



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PREGRADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

MULTIMODALIDAD:
USOS Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN PRIMER Y
SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN PARVULARIA Y PRIMER
AÑO DE ENSEÑANZA BÁSICA.

MARÍA DE LOS ÁNGELES HINOJOSA VICENCIO

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS Y ESCOLARES INICIALES.

DOCENTE GUÍA:
ANGÉLICA RIQUELME ARREDONDO

SANTIAGO DE CHILE
AGOSTO 2015

Tabla de contenido

Índice de Figuras	4
Índice de tablas.	5
Resumen	6
Introducción	7
Capítulo 1	9
Antecedentes.....	9
1.1 Breve estado del arte de la multimodalidad en educación.....	10
1.1.1 Aproximaciones empíricas a la pedagogía multimodal.....	10
1.1.2 El impulso de las tecnologías hacia un entorno y aprendizaje multimodal.	17
1.1.3 Relevando la importancia de la multimodalidad.....	21
Capítulo 2	23
Planteamiento del problema	23
2.1 El problema y su importancia.	25
2.2 Formulación del problema.	26
2.3 Justificación del estudio.	26
2.4. Objetivo general	28
2.4.1 Objetivos específicos.....	28
2.4.2 Supuestos de la investigación.....	29
Capítulo 3	30
Marco teórico	30
3.1 Antecedentes teóricos.	30
3.1.1 Prácticas pedagógicas y sus alcances en el aprendizaje de los educandos.....	32
3.1.2 Perspectivas de la Multimodalidad	35
3.1.3 De las Multilicercidades a la multimodalidad.	36
3.1.4 Construyendo significados a través de la intersemiosis.....	38
3.1.5 Textos multimodales y procesos de lectura.	41
3.1.6 De la comunicación multimodal.....	45
3.1.7 De las relaciones entre los textos y las imágenes.	55
3.1.8 Gramática multimodal, creación de significados y pertinencia contextual.	63
Capítulo 4	77
4.1 Tipo de estudio.....	77
4.2 Enfoque del Estudio: Comprensivo –Interpretativo.....	80
4.3 Diseño de investigación: Estudio de Casos.	80
4.4 Sujetos de estudio.	82
4.5 Instrumentos de recogida de información.	84
4.5.1 Observación no participante.	84

4.5.2Entrevista en profundidad.....	85
4.5.3 La fotografía.....	87
4.5.4 Validez y Fiabilidad.....	88
Capítulo 5.....	90
Análisis de datos e interpretación de resultados.	90
5.1 Categorías de análisis.	92
Capítulo 6.....	144
Sugerencias de estrategias de enseñanza y aprendizaje para la comprensión y producción de textos multimodales en NT1, NT2 y 1ºBásico.	144
Referencias bibliográficas.....	159
Artículos de revistas:.....	159
Documentos oficiales:	163
Enciclopedias:	164
Libros:.....	164
Tesis doctoral:	166
Presentaciones de Conferencias:	167
Revistas impresas:	167
Anexo 1	168
Anexo 2	175

Índice de Figuras

Figura 1. Ciclo de la acción y razón pedagógicas de Shulman (2005).....	34
Figura 2. Exposición.....	57
Figura 3. La imagen ejemplifica el texto.....	58
Figura 4. Homoespacialidad entre imagen y texto.	58
Figura 5. Complementariedad: la imagen extiende el significado del texto.	60
Figura 6. Divergencia.	61
Figura 7. Representación visual de los procesos mentales y verbales.....	62
Figura 8. Conexión: conjunción causal.	63
Figura 9. Re-construcción de texto multimodal impreso.	128
Figura 10. Texto multimodal impreso.....	129
Figura 11. Texto multisemiótico no impreso construido por la profesora.	135
Figura 12. Texto multimodal no impreso creado por un educando.....	136
Figura 13. Texto multimodal no impreso creado por un educando.....	137
Figura 14. Texto multimodal no impreso creado por un educando.....	138
Figura 15. Texto multimodal no impreso creado por los educandos.....	138
Figura 16. Textos multimodales no impresos creados por los educandos.....	139
Figura 17. Textos multimodales no impresos creados por los educandos.....	140
Figura 18. Textos multimodales no impresos construido por los educandos.	140
Figura 19. Texto multimodal no impreso creado a través de las TIC por la docente, y re- construido por el educando.	141
Figura 20. Evento (texto) multimodal co-construido por los educandos y las profesoras.	142

Índice de tablas.

Tabla 1. Resultados Simce de 2º, 4º y 6º Básico en Comprensión lectora, 2014.....	24
Tabla 2. Modos de representar significados de Cope & Kalantzis (2009a), adaptación.....	38
Tabla 3. Diferencias entre un texto principalmente basado en la escritura y un texto multimodal.	44
Tabla 4. Procesos involucrados en la comunicación desde una perspectiva multimodal.....	46
Tabla 5. Relación entre las variables contextuales, metafunciones del lenguaje y la construcción de significados (Unsworth & Christie, 2000).....	53
Tabla 6. Criterios de inclusión.....	84
Tabla 7. Estructura para orientar las entrevistas.....	87
Tabla 8. Protocolo de análisis.....	91
Tabla 9. Estrategias para los distintos momentos de la lectura según Solé (1998).....	125

Resumen

La presente investigación estudia la multimodalidad en las prácticas pedagógicas de cuatro profesoras de primer y segundo nivel de transición de educación parvularia y primer año de enseñanza básica. Diversos estudios evidencian que la práctica multimodal ejerce un fuerte impacto en los aprendizajes de los educandos respecto del desarrollo del lenguaje y de la cognición. Por este motivo nos interesa descubrir si existen prácticas pedagógicas multimodales en los procesos de enseñanza y aprendizaje generados por las docentes. Para tal efecto, nuestra investigación fue de carácter cualitativo con un enfoque comprensivo-interpretativo, cuyo diseño fue un estudio de casos, siendo sujetos de estudio dos educadoras de los niveles de transición de Educación Parvularia y dos profesoras de 1° Básico. Recopilamos información a través de entrevistas en profundidad semi-estructuradas, fotografías (metodologías visuales) y observaciones no participantes. Los resultados del estudio evidenciaron desconocimiento de las docentes acerca de la multimodalidad, a pesar de que en sus prácticas pedagógicas presenciamos la existencia de ciertos elementos en el marco de la multimodalidad para favorecer el desarrollo del lenguaje a través de la pertinencia contextual, la práctica situada, la articulación entre las distintas disciplinas y el uso de estrategias para la comprensión de textos multimodales, como: activar conocimientos previos, tener un propósito para leer, realizar predicciones, identificar detalles e idea principal, realizar inferencias, formular preguntas, interrogar imágenes y textos basados en la escritura, promover el diálogo, el debate, la argumentación y la metacognición, entre otros. De acuerdo con estos hallazgos consideramos necesario generar experiencias de aprendizajes en el aula, basadas en un enfoque multimodal transversal a todas las áreas del saber, favoreciendo con ello aprendizajes pertinentes, significativos y contextualizados social, cultural e históricamente, de modo que exista una práctica multimodal coherente, pertinente y no aislada, con fundamentos claros y adecuaciones contextuales que involucren a las niñas y a los niños de nuestro país.

Conceptos claves: multimodalidad, lenguaje, estrategias para la comprensión y producción multimodal, textos multimodales.

Introducción

La multimodalidad surge a raíz de las nuevas tecnologías que emergen cada vez más rápido, la diversidad socio-cultural y la globalización, que generan efectos en la vida personal, laboral, escolar y familiar, en función del acceso al conocimiento, por ejemplo: internet, nuevos aparatos tecnológicos con los que convivimos en todas los ámbitos mencionados de nuestras vidas. Por tales razones, un grupo de profesores llamados the New London Group (1996) decidieron reunirse para dar respuestas a estos cambios desde la escuela. En ese momento nace el concepto de Multiliteracidades, referidas a la diversidad cultural y a las múltiples prácticas de lectura y producción textual. En ese contexto crean el término multimodalidad, referido a los variados modos para construir significados. Estos modos semióticos o de representación de significados son variados: oral, escrito, visual, gestual, espacial, táctil, etc. Este enfoque en la pedagogía implica una práctica situada, pertinente a los contextos de las niñas y los niños, la construcción de significados desde una teoría de la comunicación multimodal, que la lectura va más allá de la codificación: leer es comprender en un amplio sentido de la palabra, o sea, leer los gestos, la escritura, las fotografías, los videos, etc., abordando la comprensión desde el nivel literal hasta llegar a la criticidad, pasando por la evaluación y creación, en tal caso, creación se traduce a producción. Todo lo construido es un objeto, texto o evento multimodal, dependiendo el uso de estos términos al autor que lo defina, sin embargo todos hacen mención a lo mismo: producto multisemiótico.

En nuestro país, existe una preocupación cada vez mayor por la educación de las niñas y los niños, siendo el Simce (Agencia de Calidad de la Educación, 2014), uno de los

instrumentos que miden los resultados nacionales de ciertas disciplinas, entre ellas evalúa la comprensión lectora, decidimos tomar esos antecedentes como un referente que nos indica que nuestros estudiantes tienen bajos niveles de logro en tal prueba. Considerando la multimodalidad, los resultados del Simce en comprensión lectora, nos encontramos con un tercer elemento relevante en este asunto: los Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica (Mineduc, 2011), que abordan la multimodalidad en Lenguaje y Comunicación, sin embargo, en los documentos del currículum oficial del Ministerio de Educación de Chile, no hay mención sobre el tema.

La presente investigación develó la existencia de prácticas pedagógicas multimodales docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de lenguaje en 2º ciclo de Educación Parvularia y 1º año de Enseñanza Básica. Dentro de estas prácticas identificamos estrategias para la comprensión y producción de textos multimodales, así como la presencia y uso de textos multimodales impresos y no impresos en las prácticas pedagógicas de las docentes, a pesar del desconocimiento del tema por parte de las profesoras. Finalmente, hicimos una propuesta de estrategias de enseñanza y aprendizaje para comprender y producir textos multimodales en NT2 y NB1.

Capítulo 1

Antecedentes

El fenómeno de la multimodalidad se refiere a las representaciones con las que significamos a través del lenguaje verbal y no verbal, usando varios códigos como el escrito, el musical, el gestual, el matemático, el oral, el pictórico, etc. Estos códigos los categorizamos en los distintos modos de representar los significados¹, que usamos para comunicarnos. En otras palabras, la multimodalidad se define como “el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o un producto semiótico, donde los modos se combinan, incluso se refuerzan, de una forma particular, adquiriendo roles complementarios o estando jerárquicamente ordenados”. (Kress & van Leeuwen, 2001, p. 20) Un ejemplo de esto es una revista que contiene escritura (modo de representación escrito) e imágenes (modo visual), incluso, algunas publicitan perfumes y en su interior tienen un pliegue para sentir su aroma (modo de representación táctil).

La multimodalidad en la pedagogía, surge en respuesta a los cambios que están sucediendo hace décadas en torno a las tecnologías y que traspasan las fronteras entre las naciones. Las tecnologías están presentes en formas de aparatos tecnológicos (computadoras estacionarias y portátiles, televisión, cámara digital, consolas de juegos, etc.) y como productos creados a través de ellas, como afiches, una invitación, películas, programas de televisión, páginas web, etc. en los hogares, lugares de trabajo y en espacios públicos. En este contexto, emerge la revolución digital:

comienza con el cambio en el soporte de los libros con nuevos productos multimedia, y pasa por la utilización de la red como escaparate de la producción editorial

¹ Se profundizará en ellos más adelante.

convencional, por utilizar esa misma red para vender los libros de papel y, en los últimos tiempos, por la producción íntegramente digital comercializada o distribuida gratuitamente a través de la red con o sin ayuda de dispositivos electrónicos especiales para los libros, es decir, los *e-books*. (Bustamante, 2008, p.54)

Al mismo tiempo, se genera una diversidad textual que impacta las formas de leer y escribir, siendo necesarias de abordar por su pertinencia social y cultural con la finalidad de mejorar las prácticas docentes y así, favorecer mejores y más aprendizajes en los estudiantes dentro del contexto social y cultural actual.

1.1 Breve estado del arte de la multimodalidad en educación.

1.1.1 Aproximaciones empíricas a la pedagogía multimodal.

Las temáticas abordadas en las investigaciones pesquisadas de los últimos años sobre la multimodalidad, consideran distintos aspectos que se relacionan de una u otra manera con mayores niveles de comprensión que ofrece una perspectiva multimodal del aprendizaje, de la enseñanza y de los textos. Por su parte, los estudios internacionales vinculados con la multimodalidad en educación están orientados en mayor medida a las áreas de las ciencias y del lenguaje, y declaran la importancia de una pedagogía de la multimodalidad transversal a las materias curriculares en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de la escuela y en variados contextos. Paralelamente, existen estudios que enfocan su atención en aspectos relacionados con las tecnologías digitales y los textos multimedia, los cuentos ilustrados y las representaciones de significados en los juegos. En contraste, en Chile, hay escasos estudios sobre la multimodalidad, dirigiéndose

la mayoría de ellos, al análisis lingüístico y visual de los textos. A continuación, se presenta una síntesis de los estudios que involucran desde niveles de Educación Parvularia hasta niveles de pregrado.

En Australia, McDermott y Kuhn (2012) realizan un estudio sobre el uso de la escritura multimodal en ciencias en 4° grado de educación primaria, donde concluyen que hubo mejoras en la comprensión dentro del área y resultados más altos en las pruebas estandarizadas; además se reconoció un aumento en el uso de nuevos conceptos científicos por parte de los estudiantes. En el mismo país, Walsh (2010) se enfoca en el desarrollo de nuevas formas de vincular la tecnología dentro del aprendizaje de la Literacidad², en una escuela de Enseñanza Básica, dando a conocer las formas en que los profesores pueden combinar efectivamente la enseñanza de la Literacidad mediante textos impresos con tecnologías de comunicación digital atravesando las distintas áreas del currículum. Las implicancias de esta investigación, confirman que la Literacidad necesita ser redefinida dentro de los contextos del currículum y dentro de una nueva Pedagogía de la Literacidad donde la multimodalidad sea parte de ella.

Roser (2012), profesora de la Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos, afirma que la Literacidad es multimodal y que las relaciones que se establecen entre texto e imagen, junto con un profesor que lo favorezca, permiten la generación de ideas, interpretaciones y conversaciones en torno a los cuentos y, en consecuencia, el desarrollo de niveles más altos de pensamiento. Otro estudio, en el mismo país, describe una representación simbólica mediante un juego de bloques en un aula de párvulos de cuatro

² Entiéndase por Literacidad como Alfabetización (Cassany, 2006), en consideración del contexto social y cultural pertinente, donde las prácticas de leer y escribir tienen un propósito y leer significa comprender.

años, pertenecientes a una escuela suburbana de diversidad cultural, y resalta la importancia de la multimodalidad en la educación de la primera infancia como representación de significados. En este estudio los niños (as) usaron simbolismos del mundo real, manteniendo un diálogo entre su mundo imaginario y el mundo real a través de los bloques para nombrar y representar ideas simbólicamente, basándose en experiencias tanto de su hogar como de su escuela. Además, recurrieron a varias fuentes de conocimiento y co-construyeron contextos de manera creativa. La actividad cognitiva incluyó la memoria, el recuerdo de conocimiento factual, comunicación y la habilidad de representar significado. Las implicancias del estudio sugieren una educación que considere tanto una perspectiva sociocultural en el juego, el aprendizaje y la enseñanza, así como experiencias de aprendizaje fuera de la escuela. (Cohen & Uhry, 2011)

McTigue (2011) también en Estados Unidos, realizó un estudio a 30 estudiantes desde 2° grado hasta 8° grado. Mediante entrevistas, intentó comprender las percepciones de los estudiantes sobre los diagramas en los textos de ciencias y sus habilidades interpretativas, concluyendo que la lectura de los gráficos es compleja, en consecuencia, requiere de una enseñanza más explícita, pues que los estudiantes estén en contacto diario con ellos, no asegura que sepan interpretarlos. Por su parte, los docentes deben proporcionar experiencias de aprendizaje que permitan un mayor desarrollo de la comprensión tanto de las palabras escritas, como de las imágenes visuales.

Alvermann y Wilson (2011) también estudian la multimodalidad en el área de las ciencias, analizando la enseñanza de una profesora de secundaria que usa textos multimodales para que los estudiantes comprendan la prevención de la erosión en el terreno de la escuela. La experiencia consistió en salir a observar el terreno y realizar inferencias en

relación a la erosión del lugar. Sin embargo, la docente sólo promovió la comprensión inferencial y literal. Las autoras, a partir de aquello, describen y ejemplifican estrategias de la comprensión de textos impresos, que son efectivamente apropiados para la lectura de textos multimodales, como la conexión entre los textos, las inferencias, el propósito de la lectura, distinguir la información importante de la que no es esencial, el desarrollo de una conciencia crítica y el fomento de la metacognición; junto con esto, describen y ejemplifican estrategias que deben considerarse para la lectura de textos multimodales como los límites de las representaciones con sus potencialidades y desventajas, la forma en que los distintos modos pueden complementarse y compensar sus limitaciones, la transmediación (representación del mismo contenido a través de los distintos modos de representación) y la elección que realizan los estudiantes respecto de los modos para representar contenidos. Finalmente, sugieren posibles estrategias para la comprensión multimodal, como (1) expandir la noción del texto a textos que incluyan diversos modos representacionales como gestos, imágenes, modelos y números, y una infinidad de combinaciones entre ellos, (2) estrategias de comprensión que legitimen y representen a estos textos como medios indispensables para la comunicación, (3) apoyo a los estudiantes mientras construyen significados a través de textos multimodales ricos en creatividad, crítica, expresiones intencionales y (4) profesores que los animen a desarrollar esa conciencia crítica.

Otro estudio en el mismo país, fue realizado por Bomer, Patterson, David y Ok (2010), quienes realizaron un experimento en un aula de cuarto grado, en una escuela de enseñanza básica urbana, a través de tres prácticas de las Nuevas Literacidades (*New*

*Literacies*³): multimodalidad, conexión y diseño. A partir de esto, los estudiantes hicieron un trabajo de escritura, mediante la creación de objetos textuales, con materiales concretos y de fácil acceso como papel, cajas, tinta y cordel, y que funcionaban como sitios webs o literatura digital.

Marsh (2011) hace un estudio, en Reino Unido, sobre las prácticas de la literacidad en niños y niñas entre 5 y 11 años, que participan en el uso de mundos virtuales fuera de la escuela. Se demuestra que esas prácticas sirven para varios propósitos y, fundamentalmente, contribuyen a la creación y mantención de un orden social en línea.

Serafini (2010) analiza los textos multimodales. específicamente, el cuento *Piggybook* de Anthony Browne (1986), desde un marco que contempla tres perspectivas interconectadas: perceptual, relacionada con el conocimiento previo, experiencias personales y contextos socio-culturales e históricos; estructural, relacionada tanto con la perspectiva ideológica como con los contextos socio-culturales e históricos en los que interpretamos y componemos los textos multimodales; e ideológica, relacionada con nuestras percepciones de las imágenes y los textos, los elementos básicos del diseño, y las estructuras de las imágenes visuales.

En España, Montesi (2009) estudia los textos multimodales de manera teórica planteando que, ya sean impresos o electrónicos, tienen una dimensión dual (lingüística y visual) y señala que la interpretación del mensaje es un proceso activo y dinámico, que surge a partir de la interacción entre el propio documento y el destinatario. La dualidad del documento textual se caracteriza por tener componentes de tipo visual/tipográfico que sirven para la legibilidad y componentes de tipo lingüístico, que permiten la lecturabilidad

³ El concepto de *New Literacies* es abordado en los antecedentes teóricos.

del texto. En su estudio, aborda aspectos como la función de los elementos tipográficos, la interacción entre las imágenes y el texto, y la recepción del lector respecto del documento textual; también señala que la relación usuario-receptor y documentalista-documento, se puede replantear adoptando un concepto de documento textual con mayor complejidad.

En Latinoamérica, Vera (2010) estudia los textos multimedia en el marco del aprendizaje de la lengua inglesa, enfocándose principalmente en las representaciones visuales de 20 textos multimedia y multimodales producidos por estudiantes de la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil, concluyendo que este tipo de texto construye diversos sentidos producto de las integraciones conceptuales complejas entre los elementos visuales y sonoros, asimismo amplían las posibilidades de expresión de la producción escrita en los textos.

En Chile, Pereira y González (2011) abordaron la multimodalidad realizando un estudio de análisis descriptivo de textos escolares de Lenguaje y Comunicación de 5° y 6° básico usados en 2009, en establecimientos educacionales chilenos de dependencia municipal. La descripción que realizan es en función de los tipos de imágenes que aparecen en los textos, las relaciones entre los tipos de imágenes y los géneros discursivos, y las funciones que tienen. En el mismo sentido, Oteíza (2009) hace un análisis de las representaciones de las imágenes que aparecen en textos escolares de historia chilenos, centrándose en los aspectos de representación de la violencia, la representación de Augusto Pinochet y la representación del palacio presidencial de La Moneda. La autora orientó su trabajo en torno a cómo estas imágenes construyen significados desde distintos puntos de vista ideológicos. Otro estudio, también enfocado en el carácter multisemiótico de los textos, identifica, describe y cuantifica la ocurrencia de imágenes (gráfico estadístico,

esquema, tabla, fórmula, ilustración, ícono, figura geométrica, mapa y red composicional) basadas en cuatro sistemas semióticos: verbal, gráfico, matemático y tipográfico (Parodi, 2010).

Ana María Harvey (2012) aborda la construcción discursiva de significados mediante la utilización de recursos semióticos en presentaciones de Power point de dos exámenes orales de estudiantes de pregrado de la Pontificia Universidad Católica. Este estudio, evidencia que esa construcción emerge a partir de la utilización de una amplia gama de estrategias y, por otro lado, las disciplinas (Lingüística y Química) tienen construcciones intersemióticas distintas según su propia epistemología.

En relación a los recursos semióticos que utilizan docentes chilenos en su discurso, se realizó un estudio de casos a dos profesores de Matemática en Primer año de Educación Media, concluyendo que el habla y los gestos deícticos son los recursos principales que configuran los significados. Además, estos recursos participan, de manera articulada, en la construcción de significados con objetivos determinados dentro del conocimiento matemático, siendo parte de la pedagogía para la alfabetización científica (Manghi, 2009).

En síntesis, la evidencia empírica nos declara que el uso de la multimodalidad en el aula requiere de un conocimiento profundo por parte de los docentes en función de las posibles estrategias para la producción y la comprensión de textos multimodales, el conocimiento de los modos y recursos semióticos, sus potencialidades y limitaciones, la comprensión de las infinitas formas de combinar los recursos semióticos para comunicarnos, el uso eficaz de las Tecnologías de la Información (TIC en adelante) y los aprendizajes y habilidades que se pueden desarrollar en los estudiantes desde una perspectiva multimodal del lenguaje, lo cual requiere que los docentes creen ambientes de

aprendizaje que motiven el diseño de productos o eventos multimodales y que reflexionen sobre sus prácticas. Asimismo, los estudios refieren que en los distintos ámbitos de nuestra vida, usamos varios modos para representar significados, produciéndose una intersemiosis, la cual responde a los propósitos de nuestra comunicación. En tanto, seleccionamos los modos según lo que nos puedan proveer para representar el sentido de lo que queremos comunicar, y para que esto suceda, debemos tener conocimientos en torno a ello. De igual manera, para interpretar lo que se nos está comunicando, “leemos” los distintos modos de representación para configurar el significado multimodal.

En efecto, si indagamos en las representaciones de significado, podemos hacer algunas preguntas: ¿qué quiero comunicar? o ¿qué me quieren comunicar? ¿para qué? ¿cómo lo comunico? o ¿cómo me lo están comunicando? ¿cómo me expreso asertivamente mediante la escritura? ¿cómo lo comunico a través de una imagen? ¿cómo usaría la oralidad para comunicarlo? ¿qué significados tiene lo escrito a diferencia de la fotografía que lo acompaña? ¿qué me quiere decir el autor con ese color? ¿Por qué? Estas preguntas conducen a realizar procedimientos de interpretación, comparación, argumentación, reflexión y criticidad, fomentando el uso de diferentes habilidades cognitivas que nos permiten una mayor comprensión de lo que *leemos* y lo que comunicamos.

1.1.2 El impulso de las tecnologías hacia un entorno y aprendizaje multimodal.

Ciertamente, la multimodalidad resulta aún más compleja hoy en día, debido a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC en adelante) que tal como plantea Cassany (2006) generan un aumento en la multiplicidad textual electrónica y en los géneros

discursivos como el *chat*, la *web* y el *fórum*, acompañados de imágenes fijas o en movimiento, gráficos, música, infinidad de tipografías, enlaces internos (que estructuran el hipertexto) y vínculos externos a otros textos (que construyen la intertextualidad explícita).

Esta situación tiene gran incidencia en la manera que nos comunicamos, generando cambios que suceden rápidamente en nuestra sociedad y cultura. Así, los artefactos culturales digitales⁴ (video-juegos, celulares, tabletas digitales, computadores estacionarios y portátiles, entre otros) han tenido un crecimiento exponencial en cuanto a su desarrollo y a su accesibilidad en la sociedad chilena, utilizándose con fines diversos: participar en redes sociales, buscar información, investigar, generar conocimiento, jugar en línea, ver películas, escuchar música, gestionar y administrar organizaciones, compartir información, crear documentos, descargar música y libros, realizar actividades *e-learning*⁵, entre muchos otros.

A este respecto, un estudio estadístico realizado por la Subsecretaría de Telecomunicaciones (SUBTEL, 2015) en relación al acceso a las tecnologías de red - internet (fijo y móvil)-, establece la evolución de los accesos desde diciembre de 2013 hasta diciembre de 2014, la cual aumenta desde un 49,1% a un 64% de usuarios. Adicionalmente, muestra que los accesos a internet en el año 2009 eran de un 13,7%, a partir de esto podemos inferir que la brecha digital en función del acceso a internet ha disminuido notablemente en los últimos 6 años, no obstante, en virtud del acceso e infraestructura aún queda mucho por hacer para que exista igualdad de oportunidades entre los territorios rural y urbano y entre GSE.

⁴ El concepto “artefacto cultural digital” es extraído de Cassany y Ayala (2008).

⁵ Aprendizaje a distancia, aprendizaje electrónico, a través de internet.

Si bien es cierto que las TIC pueden ser prescindibles para algunos y en determinados contextos, para otros son necesarias tal como señala Brūner (2003) en el caso de las organizaciones que buscan adaptarse a la emergente sociedad de la información a través de funciones básicas (*low tech*) como las de producción hasta las de control y evaluación, transitando hacia el dominio de modalidades de funcionamiento en red (*high tech*), en este sentido, explica que las nuevas tecnologías ofrecen a las escuelas oportunidades de reorganización. De esta manera, para los procesos de gestión interna existen plataformas digitales que permiten administrar escuelas y universidades en torno a la estructura de los cursos, profesores y estudiantes, administrar la asistencia, horarios, fichas de los estudiantes, notas, generar pautas evaluativas, entre otros, como por ejemplo la plataforma *U-Cursos*⁶ y *Bambinotes*⁷.

Este cambio cultural en las formas de acceso, circulación y construcción de la información y del conocimiento afecta de modo directo a las escuelas (Cassany y Ayala, 2008), en parte, debido a la incorporación de las TIC en el currículum de las asignaturas en Chile y, por otra, a la experiencia, al conocimiento y al constante uso de aparatos digitales por parte de los(as) niños(as), jóvenes y adultos en la cotidianidad de sus vidas.

Lo expuesto anteriormente, impulsó la propuesta de dos conceptos relativos al uso de las TIC y los aparatos digitales: los *nativos digitales* y los *inmigrantes digitales*, términos acuñados por Marc Prensky, quien señala que hoy en día los estudiantes piensan y procesan la información de una manera distinta a sus predecesores, yendo incluso más allá de lo que los educadores pueden realizar, pues ellos, los nativos digitales, tienen patrones

⁶ <https://www.u-cursos.cl/>

⁷ Plataforma virtual de comunicación entre profesores y apoderados que reemplaza la libreta de comunicaciones. Referencia: <http://www.bambinotes.cl>

de pensamiento que han cambiado significativamente (Prensky, 2001) y parafraseando a Cassany y Ayala (2008), pudiendo desarrollar multitareas, en otras palabras, gestionan varias tareas simultánea o casi simultáneamente, por ejemplo, descargar música mientras responde un correo y chatea en *facebook* con más de un amigo(a). Ellos aprendieron informalmente y fuera de la escuela “un conjunto de habilidades y técnicas de acceso, manipulación y circulación de la información, que muchos padres, madres, maestros y adultos ignoramos. Lo que ha provocado todo este revuelo son las TIC (...)” (Cassany y Ayala, 2008, p.54).

En contraparte están los *inmigrantes digitales*, señalan los autores mencionados, que son todos aquellos que no nacieron ni crecieron rodeados de ordenadores, teclados, pantallas digitales, celulares, entre otros, tuvieron una infancia analógica y no digital, rodeados de libros, películas en formato VHS, cassettes de música, vinilos, revistas y periódicos de papel, hacían sus tareas con papel y lápiz y actualmente buscan información a través de la consulta física de enciclopedias, libros, en bibliotecas, etc; asimismo como los caracteriza Prenzky en Cassany y Ayala (2008), tienen dificultad para realizar multitareas, pues su procesamiento de información es secuencial, empleando todos sus recursos cognitivos en un solo problema pudiendo realizar una tarea a la vez (monotarea), el procesamiento y la interacción son lentos, le dan prioridad a la lengua escrita, al trabajo individual, leen todo el texto si se enfrentan a un hipertexto teniendo dificultad para identificar lo que necesitan y navegar con decisión en la red a partir de los vínculos (*links*) que se le presentan.

Es importante considerar que las tecnologías digitales desde sus inicios hasta la actualidad nos han proporcionado productos semióticos como los periódicos y las revistas

impresas, cuyo diseño está formado por las distintas tipografías de los textos, por la forma del texto, las imágenes, los colores, los tamaños, el formato e incluso el tipo y gramaje del papel, además de las ideas presentes en el texto. Todo lo anterior representa significado que es interpretado por el lector. De la misma forma, sucede con los video-juegos, un *blog*⁸, una obra de arte, un cuento, un video, textos escolares, entre otros, en donde las imágenes visuales, la música, el texto escrito, las proporciones, los soportes y los colores presentes en ellos, van creando significados para quien los observa o lee. Esto nos exige resaltar la importancia de la multimodalidad en nuestras vidas y, específicamente, en la cotidianidad de las niñas y los niños.

1.1.3 Relevando la importancia de la multimodalidad.

En consideración con los cambios sociales, culturales y tecnológicos, y su repercusión tanto en el aula como en la vida cotidiana de los educandos, la práctica multimodal se presenta como un potencial de estrategias de comprensión y producción textual pertinentes y con sentido, logrando con ello un incremento en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas.

Para ello, los docentes deben conocer y usar estrategias multimodales promoviendo la reflexión, interpretación, criticidad, creatividad, comparación y argumentación en relación a los modos semióticos y sus interrelaciones. Estos procesos son dinámicos y activos desde el educando, lo que genera un incremento en sus posibilidades de expresión.

⁸ Blog o Weblog es un sitio web que se actualiza constantemente por sus autores y de manera cronológica, de modo que las últimas entradas publicadas aparecen primero cuando se abre el blog. Lo que publican sus autores periódicamente son textos, que pueden incluir imágenes, videos y otros recursos digitales.

Por consiguiente, la necesidad de realizar nuevas propuestas hacia la literacidad es imperativo en un entorno multimodal.

La multimodalidad en la pedagogía impone un cambio cultural en función del acceso, los usos, las producciones y la distribución de los textos multimodales requiriendo para ello consideraciones en los modelos de enseñanza, en este caso, un modelo multimodal de enseñanza para el aprendizaje que oriente al docente en sus prácticas pedagógicas con flexibilidad para tomar decisiones y actuar. Una pedagogía multimodal según los planteamientos de Cope & Kalantzis (2009b) ofrece a los educandos aprender en contextos pertinentes, de manera significativa, activa y crítica (práctica situada y transformadora), con posibilidades de construir conocimiento no solo desde la escritura y la lectura, sino que involucrando la participación de las imágenes, dibujos, mapas conceptuales, juegos, chat, redes sociales, hipertexto, canciones, movimientos del cuerpo, gestos, diferentes tecnologías, entre muchos otros que cambian la visión de qué y cómo leemos y escribimos, en otras palabras, generar mayores oportunidades para que todos los estudiantes aprendan independiente del *objeto* (libro, cuaderno, web) donde escriben (soporte) o leen, pues los procesos de enseñanza y aprendizaje multimodal están dirigidos hacia un propósito dentro de un contexto real del educando, con el apoyo y la orientación del docente que promueve el desarrollo del pensamiento en las niñas y los niños adecuando sus prácticas a las características de estos, generando un cambio sustancial en la educación.

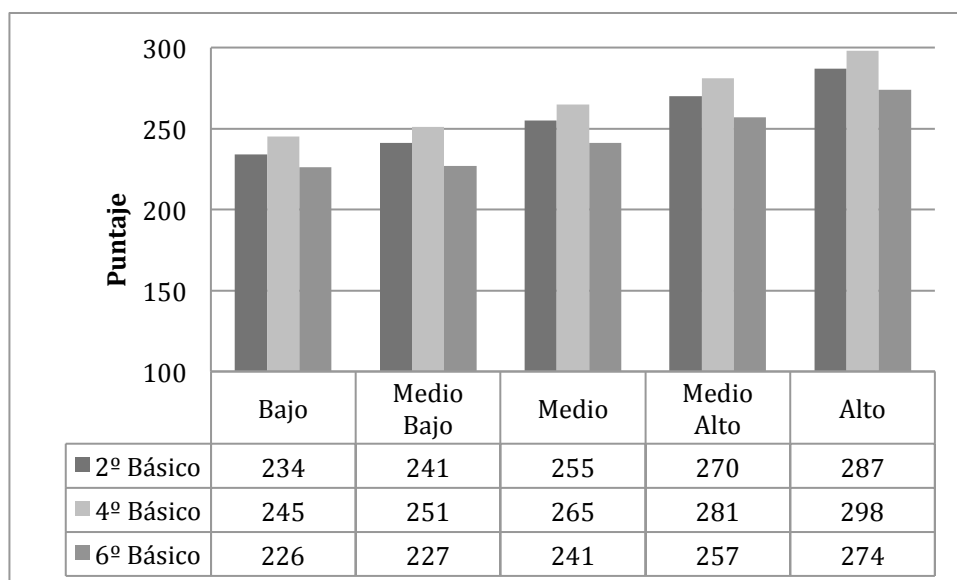
Capítulo 2

Planteamiento del problema

Los bajos niveles de comprensión evidenciados en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE en adelante), nos motiva a explorar dentro de las prácticas pedagógicas docentes, elementos sustanciales de Literacidad y multimodalidad para proporcionar un plan flexible, coherente, pertinente y contextualizado con los requerimientos, intereses y particularidades de nuestra sociedad, pues en Chile es escasa la evidencia de prácticas multimodales donde la multimodalidad sea considerada y conocida por los profesores, así como sus usos y estrategias dentro de la Literacidad.

