicaciones. Con todo, queremos destacar que se ha intentado no sobredimensionar la rúbrica con todos los descriptores que serían posibles con el fin de que cada docente pueda matizar y ponderar los descriptores según sus objetivos didácticos. Entendemos que evaluar un trabajo tan potente como es la creación del perfil lector con siete indicadores es perfectamente razonable y que, además, los que se han descrito permiten observar claramente la multimodalidad del producto y las decisiones conscientes que ha llevado a cabo el alumnado.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, C., Menjivar, E., y Morales, H. "Elaboración de infografías hacia el desarrollo de las competencias del siglo XXI". *Diálogos*, 15, 2014, 23-37.
- Ambròs, A. y Ramos, J.M. "La infografía como recurso didáctico para conocer las preferencias lectoras y culturales de un grupo de alumnos de secundaria". En JM de Amo y P. Núñez (Ed.) y García-Roca y Santamaría (Coord.) *Lectura y Educación Literaria*. Barcelona: Barcelona: Octaedro. 2019, 295-310.
- Ambròs, A., y Ramos, J.M. "Preferencias literarias y culturales de un grupo de adolescentes: lecturas híbridas en la formación literaria". *Aula de Encuentro*, 20(2), 2018, 55–74. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.4>
- Ambròs, A. y Ramos, J.M. "El uso didáctico de Google Sites en la construcción compartida del conocimiento". *Revista de Estudios Socioeducativos*, 5, 2017, 63-74.
- Braun, V. y Clarke, V. "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 2006, 77-101.
- Cassany, D. *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries. 1993.
- Aparici, R., y García-Marín, D. "Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas". *Comunicar: revista científica de educación*, 26(55), 2018, 71–79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Gibbs, G., y Simpson, C. "Condicions per a una avaluació continuada que afavoreixi l'aprenentatge", ICE-UB, Barcelona, 2009. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/7481>
- Lebrun, M. y Lacelle, N. "Évaluer les compétences des élèves en littératie médiatique multimodale", *Québec français*, 166, 2012a, 48-50.
- Lebrun, M. y Lacelle, N. "Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français", *Repères* 45 | 2012b, Recuperado de: <http://journals.openedition.org/reperes/141>. DOI : 10.4000/reperes.141
- Lemieux, N. y ot. "Élaboration d'un dispositif de compréhension/production d'hypertextes multimodaux". *Forumlecture.ch*, 2017. Recuperado de: [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/596/2017\\_1\\_Lemieux\\_et\\_al.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/596/2017_1_Lemieux_et_al.pdf)
- Liarte, R. "Artefactos digitales. Infografías". En F. Trujillo (coord.). *Artefactos digitales: una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó. 2014, 66-70.
- Prat, M. y ot. "Análisis de infografías en la formación de profesores de primaria". En J.M. Contreras y ot. (Eds.). *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*. 2019. Recuperado de: [www.ugr.es/local/fqm126/civeest.html](http://www.ugr.es/local/fqm126/civeest.html)
- Richard, M. & Lacelle, N. "Pratiques translittéraciques des jeunes: genre et création hybride/multimodale". *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 4. 2016. DOI: <https://doi.org/10.7202/1046992ar>
- Scolari, C. (ed.) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: H2020 Transliteracy Project. 2018. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>

- Scolari, C. "Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación". *Revista TELOS: cuadernos de comunicación e innovación*, 103, 2016, 13–23.
- Trujillo, F. (coord.). *Artefactos digitales: una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó. 2014.

## ANEXOS

### Anexo 1

**Objetivo central:**

Elaborar una infografía digital con el programa genial.ly a través de la presentación y la organización de las lecturas realizadas por placer en el último año para transmitir una imagen coherente del perfil lector propio.

**Descripción de la actividad:**

La actividad está planteada en tres momentos. A continuación, se presentan la segunda y tercera fase, que se analizarán posteriormente.

**Primera fase: recopilación de información (explicada en el apartado de Metodología)**

- a) Haced un listado con todas las lecturas realizadas por placer durante el año 2016 (o 2017 o 2018, según promociones). Pueden ser libros, cómics, libros digitales, álbumes... Podéis incluir aquellas lecturas obligatorias que os hayan gustado.
- b) En el caso que no seáis muy lectores, podéis completar vuestra lista con otros productos culturales: películas, series, videojuegos.
- c) Podéis incluir también cualquier producto cultural que tenga relación con la lectura: webs visitadas, booktubers que sigáis, librerías en las que compréis asiduamente, bibliotecas, personas con quien habléis de lecturas...

**Segunda fase: Realización de la infografía**

- a) Probad el programa gratuito genial.ly, para hacer infografías en la red
- b) Escoged la opción "Infografía nueva" y el formato que estiméis oportuno para vuestro perfil lector.
- c) Distribuid todo el material que tengáis recogido de la primera fase del trabajo de una manera coherente. Tenéis que agrupar las lecturas según los criterios que os parezcan más oportunos.
- d) Incorporad un título original, que describa vuestro perfil lector.
- e) Utilizad los recursos que genial.ly pone a vuestra disposición (flechas, líneas, formas, textos, enlaces...) para hacer evidentes las relaciones entre las lecturas. Antes de publicar vuestra infografía, revisad que todos los enlaces funcionen y que no presente errores lingüísticos.



**Tercera fase: Publicación**

Redactad el texto de presentación explicando *qué habéis hecho, cómo lo habéis hecho* y *qué habéis aprendido*. Finalmente, enviad el enlace a vuestro profesor para que la pueda evaluar.

Cuadro 1. Descripción de la tarea comunicativa utilizada como instrumento de recogida de datos. Fuente: elaboración propia.