De acuerdo con lo anterior, observamos que, en nuestro país la relación entre el capital cultural y los resultados académicos arrojados por las pruebas aplicadas a los estudiantes, por ejemplo en las pruebas del Simce, tienen una correspondencia que se evidencia en cada uno de los grupos socio-económicos (GSE en adelante), pues quienes pertenecen a los grupos menos beneficiados económica y socialmente obtienen menores niveles de logros y, contrariamente, ocurre con los GSE más altos. Para ilustrarlo, en la Tabla 1, estos resultados en la prueba de Comprensión de Lectura del año 2014.

Tabla 1. Resultados Simce de 2º, 4º y 6º Básico en Comprensión lectora, 2014.



Fuente: elaboración propia.

Cabe considerar, que la multimodalidad en los documentos publicados por el Ministerio de Educación, emerge y figura sólo en los Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica (Mineduc, 2011), donde se señala, entre otras cosas, que el profesor debe comprender tanto la lectura como la producción de textos multimodales. Por tanto, la multimodalidad no es un elemento ajeno desde lo oficial, a pesar de que aún no sea considerado dentro las bases curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, ni en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia.

Estos antecedentes nos impulsan a repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la Literacidad, la conceptualización y los significados que los docentes tienen de ella y cómo se reflejan en su práctica y en los aprendizajes de los estudiantes en contextos sociales y culturales diversos en una multiplicidad de sentidos (idioma, nacionalidad, género, etnia, estructura social, costumbres, tecnologías, capital cultural, gustos, etc.).

2.1 El problema y su importancia.

Dada la importancia de las prácticas pedagógicas en los aprendizajes de los educandos y los aportes pedagógicos que nos provee la multimodalidad, decidimos centrar este estudio en docentes de Educación Parvularia y Educación Básica para diseñar estrategias que beneficien el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje – disminuyendo de alguna forma el impacto que ejerce la brecha social y económica en nuestros estudiantes-, favoreciendo aprendizajes significativos y contextualizados, considerando los ritmos y estilos de aprendizajes de cada uno y respondiendo tanto a sus necesidades como a las exigencias que demanda la convivencia y el desarrollo dentro de una sociedad tan diversa cultural, social, económica y geográficamente como ocurre en Chile.

Cierto es que las investigaciones realizadas referentes a este tema en nuestro país no se vinculan a las experiencias que viven diariamente los niños y las niñas en el aula, ni en la manera que los profesores son conscientes de su existencia e importancia, ni la forma en que implementan prácticas de multimodalidad en función de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, por lo cual, este estudio cumplirá con formular nuevos conocimientos en base a aportes teóricos fundamentados en la experiencia para favorecer oportunidades potenciadoras de aprendizajes en Literacidad.

Cabe destacar que comunicarse asertivamente y comprender de manera crítica el mundo que nos rodea no es una tarea fácil si consideramos los factores que intervienen en estos procesos como la singularidad de cada persona, sus características y habilidades, los tiempos y estilos de aprendizaje que difieren de un(a) niño(a) a otro(a), las experiencias, las afectividades, los aprendizajes previos, los intereses y los diversos contextos en los que se

encuentran inmersos. En este sentido, destacamos la potencialidad de la multimodalidad para ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje en las distintas disciplinas a todos los estudiantes, en especial, a aquellos que tienen dificultades para responder adecuadamente a las demandas de la educación formal, transformándolos en estudiantes que desarrollan altos niveles del pensamiento mediante la construcción de significados desde los distintos modos de representación, prometiéndoles con esto una mejoría en sus aprendizajes y, sobre todo, en los niveles de comprensión (McDermott & Kuhn, 2012; Roser, 2012; Siegel, 2012). Para este efecto, los docentes deben conocer en profundidad los distintos modos de representación y las estrategias de enseñanza y aprendizaje multimodal (Alvermann & Wilson, 2011; Cohen & Uhry, 2011; McTigue, 2011).

2.2 Formulación del problema.

En consecuencia la pregunta de nuestra investigación es la siguiente:

¿Existen prácticas pedagógicas multimodales docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área del Lenguaje en 2° Ciclo de Educación Parvularia y 1° año de Enseñanza Básica?

2.3 Justificación del estudio.

En primer lugar, el análisis de las observaciones de aula, las entrevistas y el material visual en función de las estrategias que los docentes usan para la lectura y producción de textos multimodales, es esencial para contextualizar las prácticas pedagógicas y,

posteriormente, elaborar un constructo organizado de estrategias para su implementación en el aula, lo que se traduce en la utilidad y conveniencia del estudio.

De este modo, nuestras expectativas de proveer elementos que favorezcan prácticas multimodales a partir del constructo mencionado, procuran el desarrollo y el fortalecimiento integral de los educandos, o sea, de los ámbitos cognitivo, social y afectivo, considerando las distintas maneras en que ellos aprenden -por ejemplo, a través de sus sentidos: el tacto, la audición, la vista, el olfato y el gusto- y las formas de participación en la construcción de significado. Por ello, generaremos más posibilidades para el desarrollo y la consolidación de los aprendizajes en un esfuerzo por disminuir las diferencias que implican las desigualdades sociales y culturales en la educación de los niños y niñas de nuestro país. Con esto, las implicancias prácticas de este estudio intentan responder a los bajos niveles de comprensión que los educandos evidencian en las pruebas nacionales e internacionales, pudiendo contribuir a ello el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje multimodal en las distintas asignaturas, especialmente, en Lenguaje y Comunicación para el desarrollo de la comprensión desde los niveles más bajos como el literal, hacia niveles más altos como los de evaluación y de apreciación⁹.

Por consiguiente, el valor teórico consiste en nuevos conocimientos acerca de la multimodalidad desde la perspectiva de los docentes y de sus prácticas pedagógicas, considerando que los estudios que abordan este tema en Chile son en un número reducido.

Para finalizar, esta investigación presenta un tipo de estudio cualitativo con un enfoque paradigmático comprensivo-interpretativo, cuyo diseño de investigación es un Estudio de Casos. Los instrumentos para recabar información fueron observaciones no

⁹ Niveles de comprensión según la Taxonomía de Barrett (1976).

participantes de aula, entrevistas en profundidad y metodologías visuales de la investigación, en los dos niveles de transición de Educación Parvularia (E.P. en adelante), y 1º Básico, los sujetos de estudio fueron: una docente de primer nivel de transición (NT1 en adelante), una docente de segundo nivel de transición (NT2 en adelante) y dos docentes de primer año de Enseñanza Básica de escuelas particulares y municipales de Santiago.

2.4. Objetivo general

Descubrir si existen prácticas pedagógicas multimodales docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Lenguaje en 2º ciclo de Educación Parvularia y 1º año de Enseñanza Básica.

2.4.1 Objetivos específicos

- Identificar y comprender el uso de prácticas pedagógicas multimodales docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Lenguaje en 1º ciclo de Educación Parvularia y 1º año de Enseñanza Básica.
- Comprender los significados que otorgan a la multimodalidad dentro de su asignatura docentes de centros educativos en 2º ciclo de Educación Parvularia y 1º Básico.
- Identificar estrategias para la comprensión y producción de textos multimodales que utilizan los docentes en sus prácticas pedagógicas en el área de Lenguaje en NT1, NT2 y 1º Básico.
- Sugerir estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorezcan prácticas multimodales en el área de Lenguaje en NT1, NT2 y 1º Básico, durante los procesos de lectura y producción de textos.

2.4.2 Supuestos de la investigación

- Existe desconocimiento acerca de las conceptualizaciones y teorías de la multimodalidad, sus implicancias en la pedagogía, sus usos y estrategias.
- Existe desconocimiento y una baja valoración respecto del aporte que pueden ofrecer las estrategias basadas en la multimodalidad en relación al desarrollo del pensamiento de los estudiantes.
- La multimodalidad es utilizada en un escaso espacio y tiempo de estrategias en el área, tanto en comprensión como en producción de textos multimodales.

Capítulo 3

Marco teórico

3.1 Antecedentes teóricos.

Durante el siglo XX ocurrieron múltiples transformaciones en las formas de producción y reproducción de significado, teniendo su origen en los avances tecnológicos y, como consecuencia, el paso de la monomodalidad¹⁰ del texto a la multimodalidad. En este sentido, el texto escrito que durante siglos prevaleció como una de las fuentes de mayor poder y conocimiento, tenía como característica páginas llenas de escritura, de manera extensa y uniforme, y con ausencia de imágenes. (Cope & Kalantzis, 2009a)

La *monomodalidad* del texto se refiere entonces, a que su autor o sus autores, en su producción utilizan sólo un modo de representación, que es el lenguaje escrito. Esto cambió con la incorporación de las imágenes a distintos soportes, por ejemplo, en las revistas y en los periódicos, donde el texto y la imagen aparecen juntos, de manera tal que ambos interactúan en la construcción de los significados, que pueden ser equivalentes, complementarios e, incluso, opuestos. De esta forma, en una misma página hay dos modos de representación de significado que participan en su producción: el visual (las imágenes) y el lenguaje escrito, originando la multimodalidad del texto.

Las tecnologías digitales hacen mucho más evidente esto, por ejemplo, incorporando el sonido, el texto y las imágenes visuales en una página web. Así, tanto los documentos producidos como los medios masivos de comunicación, comenzaron a emplear con mayor frecuencia y cantidad ilustraciones de color, distintas y nuevas tipografías,

¹⁰ Aquí nos referiremos a texto monomodal al que sólo contiene escritura, a pesar de que la lengua escrita está unida al modo de representación visual, participando en la construcción de significados: la tipografía, su tamaño, el interletrado e interlineado, uso de negrita, cursiva, color, viñetas, entre otros.

viñetas, etc., otorgándole un mayor poder a las imágenes y usándolas de mejor manera con el texto escrito junto con sonidos, música e imágenes en movimiento. De esta forma, los modos de representación se comienzan a superponer, mezclar y entrelazar –como consecuencia de las oportunidades que las tecnologías proporcionan- creando textos multimodales diversos con distintos propósitos, donde su lectura cambia en función de los elementos textuales, el propósito del lector y los recursos que aportan significados, así como de las habilidades necesarias para su comprensión.

La era digital, entonces, juega un rol fundamental porque acelera el proceso de la multimodalidad, permitiendo que emerjan nuevas formas de producción de texto en las prácticas sociales del lenguaje, como el surgimiento de los hipertextos y en ellos imágenes, sonidos, videos, etc. Como consecuencia, las formas de leer y escribir han cambiado, en primer lugar porque el texto se ha enriquecido (Chartier, 1999), ya no contiene solo escritura, sino que habita junto a otros elementos visuales que también requieren de nuestra lectura solo que es distinta, ya no es de izquierda a derecha de forma continua. Esta lectura a través de la pantalla va de un lado a otro, sin un patrón determinado, buscando lo que necesitamos. Por otra parte, las formas de escribir son muchas y distintas, tanto en su contenido, propósito y tiempo, por ejemplo: enviar mensajes y una imagen en whatsapp para que otra persona en otro país o región lo reciba y responda, es distinto a enviar una carta escrita a esa persona, sacarse una foto, revelarla y enviarla para que despues de días o semanas la reciba. Así estas prácticas de lectura y escritura han cambiado y seguirán cambiando a medida que la sociedad y la cultura también lo hagan.

3.1.1 Prácticas pedagógicas y sus alcances en el aprendizaje de los educandos.

El capital cultural de los estudiantes es considerado como un factor influyente y determinante en los logros de aprendizajes de estos:

La condición de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”. (...) Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías de “capital humano”. (Bourdieu, 1987, p.11)

Desde esta perspectiva, Bourdieu (1987) señala que el capital cultural se transmite y se hereda, siendo la familia su principal responsable o, mejor dicho, quien cumple el rol más importante en transmitirlo a sus sucesores a través de la educación; en tanto, la incorporación de este capital es una tarea que requiere tiempo de inversión personal, tiempo socializado por quien lo invierte (por ejemplo: la familia) y su consecuencia se evidencia en el rendimiento escolar; por otra parte, la inversión educativa desde las políticas de estado hasta el quehacer docente, igualmente colaboran en la adquisición del capital cultural, por consiguiente, la escuela tiene responsabilidad en las transformaciones y reproducciones sociales. Debido a esto, es necesario que las decisiones en torno a la educación por parte de cualquier agente educativo, consideren los beneficios que pudiesen generar al comprometerse y empoderarse de la transmisión del capital cultural bajo sus distintas

formas¹¹: estado incorporado (capital cultural acumulado durante el tiempo), estado objetivado¹² (bienes culturales como libros, obras de arte, una máquina) y estado institucionalizado (títulos educativos y académicos obtenidos) para asegurar oportunidades y consolidar aprendizajes que favorezcan a nuestros estudiantes. (Bourdieu, 1987)

A pesar de que la fuerte influencia que tiene el capital cultural en los aprendizajes de los educandos fue respaldado por una investigación realizada por Coleman (1966) que repercutió en las valoraciones de las acciones docentes en el aula respecto del escaso impacto de su labor docente y que generó una seguidilla de investigaciones para defender, rechazar o complementar ese postulado, Marzano (2003) en (Eggen y Kauchak, 2009) concluyó que “los profesores ejercen un profundo impacto en el aprendizaje de los alumnos” (p. 30). Desde ese espacio nos ubicamos en esta investigación y proponemos los aportes de Shulman (2005) sobre las prácticas pedagógicas, en ese sentido, estas son consideradas como acciones que tienen lugar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo esas prácticas docentes procesos donde se representan distintos tipos de actividades que comienzan por la comprensión del docente respecto de un tema, transformarlo a través de la didáctica, la planificación, entre otros, para que sea comprendido por el estudiante. En este punto, es donde ocurre la enseñanza y la planificación se pone en práctica. Durante la evaluación, el docente revisa y analiza lo anterior, así como los logros y dificultades de los estudiantes para reflexionar sobre el proceso y como consecuencia, surgen nuevas formas de comprender el tema, iniciándose una vez más el ciclo de las prácticas pedagógicas.

¹¹ Los distintos estados del capital cultural dependen del capital económico y del entorno social, según Bourdieu (1987).

¹² El capital económico favorece la adquisición de los bienes culturales, sin embargo, para que éstos sean adquiridos como capital cultural, sus propietarios deben poseer el capital cultural incorporado que les permita beneficiarse de ellos.

Figura 1. Ciclo de la acción y razón pedagógicas de Shulman (2005)



Fuente: elaboración propia.

Tal como se observa, el ciclo comprende seis fases: comprensión, transformación, enseñanza, evaluación, reflexión y nuevas formas de comprender; cada una de ellas se compone por varias actividades que realiza el docente. Sumado a ello, en estas prácticas intervienen las materias curriculares, los objetivos educativos, las ideas, el pensamiento y las acciones pedagógicas (Shulman, 2005).

Entonces, dentro de las prácticas pedagógicas existe una serie de elementos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, uno de ellos son las estrategias que los profesores usan en su enseñanza para que los estudiantes desarrollen una infinidad de aprendizajes. Para ello, el docente debe seleccionar las adecuadas en el momento preciso según sus propósitos y considerando las características de sus alumnos. Eggen y Kauchak (2009) proponen la existencia de tres factores influyentes en la elección de las estrategias: el maestro (sus características y cualidades, sus preferencias, personalidad y estilos de

enseñar), el alumno (experiencia, personalidad, capacidades, motivación, valores, entre otros) y los objetivos de contenido y de aprendizaje.

3.1.2 Perspectivas de la Multimodalidad

En concordancia con lo anterior, los docentes deben conocer qué es la multimodalidad, qué implicancias tiene en la pedagogía y en los aprendizajes de los educandos y qué estrategias multimodales existen y como usarlas. En este sentido, comenzaremos por explicar los conceptos multimodalidad y multimedialidad.

Kress y van Leeuwen (2001) hacen una distinción entre *multimodalidad* y *multimedialidad*, explicando que la radio (por ejemplo) es monomediático, es decir, usa sólo un medio o canal de comunicación, porque sólo puede ser oída, pero es multimodal porque transmite la voz, música y otros sonidos. Igualmente, cuando hay al menos dos personas conversando, la interacción es multimodal, pues hay gestos y lenguaje hablado, y es multimedia porque se dirige a la visión, a la audición, al tacto y al olfato. Por consiguiente y citando a los autores mencionados, la *multimodalidad* se define como “el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o un producto semiótico, donde los modos se combinan, incluso se refuerzan, de una forma particular, adquiriendo roles complementarios o estando jerárquicamente ordenados” (p. 20).

En otras palabras, podemos articular varios modos para construir significados, entonces, ya no hablamos sólo de escritura, lectura y oralidad, sino que damos paso a diversos modos que nos permiten representar el significado de lo que queremos comunicar, y que han adquirido mayor prominencia actualmente en la educación, sobre todo, gracias a los avances tecnológicos permitiendo que los niños y las niñas estén cada día más rodeados

por distintos y nuevos medios que surgen con la era digital. En este sentido, Cope y Kalantzis (2009a) afirman que es eminente desarrollar un marco de conceptos básicos que sirvan de utilidad para desarrollar un lenguaje de la multimodalidad en torno al aprendizaje y a una pedagogía de las multialfabetizaciones, conformada por diversos modos de representación¹³, que son: lengua escrita, lengua oral, representación visual, representación audio, representación táctil, representación gestual, representación espacial y representación para uno mismo.

3.1.3 De las Multiliteracidades a la multimodalidad.

Las Multiliteracidades, Multialfabetizaciones o Alfabetizaciones múltiples responden a un único concepto desarrollado por primera vez por el *New London Group* en 1996, con el nombre de *multiliteracies*, palabra que describe, por un lado, la multiplicidad de canales comunicacionales y medios, y, por otro lado, el gran aumento de una diversidad lingüística y cultural. Parafraseando al New London Group (1996), *Multiliteracies* es un término que deja atrás la pedagogía tradicional de la alfabetización (centrada solamente en el lenguaje oral y escrito) para abordar la multiplicidad textual y los distintos modos de representación, que difieren según la cultura y el contexto, teniendo efectos cognitivos, culturales y sociales. Así, en algunos contextos culturales como en una comunidad aborigen o en un ambiente multimedia, el modo visual de representación de significados puede ser mucho más pertinente, significativo y cercano al lenguaje, que lo que la alfabetización tradicional lo es, enfocándose solamente en el modo de la lengua escrita, mediante la codificación y decodificación de fonemas y grafemas. Desde una perspectiva de las

¹³ Los modos de representación serán abordados en profundidad más adelante.

multialfabetizaciones, nace una nueva pedagogía en la cual el lenguaje se concilia de una forma mucho más amplia, incorporando otros modos de significados siendo éstos recursos dinámicos de representación que constantemente son recreados o reconstruidos, logrando determinados propósitos dentro de un contexto cultural, social e histórico pertinente, favoreciéndolo en el marco de la práctica situada y desarrollando la criticidad en los estudiantes.

Otro concepto relacionado con las multialfabetizaciones y la multimodalidad, es el de *New Literacies* o “nuevas alfabetizaciones”, que según Bommer et al. (2010), son nuevas formas de hacer las cosas, nuevas maneras de crear y trabajar con los textos, considerando, en parte, los aportes que ofrecen las nuevas tecnologías para trabajar con ellos y, por ende, generando una multiplicidad textual, tal como lo mencionamos en el párrafo anterior. Sin embargo, la base de las nuevas alfabetizaciones no se genera en torno a los nuevos dispositivos y a las tecnologías, debido a que las herramientas no son lo fundamental, sino los nuevos sentidos, significados y estilos de crear objetos textuales, nuevas formas de textos y nuevas prácticas sociales y materiales.

Los autores nombrados, señalan que el término “nuevo” puede ser cuestionado, debido a los vertiginosos cambios que vivimos, produciendo constantes transformaciones, a la vez, en las alfabetizaciones y, por tanto, se puede convertir en un concepto anticuado. Por cierto, no hay que olvidar que lo “nuevo” no se relaciona sólo con las tecnologías, sino más bien con las nuevas formas de hacer porque las alfabetizaciones vistas desde este enfoque, siempre serán nuevas, permanentes y cuyas prácticas estarán condicionadas por el contexto social en el cual se desarrollan.

Tres de las prácticas de las nuevas alfabetizaciones que mencionan los autores son la multimodalidad (proceso en el cual se emplean imágenes, sonidos, y otros más), la conexión (*linking*) entre textos como un sistema de redes interconectadas y el diseño de los textos, que consiste en la toma de decisiones, a partir de un propósito, sobre los materiales, la orientación, el tamaño, tipografías, etc., articulando los recursos del escritor, el artista, el músico, entre otros, en un evento textual.

3.1.4 Construyendo significados a través de la intersemiosis.

Profundizando en la comprensión de los distintos modos de representación de significado ya mencionados, consideraremos los aportes de Cope y Kalantzis (2009a), que describen cada uno de ellos:

Tabla 2. Adaptación de los modos de representar significados de Cope & Kalantzis (2009a)

Lengua escrita	Permite representar significados por medio de la escritura que a la vez, representa significados para otra persona; y por medio de la lectura representa significados para uno mismo, es decir, quien lee. Ejemplos de lengua escrita es cuando escribimos a mano en un cuaderno (escritura a mano) y también cuando escribimos en un computador, creando un documento que puede ser impreso o visto en pantalla.
Lengua oral	Permite representar significados para otra persona cuando es habla directa o grabada, y representa significados para uno mismo cuando se escucha.
Representación visual	Representa significados para otra persona como la creación de una imagen estática (por ejemplo: una fotografía, un óleo sobre lienzo) o en movimiento (por ejemplo: un video), así como una escultura, una artesanía, entre otros. Asimismo, la representación visual de significados

	ocurre para uno mismo como (ver) una escena, un panorama, una perspectiva.
Representación audio	La música, el sonido ambiental, los ruidos representan significado para otra persona, y el oír y escuchar representan significado para uno mismo.
Representación táctil	Las representaciones para uno mismo de las sensaciones e impresiones corporales son el tacto, el olor y el sabor; y las representaciones para otra persona contemplan el contacto corporal. Citando a Cope y Kalantzis (2009a), las formas de representación táctil son: “la cinestesia, el contacto físico, las sensaciones de la piel (frío/calor, textura, presión), acción de apretar, objetos manipulables, artefactos, cocinar y comer, aromas”. (p. 95)
Representación gestual:	Entendida como un acto físico de hacer una señal, por ejemplo, los movimientos que hacemos con nuestras manos, brazos, cabeza, piernas, pies, expresiones con nuestro rostro, nuestra mirada y movimientos oculares, la forma de caminar, pero también formas de esta representación son la vestimenta, el peinado, la danza, secuencias de acciones, ceremonias, entre otros.
Representación espacial	Está dada por la distancia interpersonal, la territorialidad, la proximidad, espaciado, arquitectura/construcción, paisajes rural y urbano, etc.
Representación para uno mismo	Puede tener diferentes formas de impresiones o emociones, e incluso recurrir de la propia imaginación.

En este sentido un significado total puede expresarse mediante la articulación de más de un modo y usando varios recursos semióticos. Pero también un mismo significado se puede representar a través de distintos modos semióticos por separados, generando un proceso de cambio entre los modos. Un ejemplo de esto puede ser una noticia que alguien leyó en un diario y que luego, contó a otra persona. Así, la primera representación que se

hizo fue a través del modo de representación escrita y visual, que más tarde cambió hacia el modo de representación oral, manteniéndose de cierta manera el mismo significado, pero desde modos semióticos distintos. Cope y Kalantzis (2009a) definen este proceso de cambio como sinestesia, concepto relacionado de forma análoga a los usos del término que hace la psicología y que se refieren a la superposición de modos sensoriales y cognitivos. Así, cuando las personas representan significados, hacen uso de procesos de sinestesia, por tanto, dentro de esas experiencias las representaciones son multimodales de manera intrínseca.

Por consiguiente, nuestras experiencias se relacionan con los diversos modos de representación de significado, estando algunos más próximos que otros, complementándose, igualándose, etc. Así, cuando una persona va a un lugar que no conoce, por ejemplo, a un *mall* y quiere encontrar el ascensor o las escaleras, busca la señalética para leerla (lenguaje escrito y representación visual), observa la organización del espacio que le pueda dar pistas de su ubicación (modo espacial) y también puede preguntarle a otra persona (lenguaje oral y representación gestual).

Lo anterior es clave si se quiere favorecer diversas oportunidades de aprendizaje a los educandos, por lo cual una pedagogía de las multialfabetizaciones (o multiliteracidades), debiese considerar los procesos vinculados a la multimodalidad tanto en la enseñanza como en el aprendizaje y debiera alejarse de la alfabetización tradicional que “no reconoce ni utiliza adecuadamente el significado y las potencialidades de aprendizaje inherentes a los diferentes modos, y tampoco la sinestesia implicada en el cambio entre un modo y otro”. (Cope & Kalantzis, 2009a, p.96)

3.1.5 Textos multimodales y procesos de lectura.

En particular, el término *texto multimodal* no se refiere solamente al texto que contiene lenguaje escrito más otros modos, sino que abarca una amplia gama de productos o eventos semióticos (un afiche, la portada de un cuento, un video clip, una película, una obra de teatro) que articulan los modos de representación de significado, por ende, un *texto multimodal* puede prescindir del lenguaje escrito si contiene otros modos. De acuerdo con Kress & van Leeuwen (1996), el texto multimodal es definido como “aquel cuyos significados se realizan por más de un código semiótico” (p.86). Sumado a esto y parafraseando a Walsh (2006b), los textos multimodales son aquellos que tienen más de un modo, de tal manera que el significado es comunicado mediante una sincronización de modos. Es decir, ellos pueden incorporar lenguaje hablado o escrito, imágenes inmóviles o en movimiento, pueden ser producidos en papel o en una pantalla electrónica y, además, incorporar sonido.

En términos generales y según Walsh (2006b) podemos diferenciar tipos de textos multimodales impresos y no impresos. Los primeros son aquellos que los estudiantes comúnmente encuentran en su ambiente educacional como los cuentos ilustrados, libros de información, textos escolares, periódicos y revistas. Los segundos son no impresos como las películas y los videos, resaltando aquellos textos de pantalla electrónica como los correos electrónicos, web y medios digitales como los CD Roms, DVDs, video clip, asimismo una danza u obra de teatro son textos multimodales no impresos referidos a un evento multisemiótico. Por otro lado, encontramos aquellos producidos a mano como una obra de arte pictórico y una escultura, que aluden a objetos multisemióticos.

Dentro de las diferencias, el texto escrito se caracteriza por la linealidad de la presentación de la información, en cambio, el texto multimodal, como por ejemplo: los electrónicos, involucran imágenes, sonidos, hiperlinks, texto escrito, barras de navegación, botones de menú, uso del cursor, entre otros, se caracterizan por una lectura no lineal ni secuencial, siendo el propio lector quien escoge su camino, es decir, puede continuar leyendo, mover el cursor alrededor de la pantalla y clicar en diferentes links, en una imagen para ampliarla, en un video o buscar más información acerca del tema en otra pestaña o ventana, entre otras posibilidades de acción, cuya consecuencia es la creación de significado desde otras modalidades.

Para definir qué es lo que ocurre en relación a los procesos involucrados en la lectura de textos multimodales, consideraremos los aportes de Walsh (2006b), quien hace un estudio que describe los procesos involucrados en la lectura de tres textos diferentes, dos de ellos son multimodales: la cubierta de un cuento que incluye un título, una imagen y el nombre del autor; y un texto electrónico. El tercer texto es monomodal y contiene un título, subtítulo y cuerpo. A partir de esa descripción, sostiene que existen determinadas similitudes y diferencias en el proceso de la lectura de textos monomodales y multimodales.

Las similitudes entre los textos multimodales y los monomodales, parafraseando a Walsh (2006b) son:

- Para interpretar y construir significados, el lector necesita comprender el mensaje proveniente de cualquiera de los modos existentes.
- Con la finalidad de contribuir a la comprensión, el lector debe hacer conexiones con sus experiencias y conocimientos previos para poder interpretar los significados, por ejemplo, recordando situaciones vividas relacionadas con el tema. Por otro lado, la

comprensión del contexto socio-cultural y del contexto de la situación inmediata en que el texto es leído, influyen en este proceso.

- Cualquier texto forma parte de un “género” específico. Por ejemplo: literario, información, internet, video juego.
- El lector se compromete e involucra con el texto. Ambos, lector y texto, interactúan, creando significado. Este significado puede construirse por las metafunciones ideacional, interpersonal o textual. El tipo de texto y el propósito de éste influyen en las expectativas del lector, así como sus propios propósitos también lo hacen.
- Leer involucra procesos cognitivos y afectivos en distintos niveles que se relacionan directamente con la comprensión y la interpretación. Por ejemplo: realizar inferencias, formular preguntas y respuestas literales, inferenciales y críticas, hacer analogías.
- Implican comprensión, análisis y crítica de ideologías o puntos de vista.
- Favorecen el desarrollo de la imaginación.
- El lector puede obtener información de ellos.
- Tienen un contexto específico, un discurso y coherencia.
- Se pueden desarrollar distintas habilidades para cada tipo de texto, que necesitan ser activadas por el lector u observador como la estética y la predicción.

Por consiguiente, la construcción de significados de estos distintos tipos de texto, tiene lugar en un proceso de lectura común, no obstante, hay diferencias que se relacionan con la manera en que los distintos modos contribuyen a este proceso. Así, en el caso de los

textos multimodales, el lector usa varios sentidos como respuesta a los distintos modos (visual, auditivo, táctil, kinestésico).

A continuación, presentaremos algunas de las diferencias, propuestas también por Walsh (2006b), que podrían existir entre leer textos basados principalmente en la escritura y textos multimodales. No obstante, estas distinciones no siempre ocurren de manera separada, porque dentro de un texto multimodal existe la posibilidad de tener texto escrito, por lo tanto, estos procesos dialogan entre sí mediante interacciones que otorgan significado al texto multimodal como un todo unificado.

Tabla 3. Diferencias entre un texto principalmente basado en la escritura y un texto multimodal, de nuestra traducción.

Leer textos basados en la escritura	Leer textos multimodales
Uso de palabras: que “dicen” e involucran el discurso, el vocabulario, el registro, el vocabulario, los patrones lingüísticos, la gramática, la estructura de la oración y el párrafo.	Imágenes visuales: que “muestran” e incluyen un diseño, tamaño, forma, color, línea, ángulo, posición, perspectiva, marcos, íconos, links, hiperlinks, etc.
Uso de los sentidos: vista y, en ocasiones, táctil.	Uso de los sentidos: vista, táctil, oído, kinestésico.
Significado interpersonal: desarrollado a través de una “voz” verbal, usada en un diálogo, con un narrador en primera, segunda o tercera persona.	Significado interpersonal: desarrollado mediante una “voz” visual: posicionamiento, ángulo, perspectiva que ofrece y demanda.
Estilo verbal: incluye tono, entonación, juego de palabras, desarrollados en el uso de las palabras. También forma parte la tipografía utilizada, el formato, el diseño y	Estilo visual: originado por la elección de medios como gráficos, animación, links hipertextuales, barra de menú, entre otros.

la puntuación.	
Imaginería verbal: incluye descripción, imágenes, simbolismo, metáfora, comparación, aliteración.	Imaginería visual: uso de color, íconos, repetición, diseño/patrón visual.
Forma de leer: mayormente lineal y secuencial, cuyo lector sigue la lectura.	Forma de leer: no es lineal ni secuencial. El lector tiene más posibilidades de interactuar.

3.1.6 De la comunicación multimodal

Dentro de este orden de ideas, la comunicación tiene un enfoque multimodal, formulada por Kress & Van Leeuwen (2001) en la *Teoría de la comunicación multimodal*, que contrasta con la comunicación entendida como un sistema de doble articulación (contenido y expresión) entre un emisor y receptor, característica de la lingüística tradicional. Parafraseando a los autores mencionados, quienes definen la *comunicación* como un proceso en que un producto o evento semiótico es articulado o producido e interpretado o usado. La base de esto, es que dentro de un determinado dominio sociocultural, los mismos significados pueden ser expresados en diferentes *modos* semióticos.

En esta teoría multimodal, la comunicación depende de la interpretación (que a su vez depende del contexto) y de la articulación o producción de cuatro dominios o *estratos*, relacionados con la Teoría de la Lingüística Sistémica Funcional de Halliday (1994). Los dominios de la comunicación no tienen un orden jerárquico y se pueden categorizar en dos grupos: los de Contenido, como resultado de la invención de la escritura, y los de Expresión, como resultado de la invención de las tecnologías de comunicación modernas. (Kress & van Leeuwen, 2001)

Tabla 4. Procesos involucrados en la comunicación desde una perspectiva multimodal.

COMUNICACIÓN MULTIMODAL			
Dominios de contenido. (escritura)		Dominios de expresión. (tecnologías de comunicación modernas)	
Modos de representación de significado		Medio	
Recursos semióticos		Recursos materiales: herramientas y materiales	
Realizan simultáneamente discursos e interacciones.		Realizan la articulación o producción	
Discurso	Diseño	Producción	Distribución
Conocimientos socialmente construidos en un contexto social.	Planificación: uso y combinación abstracta de recursos semióticos.	Organización de la articulación del material real del evento semiótico.	Recodificación de procesos o eventos semióticos

Fuente: Elaboración propia.

Los dominios de contenido, que se relacionan con el *modo*, son modos de representación potencialmente poseedores de significados (modos específicos son el visual, gestual, sonoro, espacial, etc.), a través de recursos semióticos (imagen, texto, sonido, formatos y colores de diversas fuentes, entre otros) y permiten la realización simultánea de discursos y tipos de interacción. Los estratos aquí implicados son *discurso* y *diseño*. Por otra parte, los dominios de expresión producen sus propias capas de significado, y están relacionados con el *medio*, que son los recursos materiales utilizados en la articulación o producción, y que incluyen herramientas y materiales; los estratos involucrados en este grupo son *producción* y *distribución*. Estas últimas dos funciones de la comunicación en la

era digital están más integradas entre sí que los demás estratos. (Kress & van Leeuwen, 2001, 1996)

A continuación presentaremos una síntesis de cada uno de los estratos desarrollados por Kress & van Leeuwen (2001):

El *estrato de discurso* son conocimientos socialmente construidos de algún aspecto de la realidad, por lo tanto, dentro de un contexto social. El *estrato de diseño* es el uso de los recursos semióticos en todos los modos semióticos y combinaciones de modos semióticos, en el cual se diseñan simultáneamente: la formulación de un discurso o combinaciones de ellos, la interacción particular en que el discurso se inserta y la forma particular de combinar los modos semióticos, pero de manera abstracta. En otras palabras, diseñar es planificar (formar ideas, conceptos y patrones) para dar forma a nuevos productos, pero también darle forma a interacciones sociales, por lo tanto, no sólo los profesionales son diseñadores, sino que cualquier persona involucrada en la comunicación es un diseñador o, también, re-diseñador, ya sea un diseñador como productor o un diseñador como usuario. De esta forma, como lo afirman Kress & Slander (2001), tanto el profesor como los estudiantes son diseñadores. Por otro lado, el *estrato de producción* es la organización de la articulación del material real del evento semiótico. En este estrato, competen habilidades diferentes y se añaden significados tanto por las cualidades físicas del material usado, como por el proceso de articulación. Mientras que el *estrato de distribución*, tiene como potencial la recodificación de procesos o eventos semióticos. Por ejemplo, una vez que se diseña y produce un catálogo de ropa, se vuelve a codificar, por ejemplo, enviándolo a una imprenta para su distribución masiva. En otras palabras, el estrato de distribución también puede transformarse en medio de producción.

Esto se apoya en la Teoría Lingüística Sistémico-Funcional (LSF en adelante) de Halliday, mencionada anteriormente, desde la cual explicaremos diversos conceptos implicados en esta teoría como *lengua y lenguaje*, y la forma en que el contexto social del ser humano es fundamental para el desarrollo de su lenguaje.

Según esta teoría, el ser humano es un ser social, es decir, vive con otros y es miembro de una sociedad, y para que el ser humano se integre a un grupo, es necesaria la lengua, debido a que “es el elemento esencial del proceso, puesto que en gran medida el intercambio lingüístico del grupo es el que determina la posición de los individuos y los configura como personas” (Halliday, 1994b, p. 24).

De este modo, para los niños y las niñas, la lengua desempeña una función primordial en su desarrollo como seres sociales, pues a partir de su propia experiencia en torno a las relaciones que establecen con su familia, amigos, vecinos, entre otros, y mediante el uso del lenguaje ordinario, es como se van adaptando y aprendiendo los modos de actuar, las creencias y los valores de su cultura. Todo esto, tiene lugar en los espacios cotidianos, es decir, en sus hogares, dentro del barrio, en la calle, etc., y siempre en contacto con otros, durante el juego, en los momentos en que la familia está reunida, etc.

El autor mencionado, afirma que la lengua se puede estudiar desde dos puntos de vista que están vinculados e interrelacionados siempre, de modo que se complementan. La primera de estas perspectivas es la inter-organismos, referida a que un único ser humano, pensado como un individuo que tiene articulación, puede hablar y entender la lengua, mas esto sólo tiene sentido porque hay otras personas a su alrededor que están en contacto y, por tanto, se relacionan con él. La segunda perspectiva es la intra-organismos, que se refiere al estudio de la lengua desde un carácter interno del organismo (estructura cerebral

y los procesos que participan en el habla; comprensión, aprender a hablar y a comprender). En este sentido, el lenguaje dentro de un contexto social, quiere decir que la lengua es una función del hombre, o sea, el lenguaje como comportamiento humano (inter-organismos), teniendo como base una perspectiva sociolingüística. Así, se configura un criterio funcional de la lengua, donde el potencial lingüístico del individuo, surge a partir de las relaciones sociales en las que este participa. La funcionalidad de la lengua se refiere a lo que el niño o la niña pueden hacer con ella; además, se relaciona con las funciones que cumple la lengua según su organización interna, su conformación y su naturaleza.

Parafraseando a Halliday (1994b), la teoría funcional desarrolla los procesos sociales que confluyen en el aprendizaje de la lengua, en donde ésta es una forma de interacción entre las personas y se aprende mediante ella y, como menciona el mismo autor: “aprender a hablar se interpreta como el dominio de un potencial de comportamiento por parte del individuo” (pág. 29). Además, señala que el lenguaje dentro de un contexto funcional, es cualquier sonido vocal o cualquier gesto que pueda interpretarse en relación a una función reconocible del lenguaje, es decir, es lenguaje siempre que la relación sonido/significado sea consistente con un potencial funcional. De esta manera indica que:

El lenguaje se considera como la codificación de un “potencial de conducta” en un “potencial de significado”, es decir, como un medio de expresar lo que el organismo humano “puede hacer”, en interacción con otros organismos humanos, transformándolo en lo que “puede significar”. Lo que puede significar (el sistema semántico), a su vez, es codificado en lo que “puede decir” (el sistema léxico-gramatical, o la gramática y el vocabulario); para emplear nuestra propia terminología lingüística popular, los significados se manifiestan en expresiones.

Finalmente, las expresiones se vuelven a codificar en sonidos [...] o grafías (sistema fonológico y el sistema ortográfico). (p. 33)

Entonces, desde este enfoque, el lenguaje es un sistema de significados dentro del cual tenemos opciones semánticas, vinculadas con los contextos sociales y culturales en los que estamos inmersos y en donde usamos el lenguaje. En líneas generales y en virtud de la teoría LSF podríamos formular interrogantes relacionadas con la pedagogía, sobre las formas en que el lenguaje se enseña y aprende, cómo se relacionan las experiencias de aprendizaje planificadas por los docentes con el contexto social y cultural de los estudiantes, cuáles son las limitaciones y potencialidades de los modelos de enseñanza en función de la multimodalidad y la pertinencia socio-cultural, con qué propósitos y en qué contextos los estudiantes producen textos, qué estrategias de enseñanza multimodal utilizan los docentes para que los estudiantes desarrollen aprendizajes, cuáles son las características y los elementos que componen la Literacidad hoy día en términos pedagógicos y qué relación tiene con las multiliteracidades. Estas interrogantes intentaremos responder a lo largo de esta investigación.

Otro aspecto importante de la teoría LSF, son las *metafunciones* del lenguaje, que son los componentes funcionales del sistema semántico y organizan internamente todos los lenguajes, que Halliday (1994b) define como “los modos de significación presentes en toda utilización del lenguaje en todo contexto social” (p.148). Una de las metafunciones del lenguaje es la *ideacional* o *experiencial*, que representa y comunica la experiencia cultural, en otras palabras, es el significado como contenido (Halliday, 1994b):

representa el potencial de significado del hablante como observador; es la función de contenido del lenguaje, del lenguaje como “acerca de algo”. Éste es el componente mediante el cual el lenguaje codifica la experiencia cultural y el hablante codifica su propia experiencia individual como miembro de la cultura; expresa los fenómenos del entorno: las cosas –criaturas, objetos, acciones, sucesos, cualidades, estados, relaciones- del mundo y de nuestra propia conciencia, incluso los fenómenos de la propia lengua, y también los “metafenómenos”, las cosas que ya están codificadas como hechos y como informes; todo eso es parte del significado ideacional del lenguaje”. (p.148)

Por otro lado, la función *interpersonal*, se relaciona con el papel o el rol de los participantes en una interacción lingüística, es decir, representa el significado como participación. Finalmente, la función *textual* tiene por objetivo crear un discurso organizado estructuralmente, coherente y conectado.

Cabe destacar dentro de esta teoría LSF que configuramos un sistema lingüístico a partir de las elecciones de los términos que seleccionamos para construir un enunciado dentro de variadas opciones, donde la gramática y el léxico entran en juego. El primer elemento de este sistema es mucho más estructurado que el segundo aspecto porque éste tiene una cantidad mayor de opciones de elección. Junto con esto, es importante mencionar que el objeto de estudio del lenguaje, en este contexto, es el texto completo, debido a que es en “los casos de interacción lingüística en que la gente participa realmente; todo lo que se dice, o se escribe, en un contexto operativo, en oposición a un contexto citado como el de las palabras ordenadas en un diccionario” (Halliday, 1994b, p. 143-144). En

consecuencia, el texto es “un potencial de significado realizado” (p.144), por lo tanto, se estudia todo el texto, pues si se estudia una parte de él, pierde sentido y se descontextualiza.

Por otro lado y a pesar de que los miembros de una cultura o comunidad pueden elegir los significados, existen dos factores que limitan las elecciones individuales. El primero es que los contextos socio-culturales restringen el rango de significados posibles a elegir, y el segundo factor es que no todas las personas tienen la posibilidad de participar en todos los contextos, por consiguiente, no tienen acceso a todas las formas posibles de hablar o escribir, condicionando las elecciones lingüísticas individuales. Según esta teoría el contexto social está constituido por dos niveles que se interrelacionan: el contexto de situación y el contexto de cultura. El primero, es el contexto inmediato en que las personas usan el lenguaje, en este sentido, un mismo contexto de situación puede variar en las diferentes culturas. Unsworth y Christie (2000) ejemplifican esto, mencionando que no es lo mismo comprar en un supermercado de algún país occidental donde los precios no se negocian, que comprar en un mercado de Bangkok o Singapur, donde se espera que haya regateo.

Atendiendo estas consideraciones, el contexto de situación tiene tres variables que influyen en la forma en que se usa el lenguaje: el *campo*, el *tenor* y el *modo*. El campo es la actividad que genera el texto¹⁴, el tenor son las relaciones entre los participantes y el modo se refiere a los modos retóricos que éstos adoptan, es decir, al rol del lenguaje en la

¹⁴ Sobre el “texto”, Halliday (1994b) señala: “La interacción social adopta típicamente una forma lingüística que nosotros llamamos texto. Un texto es el producto de una cantidad infinita de opciones simultáneas y sucesivas de significado, que se realiza como estructura lexicogramatical o ‘expresión’. El conjunto del texto es el contexto de situación, que es un caso de contexto social o de tipo de situación; el tipo de situación es una construcción semiótica que se halla estructurada en términos de campo, tenor y modo (...).” (p.164)

situación. Por otra parte, el contexto de cultura es el conjunto de sistemas de contextos de situación en una determinada cultura. Las variables campo, tenor y modo, se corresponden con los componentes *ideacional*, *interpersonal* y *textual* del sistema semántico. (Unsworth & Christie, 2000)

Tabla 5. Relación entre las variables contextuales, metafunciones del lenguaje y la construcción de significados (Unsworth & Christie, 2000)

Variables en el contexto de situación	Componentes del sistema del lenguaje (metafunciones)	Sus significados construyen
Campo: actividad social, tópico.	Ideacional: representa la experiencia.	La realidad.
Tenor: roles sociales y relaciones.	Interpersonal: habilita, permite la interacción.	La realidad social.
Modo: medio y rol del lenguaje.	Textual: da coherencia y conectividad.	La realidad semiótica.

Fuente: Elaboración propia, adaptación.

Los significados que producimos cuando usamos el lenguaje, siempre se relacionan con diferentes aspectos del contexto y tienen una intencionalidad, un propósito o función. Cabe destacar que en caso de que la oralidad no nos sea de utilidad, por alguna u otra razón, para el propósito que deseamos, podemos usar la lengua escrita, de modo que podemos elegir entre una forma u otra para expresar los significados que queremos comunicar. Esto, es clave cuando los niños (as) participan del proceso de lectura y escritura en las escuelas, dado que es importante que su uso tenga sentido para ellos en relación a los propósitos de su utilización y al contexto que envuelve al proceso o a la situación.

A pesar de que se puede representar de manera análoga una cosa, utilizando diferentes modos, el significado que producen no es siempre el mismo, sino que puede ser similar, complementario, entre otros. Por ejemplo, no es lo mismo leer *El Señor de los Anillos* de J.R.R. Tolkien, obra publicada entre 1954 y 1955, que ver su versión cinematográfica. La descripción escrita de un lugar, de los personajes, de una escena, no es lo mismo que la descripción que se pueda hacer con una imagen. Ambos modos tienen diferentes potenciales de significado y como señalan Cope y Kalantzis (2009a):

leer y visionar requieren diferentes tipos de imaginación y diferentes clases de esfuerzos de transformación en la re-representación de sus significados para uno mismo. Se trata de formas fundamentalmente distintas de conocer y de aprehender el mundo. Esta mezcla paradójica de analogía y de irreductibilidad entre modalidades es lo que convierte el abordaje de la multimodalidad en parte sustancial de la pedagogía de la multialfabetización. (p.97)

Lo anterior, por tanto, promueve la potenciación del aprendizaje de los educandos de diversas maneras, favoreciendo las distintas formas que cada niño y niña puede utilizar o prefiere para aprender y para representar sus aprendizajes, ya no sólo a través de la escritura, sino que emergen otras posibilidades como la danza, el dibujo, la pintura, la fotografía, los gráficos, el canto, la expresión corporal y gestual, el teatro, la música, la escultura, el collage, el ensamblaje, los videos, los blogs, entre muchas otras.

Los cambios actuales respecto de las nuevas tecnologías y medios de comunicación, que otorgan mayor relevancia a lo visual en la pantalla, dan más urgencia a un cambio en la pedagogía que favorezca la multimodalidad en el aprendizaje y de manera consciente. De

esta forma, también, la producción de textos digitales permite la utilización de varios modos creando representaciones de tipo multimodal.

3.1.7 De las relaciones entre los textos y las imágenes.

Len Unsworth (2006a) establece que existen dinámicas de interacciones entre el lenguaje y la imagen en la construcción de significado de estos textos, dentro de un sistema semiótico social, que tiene sus bases en la teoría de la Lingüística Sistémico-funcional de Halliday. Sumado a lo anterior y parafraseando a Unsworth (2001), todos los textos necesitan ser leídos multimodalmente, para lo cual debemos comprender cómo las distintas modalidades, estando separadas o interactuando, construyen diferentes dimensiones de significado. Estas dimensiones ya fueron descritas en las páginas anteriores, pero para recapitular las describiremos brevemente de modo que queden más explicitadas. La primera de ellas, es la dimensión ideacional, referida a la gente, los animales, los objetos, los eventos y las circunstancias involucradas; la dimensión interpersonal, está relacionada a aspectos vinculados con el poder, actitud, afecto, etc., y define las relaciones entre los participantes en la comunicación; y la dimensión textual, se ocupa del canal de comunicación, el énfasis y la información importante sobre lo que está siendo comunicado.

Las dinámicas de intersección entre el modo de representación escrito con la imagen, nos provee de un marco para comprender la construcción de significado ideacional, que Unsworth (2006a), caracteriza como Concurrencia, Complementariedad y Conexión¹⁵, siendo éstos opciones semánticas para las relaciones intermodales.

¹⁵ Originalmente *ideational concurrence*, *ideational complementarity* y *connection*. Estos conceptos fueron traducidos por los autores de esta investigación, quienes se responsabilizan por ello.

La concurrencia se refiere a la equivalencia ideacional entre la imagen y el texto, es decir, que en la configuración de un producto semiótico, ambos tienen una participación equivalente. Dentro de esta categoría se pueden diferenciar 4 subcategorías: clarificación, exposición, ejemplificación (o *instantiation*) y homoespacialidad. Unsworth (2006a) ejemplifica la concurrencia de la siguiente forma:

[...] the first image in Anthony Browne's well-known picturebook, Gorilla(Browne, 1983), can be transcoded as "Hannah is reading a book about gorillas while sitting on the floor." This concurs with the verbal text: "She read books about gorillas. (p.60)

Es decir, la imagen del cuento ilustrado muestra a Hannah leyendo un libro sobre gorilas mientras está sentada en el suelo y, por su parte, el texto dice "Ella lee libros sobre los gorilas". En esta interacción de la imagen con el texto ocurre una equivalencia originada por la participación similar que ambos tienen en la construcción de significado. Por consiguiente, la interacción corresponde a una concurrencia entre imagen y texto, es decir, hay una cierta redundancia entre la imagen y el texto. Sin embargo, que en la interacción imagen/texto haya redundancia no significa que sea una simple duplicación de significado, pues ambos aportan al significado total. Asimismo, hay distintos niveles de redundancia dependiendo del contexto en que se encuentra la imagen y el texto.

La clarificación consiste en que la imagen clarifica o explica el texto. Esto lo podemos observar, por ejemplo, en los textos instructivos sobre cómo realizar un origami, que explican cada paso a seguir por medio de la escritura, y con las imágenes entregan más información para aclarar cada uno de los pasos en función de los pliegues y especificaciones de estos.

Otro tipo de relación entre los modos se conoce como exposición, en donde imagen y texto se encuentran en un nivel de significados parecidos. En la Figura 3, se muestra un pictograma de una persona nadando con una línea en diagonal, significando que no se permite nadar, de la misma forma el texto junto la imagen dice “no nadar”, representando significados en un nivel muy similar a los que representa el texto.

Figura 2. Exposición



Fuente: elaboración propia.

Otra de las subcategorías de la concurrencia es la ejemplificación, que ocurre cuando el texto transmite algo, y la imagen da un ejemplo de aquello (o viceversa), agregándole significados adicionales. En otras palabras, esta relación se obtiene cuando la imagen o el texto es más general que el otro.

Figura 3. La imagen ejemplifica el texto.



Existen más de 100 especies de tulipanes y los podemos encontrar de muchos colores.

Fuente: elaboración propia.

La última categoría de concurrencia es la homoespacialidad, que se refiere a cuando dos modos semióticos distintos suceden en un mismo espacio. La Figura 4 muestra un texto que dice “pequeño” y “grande”, y a la vez, cada palabra representa ese significado con su tamaño de manera que la composición visual y espacial significan, también, pequeño y grande en una relación inmediata para el lector:

Figura 4. Homoespacialidad entre imagen y texto.



Fuente: elaboración propia.

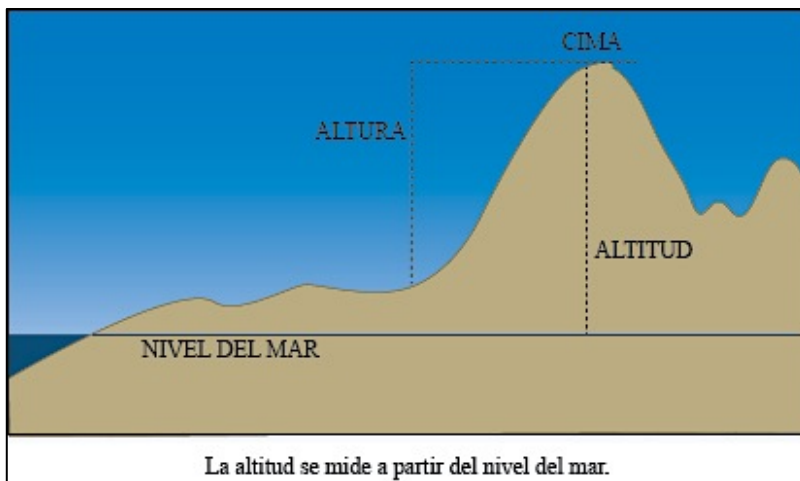
Otra manera de interacción entre texto e imagen es la Complementariedad, que se refiere a cuando el texto y la imagen representan diferentes significados, pero juntos

contribuyen a un significado total, que es superior a los significados que pudiesen transmitir en forma separada, es decir, el texto y la imagen se complementan. La complementariedad se puede caracterizar mediante una función especializada que podría reflejarse en representaciones de relaciones secuenciales cuando los recursos del lenguaje son más apropiados, y en creaciones de distinciones categoriales cuando los recursos de imágenes son más apropiados para representar relaciones espaciales y formulaciones como gradaciones, nivelaciones, surgimiento de dinámicas y co-variables. No obstante, el texto y la imagen no siempre se restringen a esta función especializada.

Una forma de complementariedad es el *aumento* que consiste en que cada uno de los modos provee significado adicional al otro. Hay dos posibilidades: que la imagen extienda el significado del texto, o que el texto amplíe el significado de la imagen. El aumento, posibilita generar mayor cantidad de interpretaciones a partir de la construcción de significados considerando las interrelaciones de ambos modos.

Un ejemplo de imagen ampliando el significado del texto se observa en la Figura 5, donde la leyenda es más general y la imagen expresa significados adicionales que permiten comprender mejor el significado, que si solo se lee la leyenda:

Figura 5. Complementariedad: la imagen extiende el significado del texto.



Adaptación de Marrero (1994, p.171).

La *distribución (divergence)* es otra forma de complementariedad entre texto e imagen, y se caracteriza porque ambos modos parecieran seguir caminos opuestos, pero el significado total se distribuye entre el texto y la imagen. Así, lo muestra la Figura 6, de la Enciclopedia temática Espasa en la sección de Ecología, donde la leyenda de la imagen señala: “El arroz ocupa el segundo lugar en la economía de la alimentación humana” y la imagen muestra un campo de arroz donde hay un hombre que está trabajando, cosechando el arroz. Si bien, ambos modos representan el tema del arroz, su contenido es divergente, pues en la imagen se ve un hombre cosechando en un campo de arroz, en cambio, su leyenda indica el lugar que ocupa el arroz en la alimentación humana. De esta forma, los significados de cada modo por separado no son iguales, distribuyéndose y complementándose para expresar un significado mayor.

Figura 6. Divergencia.

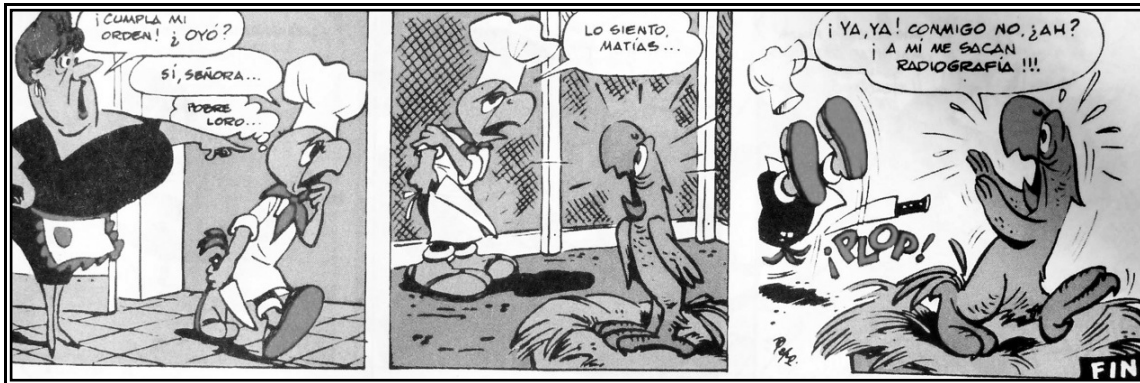


Adaptación de Hernández (2003, p.421)

La conexión es la tercera categoría de las dinámicas que ocurren entre la imagen y el texto, que a su vez, se divide en proyección y conjunción. La primera, es una locución que involucra palabras textuales o discursos indirectos libres o pensamientos (ideas). La proyección puede ser verbal cuando las palabras textuales o los discursos indirectos o una idea, aparecen como pensamiento (por ejemplo, en burbujas de pensamiento), pero también ocurre cuando un verbo en el texto proyecta o cita lo que un personaje piensa o dice y la cita verbal o mental es realizada por imágenes más que por el lenguaje escrito. También ocurre proyección cuando en la imagen, por ejemplo, un personaje establece un contacto de

cercanía con el observador mediante la mirada, haciendo contacto que demanda, de cierta manera, una pseudo interacción interpersonal.

Figura 7. Representación visual de los procesos mentales y verbales.



Fuente: Ríos (2010, p.58)

La Figura 7, muestra tres cuadros de una tira cómica de Condorito. En el primer cuadro, se aprecian los globos que integran el discurso de los personajes y una burbuja de pensamiento, de modo que proyecta la cita verbal y mental de los personajes. En los dos últimos cuadros, se observan globos que proyectan sólo la cita verbal. En este ejemplo la proyección se realiza por el lenguaje dentro de las imágenes.

El segundo tipo de conexión es la conjunción, que puede ser temporal, espacial y causal. Por ejemplo, cuando el texto configura la condición y la imagen construye la consecuencia. La Figura 8 muestra esa consecuencia pues de donde se extrajo, el texto describe y caracteriza las materias plásticas, como las resinas artificiales termoendurecibles que se endurecen por el calentamiento y modelamiento de la resina.

Figura 8. Conexión: conjunción causal.



Fuente: Hernández (2003, p. 893).

En síntesis, las imágenes interactúan con el texto, y el lector/observador interpreta de acuerdo a ambos modos, de manera complementaria o por separado, es decir, puede leer el texto y no prestar atención a la imagen o viceversa. Si ocurre esto, el lector pierde, de alguna manera, información que puede ser clave para la interpretación global del texto multimodal. En este sentido, la lectura de textos multimodales implica procesos similares y otros diferentes a la lectura de textos escritos (monomodales).

3.1.8 Gramática multimodal, creación de significados y pertinencia contextual.

Sumado a lo anterior, Cope y Kalantzis (2009a), presentan una gramática de la multimodalidad, que vincula los modos de representación (lengua escrita y oral, representación visual, gestual, audio y espacial) con cinco preguntas sobre el significado, para ayudar a la comprensión de los textos mediante una profundización analítica por un lado y, por el otro, para dar cuenta de las variadas formas de construir significado de acuerdo a los diversos contextos. De esta forma, las preguntas se clasifican en:

representacionales (¿A qué se refieren los significados?), sociales (¿Cómo conectan los significados a las personas implicadas?), organizativas (¿Cómo encajan los significados entre sí?), contextuales (¿Cómo encajan los significados en el mundo más amplio del significado?) y finalmente, ideológicas (¿Al servicio de qué intereses y de quién aparecen los significados?). (Cope y Kalantzis, 2009a)

A diferencia de lo que plantea Walsh (2006), Cope y Kalantzis (2009a) señalan que todo lo que genera significado es multimodal porque los modos siempre actúan y trabajan juntos. Por tanto, cualquier texto (con o sin: imagen, video, música, etc.) es multimodal, por ejemplo si leemos un texto escrito (modo de representación de lengua escrita) además de dar sentido por la escritura, también lo da por el modo visual, pues la tipografía usada, el tamaño de letra, el color, entre otros, otorgan significado, trabajando en conjunto el modo de lengua escrita con el visual. Lo mismo sucede cuando conversamos con alguien, el modo de representación de lengua oral está presente al hablar, pero los gestos que realizamos con nuestras manos, los movimientos de nuestro cuerpo, la postura corporal, la forma en que gesticulamos, los movimientos oculares, sonrisas, son todos propios del modo de representación gestual; la proximidad entre los interlocutores, los alejamientos, entre otros, pertenecen al modo de representación espacial; y las onomatopeyas que puedan realizar quienes dialogan, el tono de voz, los gritos, forman parte de la representación audio (y también oral), y la totalidad de estos modos se combinan para crear significado, siendo toda creación de significado multimodal por su propia naturaleza.

No obstante, los autores Cope y Kalanzis (2010), mencionan que en el significado multimodal están presentes “procesos de integración y de movimiento del énfasis hacia delante o hacia atrás entre los diferentes modos” (p.149), existiendo una multiplicidad dentro de esos procesos, que es una condición de la expresión y de la percepción humana y que explica que los modos lleguen al mismo tiempo como se describió en el ejemplo anterior sobre el habla directa; también podemos, mediante procesos de transducción o transcodificación, cambiar el énfasis en la creación de significados como cuando describimos con palabras una obra de arte que nos fascinó, o cuando expresamos mediante la pintura un paisaje que observamos. En este último ejemplo, podemos crear significados de un mismo paisaje pero de distintas formas que darán distintos sentidos, por ejemplo, no es lo mismo la representación que hace un cubista que la de un impresionista. Aquí, podríamos decir que además de lo visual, hay diferencias en la representación para uno mismo que crea sentido para el artista cuando está haciendo su obra, en donde sus impresiones y emociones influyen, así como su propia concepción del arte, pero también representa significados para quien observa la obra.

Por lo tanto, en los distintos contextos en que vivimos y dentro de un mundo cambiante, considerando además la diversidad existente dentro de cada aula, las diferencias entre cada persona, los distintos intereses y necesidades, los distintos ritmos y modos involucrados en los aprendizajes, es necesario relevar la multimodalidad en los procesos que se llevan a cabo dentro y fuera del aula, con la finalidad de favorecer diversas oportunidades de aprendizaje para todos los educandos.

En concordancia con lo anterior, realizaremos una búsqueda de la multimodalidad en el contexto de las políticas educativas del país, por lo cual nos enfocaremos tanto en las Bases Curriculares del sector de Lenguaje y Comunicación en Primero y Segundo Básico, como en los Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica.

3.1.9 Multimodalidad y Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación.

El primer aspecto que mencionaremos es que estas Bases Curriculares tienen una concepción de la comunicación que se aleja de una perspectiva multimodal, pues asumen que las competencias comunicativas se logran a través del desarrollo de cuatro dimensiones o habilidades lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar, que deben ser abordados integralmente para su desarrollo efectivo, dejando fuera otros modos de representación como el gestual y espacial:

Escuchar y hablar, leer y escribir son las actividades que conforman la competencia comunicativa de una persona y se ponen en práctica permanentemente en la vida cotidiana. En las presentes Bases, estas dimensiones del lenguaje han sido agrupadas en tres ejes –lectura, escritura y comunicación oral– que permiten describir los conocimientos, las habilidades y las actitudes involucradas en el logro de la competencia comunicativa. (p.2)

En este mismo sentido, dentro del eje de Comunicación oral, se señala que con la finalidad de que los niños sean:

comunicadores efectivos es necesario estimularlos con interacciones enriquecedoras, diversas y significativas. Por este motivo, los presentes Objetivos de Aprendizaje apuntan a que los estudiantes sean capaces de comunicar ideas sin depender exclusivamente de elementos de la situación como gestos, miradas, movimientos o deícticos (p.8).

Así, los modos de representación gestual y espacial tienen menor relevancia que el modo oral. Además, el uso del concepto “estimulación” nos remite a una concepción más tradicionalista de la pedagogía, la cual se caracteriza por concebir, los procesos de aprendizaje y el quehacer pedagógico- educativo desde fuera del sujeto de aprendizaje, por lo tanto, el sujeto recibe los conocimientos que le son transmitidos. Aquí el conductismo tiene un rol preponderante, pues busca modificar la conducta a través de estímulos (externos) hacia el estudiante para producir en él una determinada respuesta. Esto se contrapone con una perspectiva multimodal del aprendizaje, en donde la persona inmersa en un medio social y cultural, es quien significa a través de los distintos modos, por lo tanto, su aprendizaje jamás será visto como producto de “estimulaciones” sino, como un proceso en el cual confluyen diversos elementos: cultura, interacciones sociales, modos de representación, experiencias previas, puntos de vista, entre otros.

Además, dentro de estas Bases Curriculares, no se hace referencia explícita a la multimodalidad, a pesar de que en los Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica (Mineduc, 2011), se manifiesta que el profesor o la

profesora deben tener conocimiento de la forma en que los textos multimodales son abordados en las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación:

Comprende el modo en que la comunicación multimodal es abordada en el currículum vigente: los tipos de textos que se espera que produzcan los alumnos y las particularidades de una producción multimodal de esos textos. (p.65)

Por otro lado, la siguiente cita corresponde a una parte de la descripción del eje de Lectura, y hace referencia a que los lectores construyen significados de los textos escritos, no obstante, se obvian otros modos de representación de significado y de las interacciones entre ellos:

Los lectores competentes extraen y construyen el significado de los textos escritos, no solo a nivel literal sino también a nivel interpretativo. Comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente. Esto supone que el lector asume un papel activo, relacionando sus conocimientos previos con los mensajes que descubre en la lectura. (p.3)

Junto con lo anterior, las Tics son incorporadas dentro de estas Bases, pero no son relacionadas con la multimodalidad en el sentido de las posibilidades que pueden proporcionar la interacción de los distintos modos de representación para crear significado y, como consecuencia, afectando de una manera u otra en las oportunidades de aprendizaje que los profesores brindan a los educandos. Lo que sí se menciona, es que Internet permite

acceder a variados tipos de textos, además de ser una herramienta para buscar información; por otro lado, la redacción de correos electrónicos, por ejemplo, proporciona oportunidades para ejercitar la escritura dentro de un contexto real; los procesadores de textos posibilitan editar las producciones escritas; los programas para hacer presentaciones orales facilitan la estructuración de la exposición, así como contar con soporte visual; y el material audiovisual permite desarrollar la comprensión oral y ampliar el conocimiento del mundo. En este sentido, notamos que no existe un vínculo evidente con una teoría de la multimodalidad.

Los modos de representación que tienen mayor relevancia en estas Bases son los de lengua oral y escrita y audio, que aparecen como las habilidades lingüísticas: hablar, escribir, leer y escuchar. Por el contrario, los modos de representación visual, gestual, espacial y representación a sí mismo, se consideran en menor medida e importancia, pues son incorporados dentro de las cuatro habilidades como se puede apreciar en el siguiente objetivo de aprendizaje del eje de lectura de Primero Básico:

Demostrar comprensión de narraciones que aborden temas que les sean familiares:

- extrayendo información explícita e implícita.
- respondiendo preguntas simples, oralmente o por escrito, sobre los textos (qué, quién, dónde, cuándo, por qué).
- recreando personajes por medio de distintas expresiones artísticas, como títeres, dramatizaciones, dibujos o esculturas.

- describiendo con sus palabras las ilustraciones del texto y relacionándolas con la historia.
- estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias.
- emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura. (p. 12)

El tercer punto de este objetivo de aprendizaje, aborda los modos de representación gestual (dramatizaciones), espacial (dramatizaciones, títeres, esculturas) y visual (esculturas, dibujos, dramatizaciones, títeres); el cuarto punto, se vincula con la representación visual (ilustraciones), y se puede observar que hay intención de vincular el modo de representación oral (describir con palabras) con el modo de representación visual (ilustraciones), mas no se explicitan tipos de interacción entre imagen y texto; finalmente, el quinto y sexto punto, se relacionan con el modo de representación a uno mismo, el modo de lengua oral (emitir opinión) y el de lengua escrita (lectura de texto) .

En el siguiente objetivo de aprendizaje del eje de escritura de Segundo Básico, se visualiza el modo de representación visual en el primer punto, y el modo de representación para uno mismo, en el segundo:

Planificar la escritura, generando ideas a partir de:

- observación de imágenes.
- conversaciones con sus pares o el docente sobre experiencias personales y otros temas. (p. 16)

En este sentido, el modo de representación visual (observación de imágenes) se permite para planificar la escritura, pero no para añadirlo y vincularlo dentro de la producción del texto, pues su uso se fundamenta en la generación de ideas que pueda proveer la observación de imágenes y, por otro lado, las conversaciones en torno a experiencias y otros temas. En efecto, el producto final creado por el estudiante será un texto escrito y no multimodal.

A modo de síntesis, tanto la multimodalidad como los conceptos relacionados a ella –los modos de representación de significado que interactúan y se articulan en productos o eventos semióticos, comunicación multimodal, textos multimodales, entre otros, aparecen de manera tácita en las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación. No sucede lo mismo con los nuevos Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía, que se presentarán a continuación.

3.1.10 Abordaje de la multimodalidad en los Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica.

Los presentes estándares (Mineduc, 2011) abarcan las áreas de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y Ciencias Naturales, desde primero a sexto año Básico. Estas áreas están organizadas y articuladas en función de dos categorías: estándares pedagógicos y estándares disciplinarios, que se complementan para proveer a los futuros profesionales de la educación de conocimientos y habilidades

necesarios para desempeñarse en la docencia. Cada uno de los estándares se constituye por una descripción general de lo que se espera de los profesores egresados en relación a lo que debieran conocer y saber hacer, y un conjunto de indicadores que especifican y detallan los estándares.

Los estándares pedagógicos se relacionan con las “áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de la enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe [...]” (p.12). Los estándares disciplinarios se organizan en las áreas mencionadas en el párrafo anterior, y definen las competencias específicas para enseñarlas, sugiriendo conocimientos y habilidades que deben demostrar los futuros profesores, y la forma en que se enseña cada disciplina.

La multimodalidad está presente dentro de los estándares disciplinarios del área del Lenguaje y Comunicación, subdividida en 4 ejes: lectura, escritura, comunicación oral y gramática, presentándose (la multimodalidad) en el eje de lectura y escritura. Así, en Mineduc (2011) se señala que el enfoque que adoptan los estándares disciplinarios y pedagógicos en Lenguaje y Comunicación, está centrado en:

la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna en el desarrollo de las competencias comunicativas tanto orales, como escritas [...]. En esta perspectiva, se han definido estándares referidos a la producción y comprensión oral a la lectura inicial y a la comprensión lectora, a la escritura inicial y a la producción escrita, a la

comprensión y producción elemental de textos multimodales, a la lectura y comprensión de textos literarios [...] (p. 45).

Cabe señalar, de manera crítica y apoyándonos en los diversos estudios realizados, ya antes mencionados tanto en antecedentes empíricos como teóricos, que la multimodalidad no debiera relacionarse sólo a un área del conocimiento, sino que debiese incorporarse de manera transversal como un elemento constitutivo de nuestra comunicación y presente en el proceso de aprendizaje de los educandos, por lo cual los profesores de las distintas áreas debieran hacerse cargo de ella en sus respectivas disciplinas, relacionándola tanto con los modos de aprender de sus estudiantes, como con el proceso de evaluación de éstos.

En estos estándares, el concepto de texto multimodal se relaciona con los textos impresos y digitales, con gran énfasis en estos últimos y en el modo de representación escrito. A pesar de que también se hace referencia a los modos de representación oral, sonoro y visual, no obstante, quedan rezagados los modos gestual y espacial. De esta manera, la presencia e importancia de la multimodalidad en otros productos o eventos semióticos, como una dramatización, una escultura o un cuento escrito y dibujado a mano por los estudiantes, quedan fuera de la comunicación multimodal (en estos estándares), y además estos textos no considerados, escapan de la tipología de textos multimodales impresos y digitales, pues son elaborados “a mano”. Sobre esto, Bommer et al. (2010), señalan que muchas de las prácticas digitales de hoy en día, tienen sus precedentes en prácticas que han existido por siglos y que se han intensificado con los nuevos artefactos digitales, por ejemplo, las pinturas rupestres y las narraciones antecedieron a la escritura

por al menos 25 mil años, por lo tanto, la multimodalidad y el diseño no pueden ser comprendidos sólo como un fenómeno digital. En este sentido, se debe cambiar la mirada puesta en el texto escrito y en los soportes impreso y digital, para dar paso a nuevas formas de crear objetos textuales, mediante distintos materiales y herramientas, y articulando diversos modos de representación para lograr los propósitos que se proponen los estudiantes dentro de un determinado contexto.

Finalmente, uno de los indicadores del estándar 4, se relaciona con la comprensión que debe tener el profesor sobre la forma en que la comunicación multimodal es abordada en los documentos curriculares nacionales. Sin embargo y como ya lo señalamos en las páginas anteriores, la teoría de la comunicación multimodal no se aborda explícitamente, si bien, hay de manera incipiente elementos que son parte de la multimodalidad (como el lenguaje oral, escrito, las imágenes, dramatizaciones, representación a uno mismo, etc.), éstos no son “trabajados” o desarrollados de formas que sean coherentes y pertinentes con la comunicación y el aprendizaje multimodal, por lo tanto, urge la necesidad de incluir la multimodalidad en las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación, con fundamentos teóricos y empíricos, debido a que los estándares orientadores exigen que los futuros docentes comprendan e incorporen la multimodalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, creemos importante que la multimodalidad esté presente en todas las áreas del currículum explícito, de modo que forme parte de la pedagogía, ofreciendo mayores oportunidades de aprendizaje a todos los niños (as) y así, favorecer mayores

niveles de pensamiento, pues los estudiantes al verse enfrentados a producir un texto multimodal necesitan tener un propósito claro, comprender el tema que desarrollarán y buscar formas para abordarlo, mediante la elección, diseño y, luego, la articulación de los distintos modos de representación. Esto implica que identifiquen las potencialidades y desventajas de los modos, la manera en que se complementan y que busquen formas de representar un mismo contenido mediante varios modos.

En este mismo sentido, el educando se involucraría, por ejemplo, con la elección de lo que quiere escribir, junto con el tamaño y el color de la escritura; las imágenes que usará: ¿las buscará de internet, sacará fotos o dibujará? Si decide sacar fotos, tendrá que pensar cuál es su objetivo, a qué distancia pondrá el objeto, la presentará en monocromía o a color, qué luz usará (artificial o natural), etc. Otras decisiones que deberá enfrentar el estudiante para crear su texto u objeto multimodal son: en qué soporte producirá todo, usará una caja de zapatos, un papel en blanco o de color, utilizará un soporte digital o impreso, etc. Son muchas las elecciones que tomará antes y durante el proceso de creación de su texto multimodal, para lo cual es necesario tener claro qué es lo que va a hacer, con qué recursos, en qué tiempo, dónde, y cómo articulará los distintos modos. Además de producir estos textos, puede hacer una presentación de ellos, exponiendo lo que hizo, explicando y argumentando las decisiones que tomó, contando qué, cómo, para qué y dónde lo hizo, entre otras preguntas que pueden surgir desde sus pares y de su profesor, o lo que quiera comentar.

Por lo tanto, el educando se transforma en un creador y, junto con la guía y el apoyo del profesor, desarrollará distintos niveles de pensamiento, teniendo que observar, recordar y ordenar información, reconocer ideas principales y secundarias, buscar soluciones, trasladar su conocimiento a nuevos contextos, interpretar, modificar o no lo que está haciendo, usar distintos materiales y herramientas, identificar los componentes de su creación, identificar las potencialidades y los límites o desventajas de los distintos modos, analizar, comparar, evaluar de qué manera lo que hizo comunica lo que se había propuesto, entre otros. Por otro lado, al leer textos multimodales, también ocurre algo similar, pues debe comprender lo que observa y lee a través de la interpretación, emitir juicios, comparar, hacer conexiones con uno mismo, con otros textos y/o con el mundo, establecer relaciones entre los distintos modos, criticar, argumentar, hacer analogías, etc. Por consiguiente, el profesor tiene un rol fundamental y es de su responsabilidad potenciar esto, incorporando la multimodalidad en su pedagogía y hacer los cambios pertinentes para que esto se desarrolle de manera adecuada, por lo tanto, debe comprender y usar estrategias de enseñanza y aprendizaje multimodal, considerando siempre el contexto en que están situados los niños y las niñas, sus diferencias, intereses y necesidades; al mismo tiempo, considerar los distintos contextos para el aprendizaje como la comunidad educativa, el espacio, el tiempo, la planificación y la evaluación.

Capítulo 4

Marco metodológico

4.1 Tipo de estudio.

El presente estudio es de carácter cualitativo, interesándonos la interpretación de los significados de las docentes y estrdentro de una realidad social compleja, sin controles ni intervenciones externos. Bisquerra (1989) apoya esto, mencionando que la metodología cualitativa es “una investigación “desde dentro”, que supone una preponderancia de lo individual y lo subjetivo” (p. 64), así, los estudios cualitativos se realizan en una pequeña escala, pues éstos sólo se representan a sí mismos. En este sentido, y tal como se caracterizan los estudio cualitativos, apareció el riesgo de la subjetividad en los resultados, que debimos evitar apartando nuestras creencias, valores y prejuicios. Por otro lado, buscamos un método que nos permitiera registrar las observaciones adecuadamente y develar los significados que los sujetos estudiados entregaron de sus propias experiencias, lo cual recogimos mediante su conducta observable y sus narraciones. De esta manera, la investigación cualitativa, según Rodríguez, Gil y García (1999):

implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (p.33)

Lo anteriormente expuesto nos permitió responder a la problemática de esta investigación referente a la existencia de prácticas pedagógicas multimodales docentes

durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en NT1, NT2 y 1° Básico, lo cual nos ubicó en una realidad educativa con determinadas particularidades que se develaron a través de diversos instrumentos de recogida de datos como la entrevista en profundidad, la observación no participante y el material visual que analizamos, interpretamos y comprendimos en función de las prácticas pedagógicas multimodales de las docentes, los significados que otorgaban a la multimodalidad, los usos de estrategias para la comprensión y producción de textos multimodales y, finalmente, nos permitió sugerir estrategias de enseñanza y aprendizaje para favorecer prácticas multimodales en el aula.

Cabe destacar que la investigación cualitativa no tiene un procedimiento regido por reglas, por lo cual es emergente y sigue lineamientos orientadores. De acuerdo con esto, Rodríguez et al (1999) plantean que una de las características del diseño cualitativo es su flexibilidad, lo que permitiría adaptarse a los cambios, a los momentos y a las circunstancias que se presentan en el transcurso de la indagación. En consecuencia, el proceso de investigación se construyó a medida que fue avanzando. Así, lo que guió este proceso fueron los objetivos y no los supuestos (o hipótesis), pues estos sólo habrían limitado su análisis. Por tal razón, los estudios cualitativos carecen de hipótesis, y planteamos supuestos, y a diferencia del paradigma cuantitativo no prueban ni verifican hipótesis, pues lo que pretende es descubrir, explorar y comprender el sentido de una explicación teórica y de los significados a través de la vía inductiva, es decir, partiendo desde una realidad concreta para luego analizar los datos y teorizar finalmente. En efecto, pretendimos realizar generalizaciones, pues los hallazgos encontrados obedecen solamente al grupo estudiado.

Para apoyar la investigación y dado que la multimodalidad considera dimensiones visuales se quiso complementar con metodologías visuales el presente estudio, en este sentido, uno de los elementos estudiados bajo esta metodología son las fotografías.

Las metodologías visuales se refieren a la creación y al estudio de la imagen: fotografías, videos, mapas conceptuales, dibujos, etc., realizados en el trabajo de campo. Tienen un carácter exploratorio y parten de la premisa de ser tan sólo una fracción de todos los métodos presentes en una investigación. Así, la creación de imágenes puede provenir del investigador, de los sujetos de investigación o una mezcla de ambos (imagen colaborativa). Esas tres fuentes se corresponden con las tres líneas de metodología visual que puede seguir una investigación. La primera utiliza las imágenes como un complemento para estudiar la sociedad, por ende, lo visual no es precisamente el propósito; por otro lado, la segunda línea sí tiene una intención visual, pues busca estudiar las imágenes en su contexto social. La tercera y más actual de todas, incorpora estas dos líneas en un mismo escenario donde el investigador y los sujetos de estudio, en conjunto, se ocupan de las imágenes ya sea creándolas o usándolas (Banks, 2010).

De acuerdo con lo anterior, este estudio acogió las metodologías visuales en función de la tercera línea investigativa porque nuestro interés se orientó hacia el análisis e interpretación visual de:

1. las construcciones de carácter visual (se requiere como mínimo el modo semiótico visual) elaboradas por las docentes y los educandos,
2. el uso de esas producciones por parte de las profesoras y

3. las creadas por la autora de la investigación, correspondiendo todos a textos multimodales con presencia de recursos semióticos visuales.

Este material nos permitió profundizar sobre el fenómeno de la multimodalidad en las prácticas pedagógicas de las docentes y triangular toda la información recabada entre las entrevistas, los recursos visuales y las observaciones no participantes.

4.2 Enfoque del Estudio: Comprensivo –Interpretativo.

La presente investigación buscó describir de manera profunda y exhaustiva los fenómenos de la multimodalidad en las prácticas pedagógicas docentes para comprender holísticamente esa realidad en particular, sacando a la luz los significados. Así, con un enfoque interpretativo-comprensivo, comprendimos y describimos la presencia de prácticas pedagógicas multimodales docentes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área del lenguaje en NT1, NT2 y 1º Básico. Las descripciones son cualitativas y se caracterizan por tratarse de “estudios más en profundidad, sobre un número reducido de casos” (Bisquera, 1989, p. 123). Además de esto, comprendimos profunda y holísticamente los significados que las mismas docentes observadas y entrevistadas le otorgaron a la multimodalidad.

4.3 Diseño de investigación: Estudio de Casos.

El diseño de nuestra investigación es un Estudio de Casos, debido a que éste nos permitió introducirnos en la realidad educativa para recoger información particular respecto de la multimodalidad, obteniendo un análisis profundo para comprender y describir los

significados y la presencia de prácticas multimodales de los docentes desde sus propias experiencias, sentidos, valores, etc.

Bisquerra (1989) define al Estudio de Casos como “un análisis en profundidad de un sujeto considerado individualmente. A veces se puede estudiar un grupo reducido de sujetos considerado globalmente” (p.127). En este sentido, el sujeto de estudio que es visto como una unidad, puede ser una persona, una comunidad, un suceso en particular, una clase, una organización e, incluso, una serie de documentos con ciertos límites físicos o sociales que lo constituyan como totalidad. En nuestro caso, el sujeto de estudio fueron las docentes dentro de sus prácticas pedagógicas.

En la misma dirección, Rodríguez et al (1999), caracterizan al Estudio de Casos como:

el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis... El estudio de caso facilita la comprensión del lector del fenómeno que se está estudiando. Puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe. (p.98)

Es preciso señalar que el Estudio de Casos responde a un razonamiento de tipo inductivo, enfocándose en una situación o fenómeno particular, que se indaga de manera profunda y se analiza minuciosamente, involucrando acontecimientos que emergen de la cotidianeidad para, posteriormente, realizar una descripción, mediante técnicas narrativas, que dé cuenta de la comprensión del caso en particular.

Respecto de la selección del caso, no se realizó de acuerdo a la representatividad que pudiese tener de otros casos, debido a que la investigación cualitativa no se caracteriza por querer establecer generalizaciones o representaciones, sino que se interesa por lo particular y lo subjetivo. Un caso es potencial gracias a sus propias características.

En efecto, escogimos un caso, 4 profesoras de 3 colegios y del cual tuvimos acceso durante el tiempo necesario para recopilar información suficiente, indagando en el fenómeno de las prácticas multimodales, en este sentido, existió viabilidad observativa del caso en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados por las docentes, relativos al área del lenguaje en primer nivel de transición de Educación Parvularia (NT1), segundo nivel de transición de Educación Parvularia (NT2) y Primer año de Enseñanza Básica. Es importante considerar que la relación que hubo entre las informantes y la autora de este estudio fue comprensiva, cercana, de respeto mutuo y sin juicios de valor, lo que favoreció finalmente a la obtención de resultados válidos y fiables acerca de un estudio profundo en el área.

4.4 Sujetos de estudio.

Con el objetivo de obtener una variedad de posibilidades que nos permitiera comprender el fenómeno de la multimodalidad en las prácticas pedagógicas docentes en el área del lenguaje en NT1, NT2 y 1º Básico, seleccionamos cuatro docentes de género femenino, dos de las cuales realizan sus prácticas pedagógicas en NT1 y en NT2 y las otras dos en NB1, de dependencias municipal y particular pagada.

En primer lugar, los criterios de inclusión de las docentes, se decidieron en cuanto a la heterogeneidad de sus particularidades para recoger datos lo más diversos posibles. En este sentido, el género de los sujetos de estudio y la dependencia escolar donde ejercen su profesión se abre a la diversidad y posibilidad de acceder al campo.

El criterio de selección de los niveles responde a dos razones: (1) porque queremos comprender cómo se desarrollan las prácticas multimodales en las últimas etapas de la primera infancia. Etapas que, dentro del sistema educacional chileno, se promueven con mayor énfasis los actos de leer y escribir; (2) aunque los referentes de multimodalidad en el país se publican oficialmente en los Estándares orientadores para egresados de Educación Básica (Mineduc, 2011), apostamos por una educación parvularia enriquecida de prácticas multimodales sobre todo porque en estos niveles las distintas disciplinas no se parcelan –a diferencia de lo que ocurre en los niveles escolares, favoreciendo experiencias mucho más integrales en cuanto a los aprendizajes y al desarrollo de las niñas y los niños. En consecuencia, las docentes de estudio, pertenecen a los niveles NT1, NT2 y Primer año de Enseñanza Básica.

Por último, la experiencia es otro de los criterios porque consideramos que la experiencia en el aula es significativa y provee de sabiduría pedagógica (Shulman, 2005). Partiendo de la base de la heterogeneidad mencionada anteriormente, sólo consideramos un mínimo de dos años de experiencia para, además, ampliar el rango de posibilidades de acceder al campo. A continuación mostramos los criterios mencionados y una breve descripción de cada uno:

Tabla 6. *Criterios de inclusión.*

CRITERIO	DESCRIPCIÓN
Género	Docentes de género femenino o masculino.
Niveles	Desde primer nivel de transición de Educación Parvularia hasta primer ciclo de Enseñanza Básica.
Dependencia	Municipal, particular subvencionada o pagada.
Experiencia laboral docente.	Mínimo dos años.

Fuente: elaboración propia.

4.5 Instrumentos de recogida de información.

4.5.1 Observación no participante.

La observación requirió tener un objetivo previamente determinado, que orientó el proceso de observación de manera intencionada para recoger información. Así lo plantea Pérez (2004), quién manifiesta que la observación es distinta a mirar, pues todos podemos mirar de manera innata, en cambio, “*el observar* con un fin determinado, [...] requiere un esquema de trabajo para captar los aspectos y manifestaciones concretas de lo que deseamos estudiar” (p.23)

De este modo, el objetivo de nuestra observación estuvo enfocada hacia elementos multimodales presentes en las prácticas pedagógicas en función de la comprensión y producción de textos multimodales en el área del lenguaje de los niveles de transición de Educación Parvularia y primer ciclo de Educación Básica.

Respecto del tipo de observación según el grado de participación, ésta fue externa o no participante, pues el observador no pertenecía al grupo que estudió, en este caso, las docentes. Junto con esto, fue una observación no participante directa, que de acuerdo con Pérez (2004), permite comprender “todas las formas de investigación sobre el terreno, en contacto inmediato con la realidad (...)” (p.24), de manera que el observador pudo registrar información a partir de la observación inmediata de los fenómenos o acontecimientos ocurridos.

La observación de las conductas de los profesores, nos permitió levantar información acerca de aspectos que de otra forma los sujetos de estudio no podían verbalizar, que escondían o no eran conscientes de ello, y que en esta investigación se vinculó con los significados acerca de las prácticas multimodalidad y sus usos en el aula.

4.5.2Entrevista en profundidad.

La entrevista en profundidad fue útil para comprender los significados que las docentes tenían de la multimodalidad, comprender los usos de los distintos modos semióticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y las estrategias que usaban en ese entonces y que consideraban relevantes para promover la comprensión y producción de textos en distintos contextos – primer y segundo nivel de transición y primero básico de escuelas de dependencia particular pagada y municipal. La idea fue realizar entrevistas a cada docente hasta agotar el espacio simbólico.

Para tener una mejor comprensión acerca de lo que es una entrevista, citaremos a Rodríguez et al (1999), quienes afirman que:

La entrevista se concibe como una interacción social entre personas gracias a la que va a generarse una comunicación de significados: una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o de interpretar esa explicación. (p.171)

Por tanto, la relación entre el entrevistador y el entrevistado es de suma importancia, puesto que de ella depende la calidad de los datos recogidos. Así, la confianza tiene un gran peso y debe favorecerse mediante actitudes que den cuenta de que se está escuchando con atención, al mismo tiempo, que se comprende lo que el entrevistado dice. Esta interacción indujo de manera indirecta a hablar sobre un determinado tema: la multimodalidad, profundizando en la información que al entrevistador le interesó recabar, por ejemplo estrategias, recursos semióticos, lenguaje y comunicación. En este mismo sentido, fue importante la actitud empática y neutral del entrevistador para que no se implicara afectivamente con las docentes entrevistadas, y mostrara una actitud comprensiva sin juicios de valor.

Como tal, la entrevista en profundidad no es directiva ni estructurada, sino abierta, flexible y dinámica pero con la finalidad de recabar información pertinente al tema de estudio, se definieron dimensiones e indicadores orientadores para tal efecto, en consecuencia, éstas tuvieron un carácter semi-estructurado,

Para crear la matriz de vaciado consideramos el objetivo específico: comprender los significados que otorgan las docentes a la multimodalidad en el área del lenguaje de segundo ciclo de Educación Parvularia y Primero Básico:

Tabla 7. Estructura para orientar las entrevistas.

Dimensión	Sub-Dimensión	Indicadores orientadores
Significados de los profesores	Prácticas multimodales	Caracterización de estrategias usadas para la lectura y producción de textos multimodales.
		Usos de recursos semióticos y materiales.
	Multimodalidad	Conocimiento de la multimodalidad.
		Apreciaciones sobre prácticas multimodales.

4.5.3 La fotografía

Las fotografías aportaron evidencia visual respecto de las prácticas pedagógicas de las docentes en función de los recursos materiales y semióticos utilizados por ellas y por los educandos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual nos permitió complementar y profundizar nuestro análisis e interpretación de la información.

De acuerdo con lo anterior, pudimos describir a través de las fotografías los textos multimodales impresos y no impresos construidos por las profesoras y por las niñas y los niños, así como indagar en los elementos que los constituyen como objetos, textos y eventos multimodales. La razón de utilizar las fotografías como metodología visual de la investigación, se basa en las evidencias que, por medio de observaciones y/o entrevistas, serían muy difícil de representar por la complejidad de su diseño, de este modo, las relaciones entre la escritura, los dibujos, el espacio, el uso del color, la vestimenta, entre otros, nos proveen de significados que pueden ser develados por una fotografía, un video e incluso un boceto.

Cabe señalar que las fotografías fueron tomadas tanto por la autora de esta investigación como por las profesoras del estudio, que proporcionaron voluntariamente.

4.5.4 Validez y Fiabilidad

La triangulación nos proveyó de validez y fiabilidad en el estudio, pues como señala Bisquerra (1989) “consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí” (p.264). Los ángulos de los que habla el autor mencionado, son cuatro más uno que es una combinación de ellos:

- La triangulación de datos recopilados de varias fuentes, que se contrastan. Estos datos pueden provenir de fuentes de tipo: temporal, espacial y personal (sujetos o grupos).
- La triangulación de investigadores. Se contrastan los resultados de varios investigadores sobre un tema en común para comprobar que todos tienen el mismo registro. Utiliza varios observadores para esto.
- La triangulación teórica se desarrolla comparando y contrastando diversas teorías alternativas o contrapuestas.
- La triangulación metodológica trabaja aplicando métodos diferentes y contrastando sus resultados para analizar los puntos de divergencia y convergencia. En caso de llegar a las mismas conclusiones, se contrastan los datos obtenidos. Se pueden aplicar instrumentos distintos.

- La triangulación múltiple, combina más de un tipo de triangulación, combinando a la vez varios niveles de análisis, como el individual, social e interactivo. (Bisquerra, 1989, p. 265)

En función de los datos recogidos nos hizo sentido realizar una triangulación metodológica y teórica cualitativa tradicional entre las observaciones no participantes, las entrevistas y los recursos fotográficos para analizar las similitudes y diferencias y así llegar a las conclusiones finales de este estudio.

Capítulo 5

Análisis de datos e interpretación de resultados.

Realizamos un análisis de teorización anclada o análisis cualitativo de teorización orientado a teorizar el fenómeno de la multimodalidad en las prácticas docentes de NT1, NT2 y 1º Básico por medio de la inducción (Mucchielli, 2001). Iniciamos el análisis desde el discurso de las docentes (entrevistas), luego con las observaciones no participantes y el material visual para triangular finalmente.

El procedimiento en primer lugar, consistió en la conceptualización del discurso, destacando lo esencial que fue expresado en el testimonio transcrito, de modo que codificamos mediante palabras o enunciados sintetizando de manera fiel el texto (Mucchielli, 2001). Segundo, siguiendo a Raymon (2005), agrupamos los conceptos que pertenecían a un mismo universo para formar categorías que representaran el discurso de las docentes, orientándonos en cierto grado por los objetivos de la investigación y modificando las categorías durante gran parte del proceso de análisis para lograr la saturación. Mucchielli (2001) señala al respecto que hay que preguntarse “¿qué pasa aquí? ¿de qué se trata? ¿frente a qué fenómeno estoy?” (p.73) y que las categorías deben ser definidas de manera precisa y adecuada en relación a los elementos o aspectos que la forman, identificando las condiciones que debe cumplir para que exista la categoría y las formas de ésta.

En la etapa siguiente, establecimos las relaciones entre las categorías y establecimos las dimensiones y las formas de la categoría. Después integramos todas las categorías y subcategorías que emergieron y realizamos la triangulación para encontrar correspondencias

y diferencias con la finalidad de comprender mejor el fenómeno. La quinta operación, es la modelización, es decir, “reproducir lo más fielmente posible la organización de las relaciones estructurales y funcionales que caracterizan el fenómeno principal esclarecido al término de la operación de integración” (Mucchielli, 2001, p.76). En este sentido identificamos las propiedades, causas, antecedentes, procesos y consecuencias del fenómeno. Finalmente, consolidamos todo el trabajo realizado por medio de la teorización trabajo ya realizado a través de tres procedimientos (muestreo teórico, inducción analítica y verificación de las implicancias teóricas).

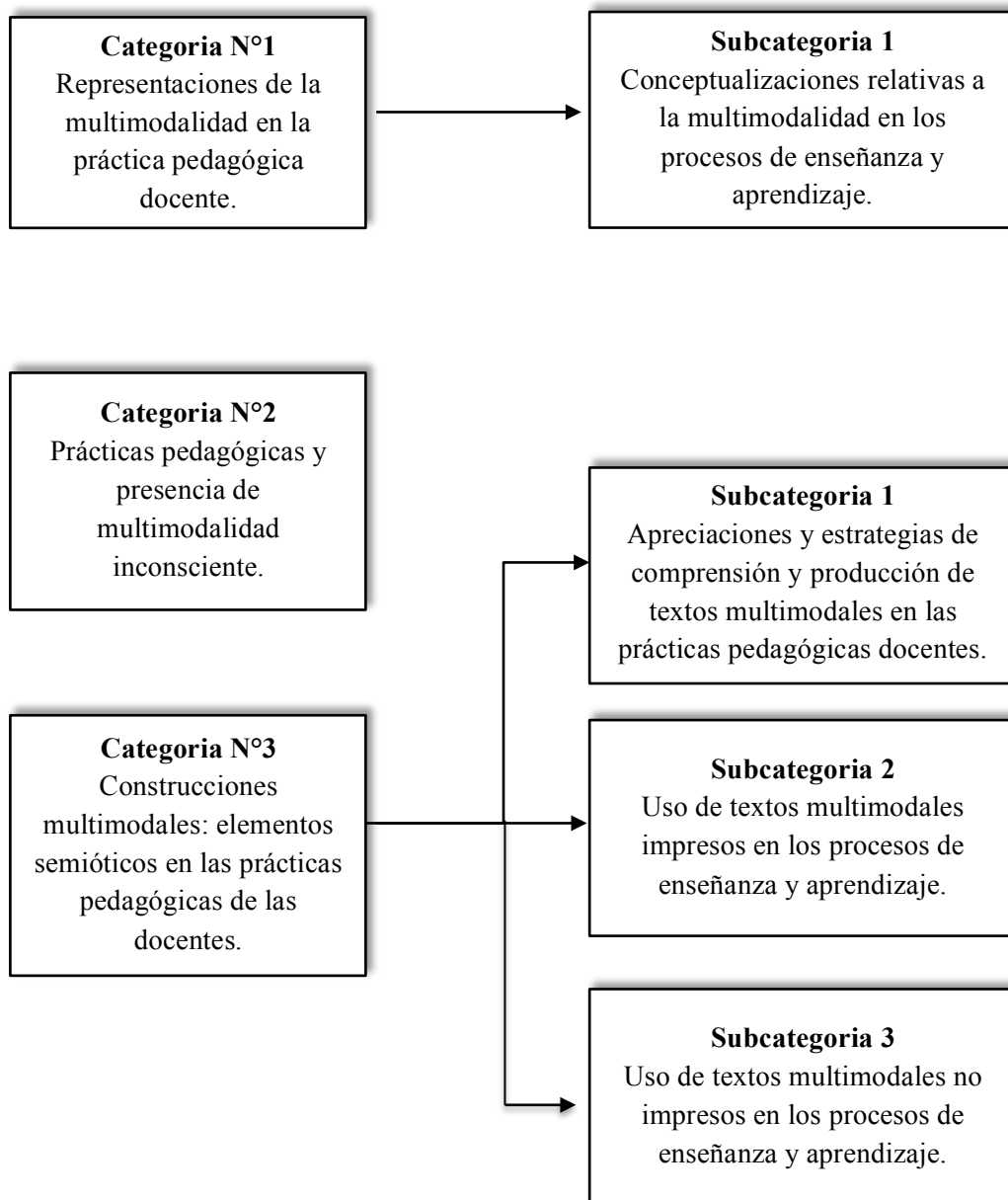
Cabe destacar que durante el proceso de análisis, la recogida de información (entrevistas, observaciones no participantes y fotografías) fue progresiva en el sentido de volver al campo para recoger más información según lo que analizábamos intentando profundizar y lograr recabar información más detallada y precisa, que nos permitiera producir una saturación teórica.

Antes de avanzar al análisis e interpretación de la información, presentaremos a continuación el protocolo de análisis que muestra los informantes claves y las fuentes de obtención de datos.

Tabla 8. Protocolo de análisis.

Informantes claves	Profesora de 1° Básico de Colegio Particular Pagado.	Profesora de 1° Básico de Colegio Municipal.	Educadora de párvulos de NT1 de Colegio Particular Pagado.	Educadora de párvulos de NT2 de Colegio Particular Pagado.
Fuentes de obtención de datos	-Entrevista -Observación no participante -Material visual: fotografías	-Entrevista -Observación no participante -Material visual: fotografías	-Entrevista -Observación no participante -Material visual: fotografías	-Entrevista -Observación no participante -Material visual: fotografías

5.1 Categorías de análisis.



Categoría de análisis N°1: Representaciones de la multimodalidad en la práctica pedagógica docente.

Esta primera categoría apunta a las diversas representaciones de las docentes acerca de la multimodalidad en sus prácticas pedagógicas, en este sentido, representación se refiere a la creación de significados en un proceso dinámico de transformación, que asume la representación como diseño, participando en ello los modos semióticos (oral, gestual, escrito, visual, etc.). A partir de lo dicho, describiremos las conceptualizaciones que las docentes otorgan a la multimodalidad en sus prácticas pedagógicas, que definimos como todas aquellas acciones que realizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, participando en ello sus saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos, las características de los educandos y las familias, la escuela y su organización, el contexto social y cultural, entre otros. Shulman (2005) se refiere a esta práctica como un proceso de acción y razón pedagógicas, donde el conocimiento del profesor adquiere importancia e influencia en los procesos de sus prácticas pedagógicas. En este sentido, el profesor como diseñador construye significados (percepciones, expresiones y perspectivas) tanto para él creando sentidos, como para los educandos en los procesos de comunicación (Cope & Kalantzis, 2009).

Categoría N°1	Subcategoría 1
Representaciones de la multimodalidad en la práctica pedagógica docentes.	Conceptualizaciones relativas a la multimodalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Subcategoría 1: Conceptualizaciones relativas a la multimodalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Esta subcategoría hace referencia a los conocimientos que poseen los docentes, que según Eggen & Kauchak (2009) son fundamentales para potenciar los aprendizajes de los educandos y tal como Shulman (2005) también propone distintos tipos de conocimiento que forman parte e influyen en sus prácticas pedagógicas, por ende, en el aprendizaje de las niñas y los niños.

Esta primera subcategoría ubicó las representaciones simbólicas en función de los sentidos (Cope & Kalantzis, 2009) que las docentes entrevistadas otorgan a la multimodalidad y sus implicancias pedagógicas en un plano de desconocimiento, por tanto, esta falta de conocimiento también involucró a los modos semióticos, a los usos de estos en función de la comunicación multimodal, a las posibles articulaciones, límites y potencialidades semióticas para propiciar aprendizajes en torno a la comprensión y construcción textual en beneficio del desarrollo del lenguaje y de la comunicación.

Cabe señalar que las docentes entrevistadas manifestaron no conocer el término multimodalidad por lo cual se les explicó brevemente su definición junto con ejemplificar los modos semióticos y sus usos en prácticas multimodales docentes, luego de esto se les preguntó sobre los recursos y estrategias utilizados en sus prácticas pedagógicas en función de la comprensión y producción de textos y otras interrogantes para profundizar en sus representaciones.

¿Dentro de las prácticas pedagógicas, de lo que hacemos? Ahora, sin saber que yo lo estaba haciendo, sí. Por ejemplo ponemos canciones de karaoke, por ejemplo “caballito blanco”, ponemos el karaoke en el audiovisual, van cantado por palabras y después lo cantamos en forma enojada, en forma alegre, lo cantamos en forma riéndonos todos, entonces ahí hay diferentes formas en que podríamos cantar. Por ejemplo, de repente, hacíamos cantar sólo moviendo la boca sin emitir sonido pero poniendo el gesto, ponte tú. (Entrevista E4)

No es que, como estrategia, llamar a la calma mediante canciones que ellos se sepan, empezar a hablar despacito y después ellos te siguen, no sé, realizar hacer preguntas locas de repente, no sé, es que uno desarrolla estrategias en el momento pero sin saber ahora que eran de multimodalidad. (Entrevista E5)

En este sentido, se comprende que existe un desconocimiento por parte de las docentes respecto de la práctica multimodal, aún cuando identifican recursos semióticos involucrando varios modos: oral, gestual, audio y visual.

Si bien, el término multimodalidad en la pedagogía es relativamente nuevo, pues data del año 1996 con la publicación del manifiesto creado por *The New London Group*, consideramos relevante su conocimiento, comprensión y usos por parte de los docentes debido a las evidencias empíricas y teóricas sobre las implicancias positivas que genera en los aprendizajes de los estudiantes (McDermott y Kuhn, 2012). Sumado a esto, los Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica (2011), incorporan la multimodalidad dentro de los estándares disciplinarios de Lenguaje y Comunicación para promoverla en los procesos de lectura y escritura.

Es responsabilidad del docente actualizar y velar por sus conocimientos. La profesionalización de la docencia es abordada por Sulman (2005) en función de sus bases intelectual, práctica y normativa, proponiendo un conocimiento base para la enseñanza que se construye desde distintos ámbitos, por ejemplo: durante la formación de pregrado y postgrado, en la experiencia como profesor en la escuela, en charlas o seminarios, etc., por lo tanto, ese conocimiento va cambiando y se enriquece de acuerdo con nuestras vivencias. De acuerdo con esto el autor mencionado, generó una categorización de las bases del conocimiento de los docentes deberían comprender para transformarlos durante los procesos de enseñanza, y que provienen del saber académico y de la experiencia: *el conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento del currículo, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los alumnos y de sus características, conocimiento de los contextos educativos* (que implica, entre otros, las características de las comunidades y culturas) *y el conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.*

El autor, además, señala que una de las fuentes de esos conocimientos provienen de las *estructuras y materiales didácticos*, entre los cuales encontramos: *los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente* (Shulman, 2005, p.11).

si un profesor tiene que “conocer el territorio” de la enseñanza, entonces es el paisaje compuesto de tales materiales, instituciones, organizaciones y mecanismos algo con lo que debe estar familiarizado. Estos constituyen las herramientas del

oficio y las circunstancias contextuales que facilitarán o inhibirán las iniciativas de enseñanza. (p.13)

La responsabilidad docente de generar experiencias de aprendizajes que incrementen el desarrollo integral del educando no es el único proceso que tiene lugar en las prácticas pedagógicas, pues actualizar y comprender el conocimiento proveniente de las distintas fuentes como de la *literatura educativa especializada* (Shulmann, 2005), es tan relevante pues tiene directa incidencia en las acciones pedagógicas docentes y en consecuencia en la educación de las niñas y los niños.

Por otra parte, los significados que otorgamos a la comunicación y al lenguaje permiten situarnos desde una perspectiva particular en torno a la multimodalidad y aportan en la constitución de las representaciones que tenemos de ella, influyendo en las prácticas pedagógicas. De acuerdo con el enfoque multimodal, el lenguaje se desarrolla en interacción con otros en un contexto funcional y sociocultural, pudiendo ser un sonido, un gesto, una imagen, la escritura, etc. que se interpretan funcionalmente, donde existe una relación sonido/significante o gesto/significante, etc. El lenguaje participa en todo el proceso de comunicación multimodal, tanto cuando construimos significados para nosotros mismos (por ejemplo: cuando interpretamos lo que leemos) como cuando creamos significados para otros en el proceso de comunicación. En este sentido, evidenciamos que las docentes tienen una visión del lenguaje y de la comunicación mucho más acotada respecto de lo que implica un enfoque multimodal

Encuentro que lo más importante, más de lo que te van a decir, es cómo tú lo recepcionas y para eso es aprender a escuchar, estar atento a todo, ni si quiera

solamente a lo que te están diciendo sino también a los gestos, a la cara. Yo creo que fijarse en eso, es una de las cosas más importantes para aprender a comunicarse. (Entrevista E5)

Yo creo que lo fundamental es aprender a escucharse, generar diálogos, generar debates entre ellos, respetando turnos, aprendiendo a escuchar a los compañeros, de repente ellos mismos responden cosas y levantan la mano, hablan encima de otro y sin darse cuenta dicen lo mismo que dijo el otro, por ejemplo. Entonces para mí, lo fundamental para poder desarrollar buenos procesos de comunicación es aprender a escucharse, dar buenos fundamentos y argumentos, no sí por sí, y no porque no. No importa, quizás esté bien o esté mal, lo importante es ir en los niños promoviendo que se explayan argumentando. (Entrevista E4)

Para mí, el lenguaje es la forma de expresarse frente al mundo y entre más elementos tienes internalizado, es decir, entre más vocabulario, entre más lees, más se te abre el mundo y más fácil puedes desenvolverte dentro de éste, ayudando también como a desarrollarte a resolver problemas, creo que esa es una forma del lenguaje. (Entrevista E5)

Sobre el lenguaje: Es la comunicación, es todo lo que tiene que ver con relacionarte con los demás, no sé, las distintas formas de comunicarse con el mundo, ya sea lenguaje verbal, kinésico, corporal. Para mí es lo que te hace ser un ser social, en el fondo. (Entrevista E4)

Yo creo que es un aspecto fundamental dentro de lo que es el desarrollo del pensamiento de los niños. El lenguaje es, para mí, la orientación del pensamiento.

I: ¿Qué significa eso?

Que te ayuda a desarrollarlo, a ampliar tus conocimientos, a culturizarte, que te ayuda a comprender el mundo en el que estás. (Entrevista E4)

Si comprenden lo que leen o lo que les quieren decir, van a poder expresarse de cierta forma hacia el medio o hacia las personas, lo que indudablemente va a encaminar en la comprensión que tienen los demás hacia ti. (Entrevista E4)

Interpretando la visión que permanece dentro de estos discursos, podemos decir que se refieren a la comunicación como un proceso de interacción social, esencialmente oral, que ocurre en los diálogos entre los mismos educandos y entre los docentes y educandos, permitiendo su desarrollo y aprendizaje a través la escucha, el debate y la argumentación, lo cual nos remite por un lado, hacia una pedagogía dialógica y, por otro, a una comunicación mayoritariamente verbal, por ende, con un enfoque lingüístico.

Esta visión de la comunicación es propia de la teoría de la información, que se caracteriza por ser un proceso lineal entre contenido y expresión, donde un emisor transmite información, cumpliendo un determinado propósito o función, a través de un canal para ser recibido por un receptor (Bermeosolo, 2001), alejándose de la Teoría de la Comunicación Multimodal que proponen Kress y Van Leeuwen (2001), concebida como un proceso donde un producto o evento semiótico es articulado o producido e interpretado o

usado. Aquí, los recursos semióticos tanto para producir como para interpretar, provienen de diversos modos semióticos dentro de un determinado dominio sociocultural.

Desde esta perspectiva, las profesoras mencionan algunos de los modos semióticos presentes en la comunicación como los modos gestual, oral y escrito. Sin embargo, el discurso de las docentes carecen del proceso complejo y dinámico para construir significados tanto en la comprensión como en el diseño y producción de los objetos o eventos semióticos. Por consiguiente, la comunicación representada por las profesoras se sitúa en la conceptualización clásica que se tiene de ella, enfatizando en “las nociones de transmisión, emisión y recepción de la información –especialmente en la de transmisión- y utilizando la terminología característica de dicha teoría (fuente o emisor, canal, señales, destino...), la que ha ejercido un importante efecto en lingüística (...)” (Bermeosolo, 2001, p.17)

Asimismo, existen diversas visiones sobre el lenguaje. Una de ellas es la de Brown y Yule (1993) en Bermeosolo (2001), para quienes la función más importante del lenguaje es comunicar información; otra perspectiva más amplia es la de Crystal (1991), quien “demuestra cómo el lenguaje, entre sus funciones, está al servicio de la expresión emocional, la interacción social, el control de la realidad, el registro o recuerdo de los hechos, la acción del pensamiento de la identidad personal” (Bermeosolo, 2001, p.11).

La idea del desarrollo del lenguaje en interacciones sociales, también es abordada por Halliday (1994b) y se extrapola a la comunicación multimodal. El autor mencionado, declara que el lenguaje surge y se desarrolla en contextos sociales y culturales y cambia a medida que la sociedad y la cultura también lo hacen, este enfoque propone que

aprendemos nuestra lengua materna gracias a las interacciones que construimos con otros en contextos variados y singulares.

Sin embargo, desde la comunicación multimodal el lenguaje no es comunicación como mencionó una de las profesoras entrevistadas, y a pesar de que están muy ligados, la comunicación no es un proceso reduccionista de expresión de un contenido, sino que es un proceso complejo y dinámico de construcción y re-construcción de significados a través de modos semióticos (contenido: discurso y diseño) y medios (producción y distribución). Por otra parte, el lenguaje desde esta perspectiva implica distintas representaciones de significado, no solo desde el lenguaje verbal, sino también desde los gestos, elementos visuales, movimientos, etc. En esta construcción semiótica de la comunicación, utilizamos el lenguaje (y sus modos semióticos) para construir significados en función de los distintos propósitos comunicativos: informar, expresar nuestras ideas, emociones, pensamientos, entretenernos, dialogar, etc., para un otro, que a su vez representará sus propios significados a partir de su experiencia, intereses, motivaciones, etc.

Finalmente, podemos concluir dentro de esta categoría que las docentes desconocen la multimodalidad y sus implicancias en la pedagogía, incluyendo su origen, sus justificaciones, los elementos que permiten su desarrollo en el aula, la presencia y articulación de modos semióticos para construir un significado total desde un enfoque funcional y socio-cultural de la comunicación. En este sentido, las conceptualizaciones de las docentes sobre la comunicación son más cercanas a una teoría de la comunicación de la información, donde el proceso comunicativo se resume en emisor-mensaje-canal-receptor, con un enfoque lingüístico típico de la alfabetización tradicional. Asimismo, relevan la

importancia de las interacciones sociales para el desarrollo de la comunicación, la cual es mencionada como ser esencialmente oral, ocurriendo en los diálogos y que se recibe por medio de la escucha. Aunque las profesoras consideran importante el aprendizaje de los recursos verbales, visuales y gestuales para favorecer la comunicación, no existe mayor profundización en ello, quedándose entre lo oral, lo escrito y lo gestual. Por otra parte, el lenguaje es visto como un medio para comunicarse y desarrollar el pensamiento, pudiendo los educandos adquirir a través de este, mayores conocimientos y comprensión del mundo que les rodea.

Categoría de análisis N°2: Prácticas pedagógicas y presencia de multimodalidad.

Las prácticas pedagógicas las abordamos desde aquellas acciones de los docentes dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la multimodalidad, por lo tanto, considerando la perspectiva socio-cultural de la enseñanza y el aprendizaje, lo cual significa que comprender y producir textos tendrá sentido y pertinencia sólo cuando sean abordados desde el contexto de las prácticas sociales y culturales a las que pertenecemos (Gee, 2000). En esta dirección, los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurren intencionadamente en la práctica situada, donde “aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente” (Díaz, 2003, p.3).

Las docentes entrevistadas consideran en sus prácticas pedagógicas la contextualización histórica, cultural y social de los textos multimodales para comprender o crear/construir en función de lo que los educandos ya conocen (experiencias previas) a través del *hacer* y del *juego*.

Los aspectos más importantes, según lo que creo, es primero conocer el contexto de los niños, en la individualidad de cada uno. Saber qué tan lejanos, qué tan cercanos están en cuanto al proceso de lecto-escritura y tratar de acercarlos a eso en base a lo que a ellos les interesa. (Entrevista E4)

Si bien, yo considero que es importante hacerlo desde los elementos cercanos, de lo más significativo que tienen, también creo que tienen que innovar, proponerles cosas nuevas y siempre acompañarlos. (Entrevista E4)

Creo que es importante porque es como adecuar a un contexto al niño dentro de los aprendizajes que él sabe y de lo que puede ser significativo para él. (Entrevista E5)

Los niños parten desde lo que saben, del mundo que les rodea. Por ejemplo: el tema de los logos, es lo que ellos primero aprender a jugar a leer, ya que es como lo más significativo para ellos, si tú le muestras un logo de un supermercado ellos van a reconocer al tiro el supermercado, digamos, por una cosa de imagen y porque es algo que es de su medio. (Entrevista E3)

En general, como forma para llegar o para facilitar el camino de los niños hacia un aprendizaje, yo genero contextos y busco mucha referencia (...) Entonces contextualizo y busco en la historia de dónde vienen las cosas o cómo el hombre

llegó a construir tal cosa y voy haciendo con los niños este recuento a través de la historia de la humanidad o de la evolución del producto, del artefacto. (Entrevista E2)

(...) yo considero que el plus que tiene trabajar con ese material es que es significativo para ellos o si ellos ya lo han visto ellos te dicen por ejemplo “esto es lo que tienen en mi casa” o “esto es lo que tiene mi mamá” o “es ahí donde vamos a comprar” y ellos te preguntan: “qué dice ahí?” “qué letra es?” y como es significativo es mucho y es relevante para ellos y es mas fácil asociar el aprendizaje a lo que es cotidiano entonces ellos se acuerdan que la letra de tal palabra era ésa (Entrevista E3)

Cuando tu trabajas iniciación a la escritura, permites que los niños jueguen a hacer trazos, grafismos y ocupen letras o vocales que ellos ya conocen, no importa que no diga nada, pero jugar a escribir ya para ellos es relevante (Entrevista E3)

Las principales estrategias para desarrollar con los niños en lenguaje, son las que tienen que ver con lo lúdico, desarrollar el lenguaje a través del juego, del interés de los niños, o sea, lo que a ellos les gusta, ir descubriendo, proponerles cosas nuevas y siempre promover la reflexión después de un juego (...) Para mi la reflexión es fundamental dentro del desarrollo del lenguaje. (Entrevista E4)

Tú tienes que sentir, tienes que pensar pero también tienes que hacer (...) tú puedes preguntar y los llevas al pensamiento (...) Describimos, entonces ya viene todo lo que ellos tienen desde ellos, toda la experiencia que ellos han incorporado

(...) Y en el hacer, tú puedes hacer muchas cosas: puedes escribir, puedes modelar manzanas, puedes dibujar manzanas puedes pintar.

El enfoque socio-cultural destaca la importancia de que el lector y el creador de textos aporten sus conocimientos previos para construir significados que surgen de la cultura (Cassany, 2006):

Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social (...) el discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás (...) El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión de mundo (Cassany, 2006, p.33)

Desde esta misma perspectiva social y cultural del lenguaje, las docentes asumen la importancia de conocer a los estudiantes y rescatar sus conocimientos previos para desde ahí iniciar experiencias de aprendizaje significativas y pertinentes.

Pertinente al fenómeno de estudio y que nos parece un gran aporte respecto al momento en que los educandos aplican su experiencia y conocimientos adquiridos, es “el hacer” como una instancia práctica para favorecer aprendizajes, que se relaciona también con el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1969), quien propone una teoría de la instrucción, que considera la adquisición de conocimientos desde el hacer, o sea, el estudiante construye o redescubre los conocimientos desde sus categorías mentales, por ende, el aprendizaje ocurre en la interacción entre el estudiante y el ambiente (Guilar,

2009), lo cual nos lleva a la práctica situada, característica del enfoque multimodal de la pedagogía.

Otro aspecto relevante, que las docentes consideran en sus prácticas pedagógicas es la variedad de experiencias con una temática transversal y articuladora para potenciar y generar más aprendizajes. Lo cual podemos resumir con el concepto interdisciplinariedad que, por cierto, además de propiciar una interacción entre las disciplinas, favorece la articulación y participación de varios modos semióticos y textos multimodales como: los modos visual, espacial, audio y oral en un programa de televisión (texto multimodal no impreso), los modos visual, táctil y escrito de una receta (texto multimodal impreso), los modos táctil y visual en la preparación de un plato (texto/objeto multimodal no impreso) y en la construcción de un ábaco (texto/objeto multimodal no impreso).

E3: sí, eso es oral, pero de repente como se trabajan temáticas que son transversales, por ejemplo tú trabajas la receta, ya es un ejemplo repetido la receta, tú primero la trabajas con un material audiovisual: una persona que explica la receta que cocina un plato en un programa, de un matinal (...) Entonces después, tu les presentas el formato de la receta. Una receta real y mejor si tienen para que la manipulen para que la vean, de distintos platos que conozcan además, que sean fáciles e incluso si las haces con ellos mejor porque obviamente se les queda más interiorizado y después jugar a escribir una receta. Puedes partir con una receta grande para todo el grupo y que ellos peguen las partes de la receta y después que ellos mismos creen la receta, que no la van a escribir en realidad, pero van a jugar

a escribirla. Entonces, obviamente con hartos pasos tú afianzas mucho más el aprendizaje y eso se les hace mucho más significativo. (Entrevista E3)

Entonces, está el origen del ábaco, estamos construyendo un ábaco, estamos trabajando la representación también de las unidades, decenas y las centenas que van a estar en el ábaco. (Entrevista E1)

Que ellos puedan construir el ábaco, que puedan trabajar con materiales nobles, porque cuando están haciendo esto (lija una madera) están lijando pero q otras cosas están haciendo además. Están trabajando motricidad fina, prensión manual, coordinación bi-manual, coordinación óculo manual ¿cachay? O sea, freno inhibitorio porque yo no puedo estar, no funciona, freno inhibitorio, tengo que llegar a un momento en que tengo que parar, y eso es conciencia corporal, estoy trabajando lo sensorial porque estoy trabajando con cosas finas, estoy trabajando con ese polvillo que me provoca produce cosas (se toca la nariz con sus manos), esto también favorece el tacto (toca la lija). ¿Te cachay todo lo que uno puede sacarle como valor agregado a un ábaco? Entonces, cuando yo voy y lo compro y más encima le entrego una cuestión plástica, cuánto pierdo? (Entrevista E1)

Cabe desatacar que la multimodalidad no sólo involucra la articulación entre los modos semióticos para construir significados, sino que también propone la articulación en una escala mayor, o sea, entre las distintas disciplinas, logrando una visión integral de las situaciones que experimentamos y de la formación los educandos, por ende, una perspectiva holística de la realidad, que confluye en la interdisciplinariedad surgida como

necesidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje por “la naturaleza altamente compleja y variable de la propia realidad” (Perera, 2006, p.25), en consecuencia:

“comprenderla no es posible con un enfoque reduccionista o simplista que considere la unidad y la diversidad de la realidad como entes separados. Es preciso tener un pensamiento complejo, porque lo complejo ha pasado a ser parte de nuestra vida cotidiana (...) es capaz de reunir, contextualizar, globalizar, pero reconociendo lo singular y lo concreto” (op. cit)

Otro aspecto característico de las prácticas de las docentes en función de la multimodalidad, es el juego (Cohen & Uhry, 2011) que debe ser abordado con seriedad dado la importancia que tiene en el desarrollo afectivo, cognitivo y social de los educandos. Sarlé, Rodríguez & Rodríguez (2010) señalan que el juego es:

uno de los contenidos y medios culturales que vertebra la educación infantil (...) Jugar en el jardín implica una particular experiencia que tiene características singulares respecto del jugar fuera del contexto escolar. Brindar una educación de calidad para los niños pequeños implica indefectiblemente ocuparse de las propuestas didácticas ligadas al juego. (p.8)

Desde esta perspectiva cabe señalar que el juego no es únicamente un medio a través del cual los educandos aprenden, como lo indican las docentes en sus entrevistas, sino que también es un contenido de nuestra cultura y es totalmente social. Al jugar, las niñas y los niños (con o sin los adultos) crean un espacio de interacciones donde representan lo que conocen del mundo de los adultos, por ejemplo: a través de roles en el juego dramático (Sarlé, Rodríguez & Rodríguez, 2010).

La gran variedad de tipos de juegos¹⁶ que existe y que podemos crear, nos permite un amplio repertorio de posibilidades para desarrollar aprendizajes en función de la comprensión y producción de textos multimodales. En este sentido si asumimos el juego como medio o contenido, dentro de esa construcción que se da en la interacción con los otros, se genera una multitud de significados que las niñas y los niños representan cuando participan en un juego de rol, cuando juegan con legos o arena, cuando corren para que no los pinten, en efecto, en el proceso del juego mismo se encuentran las prácticas referentes a la Comunicación Multimodal.

En síntesis, los aspectos multimodales relevados por las docentes en sus prácticas pedagógicas son la contextualización socio-cultural e histórica, el juego, el hacer y las temáticas transversales y articuladoras entre las disciplinas para favorecer experiencias de aprendizaje con sentido y significativas, que se enmarcan dentro del modelo de las multiliteracidades de Cope & Kalantzis (2009a), en donde la práctica situada junto a la multimodalidad son uno de sus pilares fundamentales. En este sentido, las docentes relevan la importancia de: aprender en el hacer, lo lúdico, la reflexión, los intereses, los gustos, las experiencias y conocimientos previos, las situaciones nuevas, las características, los puntos de vista y las formas de representar el mundo de los educandos.

¹⁶ Sarlé, Rodríguez & Rodríguez (2010) proponen una perspectiva didáctica del juego a través de proyectos en función de distintos tipos de juego: dramático, de construcción y con reglas, relacionados con los textos narrativos, informativos e instructivos respectivamente.

Categoría 3: Construcciones multimodales: presencia de elementos semióticos en las prácticas pedagógicas de las docentes.

Las construcciones multimodales se refieren a las creaciones de significado a través de recursos semióticos, ya sea para comprender o para producir un producto o evento semiótico. En este sentido, emergen tres subcategorías referidas a las apreciaciones y estrategias multimodales para la comprensión y producción textual, y a los usos de textos multimodales impresos y no impresos presentes en las prácticas pedagógicas de las docentes.

Subcategoría 1	Subcategoría 2	Subcategoría 3
Apreciaciones y estrategias de comprensión y producción de textos multimodales presentes en las prácticas pedagógicas docentes.	Uso de textos multimodales impresos en las prácticas pedagógicas docentes.	Uso de textos multimodales no impresos en las prácticas pedagógicas docentes.

Subcategoría 1: Apreciaciones y estrategias de comprensión y producción de textos multimodales presentes en las prácticas pedagógicas docentes.

Las apreciaciones las abordamos desde el punto de vista del valor que asignan las docentes a las estrategias multimodales en sus prácticas pedagógicas; acerca de la definición de estrategia, acogemos las ideas de Coll (1987) en Solé (1998), quien señala que una estrategia es “un procedimiento -llamado también a menudo regla, técnica, método destreza o habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas

a la consecución de una meta.” (p.97). En esta misma perspectiva, citamos a Valls (1990) en Solé (1998), quien explica que como todo procedimiento la utilidad de la estrategia se dirige hacia “regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos”. (p.4) Entonces, aquí la meta corresponde al desarrollo de la comprensión y la producción textual en torno a las acciones pedagógicas de las docentes. Con el objetivo de favorecer ese desarrollo, las docentes realizan y otorgan un cierto valor a una serie de acciones estratégicas en el marco de la multimodalidad.

Las apreciaciones de las docentes sobre estrategias multimodales en sus prácticas, declaran la importancia de que los educandos –y todas las personas- utilicen y comprendan distintos modos semióticos pues consideran que son diversas formas de expresarse, interpretar y comprender a las personas y al mundo, considerando que las niñas y los niños se desenvuelven en una realidad fuera del aula, requiriendo una comprensión más allá de lo escrito, como el modo de representación visual en las señales de tránsito o la necesidad de comunicarse con una persona no vidente.

I: Sobre la multimodalidad, cuál es tu apreciación sobre la importancia de que los niños comprendan códigos visuales, espaciales, gestuales?

Es importante porque son diferentes formas de interpretar y de comprender el mundo, la forma gestual, oral, diferentes formas de expresarse y que ellos también, por lo tanto, debieran comprender de los demás. (Entrevista E4)

E3: o sea, yo creo que es hiper relevante, primero, partiendo desde lo mas básico, que hay personas que no pueden hablar o no pueden ver y tenemos que obviamente

saber comunicarnos con cualquier persona, o la gente que está a la distancia. No con todas las personas tenemos la misma posibilidad de comunicarnos de la misma forma. (Entrevista E3)

I: ¿De qué manera crees que influyen, dentro de tu experiencia, esos recursos en el desarrollo de los aprendizajes de los niños? Por ejemplo: de qué manera influye si sólo utilizaras la oralidad y no los gestos. ¿Tú crees que es un aporte?

Obviamente todo aporta. Uno, al final está formando personas que se van a desenvolver en un mundo que está fuera de la sala y por más que tú intenciones algo de alguna manera la realidad es otra y en la realidad uno se encuentra con cosas tan simples como las señales del tránsito. No son orales, muchas no son escritas y, a través de iconos por ejemplo, tienes que enseñar a comprender, todos tenemos que aprender a comprender. (Entrevista E3)

Consideramos relevante mencionar que nos desenvolvemos en diversos contextos, lugares e interactuamos con distintas personas en nuestra vida: en la escuela, el trabajo, la familia, los vecinos, los amigos, en el cine, en el supermercado, en el metro, y estos contextos sociales y culturales nos posibilitarán determinados recursos semióticos para desenvolvemos. Aquí el conocimiento y la comprensión de los distintos recursos semióticos es fundamental para determinar qué queremos expresar y a través de qué, y qué es lo que interpretaremos, para qué y cómo. Kress & van Leeuwen (2001) señalan que la comunicación multimodal ocurre donde ha habido articulación e interpretación, para tal efecto los intérpretes y productores deben tener un conocimiento semiótico de las

potencialidades de significación para comprender y producir textos multimodales (Cope & Kalantzis, 2009a; Kress & van Leeuwen, 2001)

En cuanto a las apreciaciones de las docentes respecto de la utilización de las imágenes y los medios audiovisuales, declaran que si bien, no son fundamentales dentro del desarrollo de la lecto-escritura, producen dinamismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, traduciendo su uso dentro de etapas anteriores a la escritura y en actividades para captar y favorecer la atención de los educandos, debido al atractivo de su presentación y a las características que un proyector confiere a las imágenes, pudiendo además generar diálogos entre las niñas y los niños.

I: ¿Qué importancia crees que tienen las imágenes, lo audiovisual, las imágenes de libros, de los cuentos, las guías, dentro de los procesos de lectura y escritura?

Creo que, si bien no son fundamentales, si son importantes en el sentido que potencian mucho estos procesos por lo atractivos que resultan para los niños. Pueden estar desordenados, haciendo ruido en la sala, después de un recreo, pero les pones una imagen de repente adelante y se quedan todos mirando, y todos comentan, les llama la atención, no importa que hagan ruido si están hablando de la imagen porque eso ya es atractivo para ellos y genera diálogo. (Entrevista E4)

Porque hace más dinámico el aprendizaje en los niños y es como un paso a priori para que aprendan, por ejemplo, a escribir. Que puedan ver una imagen, ver una palabra, reconocerla después con el tiempo, después de eso ser capaces de escribirla. (Entrevista E5)

Acerca de la diferencia entre el uso de imágenes y medios audiovisuales: Para mí la diferencia está en que los niños muchas veces captan otra atención (sobre todo los más desconcentrados) al narrarles de esta forma, ya que la imagen al encontrarse en una mayor dimensión desde un proyector ellos se enfocan más en lo que tú les estás tratando de narrar y no tanto desconcentrándose en tus gestos o movimientos, todo ello claramente con un ambiente antes preconcebido, como luces bajas, en un medio círculo mirando la pantalla, etc. (Entrevista E5)

Tal como se mencionó, cada uno de los modos semióticos tienen un potencial de significación, que para incorporarlo en la producción o en nuestra interpretación, es necesario considerar el conjunto de modos semióticos involucrados. Los elementos de diseño que componen los modos visual (Cope & Kalantzis, 2009a; Donis, 2014; NLG, 1996) y audio deben ser considerados en estos procesos de producción y comprensión de textos multimodales.

Dentro de las estrategias que utilizan las docentes, surge la comprensión de la oralidad como una primera etapa en la comprensión, desde la narración de cuentos o historias para que los educandos generen sus propias imágenes mentales y las representen en dibujos.

E2: “En general, lo que he trabajado para la comprensión y producción de textos, en el primer caso, la primera fase que realizo es contar cuentos y que ellos sean capaces de extraer imágenes y representarlas en un dibujo. Esa es una estrategia” . (Entrevista E2)

Tú lo que permites al niños es crearse esa imagen del padre enojado al niño y eso es lo que hace el cuento... porque están en eso, en la construcción de las imágenes
(Entrevista E1)

Tú presentas primero un sentir, un verso o un cuento que tenga que ver con la imagen de la letra que tú estas trabajando, la letra tiene que tener, es súper rebuscado, porque tú tienes el grafema, tienes el fonema pero tienen que estar relacionados. Entonces si yo tengo una montaña, yo con la montaña puedo hacer super bien la M (eme) porque la montaña empieza con /m/ y tiene la forma de la m. eso es súper importante que el fonema y el grafema estén constituimos por una sola imagen. (Entrevista E1)

I: ¿Siempre es desde lo oral?

Claro, porque esa es una primera etapa porque la comprensión lectora parte siempre desde la comprensión de lo que tu escuchas, entonces tu formas al niño en el comprender (...) “creo que nunca he trabajado la comprensión lectora, del niño lector, siempre le he dado mucho mas énfasis a la otra comprensión lectora, a la oral”. (Entrevista 2)

La oralidad tuvo prominencia y exclusividad en las sociedades hasta la invención de la imprenta (sin desconocer que aún existen culturas netamente orales), en donde la escritura y la lectura fue ocupando lugar, sin desplazarla abre nuevos caminos para nuestras representaciones. Dentro del desarrollo de los niños y las niñas, ocurre algo similar: comienzan a hablar pasado el año de edad y a leer y escribir, cuando ingresan a la escuela o incluso antes. Referente al desarrollo de la oralidad, la escritura y la lectura, Medina (2006)

plantea la importancia de establecer una dinámica cultural en la escuela, que promueva interacciones culturales para favorecer la construcción de aprendizajes complejos a través de actividades enriquecidas e interesantes que motiven el desarrollo y la curiosidad por el lenguaje. Villalón (2011) releva la importancia de incorporar la oralidad dentro de la gestión de los distintos agentes de la sociedad:

Es preciso que el desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización temprana sea asumido como una tarea prioritaria de la educación infantil por la sociedad en su conjunto, a nivel de la gestión de los centros educativos, las familias, los servicios de salud y los organismos de gobierno locales y centrales. (p.223)

Dentro del mismo orden de ideas, Ibáñez (2006) concluye que “se favorecerá la oralidad si en la dinámica habitual de la clase se escucha a los estudiantes, se valoran sus opiniones y se respeta la divergencia”(p.72), ubicándolo como parte del saber pedagógico.

Desde otra arista, las docentes manifiestan generar diálogos, debates y promover la argumentación en los educandos a través de preguntas formuladas por ellas, para resolver conflictos y mejorar la comunicación entre ellos, desarrollar la producción oral, la comprensión y el pensamiento de las niñas y los niños.

Creo que lo más importante es generar diálogos y debates entre los niños sobre lo que les estoy enseñando. (Entrevista E4)

No sé po, ¿qué pasó aquí? ¿qué les pareció esto? ¿cómo hubiese sido esto de otro modo? Ir creando diálogo con los niños a medida que uno va avanzando en la lectura, promoviendo el diálogo (Entrevista E4)

Yo creo que para que haya un buen proceso de enseñanza y aprendizaje tiene que haber diálogo permanente que permita el razonamiento, realizar inferencias, deductivo, inductivo, todo lo que tiene que ver con el desarrollo del pensamiento de los niños. Para eso yo creo que el lenguaje es fundamental, te sirve para desarrollar todas las otras áreas. (Entrevista 4)

Creo que es muy importante trabajar mucho la producción oral, la argumentación, trabajar debate con los niños que igual se puede hacer con temas que son de su interés... hacer que ellos hagan preguntas y den respuestas más coherentes a lo que uno está tratando (Entrevista E3)

cuando ocurren problemáticas en la sala hacer, obviamente diálogo, siempre enseñar que el diálogo es siempre una forma de resolver los conflictos y tratar de que ellos den las soluciones, por ejemplo preguntarles ¿qué creen que fue lo que pasó que estaba equivocado en esta situación? y ¿cómo creen que se podría solucionar? y ¿cómo creen que se sintió? Y, en el fondo, en todo utilizar el lenguaje y, eso, también permite que los niños aprendan a comunicarse mejor. (Entrevista E3)

En relación a la promoción del diálogo dentro de las prácticas pedagógicas para el desarrollo del lenguaje, Olga Esteve (2009) cita a Mercer (2001) para referirse al proceso de interacción considerando el contexto sociocultural, enfatizando que la pedagogía dialógica tiene como idea central:

Concebir la educación como un proceso de reciprocidad, entendiendo que enseñar implica conversar (Mercer, 2001). Según este autor, en una actividad conjunta,

como la de aprender, no sólo interactuamos sino que también ‘interpensamos’. Se trata, pues, de un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están estrechamente unidos. (p.55)

Relevantes son los aportes de Medina (2010) sobre el mismo tema, pues plantea que para contribuir al desarrollo de las interacciones entre los mismos educandos y éstos y los profesores, junto con promover el enriquecimiento del lenguaje y la curiosidad de leer textos diversos, es necesario favorecerlas dentro de dinámicas culturales que estén inmersas en situaciones cotidianas de los niños y las niñas, y cuyos aprendizajes sean construcciones complejas e interesantes “basados fundamentalmente en la construcción interactiva de conocimientos y competencias, en el desarrollo del pensamiento complejo y sistémico” (Medina, 2010, p.32-33)

Por otra parte, el modo semiótico gestual como estrategia para la comprensión y producción multimodal, es referido por las docentes al manifestar que utilizan la gestualidad para representar significados, desarrollar la empatía en los educandos, significándolo como un recurso cercano y comprensible para ellos. Así lo apoyan nuestras observaciones de aula, de las cuales el 78% indican que las docentes realizan actividades que apuntan a la representación de lo gestual como señales y movimientos corporales, expresiones faciales, acciones, etc.

En que por ejemplo los niños aprenden todo con gestos, por ejemplo, un gesto es una palabra sobre todo en el nivel de pre-kinder, como que todo se lo aprenden así.
(Entrevista E5)

(...) la educación con los niños es como súper ligada la parte oral, por ejemplo, con lo corporal. Tú ocupas mucho la corporalidad para comunicar. Incluso tú de repente, te encuentras con niños que tienen problemas de audición o que se distraen fácilmente pero porque tú ocupas la corporalidad y todo el tiempo estás usando las manos, los gestos de la cara y, también, la forma como tú utilizas tu voz es cómo ellos te entienden al final, con muchos niños ocurre eso, por ejemplo, uno todo el tiempo está haciendo como gestos o no sé. (Entrevista E3)

Eso se ocupa mucho en la educación preescolar y también hay como una parte que tiene relación con que ellos todavía no saben manejar bien sus emociones y a la vez ellos son poco empáticos pero ellos asocian muy bien, por ejemplo, si tú trabajas una imagen y les preguntas qué emoción muestra su cara, qué crees que está sintiendo, qué les pasa? Ellos lo comprenden súper fácilmente y te dicen muchas respuestas en relación a eso porque lo sienten súper cercano, es como algo que para ellos es fácil de comprender. (Entrevista E3)

Lo mencionado por las docentes no se aleja de las indagaciones científicas sobre la gestualidad en el desarrollo del lenguaje, Farkas (2007) hace una revisión de la comunicación gestual en la infancia temprana en función de su desarrollo, relación con el lenguaje y las implicancias de su intervención. El autor mencionado, cita a Acredolo & Goodwyn (1985) para exponer que la gestualidad dentro del ciclo vital de las personas es fundamental:

el lenguaje gestual ocupa un importante lugar. Ya desde los primeros meses de vida los niños utilizan este lenguaje para manifestar sus necesidades, expresar sus

sensaciones y sentimientos, y vincularse con otras personas así como con el mundo que los rodea. (p.107)

En este sentido, “los gestos durante los dos primeros años de vida predicen los posteriores hitos del lenguaje (...) “los gestos son concebidos como indicadores relevantes de una etapa prelingüística” (Farkas, 2007, p.109), asimismo, el autor menciona que el uso de los gestos va disminuyendo en la medida que el lenguaje oral progresa y propone la necesidad de realizar nuevas investigaciones sobre los gestos, su influencia en el desarrollo de habilidades sociales y sus implicancias para desarrollar programas que potencien el lenguaje. (Farkas, 2007)

Otro de los aspectos que podemos destacar de las docentes, es la construcción de significados a través de estrategias aplicadas tanto en lo visual como en la escritura, sin embargo no se percibe articulación en los procesos de producción ni en la interpretación. Las estrategias comunes son: interrogación de imágenes y textos, tener un propósito, generar de predicciones, identificación de detalles e idea principal, orden secuencial, formular preguntas de metacognición y acercar a los educandos a los textos auténticos:

Acercar a los niños a los distintos tipos de textos que son relevantes en el ámbito cotidiano de ellos. Por ejemplo, presentarles libros a los que ellos tienen acceso o que ellos pueden ver en sus casas desde el material tecnológico como los que se presentan en los computadores, los correos electrónicos, ... las revistas, los cuentos, enciclopedias, etc. (Entrevista E3)

Yo creo que uno puede, no sé, primero preguntar por qué estará aquí la imagen, a quién se le ocurre que estamos viendo, que tenga relación con esto, no sé, una

canción que a alguien se le ocurra que tenga que ver con la imagen. Realizar preguntas. (Entrevista E3)

Lo que primero se hace es que le presentas primero la imagen, la portada de un cuento ponte tú, “¿de qué se tratará?”, “¿qué dirá arriba el título? ” No sé, “vamos quizás a la última hoja al tiro, ¿qué habrá pasado? ¿qué pasa si esta hoja la ponemos entre medio?”, cosas así, cosas como de juego, antes y de predicción. Partir siempre por la predicción, por lo que ellos creen, después leer y después ver si, en realidad, era tal como ellos decían. (Entrevista E4)

Creo que las imágenes son lo primero que se desarrolla en la comprensión lectora cuando tienes niños que no leen por ejemplo nosotros tenemos un proyecto de comprensión lectora que se trabaja en base a imágenes que se trabajan estrategias, por ejemplo: identificar detalles, ordenar la secuencia, idea principal y todo se trabaja en base a imágenes (Entrevista E3)

Lo más importante es netamente las preguntas de metacognición, cuando se trabajan los tipos de texto es importante trabajar el formato para, primero, identificar un tipo de texto de otro, cuando lees un texto por ejemplo, nosotros tenemos la hora del cuento, tú lees un texto y tú vas primero, como es difícil en esa edad la comprensión lectora vas de a pedazos, o sea, de a trozos del texto haciendo un feedback: de qué se trataba y haciendo preguntas a todos los niños, por ejemplo: “Se dieron cuenta que, por qué hizo esto y qué creen q va a pasar después” y haciendo predicciones del texto. (Entrevista E3)

Después tú puedes preguntar y los llevas al pensamiento (...) Describimos entonces ya viene todo lo q ellos tienen desde ellos, toda la experiencia q ellos han incorporado (...) (Entrevista E2)

Reconocer la idea principal, reconocer personajes, acontecimientos relevantes, dónde ocurre, por qué ocurre. Preguntas que tienen que ver con la comprensión del texto (Entrevista E4)

Necesariamente los niños deben tener conexión entre lo que están aprendiendo, o sea, si estoy construyendo una abeja, por qué estoy construyendo una abeja, no es “sabes que vamos a hacer abejas, no... ¿por qué?, para qué? Esa es una pregunta fundamental (Entrevista E2)

Cosas fundamentales, lo que tanto utilizamos, es el tema audiovisual, creo que eso capta tanto la atención, las nuevas tecnologías, porque son también en el mundo que se están moviendo estos niños y creo que adoptar las tecnologías en la sala es importante y si la adecuas hacia un aprendizaje esperado específico va a ser mejor, que no sea mostrar algo audiovisual por mostrar, sino que tenga un fin. (Entrevista E5)

La interrogación de los textos es abordada por Jolibert & Sraïki (2009), quienes tienen una concepción pragmática del lenguaje y, como tal, proponen que los procesos de leer y producir textos se den en situaciones reales, donde leer implica interrogar el texto, en ese sentido, si queremos que nuestros estudiantes aprendan a leer deben aprender a interrogar el texto para descubrir sus significados y, en efecto, comprenderlo de manera completa.

Los niños y las niñas en la cotidianidad de sus vidas suelen interrogar su entorno hipotetizando sobre el sentido de los textos (carteles, diarios, paletas publicitarias, cuentos, juegos digitales, programas televisivos, películas, etc.) a través de elementos claves (color, luz, tamaño, logos, formas, figuras, entre otros) que representan significados contextuales y les permite generar ideas sobre lo que están leyendo (Jolibert, 1994), por lo tanto, como estrategia multimodal la interrogación puede ser desarrollada a partir de los elementos que componen los distintos modos (NLG, 1996), relacionándolos entre ellos para re-construir sus significados y comprender de manera global el texto multimodal.

Apoyando estas ideas, Silvestri (2006) señala que la formulación de preguntas es una habilidad y forma parte de las actividades metacognitivas para comprender:

la habilidad para formular buenas preguntas es, en efecto, un componente crucial para el adecuado proceso de aprender a comprender un texto (...) En tanto la formulación de preguntas demanda conocimiento y reflexión sobre el propio proceso comprensivo, se encuadra dentro de las actividades metacognitivas que acompañan la comprensión oral o escrita. (p.493)

En este sentido Osses y Jaramillo (2008) plantean la necesidad de mejorar las potencialidades de los niños y jóvenes a través de estrategias de aprendizaje cognitivas en función del autoaprendizaje y al desarrollo de habilidades metacognitivas. Asimismo los autores señalan que “es posible diferenciar dos componentes metacognitivos: uno de naturaleza declarativa (conocimiento metacognitivo) y otro de carácter procedimental (control metacognitivo o aprendizaje autorregulado), ambos importantes para el aprendizaje

y relacionados entre sí” (p.191). El primero se refiere al conocimiento de los propios procesos, y el segundo, al conocimiento de la tarea que se realiza.

Cabe destacar que las preguntas de metacognición se dirigen hacia el conocimiento que tiene la persona de sus propios procesos cognitivos mientras realiza alguna actividad y que luego utiliza para autoregular lo que hace. Osses (2007) en Osses & Jaramillo (2008) mencionan que “las estrategias metacognitivas de aprendizaje son “el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas”. (p.193)

Por otra parte, la predicción, la activación de conocimientos previos, tener un propósito para leer, identificar detalles y generar preguntas son algunas de las estrategias que propone Sole (1998), refiriéndose a ellas en función a su uso y aprendizaje, y comprensión de los propios procesos de quien lee, que frecuentemente usamos, muchas veces inconscientemente, y que nos permiten interactuar con el texto para comprenderlo. Frente a esto, la misma autora propone clasificar en tres momentos las estrategias de lectura para que los profesores propicien experiencias de enseñanza de estas para que los educandos aprendan a usarlas adecuadamente para lograr sus objetivos en función de la comprensión de un texto. Junto con lo anterior, Sole (1998) releva la importancia de generar un propósito para la lectura y recabar conocimientos previos antes y durante la lectura, inferir, revisar y comprobar la comprensión al momento de leer y de acuerdo a ello tomar decisiones para tener una mayor comprensión del texto de acuerdo a sus propósitos,

finalmente sugiere estrategias en torno a la recapitulación, síntesis y generación y respuestas de preguntas.

Tabla 9. Estrategias para los distintos momentos de la lectura según Solé (1998)

Antes	Durante	Después
<ul style="list-style-type: none"> - Motivación para la lectura. - Tener un propósito para leer. - Activar conocimientos previos. - Predecir el texto. - Incentivar a los educandos para que formulen preguntas sobre el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura compartida y lectura independiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la idea principal. - Resumir lo leído. - Formular y responder preguntas.

Fuente: elaboración propia.

Para finalizar el desarrollo de esta subcategoría podemos mencionar que las docentes valoran que los educandos utilicen y comprendan los distintos modos de representación de significados dentro y fuera del aula, pues señalan que vivimos en un mundo diverso, donde no todo es verbal, como las señaléticas que requieren una interpretación visual para su comprensión, existiendo una alta valoración del uso de las imágenes en los niveles de segundo ciclo de E.P. y primero básico justificándolo debido a que los educandos aún no leen ni escriben, así una de las profesoras señala que el uso de las imágenes es previo a la lectura y escritura, y otra docente menciona que los recursos visuales o táctiles se deben utilizar hasta que los niñas y los niños comienzan las prácticas de leer y escribir, evidenciando un quiebre de los usos de esos modos semióticos en función del desarrollo psicomotriz y cognitivo de los educandos. En esta misma perspectiva, destacamos que las docentes se refirieron el uso de las TIC como una herramienta que resulta atractiva, que capta la atención de los educandos y que promueve el diálogo entre

los educandos, empero, no las relacionaron con el desarrollo de estrategias para los procesos de enseñanza y aprendizaje en las prácticas pedagógicas.

Dentro de las estrategias utilizadas por las docentes, están: la representación visual (dibujos) de los educandos sobre narraciones orales de la docente, representación gestual para comunicar conceptos, ideas, entre otros, estrategias según los momentos de la lectura (antes durante y después) y también en la producción de textos, aplicados en mayor frecuencia a los modos visual y al oral/audio, como: activar conocimientos previos, tener un propósito para leer y construir textos multimodales, formular predicciones, interrogar imágenes y textos, identificar detalles e idea principal, ordenar imágenes en secuencia temporal, realizar preguntas de metacognición; acercar a los educandos a los textos auténticos y promover el diálogo para el desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo.

Subcategoría 2: Uso de textos multimodales impresos en la práctica docente.

El texto multimodal impreso es el más tradicional y usado por los docentes y los educandos en el aula en la mayoría de las asignaturas de Educación Básica y Media. Se caracterizan por estar impresos y contener páginas escritas e imágenes, son libros escolares, cuentos, poemas, diccionarios, enciclopedias, etc. En educación Parvularia su uso se refleja en los cuentos que las educadoras leen a sus educandos. No obstante, existen otros textos multimodales no impresos donde el soporte no es un libro y que también son usados en el aula, es el caso de los mapas, folletos, afiches, invitaciones, tarjetas, revistas, periódico, láminas (con letras, palabras, imágenes etc.). En todos ellos, el factor común es que están impresos.

De acuerdo con lo anterior, las docentes declaran utilizar una gran variedad de textos multimodales impresos, producidos y/o distribuidos por la profesora o por una editorial como: cuentos, revistas, logotipos, láminas con imágenes y escritura, láminas silábicas, láminas con palabras, libros de apresto, guías y textos escolares, los cuales al ser intervenidos en su diseño por los educandos, se produce una re-construcción de significados del texto multimodal impreso, como se muestra en la Figura 9 y la Figura 10. Asimismo, algunos estos textos multimodales tienen la característica de ser móviles, en el sentido de que los educandos pueden manipularlos para construir frases, como se observa en la Figura 9. A continuación presentamos el discurso de las docentes y las fotografías analizadas e interpretadas en esta subcategoría.

Por ejemplo: tú trabajas un rincón de lectura y pones a disposición de ellos material variado, por ejemplo, pones desde cuentos, pones revistas y de temáticas: adivinanzas, chistes puedes poner logos distintos de tiendas o de productos que ellos ven en sus casas, de los supermercados (Entrevista E3)

Siempre existen los libros de apresto que no son lo mejor, pero es lo que los colegios esperan desarrollar en los niños (Entrevista E3)

Se usa mucho este recurso de que la lámina, la imagen por adelante y por detrás uno les va leyendo. Eso también funciona harto con los niños. (Entrevista E4)

Bueno, es que son láminas silábicas y los cuentos que son del ministerio, que son diferentes, que ellos van sacando de acuerdo a lo que les interesa, y hay láminas de lotería de palabras, dominó de palabras, también se ocupa. (Entrevista E4)

Lo que más utilizamos nosotros, son, bueno todo lo que tiene que ver con las guías y el texto de estudio de Lenguaje. (Entrevista E4)

A mi parecer estos son los dos recursos que más utilizamos, el enseñarles canciones mediante mímicas o bailes y el de leerles la mayor cantidad posible de cuentos. (Entrevista E5)

De acuerdo con lo anterior, la Figura 9 nos muestra el momento en que dos niñas están formando oraciones con palabras impresas, clasificadas según su morfología: artículos, verbos, sustantivos, etc., las que tienen un color distintivo. La producción de este texto multimodal, en una primera instancia fue realizada e impresa por la educadora, y en segundo lugar, re-construida por los educandos, quienes buscan y leen los textos dispersos en la mesa para generar frases con sentido, asociando además el color a la morfología de cada palabra para orientar su trabajo (modos escrito, visual y espacial).

Figura 9. Re-construcción de texto multimodal impreso.



Fuente: Elaboración fotográfica propia.

En función de la re-construcción de textos multimodales impresos presentamos a continuación la Figura 10 que muestra una niña escribiendo en una guía que contiene dos crucigramas, y que fue creado por la docente y es re-construido por las niñas y los niños a través de la escritura (modo escrito). El uso del crucigrama implica que las prácticas de leer y escribir sean distintas a la de los libros de texto escrito en relación a su dirección de izquierda a derecha, pudiendo ser vertical de arriba hacia abajo.

Figura 10. Texto multimodal impreso.



Fuente: Elaboración fotográfica propia.

Esta multiplicidad textual es clave si queremos que los educandos lean en el mundo de hoy, pues viven rodeados de diferentes textos impresos que requieren determinados

procesos cognitivos para su comprensión y uso funcional en la vida cotidiana (Cassany, 2006). En este sentido, la forma de leer textos impresos como los mencionados por las docentes, tiene determinadas características según los modos semióticos involucrados. En términos generales si el texto multimodal es impreso y basado en la escritura, su lectura será lineal, de izquierda a derecha, correspondiendo más bien a la lectura que realizan los inmigrantes digitales y según lo que señala Walsh (2006b) en este tipo de lectura se usa mayormente el sentido de la vista para leer las palabras de las que emanan el discurso, el vocabulario, gramática, etc. y el sentido del tacto al momento de tocar las hojas de papel, los libros y demás. El cambio que se genera cuando se incorporan las imágenes (ilustraciones, gráficos, mapas conceptuales, fotografías, etc.) a estos textos basados en lo impreso, tiene consecuencias en la forma de leer, perdiendo su carácter lineal, aumentando la interacción con el texto (Walsh, 2006b). Aquí el lector realiza saltos en su lectura, leyendo, por ejemplo, primero la imagen para realizar inferencias y predecir de qué tratará el texto, luego puede ir hacia lo escrito para leer, pausar esa lectura y volver a la imagen y luego a la escritura, etc. En otras palabras, cómo leemos un texto multimodal impreso depende de la manera en que procesamos cada modo semiótico y de cómo estos modos activan el proceso de construir significados (Walsh 2006b).

Subcategoría 3: Uso de textos multimodales no impresos en la práctica docente.

Los textos multimodales no impresos se refieren a cualquier objeto o evento que no haya sido impreso en su totalidad. Decimos no impreso totalmente pues existen textos multimodales que son híbridos como una maqueta que tiene los datos de su autor impreso y

pegado en un costado, pero que su construcción es mayormente producida por la articulación de modos semióticos que no incluyen la escritura impresa. Dentro de los textos multimodales que no están impresos y que se utilizan para desarrollar aprendizajes en los educandos, son los productos de las tecnologías de la información, como una presentación en powepoint, un documental, juegos electrónicos, películas y las proyecciones de esos textos en una muralla o en un panel blanco. Otras formas de estos textos son creaciones desde una obra de arte, una canción, escultura hasta representaciones de “algo” a través de “plasticina”, por ejemplo: modelar con plasticina un número, crear un paisaje con plasticina. También una situación puede ser un texto multimodal, como una conversación, una presentación de examen usando un powerpoint, una obra teatral y una infinidad de objetos y eventos susceptibles de crear significados, en este caso, en las prácticas pedagógicas de las docentes.

En función de lo anterior, las docentes manifiestan que en sus prácticas pedagógicas utilizan textos u objetos multimodales no impresos como videos, presentaciones de diapositivas, relatos, creación de palabras con letras magnéticas y cajas con sémola, construcciones de objetos semióticos realizados por los educandos, canciones, escritura con lápiz sobre papel, escritura con plumón o tiza sobre la pizarra, creación de tipos de texto como la noticia y la carta, y obras de teatro.

(...) también uno trabaja con mucho material audiovisual que no necesariamente es leíble ni tampoco lo escriben pero, por ejemplo, tú trabajas la noticia escrita, pero le presentas una noticia de la tele, entonces a los niños les llama mucho más la

*atención porque son cosas que pasan día a día y que las ven en sus casas.
(Entrevista E3)*

(...) material relacionado con los textos, por ejemplo si trabajamos con la carta, en la sala hicimos un buzón y lo dejamos ahí en la sala y los niños cuando quieren pueden escribir una carta y meterla y después cuando hicimos postales usamos el buzón también. (Entrevista E3)

Creo que el recurso más utilizado en el nivel son las canciones, ya que los niños aprenden de manera lúdica los contenidos... A mi parecer estos son los dos recursos que más utilizamos, el enseñarles canciones mediante mímicas o bailes y el de leerles la mayor cantidad posible de cuentos. (Entrevista E5)

Sobre la producción de textos en 1° básico: Yo creo que partir siempre por la escritura libre, o sea, haciendo actividades donde ellos jueguen a escribir y que después ellos te digan qué escribieron, bueno en el curso donde yo estoy en primero, hay muchos niños que se dan cuenta que no escriben y me dicen “pero es que quise escribir esto y aquí no dice eso”, y quieren hacerlo bien. (Entrevista E4)

*El soporte es su cuaderno, que es una croquera de hojas blancas sin líneas
(Entrevista E2)*

Los niños tienen pizarra individual en la que escriben con plumones, por ejemplo, trabajamos hasta el dicado de sílabas, de consonante-vocal. (Entrevista E5)

(...) por ejemplo, en la parte audiovisual se ocupan mucho videos, se ocupan canciones, se ocupan relatos para que ellos escuchen solamente, se ocupan las

presentaciones de power que uno las prepara para lo que uno quiere lograr con los niños y eso es lo que más se usa en lo audiovisual. La parte como ya más concreto, hartas cosas porque, por ejemplo, en kínder, para la parte escrita ocupamos letras magnéticas con pizarras que les permite jugar con letras, juntar y es como más exploratorio. Las cajas con sémola para hacer trazos que también les gusta harto, que sirve para desarrollar la motricidad fina y también para jugar a escribir. (Entrevista E5)

Entonces la unidad va a ser azul, la decena amarilla y la centena va a ser verde, entonces nosotros vamos a llegar hasta la unidad y decena, y también pusimos como imagen para que se ordenen que esto es un edificio y están los departamentos de los que viven solos hasta el nueve, las unidades y las decenas, entonces, las unidades son uno, dos, tres, cuatro hasta el nueve y las decenas son diez, veinte, treinta, cuarenta... (Entrevista E1)

tu entregas el papel mojado con esta acuarela líquida con su pincel y tu pones una imagen, siempre a través de la imagen, entonces tu puedes decir: Domingo fue a paseo con sus compañeros de cursos, fueron a un lugar en la cordillera donde habían muchas flores rojas, un campo florido y ellos estaban tan impresionados pq todas las flores en ese lugar eran rojas ¿Les gustaría pintar ese campo? Sí, dicen ellos y empiezan a pintar, entonces el dominio de la acuarela es una cosa bien potente. (Entrevista E2)

Si tú te fijas todas las flores son distintas, todas, todas las flores son distintas, mira la semilla, hay una semilla pequeña, ahí hay una semilla azul, te fijas, hicimos todo

el ciclo de la planta, fijate en el fondo, fijate en los colores, los marcos, mira los marcos, este es un doble marco, fijate q tiene dos colores, es como que.. y cada uno hizo su flor, mira esta flor tiene cuatro colores, cada flor tiene un color distinto. Esas son todas celestes (Entrevista E2)

De acuerdo con el relato de las docentes y con el material visual recopilado, observamos que el uso de textos multimodales no impresos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene mayor riqueza en la presencia y el uso de los modos semióticos, destacando un aumento en la interacción entre los educandos y los textos multimodales. Esto lo podemos observar en los modos visual, espacial, escrito y táctil en el uso del color, en los dibujos, en su escritura, en la forma de utilizar el espacio para producir los textos multimodales, en los tamaños y en los materiales, evidenciados en sus cuadernos, en la creación de tipos de textos como la noticia y la carta, las presentaciones en power point, en la obra de teatro, etc. que se muestran desde la Figura 11 hasta la Figura 21. Esta interacción es abordada por Walsh (2006b) quien señala que la lectura de textos multimodales tiene énfasis en lo visual, se usan los sentidos visual, táctil, audio, etc. y nos muestran elementos como el color, la forma, la perspectiva, links, etc. y como mencionamos anteriormente, el patrón de lectura no es secuencial ni lineal y los lectores tienen más elecciones y oportunidades de interactuar.

La Figura 11, nos muestra los elementos que configuran el diseño multisemiótico y de qué formas la docente los utiliza para crear significados. Dentro de los modos semióticos: lengua escrita, visual y espacial, la docente usó elementos como escritura en mayúscula, dibujos, pictogramas y colores que distribuyó homogéneamente en el espacio,

utilizando proporciones y tamaños distintos en cada uno. Se puede observar la importancia que le otorga al color y a los dibujos para representar frutas y verduras, animal, colores, objetos y espacios (usos de flores entre cada palabra). Por otra parte, esta fotografía da cuenta de la transcripción como una estrategia para la lectura y escritura que mencionó la docente. También el modo espacial se realiza a la derecha de la pizarra, donde dibujó una representación del ábaco para escribir números en los espacios que forman cuadrados en virtud de la unidad decena y centena.

Figura 11. Texto multisemiótico no impreso construido por la profesora.



Fuente: Elaboración fotográfica propia.

En la Figura 12 presentamos un texto multimodal no impreso creado por un educando, que integra en su significado total los modos escrito, visual y espacial. En ellos, vemos producciones de textos multimodales construidos por los educandos que refuerzan el discurso de las docentes y nos muestran sus distintos elementos: dibujos, uso del color

como fondo y marco. Elementos visuales que representan palabras y códigos lingüísticos así como significados que no están escritos:

- las estrellas que representan los espacios entre las palabras,
- las hojas agregan significado al texto, refiriéndose que los huevos están en hojas verdes.
- Dice “aparece una multicolor oruga”, pero no indica qué tamaños y qué colores, y el educando representa sus conocimientos a través del dibujo, explicitando a través de lo visual que hay distintos tamaños de orugas y con variados colores.

Figura 12. Texto multimodal no impreso creado por un educando.



Fuente: elaboración propia.

Los textos multimodales no impresos de la Figura 13, Figura 14 y Figura 15, nos muestran elementos constitutivos de la construcción multimodal realizada por los educandos, quienes usaron el papel o el cuaderno como soporte (modo semiótico táctil), el

uso de dibujos, colores, marco, pictogramas (modo visual) y la escritura (modo escrito) para construir significados.

Otro de los textos multimodales presentes en las prácticas pedagógicas de las docentes, producidos por los educandos, son los que no contienen escritura, pero sí, papeles de colores cortados a mano o con tijeras para construir significado, en este caso, representar una mariposa. En los cuatro trabajos que se observan en la Figura 16, se evidencia que las representaciones de cada uno de los cuatro educandos, son completamente distintas y todas significan una mariposa.

Figura 13. Texto multimodal no impreso creado por un educando.



Fuente: elaboración fotográfica propia.

Figura 14. Texto multimodal no impreso creado por un educando.



Fuente: Elaboración fotográfica propia.

Figura 15. Texto multimodal no impreso creado por los educandos.



Fuente: Elaboración fotográfica propia.

Las Figura 16, Figura 17 y Figura 18, nos muestran prácticas de iniciación a la lecto-escritura, en las que los educandos construyen a través de la formación de palabras y frases, distintos significados generando textos multimodales no impresos producidos con los modos semióticos táctil: soportes de papel y pizarras (magnética y otra de madera pintada) y letras plásticas (sentir su peso, textura y dureza); modos escrito, visual (color, tamaño) y espacial (distribución de letras y palabras en el soporte). Estos textos multimodales, tal como se menciona en los discursos de las docentes, lo utilizan como un juego.

Figura 16. Textos multimodales no impresos creados por los educandos



Fuente: Elaboración fotográfica de la docente.

Figura 17. Textos multimodales no impresos creados por los educandos.



Fuente: Elaboración fotográfica de la docente.

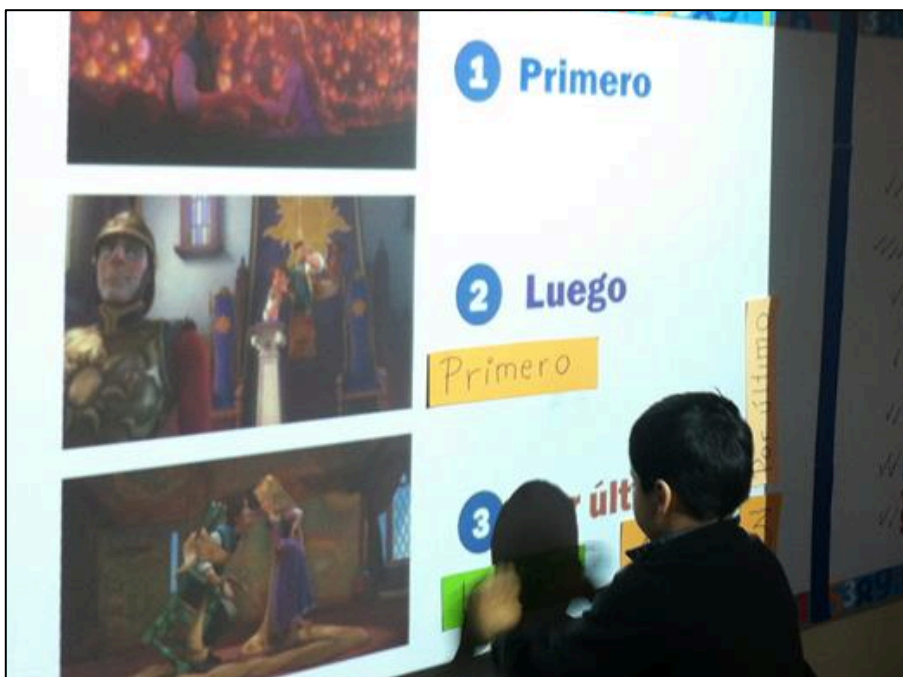
Figura 18. Textos multimodales no impresos construido por los educandos.



Fuente: Elaboración fotográfica de la docente.

La Figura 19 muestra el uso de las tecnologías a través de una presentación proyectada en la pizarra elaborada por la docente, cuya actividad consistió en ordenar temporalmente las imágenes usando cartulinas escritas que dicen “primero”, “luego” y “después”, ubicándolas en las imágenes que corresponden. Cabe destacar que, si bien el propósito es ordenar secuencialmente, el uso de estos recursos audiovisuales puede ser similar si usamos fotografías pegadas en el pizarrón, sin embargo, nos proporciona muchos más recursos semióticos que pueden enriquecer nuestras prácticas con el uso de estrategias adecuadas a los objetivos que perseguimos.

Figura 19. Texto multimodal no impreso creado a través de las TIC por la docente, y reconstruido por el educando.



Fuente: Elaboración fotográfica de la docente.

Por otro lado la Figura 20, nos presenta un texto multimodal no impreso, que responde a un evento semiótico, en este caso, una obra teatral de los educandos. Los modos semióticos

involucrados son el visual (colores, formas, figuras), el espacial (disposición y distribución en el espacio de los educandos y de los elementos que representan un árbol el sol, etc. Este evento semiótico es re-construido por los educandos cada vez que realizan la obra antes y en el momento de la presentación final.

Figura 20. Evento (texto) multimodal co-construido por los educandos y las profesoras.



Fuente: Elaboración fotográfica de la docente.

De acuerdo con las fotografías analizadas podemos concluir que en las prácticas pedagógicas de las profesoras están presentes los textos multimodales impresos y no impresos, siendo usados tanto por las docentes como por los educandos, y la mayoría se caracteriza por ser transformados desde la creación de un texto multimodal completamente nuevo o desde la re-construcción de un texto multimodal creado previamente. En el primer caso, tenemos la creación de una noticia, de un buzón, de frases escritas en pizarras, dibujos y escritos en el cuaderno, etc. y en el segundo caso, es el re-diseño o re-producción de una obra de teatro, del trabajo con guías, de imágenes proyectadas, entre otros. Por otro lado,

los distintos elementos que conforman el diseño de cada uno de los modos semióticos configuran el significado total del texto multisemiótico, en este sentido, los modos usados en los textos son diversos, incluyendo: la oralidad, lo escrito, lo visual, la gestualidad, lo táctil, el audio y lo espacial, de tal manera que enriquecen de significados al texto multimodal mientras más modos contenga y con propósito (Cope & Kalantzis, 2009a; NLG, 1996).

Por otro lado, la lectura de los dos tipos de textos multimodales es distinta debido a la presencia o no de elementos de diseño lingüístico (modo escrito) como un único recurso semiótico o el de mayor prominencia, en tal caso la lectura y escritura es lineal, de izquierda a derecha. En cambio, en el texto multimodal no impreso, que combina una mayor cantidad de elementos semióticos y, por lo tanto, modos de representar significados que interactúan entre sí, la lectura y su producción textual no tiene una secuencia ordenada (Walsh, 2006b). No obstante lo que sí es común y de importancia en ambos textos multimodales son las dimensiones que conforman y hacen posible la comunicación multimodal: la presencia de un propósito o sentido para leer y producir el texto, el contenido, la articulación de los modos y su consideración tanto en la comprensión como en la producción multimodal y su distribución (Kress & van Leeuwen, 2001).

Para finalizar, destacamos la importancia de todos los modos semióticos involucrados en un texto multimodal, sea cual sea, pues nos proveen de elementos para construir significados en una intersemiosis que incrementa la riqueza del significado total del texto multimodal a leer o producir, siempre que aprovechemos las potencialidades de cada uno de los modos implicados (Walsh 2006b; Kress & van Leeuwen, 2001; NLG, 1996).

Capítulo 6

Sugerencias de estrategias de enseñanza y aprendizaje para la comprensión y producción de textos multimodales en NT1, NT2 y 1º Básico.

En las páginas siguientes estableceremos algunas sugerencias de estrategias de enseñanza y aprendizaje multimodal, particularmente en el área del lenguaje porque estarán vinculadas a las prácticas de comprensión y producción de textos multimodales en segundo ciclo de Educación Parvularia y 1º Básico. Esto no quiere decir que estamos contradiciendo lo que postulamos anteriormente respecto de que la multimodalidad sea parte de manera integral en la pedagogía, incorporándose en todas las disciplinas del currículum, sino que especificaremos algunas estrategias para favorecer el desarrollo del lenguaje dentro de un contexto multimodal.

6.1 Estrategias para leer textos multimodales:

Estrategias para “leer” textos multimodales	Descripción	Ejemplos
Propósito para leer.	Tener un propósito para leer genera motivación y orientación en la lectura.	Leer para divertirse, por placer, para conocer, para aprender, para investigar, etc.
Propósito del autor.	Identificar los propósitos del autor, en relación a lo que está comunicando con el texto multimodal, su función y relaciones con el contexto.	¿Para qué habrá hecho este catálogo? ¿Por qué uso estas imágenes y no otras? ¿Dónde podemos encontrar más catálogos como estos? ¿Dónde los pondrías tú? ¿A qué personas estará dirigido?

Activar conocimientos previos.	Permite involucrarse afectiva y cognitivamente con el texto. Se pueden utilizar estrategias como las conexiones: texto a uno mismo, texto a texto, y texto al mundo ¹⁷ (Keene & Zimmerman, 1997).	Esto lo he visto en... Se parece a... Lo estudié...
Elementos claves	Identificar e interpretar elementos claves para formarse una idea de la función, propósitos, personajes, tema, etc. del texto multimodal.	Claves contextuales, palabras, imágenes móviles e inmóviles, formas, sonidos y música conocidos que permitan comprender de qué se trata el texto.
Organizar la información	Para comprender de mejor manera algunos textos multimodales, se puede organizar la información a través de mapas conceptuales, esquemas, organizadores gráficos, dibujos, pictogramas, dependiendo del interés, la comodidad y necesidad de los estudiantes. La organización puede involucrar: propósitos, recursos y sus características, soportes, participantes, lugares, relaciones con experiencias previas, con otros textos, comparaciones, uso de los sentidos, etc.	Organizadores gráficos...

¹⁷ Originalmente, las conexiones son: *Text to self*, *text to text* y *text to world*. Desarrolladas como estrategias para activar los conocimientos previos.

<p>Conexiones</p>	<p>Las conexiones permiten vincular al lector con: sus experiencias y conocimientos previos, con el mundo y distintos contextos. Además, establecen relaciones entre diferentes textos, y a partes o elementos dentro del mismo texto multimodal.</p> <p>Algunas habilidades: Comparar, contrastar, Inferir, relacionar.</p>	<p>Conexiones con experiencias y conocimientos previos; con el mundo, contexto socio-cultural, contexto de situación inmediata en que el texto es leído y contexto específico (del mismo texto, sus propósitos).</p> <p>Conexiones entre textos y entre las partes de un mismo texto multimodal (entre elementos del mismo modo o de distintos modos).</p>
<p>Preguntas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las preguntas que hace el profesor deben estar orientadas a los distintos modos de representación y a su articulación, de manera que los estudiantes tengan que recurrir a más de un modo para responder. • También deben hacer preguntas relacionadas con el género, el tema, las relaciones interpersonales (relación entre los personajes, entre el “escritor” y el “lector”) y el modo en que los mensajes se presentan (cara a cara, a través de una imagen, una grabación, texto escrito, etc.). • Asimismo, deben favorecer distintos niveles de comprensión. 	<p>¿Cuál de todos los personajes de la imagen crees que es el que se menciona en el título?</p> <p>¿Dónde habrá escondido su juguete si dice que lo hizo en un lugar oscuro? (Observa la imagen)</p> <p>¿Qué elemento agregarías en la página web para que sea más fácil encontrar lo que buscas?</p> <p>¿Qué pensarías si en vez de escuchar esa música de cumpleaños (en una escena de película), se escuchara una música de terror como ésta?</p> <p>¿Quién relata el cuento?, ¿qué relación tienen los personajes?, ¿cuál es tu rol en el juego y cómo te relacionas con tus oponentes?</p>

<p>Articulación de los modos de representación.</p>	<p>Formular preguntas, dar instrucciones, etc., de tal manera que los alumnos tengan que interpretar significados que representan cada uno de los modos y establecer relaciones entre ellos para tener una comprensión total del texto. Relacionar las partes con el todo.</p>	<p>¿De qué se tratará el juego si lees el título? ¿De qué se tratará la película si observas la carátula?</p> <p>Según los carteles y el mapa: ¿Dónde venderán los helados? ¿Qué significarán esos sonidos/gestos? ¿Por qué tendrá ese tamaño y color? ¿Por qué está tan cerca de él? ¿Qué observas en la imagen que no está en el texto? (y viceversa)</p> <p>¿Qué imagen, o parte de ella, te indica lo mismo que el texto (o una parte de él, pero que tenga sentido)? (y viceversa)</p> <p>Lee las instrucciones y observa la imagen para confeccionar la caja.</p> <p>¿Qué otra imagen podría representar lo que dice el texto?</p> <p>Si en el diálogo la niña le dice a su mamá que se irá a dormir ¿Por qué crees que se puso ese vestido? ¿Por qué le habrá dicho eso? ¿Qué crees que pasará?</p> <p>¿Qué crees que significa la ampolleta sobre la cabeza del personaje?</p> <p>Observa las imágenes ¿Qué dirá el texto que pasará después?</p>
<p>Forma de “leer”.</p>	<p>Según las rutas que el lector decida, de acuerdo a sus propios intereses y propósitos, y para comprender el sentido de las distintas representaciones.</p>	<p>“Leer” primero las imágenes. Luego, leer el texto, volver a las imágenes, ampliar una (si es en página web), abrir un link, leer lo que aparece, volver al primer texto, etc.</p>

Vincular a las niñas y a los niños con diferentes textos multimodales.	Ofrecer a los estudiantes diferentes textos multimodales para “trabajar” con ellos (impresos, digitales, elaborados “a mano”) y que tengan presencia de escritura más otros modos.	Películas, Cds interactivos, Blogs, periódicos, revistas, libros y cuentos ilustrados, noticias, juegos en la web, juegos de consola, e-mails, mensajes de texto, obras de arte, espacios, señaléticas, afiches, volantes, catálogos, invitaciones, entre otros, tanto impresos como digitales.
Contexto	Comprender el texto en torno al contexto (función, época, participantes, cultura, etc.)	¿Qué piensas del lugar donde vive el personaje? ¿Cómo imaginas la vestimenta de las personas en esa época?

6.2 Estrategias para producir textos multimodales:

Estrategias para producir textos multimodales.	Descripción	Ejemplos
Propósito	Tener un propósito claro para la creación del texto multimodal. Cada una de las decisiones en torno al diseño y producción del texto multimodal, debe tener un sentido y estar orientado al propósito general. Identificar el tema central.	Para exponer y compartir las experiencias vividas en torno a un tema. Mostrar lo que más me gustó de la película/libro/obra de teatro, etc. Sistematizar la información en torno a un tema.
Planificación y Diseño	El estudiante debe planificar y diseñar el texto multimodal de acuerdo a los propósitos que tiene. Tomar decisiones respecto de los materiales que usarán, los tamaños, tipografías, texturas,	Buscar información sobre un tema. Decidir qué va a escribir, con qué color, de qué tamaño, con qué (lápiz, témpera, plasticina, en computador) y para qué. Decidir si utilizará fotos sacadas

	<p>imágenes, colores, espacios, orientaciones, etc.</p> <p>Decidir qué modos tendrán mayor o menor protagonismo, y de qué manera los articulará.</p>	<p>de internet, de revistas, tomadas por él, o dibujará. Qué colores usará, la fotografía será en blanco y negro, o a color, qué va a fotografiar/dibujar, etc.</p> <p>Usar una caja para incorporar el texto en los costados, adentro poner las imágenes / Articular todo en una página que luego imprimirá (tipo afiche), etc.</p>
<p>Producción: Articulación de los modos.</p>	<p>El momento de producción es el proceso de articulación de los modos, es decir, se lleva a cabo el texto multimodal.</p> <p>Es fundamental que la articulación tenga sentido, una intención, aunque ésta sea la falta de sentido (lo absurdo).</p>	<p>Producir el texto multimodal, incorporando todos los recursos que se determinaron en el diseño. No obstante, en este momento, se pueden hacer cambios que involucrarían el diseño y su producción, siempre en función de los propósitos de lo que se desea comunicar.</p>
<p>Presentación final (distribución)</p>	<p>Además de producir un texto multimodal, es necesario que los niños comuniquen de manera oral lo que realizaron, sus intenciones, qué pensaron cuando lo hicieron, las razones de sus elecciones, cómo lo hicieron, entre otros. Debido a que al incorporar otro modo de representación (el oral), los niños (as) tienen más posibilidades de crear significado que complementa o entrega mensajes que los otros modos no pueden representar.</p>	<p>Exposiciones, presentaciones de lo realizado, Galerías, Muestras, etc.</p>
<p>Tema</p>	<p>Identificar el tema principal del cual se va producir un texto multimodal, permite orientar el trabajo en función de lo que se</p>	<p>Tema: Amistad Participantes: mi mejor amiga y yo. Propósito: Comunicar lo que</p>

	<p>quiere comunicar.</p> <p>A partir del tema o “idea macro”, se puede desglosar oras ideas que la nutran y sustenten, con el fin de tener más claridad de lo que se necesita para desarrollar el proyecto.</p>	<p>siento cuando estoy con mi amiga y las razones por las que soy su amiga.</p> <p>Texto multimodal: “carta creativa”</p> <p>¿Qué materiales y de qué características, me pueden servir para expresar lo que es la amistad (para mi)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Color amarillo: porque cuando nos conocimos ella me regaló una flor amarilla. - Dibujos / fotografías de flores, etc.
Contextualización social-cultural	<p>El texto multimodal debe estar contextualizado a las experiencias y conocimientos de los estudiantes, de modo que los aprendizajes sean significativos y tengan sentido para ellos.</p> <p>(Para ayudar a la contextualización se pueden usar estrategias como el uso de conexiones a sí mismo, entre textos y al mundo).</p>	<p>Considerar temas con sentido y significativos para los niños como: juegos, amigos, familia, paseos, gustos, intereses, miedos, etc.</p>
Creatividad e imaginación.	<p>Usar la creatividad y la imaginación sin límites, jugando, buscando soluciones, nuevas alternativas, probando, modificando, etc.</p>	<p>Usar estrategias que permitan desbloquear la creatividad, imaginando locuras, cosas divertidas, creando palabras extrañas, personajes raros, entretenidos, etc. De modo que no sientan miedo a ser creativos, a imaginar cosas distintas...</p>
Recursos tangibles e intangibles.	<p>Usar artículos de uso cotidiano y elementos que se puedan reciclar, dándoles un nuevo uso.</p> <p>Recursos digitales. Programas computacionales, aparatos</p>	<p>Pinturas, lápices, papeles, cartones, cajas, botellas, tapas, botones, piedras, lana, cintas, tubos, esferas, conos, cantos, sonidos de la naturaleza,</p>

	tecnológicos, música, espacio. Distintos tamaños, texturas, colores, soportes, etc.	movimientos, fotografías, dibujos, escritura, fotocopias, programas de diseño, para modificar imágenes, crear videos, hiperlinks, fotografías, uso del espacio para crear (instalaciones),
Conexión	Dentro del mismo texto, pueden aparecer características propias de los textos multimodales digitales, como los <i>links</i> a otras páginas webs, posibilidad de ver videos, ampliar una imagen, etc., que generan una lectura no lineal, sino a saltos, en donde el lector interactúa con el texto en función de sus propios intereses y necesidades. Esto se puede aplicar a soportes digitales como a los creados a mano por los niños.	Añadir lengüetas, que se abran y aparezcan mensajes escritos, dibujos, fotografías. Tirar de un cordel para ver una secuencia de imágenes.

Capítulo 7

Conclusiones y proyecciones del estudio.

Conforme al análisis e interpretación de la información recabada junto al material visual y las observaciones realizadas, concluimos que existen prácticas pedagógicas multimodales de las docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de lenguaje en segundo ciclo de Educación Parvularia y Primer año de Enseñanza Básica de dos colegios de dependencia particular y uno dependencia municipal.

Desde esta perspectiva, las docentes presentan en sus prácticas pedagógicas de Literacidad elementos claves de una pedagogía de la multimodalidad, como: la pertinencia contextual, involucrando las prácticas socioculturales y la contextualización histórica, lo que implica considerar las vivencias y los aprendizajes previos de los educandos, sus características, intereses y necesidades para generar experiencias de aprendizajes significativas y pertinentes de construcción multisemióticas. Otro elemento multimodal dentro de las prácticas pedagógicas de las docentes es la práctica situada, que la abordan realizando experiencias desde lo conocido por las niñas y los niños vinculándolas con experiencias nuevas, donde aprenden desde el hacer y el descubrimiento, asociando el aprendizaje con el juego, en un proceso que los educandos construyen y reconstruyen significados ya sea escribiendo, leyendo, pintando, dibujando, modelando, cantando, escuchando, bailando, representando una obra de teatro, entre otros.

Asimismo, la articulación de las distintas disciplinas considerando al niño y a la niña como personas integrales y que, por tanto, las experiencias que las docentes realizan abordan de manera global los ámbitos cognitivo, social y afectivo, es uno de los elementos

característicos de prácticas multimodales donde no existe la segmentación entre las áreas del conocimiento, sino que las integran favoreciendo la interacción entre ellas y el desarrollo de múltiples aprendizajes. La articulación, en el marco de la multimodalidad y dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje generados por las docentes, se observa en la interrelación de modos semióticos dentro de los textos multimodales construidos por las profesoras y por los educandos.

A pesar de los elementos multimodales mencionados presentes en las prácticas pedagógicas de las profesoras, éstas desconocen el término multimodalidad y sus implicancias pedagógicas desde sus orígenes, fundamentos y características hasta los usos, articulaciones, límites y beneficios de los modos semióticos para re-construir un significado total en un evento u objeto semiótico en el marco de una comunicación dinámica, funcional y contextual. Junto con lo anterior, sus conceptualizaciones acerca de la comunicación se alejan del enfoque multimodal, pues señalan que ésta se realiza desde la expresión verbal y gestual, y se recibe por medio de la escucha, acercándose a una teoría de la comunicación de la información, donde el proceso comunicativo se resume en emisor-mensaje-canal-receptor con un enfoque lingüístico típico de la alfabetización tradicional.

Si bien, mencionan la importancia de las interacciones sociales para promover la comunicación y la relevancia de comunicarse de distintas formas, no hay mayor profundización en ello, quedándose entre lo oral, lo escrito y lo gestual. Por otro lado, el lenguaje lo significan como sinónimo de comunicación, como un medio para comunicarse y desarrollar el pensamiento, adquiriendo conocimientos y comprensión de mundo.

Cabe destacar que las docentes distinguen la importancia de la multimodalidad en función del uso y comprensión de los recursos semióticos por parte de los educandos para generar más aprendizajes, reconociendo que vivimos en una sociedad diversa y rodeada de elementos visuales, por ello señalan la importancia de comunicarse de distintas formas junto a la pertinencia social y cultural en las experiencias de aprendizaje.

Lo anterior, nos sugiere la importancia de una reformulación de los conceptos implicados en la literacidad desde un enfoque pedagógico multimodal, que aborde las nuevas conceptualizaciones desde un punto de vista teórico y práctico, orientado a los profesores y educadores para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área.

En relación a las estrategias multimodales para la comprensión y producción multimodal, las profesoras destacaron una mayor cantidad de estrategias para la comprensión, que se refieren a activar conocimientos previos, tener un propósito para leer, predicciones, identificación de detalles e idea principal, orden secuencial, realizar inferencias, formular preguntas, interrogar imágenes (mencionan los logotipos) y textos basados en la escritura, promover el diálogo, el debate, la argumentación y la metacognición, evidenciándose estrategias de comprensión según momentos de la lectura: antes, durante y después (Solé, 1998). Estas estrategias, si bien, se utilizan en la lectura de textos monomodales, se pueden extrapolar a cualquier texto multimodal si las adecuamos a cada uno de los modos semióticos y a las relaciones entre ellos.

Junto con lo anterior, la oralidad es considerada por las docentes como una de las primeras etapas de la comprensión de las niñas y los niños, por ello utilizan estrategias que

fomentan el diálogo, narrando cuentos o historias para que los educandos representen visualmente a través del dibujo su comprensión del texto.

Los gestos también son mencionados por las docentes y son utilizados como una estrategia para potenciar la forma en que nos comunicamos, generando nuevos aprendizajes en quienes tienen dificultades para expresarse mediante la oralidad, o que tienen tendencia a comunicarse (expresarse y comprender) en mayor medida a través de los gestos, o aprender otra lengua. Estos gestos son variados y abarcan: gestos deícticos, expresiones faciales, movimientos de las extremidades, forma de caminar o bailar en las rondas, entre otros.

Dentro del aula, atribuyen a las imágenes y a los medios audiovisuales las funciones de captar la atención de los educandos más pequeños para comenzar las experiencias de aprendizaje, generar diálogos entre las niñas y los niños y les conceden la característica de ser atractivos para ellos, lo cual argumentan su uso en niveles educativos inferiores como un suplemento de la escritura y lectura.

Si bien las docentes realizan una amplia gama de estrategias de comprensión de textos multimodales, que favorecen sobre todo los modos escrito, visual, oral y gestual, la mayoría carece de articulación entre los modos semióticos y profundización en la especificidad estratégica de cada modo semiótico como proveedor de significados. En este sentido, los antecedentes empíricos nos señalan que si no fuera así, aumentaría la riqueza de significados al estar todos los modos articulados, pudiéndose aprovechar las potencialidades de cada uno de los modos implicados (NLG, 1996; Kress & van Leeuwen, 2001; Walsh 2006b). Sumado a esto, existe una ausencia de estrategias para la producción

multimodal textual, la cual debiera remitir a la teoría de la comunicación multimodal, por ejemplo: la planificación y la producción de un texto multimodal con un propósito previamente determinado.

Por otro lado, los textos multimodales usados en las prácticas pedagógicas de las docentes, son variados y se pueden caracterizar en impresos y no impresos. Dentro de los textos multimodales impresos destacaron los cuentos, revistas, guías y láminas; y como textos multimodales no impresos: canciones, cartas, noticias, obras de teatro, rondas, pinturas, dibujos mezclados con escritura, letras móviles, Tics, buzón, entre otros. Los soportes de estos últimos son pizarras, cuadernos, hojas. Una de las características de los textos multimodales impresos como no impresos es que fueron construidos y re-construidos por las profesoras y los educandos.

De acuerdo con todo lo anterior, consideramos necesario generar experiencias de aprendizajes basadas en un enfoque multimodal de la enseñanza y el aprendizaje, transversal a todas las áreas del saber para favorecer aprendizajes pertinentes, significativos y contextualizados social, cultural e históricamente. Para tal efecto, se requiere que los y las docentes conozcan y comprendan la multimodalidad y sus implicancias pedagógicas, incluyendo la comprensión de los modos semióticos, sus articulaciones, interpretaciones, potencialidades y limitaciones, junto con estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan la comprensión y producción textual en el marco de la comunicación multimodal y de las multiliteracidades, es decir, que exista una práctica multimodal coherente y no aislada, con fundamentos y adecuaciones contextuales.

En este sentido, creemos importante que un enfoque multimodal desde la literacidad sea relevado dentro de las prácticas pedagógicas docentes debido a la actual y creciente multiplicidad textual que está generando cambios en las prácticas de leer y producir textos en los distintos ámbitos de la vida de las personas. Para ello debiese considerarse en la educación de niños, niñas y jóvenes, de manera explícita en las Bases Curriculares nacionales tanto en Educación Parvularia como en Educación Básica y Media, pues la literatura investigativa al respecto, evidencia que las prácticas multimodales realizadas adecuadamente en la escuela, favorecen más y mejores aprendizajes y oportunidades para que los estudiantes incrementen el desarrollo de sus niveles cognitivos.

Desde esta perspectiva, estrategias claves para la producción y comprensión textual deben ser públicas y conocida por los profesores y profesoras así como sus bases e implicancias pedagógicas, pues tener conocimiento de aquello favorece una intención en el pensar y actuar pedagógico, que trasciende las fronteras de las áreas disciplinarias, con objetivos claros y precisos, permitiendo generar propuestas pedagógicas enmarcadas en la multimodalidad y pertinentes a lo que sucede en el presente referente al uso de las tecnologías y las comunicaciones en los ámbitos privado, público, educacional y laboral, proyectándose hacia un futuro más diverso, complejo y desafiante, que disminuya las brechas sociales y culturales de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

Los hallazgos de esta investigación nos motiva a seguir estudiando el fenómeno de la multimodalidad para encontrar otras y nuevas prácticas pedagógicas y estrategias multimodales que favorezcan una pedagogía de la multimodalidad, incorporando las Tics

por ejemplo. Por otra parte, realizar un estudio acerca de las estrategias para la comprensión y producción multimodal propuestas en esta investigación, sería relevante para comprender el impacto que tienen en los aprendizajes de los educandos y así profundizar en el área en función del uso de estrategias multimodales, la práctica pedagógica con un enfoque multimodal, las experiencias de aprendizajes desde los educandos y el conocimiento y experiencia que van adquiriendo los docentes.

Mejorar nuestras prácticas pedagógicas en función del contextos socio-cultural e histórico que respondan a la diversidad textual que transforma las prácticas de leer y producir textos es clave para avanzar y desarrollar diversos aprendizajes y procesos cognitivos, considerando la singularidad y pluralidad cultural y social de los educandos, por lo cual un enfoque multimodal en la pedagogía y no solo en la Literacidad, tiene fundamentos de peso para considerarse en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Referencias bibliográficas

Artículos de revistas:

- Cornejo Chávez, Rodrigo, & Redondo Rojo, Jesús María. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155-175. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000200009&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052007000200009.
- Alvermann, D. & Wilson, A. (2011). Comprehension Strategy Instruction for Multimodal Texts in Science. *Theory Into Practice*, 50(2), 116-124.
- Bomer, R, Patterson, M., David, A. & Ok, H. (2010). New Literacies in the Material World. *Language Arts*, 88(1), 9-20.
- Bourdieu, P. (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Revista Sociológica, UAM*, 5, 11-17. Recuperado de <http://www.sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Burns, L. D., Botzakis, S. G., & Fink, L. S., R.W.T. (2012). Using the joy luck club to teach core standards and 21st century literacies. *English Journal*, 101(5), 23-29.
- Cassany D. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado*, 9(4), 57-75. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10230/21226>
- Cohen, L. & Uhry (2011). Naming Block Structures: A Multimodal Approach. *Early Childhood Education Journal*, 39(1), 79-87.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009a). Gramática de la multimodalidad. (En español). *Boletín De La Asociación Andaluza De Bibliotecarios*, 25(98/99), 93-152.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009b). Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. (En español). *Boletín De La Asociación Andaluza De Bibliotecarios*, 25(98/99), 53-91.

- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(2) 105-117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>
- Duncum, P. (2010). Seven principles for Visual Culture Education. *Art Education*, 63(1), 6-10.
- Farias, M., Obilinovic, K. & Orrego, R. (2011). Pontos de possível diálogo entre aprendizado multimodal e ensino-aprendizado de línguas estrangeiras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 50(1), 133-151. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132011000100008&lng=en&tlng=pt
- Farkas, Ch. (2007). Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una Revisión de su Desarrollo, Relación con el Lenguaje e Implicancias de su Intervención. *Psykhé (Santiago)*, 16(2), 107-115. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000200009&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22282007000200009.
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 13(44), 235-241. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28865/1/ideas3.pdf>
- Jaén, M. & Basanta, C. (2009). Developing conversational competence through language awareness and multimodality: The use of DVDs. *The Journal of EUROCALL*, 21(3), 283-301
- Kress, G., Selander, S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *The Internet and Higher Education*, 15(4), 265–268
- Marsh, J. (2011). Young Children's Literacy Practices in a Virtual World: Establishing an Online Interaction Order *Reading Research Quarterly*, 46(2), 101-118

- Mcdermott, M. & Kuhn, M. (2012). Communicating like a scientist with multimodal writing. *Teaching Science: The Journal Of The Australian Science Teachers Association*, 58(2), 53-55.
- Mctigue, E. C. (2011). Science Visual Literacy: Learners' Perceptions and Knowledge of Diagrams. *Reading Teacher*, 64(8), 578-589.
- Montesi, M. (2009), Aproximación al documento textual desde la perspectiva de los estudios sobre el discurso. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(4), 92-105
- Moya, A. & Pinar, M. (2007), La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Ocnos*, 3, 21-38
- Oteíza, Teresa. (2009). Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 25, 664-677. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000300008&lng=en&tlng=es.
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *RLA [online]*, 48 (2) 33-70. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200003&lng=es&nrm=iso
- Payrató, L. (2006). Discurso oral y multimodalidad: aspectos introductorios. (Spanish). *Oralia*, 9: 259-275.
- Pereira, F. & González, G. (2011). Análisis descriptivo de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *Lit. lingüíst.*, 24, 161-182.
- Perera Cumerma , F. (2006). Educación científica, interdisciplinariedad y enseñanza-aprendizaje de “las ciencias” y “las humanidades”. *VARONA*, (42) 22-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635561005>

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On de Horizon* (MCB University Press), 9 (5), 1-6.
- Roser, N. (2012). Looking, Thinking, Talking, Reading, Writing, Playing... Images. *Language Arts*, 89(6), 405-414.
- Serafini, F. (2010). Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives. *Children's Literature in Education*, 41, 85–104
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>
- Siegel, M. (2012). New Times for Multimodality? Confronting the Accountability Culture. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 55(8), 671-681.
- Silvestri, A. (2006). La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental. *Revista signos*, 39(62), 493-510. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000300008&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-09342006000300008.
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1). Recuperado de http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm
- Thompson, M. (2008), Multimodal Teaching and Learning: Creating Spaces for Content Teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52, 144–153. doi: 10.1598/JAAL.52.2.5
- Unsworth, L. (2006a). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5 (1), 55-76

- Unsworth, L. (2008). Multiliteracies, E-literature and English Teaching. *Language & Education: An International Journal*, 22(1), 62-75.
- Unsworth, L. & Wheeler, J. (2002), Re-valuing the role of images in reviewing picture books. *Reading*, 36, 68-74
- Vian Jr., O., Anglada, L., Moyano, E., & Romero y T. R. S. (2009). La gramática sistémico funcional y la enseñanza de lenguas en contextos latinoamericanos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 25(spe), 679-712. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000300009&lng=en&tlng=es
- Waller, R. (2012). Graphic Literacies for a Digital Age: The Survival of Layout. *Information Society*, 28(4), 236-252.
- Walsh, M. (2006a). The 'textual shift': Examining the reading process with print, visual and multimodal texts. *Australian Journal Of Language & Literacy*, 29(1), 24-37.
- Walsh, M. (2006b). Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different? *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 24-37.
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?. *Australian Journal Of Language & Literacy*, 33(3), 211-239.
- Whitin, P., (2009). "Tech-to-Stretch": Expanding Possibilities for Literature Response. *Reading Teacher*, 62(5), 408-418.

Documentos oficiales:

- Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Entrega de resultados de Aprendizaje 2014*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2012a). *Bases Curriculares 2012. Lenguaje y Comunicación Educación Básica*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2012b). *Síntesis de Resultados SIMCE de 2º Educación Básica 2012*. Santiago: SIMCE, Ministerio de Educación.

MINEDUC (2012c). *Síntesis de Resultados SIMCE de 4º Educación Básica 2012*. Santiago: SIMCE, Ministerio de Educación.

MINEDUC (2011a). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares pedagógicos y Disciplinarios*. Santiago: LOM.

MINEDUC (2011b). *Síntesis de Resultados SIMCE 2011*. Santiago: SIMCE, Ministerio de Educación.

Enciclopedias:

Hernández, J. (Ed.). (2003). *Enciclopedia temática Espasa Siglo XXI*. España: Espasa Calpe.

Marreno, L. (1994). *La Tierra y sus recursos. Una nueva geografía general visualizada*. México: Publicaciones Cultural.

Libros:

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Barret, T. (1976). *Taxonomy of reading comprehension*. En R. Smith y T.C. Barrett. *Teaching Reading in the Middle Grades*. Reading, Mass: Addison – Wesley.

Bermeosolo, J. (2001). *Psicología del lenguaje: Fundamentos para educadores y estudiantes de Pedagogía*. Santiago: Universidad Católica de Chile

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Brüner, J. J. (2003). *Educación e internet ¿La próxima revolución?* Santiago: Fondo de Cultura Económica.

- Bruner, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.
- Bustamante, E. (2008). *Comunicación y cultura en la era digital: industrias, mercados y diversidad en España*. España: GEDISA.
- Delgado, J.M & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Dondis, D.A. (2014). *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gil.
- Chartier, R.(1999) *Cultura Escrita, literatura e historia; Conversaciones con Roger Chartier*. México : Fondo de Cultura Económica.
- Jolibert, J.(1994). *Formar niños lectores de textos*. Francia: Dolmen
- Jolibert, J. & Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Keene, E., & Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of Visual Design*. London: RoutledgeFalmer.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Introducción*. En G. Kressy T. Van Leeuwen (Ed.), *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication* (pp. 1-23). London: Arnold. (Traducción: Laura H. Molina, para la cátedra de Producción de Textos de la FBA, UNLP, 2011)
- Halliday, M. (1994a). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1994b). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Bogotá: Fondo de Cultural Económica.

- Medina A.(2010) La entrada a una cultura escrita a través de una dinámica cultural: un contexto para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en la Educación Inicial (27-46). En *Se hace memoria al hablar: la oralidad como base de la comprensión lectora*. Santiago, Chile: CPEIP
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis
- Parra, G. (2000). *Bases epistemológicas de la educomunicación. Definiciones y perspectivas de su desarrollo*. Quito: Abya-Yala.
- Pérez, S. G. (2004). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, G., Gil, J & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Unsworth, L. & Christie, F. (2000). Developing socially responsible language research. En L. Unsworth (Ed.), *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspective* (pp. 1-26). London: Cassell.
- Villalón, M. (2001). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago: Ediciones UC.

Tesis doctoral:

- Manghi, D. (2009). *Co- utilización de recursos semióticos para la regulación del conocimiento disciplinar. Multimodalidad e intersemiosis en el Discurso Pedagógico de Matemática en 1° año de Enseñanza Media*. (Tesis inédita de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). Recuperado de http://brochagorda.files.wordpress.com/2008/07/tesis_doc__dmanghi_recuperada1.pdf

Santos, J. (2006). *Letramento multimodal e o texto em sala de aula*. (Tesis inédita de maestría, Universidad de Brasilia). Recuperado de http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2411/1/2006_Jardelia%20Moreira%20dos%20Santos.pdf

Presentaciones de Conferencias:

Harvey, M. (2012). Proyecto FONDECYT: *Alfabetización académica: caracterización discursivo-interaccional de instancias evaluativas orales en la formación universitaria de pre-grado*. Invitada a una presentación del 7° Encuentro Nacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Universidad de La Serena, La Serena, Chile, 17-19 Octubre, 2012.

Unsworth, L. (2006b) *Image/text relations and intersemiosis: Towards multimodal text description for multiliteracies education*. Invited plenary presentation to the 33rd International Systemic Functional Linguistics Congress, PUCSP Catholic University of San Paulo, Brazil, 10-15 Julio, 2006.

Revistas impresas:

Ríos, R. (2010). *Condorito. La década de 1969*. Chile: Origo.

Anexo 1

A continuación se encuentra la pauta de observación aprobada por los jueces expertos.¹⁸ Se observaron 14 experiencias de aprendizaje generadas por las cuatro docentes en torno al desarrollo del lenguaje en los niveles de transición y 1º Básico de un colegio municipal y dos colegios particulares pagados. Las observaciones se realizaron en función de la presencia o ausencia de los indicadores. La nomenclatura para leerla es la siguiente:

¿Está presente lo planteado en el indicador?	
Sí	1
No	2
No aplica	0

Indicador de observación		Observaciones						
		Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	Nº6	Nº7
1	Al iniciar la clase, el profesor realiza actividades para que los educandos le den un sentido a la lectura y/o a la producción de textos multimodales como: activar sus conocimientos previos, identificar el propósito, las ideas principales y la estructura del texto, etc.	2	2	1	1	1	1	1
2	El profesor realiza actividades para que los alumnos organicen lo leído a través de esquemas, mapas conceptuales, organizadores gráficos, dibujos, pictogramas, etc.	2	2	1	2	0	1	1
3	El profesor establece momentos para que los educandos planifiquen el texto multimodal que van a crear, por ejemplo: tomando sus	0	0	2	0	1	2	1

¹⁸ Pauta validada por: Profesora Marieta Pizarro Carreta, Profesora Mónica Manhey Moreno y Profesora Angélica Riquelme Arredondo.

	propias decisiones.							
4	El profesor da oportunidad para que los educandos utilicen herramientas de búsqueda de información como un diccionario, enciclopedia, internet, etc.	0	0	2	0	2	2	2
5	El profesor orienta a los educandos para guiar su lectura o la producción de un texto multimodal.	2	2	1	1	1	1	1
6	El profesor orienta a los educandos para que argumenten las decisiones tomadas en relación a la producción de un texto multimodal creados por ellos o por otra persona.	2	2	1	2	1	1	1
7	El profesor es flexible, permitiendo que sus alumnos realicen cambios en el diseño de su texto multimodal.	0	0	1	0	1	1	1
8	El profesor realiza actividades que permitan que los educandos contextualicen los textos multimodales, ya sea en relación a la época, los protagonistas, el contexto socio-cultural, entre otros.	2	2	1	2	1	1	1
9	El profesor realiza actividades donde los educandos vinculen sus propias experiencias con el texto leído, el mismo texto con otro texto y/o el texto con situaciones/hechos ocurridos.	2	2	1	2	1	1	1
10	Durante el término de la clase el profesor intenciona la consolidación de los aprendizajes a través de estrategias de auto o coevaluación, por ejemplo: que los educandos evidencien lo aprendido, lo que les falta por aprender y/o lo que les gustaría aprender.	2	2	1	2	2	2	2
11	Durante el término de la clase el profesor realiza otras actividades de cierre en relación a la creación o la lectura de textos multimodales, como: llegar a acuerdos sobre	2	2	2	2	2	2	2

	lo que harán la próxima clase.							
12	El profesor intenciona el uso de la creatividad e imaginación en sus educandos durante la lectura y/o producción de textos multimodales.	1	1	2	1	1	2	1
13	El profesor realiza actividades para que los estudiantes representen significados a través de señales auditivas (música, sonidos, ruidos) que colaboren con la comprensión y/o creación de un texto multimodal.	1	1	1	1	1	2	1
14	El profesor realiza actividades para que los estudiantes representen significados a través de elementos visuales como imágenes, videos, página web, un objeto, entre otros.	2	2	1	2	1	1	1
15	El profesor realiza actividades que apunten a la representación de lo escrito en un texto multimodal.	2	2	1	2	1	1	1
16	El profesor realiza actividades que apunten a la representación de las sensaciones e impresiones corporales como el contacto físico, sensaciones de la piel (temperatura, presión, textura) el olor y el sabor en un texto multimodal.	0	0	2	0	2	2	1
17	El profesor realiza actividades que apunten a la representación de lo gestual como: señales y movimientos que hacemos con nuestro cuerpo, expresiones faciales, acciones, vestimenta, etc.	1	1	1	1	1	1	1
18	El profesor realiza actividades que apunten a la representación del espacio como: distancia interpersonal, ubicación de imágenes y texto escrito, proximidad, espaciado, etc.	2	2	1	2	1	1	1
19	El profesor realiza actividades enfocadas a relacionar los modos de representación como comparar los significados que representan, identificando sus similitudes, diferencias,	2	2	1	2	2	1	1

	contradicciones, etc.							
20	Durante la clase, el profesor usa/da la oportunidad de usar tipos de textos multimodales impresos como cuentos ilustrados, revistas, enciclopedias, etc.	1	1	2	1	2	1	1
21	21. Durante la clase el profesor usa/da la oportunidad de usar o crear tipos de textos multimodales no impresos como: creados a mano (cartas, dibujos y escritura) o creados a través de las Tic.	2	2	1	2	1	1	1
22	El docente facilita materiales y recursos coherentes con actividades de enseñanza y aprendizaje multimodal.	2	2	1	2	1	1	1
Indicador de observación		Observaciones						
		Nº8	Nº9	Nº 10	Nº 11	Nº 12	Nº 13	Nº 14
1	Al iniciar la clase, el profesor realiza actividades para que los educandos le den un sentido a la lectura y/o a la producción de textos multimodales como: activar sus conocimientos previos, identificar el propósito, las ideas principales y la estructura del texto, etc.	2	1	1	1	1	1	1
2	El profesor realiza actividades para que los alumnos organicen lo leído a través de esquemas, mapas conceptuales, organizadores gráficos, dibujos, pictogramas, etc.	2	0	0	0	0	0	2
3	El profesor establece momentos para que los educandos planifiquen el texto multimodal que van a crear, por ejemplo: tomando sus propias decisiones.	0	0	1	1	1	2	0
4	El profesor da oportunidad para que los educandos utilicen herramientas de búsqueda de información como un diccionario, enciclopedia, internet, etc.	0	0	2	2	2	2	2

5	El profesor orienta a los educandos para guiar su lectura o la producción de un texto multimodal.	2	1	1	1	1	1	1
6	El profesor orienta a los educandos para que argumenten las decisiones tomadas en relación a la producción de un texto multimodal creados por ellos o por otra persona.	2	1	1	1	2	2	2
7	El profesor es flexible, permitiendo que sus alumnos realicen cambios en el diseño de su texto multimodal.	0	1	1	1	1	2	0
8	El profesor realiza actividades que permitan que los educandos contextualicen los textos multimodales, ya sea en relación a la época, los protagonistas, el contexto socio-cultural, entre otros.	0	1	1	1	1	1	1
9	El profesor realiza actividades donde los educandos vinculen sus propias experiencias con el texto leído, el mismo texto con otro texto y/o el texto con situaciones/hechos ocurridos.	2	1	1	0	0	1	2
10	Durante el término de la clase el profesor intenciona la consolidación de los aprendizajes a través de estrategias de auto o coevaluación, por ejemplo: que los educandos evidencien lo aprendido, lo que les falta por aprender y/o lo que les gustaría aprender.	2	1	2	1	1	2	1
11	Durante el término de la clase el profesor realiza otras actividades de cierre en relación a la creación o la lectura de textos multimodales, como: llegar a acuerdos sobre lo que harán la próxima clase.	2	2	2	2	2	2	2
12	El profesor intenciona el uso de la creatividad e imaginación en sus educandos durante la lectura y/o producción de textos multimodales.	1	0	1	1	1	2	1

13	El profesor realiza actividades para que los estudiantes representen significados a través de señales auditivas (música, sonidos, ruidos) que colaboren con la comprensión y/o creación de un texto multimodal.	1	1	2	1	1	1	1
14	El profesor realiza actividades para que los estudiantes representen significados a través de elementos visuales como imágenes, videos, página web, un objeto, entre otros.	2	1	1	2	1	1	1
15	El profesor realiza actividades que apunten a la representación de lo escrito en un texto multimodal.	2	1	1	1	1	1	1
16	El profesor realiza actividades que apunten a la representación de las sensaciones e impresiones corporales como el contacto físico, sensaciones de la piel (temperatura, presión, textura) el olor y el sabor en un texto multimodal.	0	0	2	2	2	2	2
17	El profesor realiza actividades que apunten a la representación de lo gestual como: señales y movimientos que hacemos con nuestro cuerpo, expresiones faciales, acciones, vestimenta, etc.	1	1	2	1	2	2	1
18	El profesor realiza actividades que apunten a la representación del espacio como: distancia interpersonal, ubicación de imágenes y texto escrito, proximidad, espaciado, etc.	2	1	1	1	1	1	1
19	El profesor realiza actividades enfocadas a relacionar los modos de representación como comparar los significados que representan, identificando sus similitudes, diferencias, contradicciones, etc.	2	1	2	2	1	1	1
20	Durante la clase, el profesor usa/da la oportunidad de usar tipos de textos multimodales impresos como cuentos ilustrados, revistas, enciclopedias, etc.	1	1	1	1	1	2	2

21	21. Durante la clase el profesor usa/da la oportunidad de usar o crear tipos de textos multimodales no impresos como: creados a mano (cartas, dibujos y escritura) o creados a través de las Tic.	2	1	1	2	1	1	1
22	El docente facilita materiales y recursos coherentes con actividades de enseñanza y aprendizaje multimodal.	2	1	1	1	1	1	1

Anexo 2
Entrevista 1

Fecha: 11 de octubre de 2013

Centro educativo de dependencia particular pagada.

Nivel: Primer año Básico

Informante clave: Profesora especializada en pedagogía Waldorf, Educadora diferencial.

E1: Estamos construyendo un ábaco, entonces estamos sumando. Porque en el fondo esto va en paralelo a todo lo que tenemos que seguir, o sea, tenemos que seguir sumando, seguir reforzando todo. En tecnología están construyendo esto. Hoy día escucharon la historia del ábaco.

E1: Desde la pedagogía Waldorf hay una cosa que es bien interesante que tiene que ver con las imágenes, o sea, la Lorena de artes visuales, les contó de donde venía el ábaco y se cree que hace muchos años atrás 2.000, 3.000 años a.c. cuando iban a la guerra, soldados, combatientes, como les llamaras, ellos necesitaban tener un calculo de cuantos soldados iban, entonces había alguien que contaba cuantos soldados iban porque tenían que tener la cantidad de municiones que iban a ocupar, entonces él hacía una zanja en el suelo y por cada soldado que pasaba había una piedra y después cada piedra era en relación una..a las municiones (una cantidad) que en el fondo es la relación uno a uno que uno hace en matemáticas, entonces aquí estaba la imagen (*muestra la imagen*), entonces estaban los soldados que eran cinco y habían cinco piedras por lo tanto eran 5 municiones por así decirlo. Y entonces en la medida de que habían más de nueve y pasaban a las decenas.

Bueno, imagínate un viejo que tenía un hoyo lleno de piedras, no les servía, entonces, empezaron a hacer distintas excavaciones, entonces aquí habían las unidades las decenas y las centenas, y cuando tenías 9 en el otro lado eran 10 y era una sola piedra más grande. Y en 100. Entonces una piedra equivalía a 100 personas. y ese es el origen del ábaco. Entonces ellos lo entendieron súper bien y como estamos en suma vertical, unidad y decena porque yo quise meterlo todo al tiro porque había que hacerlo, articularlo de alguna manera. Entonces está el origen del ábaco, estamos construyendo un ábaco, estamos trabajando la representación también de las unidades, decenas y las centenas que van a estar en el ábaco. Entonces la unidad va a ser azul, la decena amarilla y la centena va a ser verde.. entonces nosotros vamos a llegar hasta la unidad y decena, y tb pusimos como imagen para que se ordenen, q esto es un edificio y están los departamentos de los que viven solos hasta el nueve, las unidades y las decenas entonces las unidades son 1,2,3,4 hasta el 9 y las decenas son 10, 20, 30 40... porque tú cuando tu les das la obligación...

En el fondo yo les enseñe esto: *(12 escrito, con el 2 dentro de un círculo casi imperceptible al ojo)* entonces es eso (apunta el 12), eso es 10 con un 2. 10 más 2 porque si les dices unidad y decena para ellos esto es un uno. Por qué un 1 es una decena. Porque después puede incorporar la posición en una cifra pero mientras tanto es esto, entonces yo les decía que el 14 es un 10 más un 4 y que hay un ser fantasma ahí porque esto siempre es un 10, esto es un 10 y sabís que fue súper bueno, o sea, lograron componerlo y entonces aquí lo que estamos chachay?

Estamos tratando de armar todo este cuento y hace sentido con los agujeros que yo les hacía, hace sentido con el ábaco, hace sentido con la imagen, como la cuestión gráfica, pictórica y después ellos tienen que incorporar esto.

Entonces uno de los elementos de la pedagogía waldorf que es interesante es como tu llegas a la imagen, como tu lo contextualizas en el momento histórico porque si tu piensas ellos han hecho esto (*muestra imagen en la pizarra de soldados con municiones*), han hecho conteo uno a uno, de hecho uno hace la relación uno a uno y ellos están viviendo ese momento histórico entonces es super importante que a ellos también llevarlos a ese momento histórico, contextualizarlo porque es lo que, como en el desarrollo histórico del pensamiento, ellos están allá, 3.000 años atrás. Y eso es casi la pedagogía Waldorf.

La pedagogía Waldorf va contextualizando el desarrollo del pensamiento del niño en las etapas de la historia. Cachay? Y Eso es reinteresante. Y son distintos momentos no es que sea ponte tu, ya ocho mil años antes de cristo pero igual ellos pueden estar ahora en la edad media, pero contextualizar eso como proceso del desarrollo del pensamiento es súper interesante. Cachay? Y tu vas entendiendo también como la humanidad ha ido pasando por las distintas etapas del pensamiento y ellos van replicando la humanidad, la historia de la humanidad, eso es súper súper interesante mirarlo, eso es, eso a ti te da un parámetro que uno no tenía, yo antes no lo tenía y me costo entenderlo pero empecé a entrar, entonces uno dice mira el desarrollo del pensamiento, entonces Piaget le puso nombre pre-operacional, operaciones concretas, qué se yo, entonces eso, si tú eso eres capaz de abstraer y llevarlo a la historia de la humanidad. Ahí está. El hombre En esta época era pre-operacional, en esta

era de operaciones concretas, en esta de operaciones formales. Cuándo inició a hacer operaciones formales, cachay? Y eso es interesante ubicarlo porque como historia del mundo tu puedes llevar al niño a la historia, esto es historia, entonces Aristóteles plantea que la forma mas adecuada de enseñar es a través de las imágenes, entonces tu ubicas a los niños, entonces yo les decía: se imaginan si el hombre no hubiese inventado el ábaco la escuela estaría llena de hoyos porque todo el día estaría contando, entonces no podrían o sea la humanidad tenia que evolucionar y ese es el salto, hoy día es otra cosa pero además tú llevas al niño a un proceso de cómo el se va acercando a la tecnología, no recibe el computador y detrás del computador no hay nada, el computador es como la máxima expresión del pensamiento humano, la máxima, pero esto es más es como cuando uno tiene una tele, la tele de hoy día es la misma de hace 50 años pero hoy día esta especialadísima en el mismo principio y eso es lo importante, el principio o sea el principio de la calculadora es sumar pero es el mismo principio de acá, sumando, entonces eso si uno lo incorpora como, como elemento, mira súper siempre de ehhm.. Conocimiento general, es un elemento que uno le puede entregar a los niños y es súper valioso para ellos y yo creo que eso es una de las cosas más importantes q tiene la pedagogía Waldorf, pero esta escuela no es Waldorf. Esta escuela no es Waldorf, pero la pedagogía Waldorf si le entrega a cualquier docente esté en el lugar que esté, esos elementos de sabiduría que uno como profesor debiera conocer o sea yo, yo en lo personal, creo que uno no puede, o sea, igual puede ser, si tú vas al supermercado y compras un montón de ábacos y empiezas a trabajar y trabajas súper bien, súper bien porque estás cumpliendo el objetivo que es trabajar unidad, decena y centena pero si tú a ese ábaco le sacas todo el valor agregado, imagínate que son siglos de historia, 5.000 años por lo menos, o sea, ahí hay mucha sabiduría,

entonces poder transmitirle a los niños eso, sin dar la lata de toda la historia de lo que es ábaco porque se mueren . pero el ábaco, qué es el ábaco, de donde viene, por qué, imagínate el desarrollo del pensamiento de aquí a transformarlo en un elemento manual ¿cachay? Que ellos puedan construir el ábaco, q puedan trabajar con materiales nobles, porque cuando están haciendo esto (*lija una madera*) están lijando pero q otras cosas están haciendo además. Están trabajando motricidad fina, prensión manual, coordinación bi-manual, coordinación o-culo manual ¿cachay? O sea, freno inhibitorio porque yo no puedo estar, no funciona, freno inhibitorio, tengo q llegar a un momento en q tengo q parar, y eso es conciencia corporal, estoy trabajando lo sensorial porque estoy trabajando con cosas finas, estoy trabajando con ese polvillo que me provoca produce cosas, esto también favorece el tacto (*toca la lija*). Te cachay todo lo que uno puede sacarle como valor agregado a un ábaco, entonces cuando yo voy y lo compro y mas encima le entrego una cuestión plástica, cuánto pierdo? Entonces ciertamente, uno tiene q ser súper pragmático en la escuela, pragmático puro.... Pero te lo perdiste, porque esos ábacos son livianos, se desarman súper rápido, lo compraste y a los tres días los cabros andan con la cuestión bota' por todos lados.

Investigadora: ¿y ahí está la parte afectiva?

E1: Afectiva, cachay, el valor agregado. Entones eso, yo cito a la pedagogía Waldorf porque no me puedo yo hacer dueña de eso porque no es mío, pero creo que es interesante que la pedagogía en general cambie y tú puedas darle esa intención a todo lo que tu haces.

Ahora, yo me formé como educadora diferencial por lo tanto en mi formación docente también tengo mucho de terapeuta porque tu eres un terapeuta en la educación especial, bueno también uno elige ese camino, hay gente que es mucho más de otro lado. Entonces a mi me pasa que en la medida que yo puedo ir sacándole el valor agregado a todo, yo a todo le saco valor agregado, a todo o sea, están trabajando tal cuestión y yo digo: a ver están trabajando, qué están trabajando, trabajando... temperatura, ya ok, entonces intenciono, un poquito más de calor. El otro día íbamos a tener unos panes para hacer unas bolsitas de colación y le digo a la profe: se puede teñir en frío y en calor y me dice q sí; pone distintas temperaturas, claro le dije porque los niños van a estar tocando distintas temperaturas y va a haber niños que van a tocar y van a decir: ohh está calentita!! Ohh, está helada y hay otro que no van a decir nada.

I: ¿Eso lo vas registrando?

E1: No, no alcanzo. En general cuando hago el informe lo escribo pero igual es caleta, yo no puedo, no soy sistemática, en ese sentido yo soy bastante mas pragmática entonces estoy siempre en el hacer, entonces hago, hago, hago.

I: Pero ¿te vas acordando de lo que cada niño va desarrollando?.

E: Sí, o sea eso lo voy sistematizando, como los hitos más importantes y lo otro voy mirando. Afortunadamente fui dotada de una memoria magistral en esas cosas porque nunca sé donde se me queda la billetera, las llaves, se me pierde todo, eso no, no pero en estas cosas no... Entonces desde ahí yo creo que son elementos que tu puedes rescatar así como de entrevista que podríamos trabajar. Abrir los ojos a todo lo que tu tienes como

valor agregado, ponte tu ayer me puse a leer los planes y programas y me resulto súper interesante porque habían secuencias de actividades q te proponen y dije ¡mish! La mayoría de las cosas q ellos proponían yo las estaba haciendo.

E1:Entonces ¿no tenías ni un referente?

No porque me quise salir de eso y quise centrarme en los niños porque los niños, yo les hice un diagnóstico que me hablaba de que los niños tenían hartas carencias motrices por un lado y harta carencia de experiencia sensorial. Cachay? Entonces, desde ahí dije yo, si no trabajo esto en algún momento voy a tener q parar y volver es más difícil entonces prefiero trabajar lento y trabajar sobre esto entonces mi primer proyecto fue trabajar sobre eso y en casi todas las asignaturas trabajamos psicomotricidad fina y gruesa, locomoción, funciones básicas,¿ cachay? En Educación Física, danza, teatro, todo, todo, todo. Las rondas de la mañana... entonces si yo miraba los aprendizajes esperados, o sea, miraba los planes yo me iba a frustrar porque igual aunque yo no tengo presión igual te presiona cuando están leyendo, está pasando esto, esta pasando lo otro.

Pero también, interiormente yo sabía que no iban a leer si no lograban lo anterior, o sea, hay una secuencia y ese también es un elemento q es súper importante en educación,: respetar las secuencias, respetar las etapas evolutivas del niño. Hay niños que van a poder saltarse etapas, no es q se las salten sino es que se las aprenden mucho más rápido, cachay? Hay niños en que esa secuencia se da por añadidura pero hay niños que no y es la mayoría, entonces si uno es capaz de respetar las etapas del desarrollo dejando a un lado los planes y programas, los vas a alcanzar igual

Entonces ahora que está terminando el año veo y me encuentro con una sorpresa que ¡guau! No veo que estoy tan perdida ¿cachay? porque uno suele creer que cuando tú *estay* en un método de aprendizaje que está lejos de lo que te piden tradicionalmente, como que uno está medio *perdio*’, como que *estay* haciendo cuestiones que *na*’ que ver y no, fijate, me encontré con que ¡oh mira! No sé, ponte tú, yo les enseñé a los niños que “en la plaza hay una torre, en la torre hay un balcón, en el balcón hay una dama y la dama una blanca flor” (*hace movimientos, representando lo que dice con sus brazos*) y ahí me encuentro con la sorpresa que estaba dentro de las poesías que estaba como seleccionadas para... cachay, entonces ¡qué bueno! ¿me *entendis*? Eso yo creo que eso son elementos importantes, lo que yo te decía de las imágenes, esto de poder tratar de ubicar, eso igual te lo da la experiencia, en qué etapa histórica están los niños como para o ir a la historia, enseñarles, ¡mira esto es historia! La historia del ábaco, darse la paja como se dice, darse la paja de si yo les voy a enseñar el ábaco entonces por qué no contarles de dónde proviene el ábaco, o sea y qué es un ábaco, frío.

Entonces también partir desde aquí (*se toca el pecho*) desde la emoción. Entonces yo creo que ese es un elemento importante, contarles historia a los niños, no solo cuentos, hablarles de historia cachay acercarlos al mundo del conocimiento eso es súper importante, hablarles con lenguaje rebuscado, si te preguntan, si no te preguntan, no importa porque la palabra quedó igual.

I: Y en general preguntan.

E1: Preguntan o, si no lo preguntan, la ubican en contexto. Ponte tu, yo tengo una muletilla, siempre digo “dos cosas”. Y los niños: “Andrea, dos cosas: una, chac chac cha cha chac, dos..” y yo digo: mira q interesante. Se ordenan, cachay’ yo creo q esos son elementos q uno tiene q empezar a mirar. No se es mas alternativo pq uses métodos alternativos o por que le busques un nombre rebuscado a tus métodos yo creo q se es mas alternativo cuando uno se remonta verdaderamente a lo que es la historia de la humanidad, ahí hay muchísimos elementos. Cuando uno habla de los clásicos, de los cuentos clásicos, de la literatura clásica. Tu dices, pero si hay tanto cuento bonito hoy día, si po es que esa es la diferencia, hoy hay cosas bonitas pero con peso hay poca, cachay? Cuentos rusos, los Grimm, leyendas, leyendas del mundo. Ahí hay sabiduría.

I: Y los niños mientras leías estaban súper atentos.

E1: Sí, súper atentos y te fijaste que el cuento no era fácil. Pero ellos están...ohhh...

I: Igual pensaba: estarán comprendiendo lo que tú dices o estarán simplemente pegados. Porque tú igual no les hiciste preguntas.

E1: No.

I: pero me di cuenta que cuando dijiste que “se los comían crudos y vivos” todos reaccionaron, o sea, estaban escuchando.

E: Sí, fíjate que la semana pasada vino una chica a contarles una historia y yo le pasé una historia super larga, lo hice a propósito pero después cuando lo vi entero me anduve arrepintiéndome porque además ella era súper plana pa’ leerlo, pero bien, bien y leyó la historia...y vamos...y los niños se empezaron a mover e igual ella siguió, fue súper constante y dice: les traje unas carpetas para que dibujen a Juan de Hierro que se yo,

entonces al final les dice: qué parte de la historia fue la que más les gustó. - A mí me gustó cuando a Juan se le caen los pelos a la fuente de oro... no, a mí me gustó.. Entonces ella quedó así (*boquiabierta*) impactada, dibujaron a un Juan de Hierro maravilloso y lo dibujaron con una fuente de agua.

I: y por qué crees que...

E1: Lo que pasa es que hay distintas formas de contar historias. Hay una historia en donde lees la historia, la lees y en ti no pasa nada. Hay otra forma que tu vas contando la historia en donde vas leyendo solamente la historia y tu vas preguntando, vas interactuando entonces tú vas llevando a los niños a la historia y en mi formación se habla de que tu tienes que tener las imágenes, tu tienes q tener adentro tus propias imágenes, entonces cuando tu estas relatando la historia, ya sea la estés contando o leyendo tu estas, no estas leyendo, le estas pasando las imágenes.

I: como provocando?

E1: Sí, entonces cuando tu dices: era un hombre fuerte. Si yo interiormente tengo la imagen de un hombre fuerte, yo me imagino un hombre fuerte y yo ya lo tengo, grande, no musculoso así como esos halterofílicos, sino que un hombre grande, fuerte, erguido, con un gran escudo, un hombre grande cosa que yo lo miro y ohhh. No es solo de fuerza física, sino que la fuerza de la inteligencia, un hombre íntegro, yo lo tengo, entonces yo hablo de un hombre fuerte y ellos entienden lo que estoy diciendo.

I: pero lo hablas solamente a partir de la lectura o también...

E1: Yo tengo la imagen, yo me hice la imagen, o sea, si yo te digo a ti “ una abuelita”.
Describeme la abuelita que te imaginaste.

I: Una abuelita con el pelo blanco, pelo tomado, con la falda arriba.

E: Ya, cuando dices “abuelita”, tu dices “y entonces la abuelita”, tú te estás imaginando esa abuelita, tú ya la tienes entonces tú hablas de la abuelita y tú evocas tu abuelita. Tú haces aquí un televisor y te pones la imagen

I: ¿cómo hago el traspaso mental?

E1:Es que no es un traspaso mental, tu hablas de esa abuelita y en tu palabra, en tu gesto, en tu acto, está esa abuelita. Distinta sería que tu te imagines a una abuelita moderna q se opero q tiene el pelo rojo q anda con pantalones apretados y chaqueta de cuero y que tiene los mismos 65 ó 70 años de tu abuelita. Esa es una imagen que uno se narra... Entonces lo que el niño va a recibir es otra cosa. Se habla de las imágenes. Mira hay un cuento precioso q está en la Welleda. Tu *conocis* ' a la farmacia Welleda?

I: No

E1:Está en Simón Bolívar llegando a Montenegro, donde está el Calasanz. Cuando tu bajas por Simón Bolívar hay una farmacia que se llama Welleda... (*da instrucciones para llegar*)
En esa farmacia venden libros y venden un libro que se llama “la sabiduría de los cuentos de hadas” Seria reinteresante si tu quieres hacer tu tesis respecto de lo que es lo alternativo, q se yo, que lo leyeras, pq ahí habla de las imágenes, de los arquetipos de los cuentos, entonces cuando tu hablas de la bruja, si tu sabes a q se refiere los cuentos tradicionales ocn las brujas, tu no te vas a imaginar una bruja de negro con una escoba y con una nariz aguileña asi con una verruga. Esa bruja tiene un arquetipo y cuando tu sabes quien es esa

bruja, cuando tu relatas el cuento, tu estas hablando de esa bruja, ya? Y el niño tb se esta construyendo su propia imagen de la bruja.

Si tu estas contando la historia y estas diciendo (con voz chillona): “y la bruja dijo: ñaaaaajajaja”. Esa bruja la niña la vio en Disney y esa es la bruja q tiene, entonces tu no le permites al niño hacerse una imagen real, su propia imagen, la que sea, una bruja con una joroba, una bruja flaca, aguileña. Entonces eso no es una cosa gratuita. Uno En la medida que va contando cuentos tu te vas haciendo de esas imágenes, entonces tu sacas toda la carga al cuento. Tu no dices (*con voz chillona*): “te mataréeee!!!” “Y la bruja dijo: te mataré” (*voz suave, silencios*) y el niño es el q tiene que construir ese “te mataré”, cuando tu dices “Y muy enojado, el padre retó al niño” (alza la voz, tono grave). “Y muy enojado, el padre retó al niño” (*voz suave y pausada*). El niño tiene que hacerse interiormente cómo es el reto, cómo estaba el papá, entonces el niño se va imaginando.

I: claro porque es distinto cuando uno intenciona con la voz, con los gestos.

E1: Entonces “y muy enojado, el padre reto al niño y le dijo: hasta cuándo no te comes la comida...” es muy distinto que yo le diga “hasta cuándo no te comes...”(*gritando*). Tu lo que permites al niños es crearse esa imagen del padre enojado al niño y eso es lo que hace el cuento ...pq están en eso, en la construcción de las imágenes. Eso es interesante cuando tu relatas y los niños empiezan a entrar en el cuento eso es algo que...(*no entiendo lo que dice*)

I:En un principio cuando ellos llegaron y les relatabas el cuento no les costó...

E1:Yo creo que al principio intencionaba mucho más los gestos y era mucho mas de traerlos, traerlos entonces yo subía y baja el tono, pero en la medida en que ellos fueron entrando yo inmediatamente, de hecho les leía un cuento y les decía: saquen una hojita y que dibujaran la parte que más les gustó... entonces poco a poco fui bajando el nivel, modulando muy bien, y entonces fueron entrando.

I: ¿y cuándo son más pequeños?

E1:Yo en general tengo la experiencia de contar cuentos en 1º 2º y 3º.

(No se escucha lo que sigue en la grabación porque entran los niños a la sala, se termina la conversación)

Entrevista 2

Fecha: 17 de octubre de 2013

Centro educativo de dependencia particular pagada.

Nivel: Primer año Básico

Informante clave: Profesora especializada en pedagogía Waldorf, Educadora diferencial.

I: En función de los distintos modos de representar los significados, me gustaría saber ¿Qué estrategias usas para que los niños comprendan y produzcan textos multimodales?

I: En general, lo que he trabajado para la comprensión y producción de textos, en el primer caso, la primera fase que realizo es contar cuentos y que ellos sean capaces de extraer imágenes y representarlas en un dibujo. Esa es una estrategia.

También, que ellos recapitulen, por ejemplo historias que son más largas que uno va contando día tras día y tú terminas la historia en algún momento, la dejas en un momento de suspenso y le dices que al otro día va a continuar esta historia y que van a saber. Los preparas al día siguiente y, al día siguiente, le preguntas en qué quedamos ayer, qué contamos ayer. El recapitular también es un súper buen ejercicio de comprensión, de memoria, de orden, de darle un orden lógico a las historias. Yo creo que esas son dos estrategias que uso con niños pequeños, en primero y segundo.

Eso de alguna manera va dando pie a que los niños estén siempre muy pendientes de lo que tu ya relataste y tu dejaste desde mi lenguaje en el alma del niño algo para el día siguiente,

entonces en ellos queda produciéndose algo del recuerdo y ellos saben que al totro dia tienen q acordarse. Al principio cuando recién lo trabajas no es tan fácil pq uno no, en gral no vivimos en la cultura del recordar, somos mas bien de la cultura del olvido. Todo es desechable, todo es rápido, pero cuando tu empiezas a hacer el trabajo y empiezas a educar esto de la cultura del recordar del prepararse para recordar, de anticiparse al recuerdo, ellos van haciendo un juego, van entrando en una dinámica del recuerdo y para ellos es mucho mas fácil construir un relato y desde ahí la comprensión lectora se trabaja desde otro lugar, no es este entrenamiento de tener que sacar siempre la idea principal el personaje principal o hacia donde tu quieras apuntar la comprensión lectora. Sino que es una suerte de entrenamiento distinto que va desde la memoria y desde la reconstrucción del relato.

I: ¿Siempre es desde lo oral?

E2: Claro, porque esa es una primera etapa porque la comprensión lectora parte siempre desde la comprensión de lo que tu escuchas, entonces tu formas al niño en el comprender.

Luego la comprensión tiene mucho que ver con la calidad de la lectura. Si tú tienes una lectura silábica, es muy difícil que puedas llegar a una comprensión lectora y eso en este país, históricamente, por el tipo de método de lecto-escritura inicial que se ha usado, que ha sido el silábico, la gente se acostumbró a leer en forma silábica, por lo tanto, vamos desde lo específico a lo general, pero no alcanzamos a llegar a lo general. Después se ponen de moda los método globalizados, lo global pero se sigue en la lógica del silábico, seguimos en la lógica del silábico.

Y la verdad es que voy a ser muy franca, creo que nunca he trabajado la comprensión lectora, del niño lector, siempre le he dado mucho mas énfasis a la otra comprensión lectora, a la oral y en esa lógica cuando los niños van leyendo ya entraron en una dinámica distinta.

No es que se dé gratuitamente, pero hay un proceso que tú hiciste en el niño, hay algo q tú instalaste, no se si neurológicamente o cognitivamente, pero algo tú instalaste que le permite al niño al momento de leer ya tener un repertorio que le permite o herramientas que le permiten ir ajustando la lectura. Ahora, En general las estrategias de comprensión lectora son las mismas que se ocupan en todos lados: que el niño lea, que vuelva a leer, que dibuje, ahora no me acuerdo muy bien como sistemáticamente que es lo que hecho.

I: Bueno, yo sé que tú contextualizas históricamente.

E2: Claro, eso te llama a la comprensión, pero es distinto. En general, como forma para llegar o para facilitar el camino de los niños hacia un aprendizaje, yo genero contextos y busco mucha referencia, o sea, en realidad estudio harto como para saber de dónde vienen las cosas y poder entregarle a los niños un contexto histórico real.

Yo tengo muchas colegas que por ejemplo han trabajado mucho esto de que los angeles, y el angelito vino y a través de un sueño le dijo a esta persona que él iba a inventar tal... Yo no juego mucho en esa lógica porque siento que tu *pasai* a llevar un poco... incluso hasta los creo.

Entonces contextualizo y busco en la historia de dónde vienen las cosas o cómo el hombre llegó a construir tal cosa y voy haciendo con los niños este recuento a través de la historia de la humanidad o de la evolución del producto, del artefacto, por ejemplo: una vez hablábamos de las manzanas y las manzanas son antiquísimas, las manzanas vienen de medio oriente, de lo que es Irak hoy día. Si tu le ponen una manzana a un niño y el te dice “yo no quiero comer manzana, no me gusta la manzana” ¿Qué hago yo? Busco toda la magia que tiene esa manzana, entonces esa manzana yo la puedo partir no longitudinal, sino hago un corte horizontal y al separar esa manzana que tú hiciste el corte horizontal adentro hay una estrella de cinco puntas, entonces yo les digo que la manzana guardó dentro de sí la fuerza de las estrellas y era tanta la fuerza de las estrellas que fueron capaces de dibujarse dentro de la manzana y ellos te dicen... “y aquí está” entonces hay un descubrir mágico en todo y les cuento que las manzanas son de mucho tiempo y que los manzanos eran chicos, y estaban todos así...pq el manzano si tu no lo podas... el manzano no es como el ciruelo, el ciruelo siempre va a dar ciruelas. El manzano no, el manzano tu tienes q podarlo siempre y tener un control super riguroso pq sino esas manzanas no crecen, son unas cosas así, unos nudos, entonces les cuento todo el esfuerzo que históricamente se ha hecho para q el manzano pueda dar manzanas ricas, entonces es tanta la fuerza que se ha puesto, es tanta la energía es tanto el pensamiento que “imagínense todo lo que tiene esa manzana”. Entonces ya la miran de manera distinta.

I: ¿siempre les cuentas o les muestras imágenes? Por ejemplo, una imagen de la manzana del medio oriente o un video. ¿Tú utilizas esos recursos?

E2: En general no los utilizo. Este año como que me he abierto mucho mas a eso. Me pasan dos cosas con eso: yo creo que es un recurso que tu puedes usar pero en cierta parte o en cierta fase de lo que tú estas trabajando. Si tu vas a mostrar una manzana y lo primero que haces es mostrar un video yo creo que todo lo demás se perdió. Sin embargo, si ellos son capaces de leer este cuento que llega a través del sentimiento, esta historia del medio oriente en donde ellos trabajan. Imagínate que son zonas que son desierto, son pura piedra, son rocas, el suelo es roca firme. Todo el esfuerzo que hizo esa comunidad, esa civilización para poder plantar manzanos que además son super delicados. Tiene q saberlo hisotircamente, tienen q saber todo el esfuerzo q ha traído el manzano como tal y después podemos rever las manzanas, remirar las manzanas pq ellos las conocen pero remirarlas, resentirlas, partirlas, ver q tienen adentro, ver que tienen la fuerza del cosmos y después yo puedo mostrarle lo otro, pero todo lo vivo primero, todo lo gratificante, todo lo q llega al sentimiento, todo lo q llega a través de la emoción pq eso hace q los niños se conecten con el entorno.

Lo otro es frio, pero esa es una mirada personal.

Lo otro es super válido tb y a lo mejor los niños aprenden muchísimo con eso pero yo siento q hay fases y q lo primero con niños tan pequeños uno tiene q apelar siempre al sentimiento, a aquello q después cuando uno se hace adulto se empieza a efnriar pero ellos tienen el sentimiento calentito, son.. tienen la bondad puesta ahí por lo tanto pueden recoger mucho mas del sentimiento desde lo bello desde lo amoroso desde lo calentito pq es distinto si tu le dices a los niños “tarea para mañana, quiero que defina manzana” entonces ellos van a ir al diccionario, que es un excelente ejercicio, y va a decir dicese de

fruto x y z y los niños, ya, aquí hay una manzana, vemos un video de la manzana, pero esta todo aquí en la cabeza y entonces creo yo q los aprendizajes, los contenidos tienen que pasar por el sentimiento para que te involucres desde otro lugar, así como tb tienen que pasar por la cabeza porque tienen que haber conceptos, también tienen que llegar –y esto es desde la pedagogía waldorf- a la acción. tú tienes que sentir, tienes que pensar pero tb tienes que hacer y yo creo q esa es una de las carencias que tiene la educación tradicional, que es pura cabeza entonces tú ni siquiera piensas solo usas la memoria entonces memorizas y memorizas conceptos, y todo es aquí en la cabeza y muy pocas veces tú puedes ver el objeto porque se da por hecho que los niños ya conocen las manzanas.

I: Y desde ahí, cuando ya le cuentas la historia apelando al sentimiento, al final ¿en el hacer viene el escribir?

E2: Claro, poner en práctica aquello entonces tú les cuentas esta historia q tratas que sea muy amorosa muy cálida que los llame q los haga imaginarse todo eso.

Después tú puedes preguntar y los llevas al pensamiento ¿conocen las manzanas? ¿han visto manzanas? Qué tipo de manzanas conocen? Veamos cómo son? Describimos entonces ya viene todo lo q ellos tienen desde ellos, toda la experiencia q ellos han incorporado a través de las manzanas: q han comido manzanas, q comen manzanas verdes, q hay manzanas fuji, q hay unas manzanas amarillas con pintas, q algunos viajaron a Chile entonces ahí aparece el viaje, aparece el recuerdo. Y tú ahí estás apelando a otra cosa, incluso estás apelando a memorias, distintos tipos de memoria. “ay a mí no me gustan las manzanas pq una vez me comí una manzana harinosa” claro hay manzanas q son harinosas, hay manzanas q son duras, alguien te va a decir “yo no como manzana pq una vez se me

cayo un diente comiendo manzana”, empiezas a apelar a eso que ya es de ahí y después de alguna manera tu unes estas 2 cosas en el hacer.

Y en el hacer tu puedes hacer muchas cosas: puedes escribir, puedes modelar manzanas, puedes dibujar manzanas puedes pintar manzanas o sea yo podría traer una manzana de yeso y q la pinten, podría traer fotos de manzanas, ahí viene todo lo exterior, todo lo q va a hacer q se conjugue todo esto que ya está. Esta es una mirada, debiera estar siempre estas 3 fases q involucran al niño en su todo, podrias contar manzanas, pesar manzanas y ahí tu entras en las matemáticas y entras en muchas áreas en muchas ciencias.

El hacer es importante, hoy día los niños hacen muy poco, hacen muchas tarea cognitiva, pero no hacen, no incorporan el arte, las ciencias desde el lugar desde donde hay que incorporarlas, sino siempre desde la cabeza.

---hasta aquí pasé

I: La escritura, tu me contaste q la haces desde la transcripción, o sea los niños transcriben en un comienzo.

E2: claro, o sea, en este curso yo hice esa experiencia, en este curso y en este nivel. La experiencias q han tenido antes han sido q tu haces como este método waldorf q es donde tu presentas primero un sentir, un verso o un cuento q tenga q ver con la imagen de la letra q tu estas trabajando, la letra tiene q tener, es super rebuscado, pq tu tienes el grafema, tienes el fonema pero tienen q estar relacionados. Entonces si yo tengo una montaña, yo con la montaña puedo hacer super bien la M (eme) pq la montaña empieza con /m/ y tiene la forma de la m. eso es super importante que el fonema y el grafema estén constituimos x una

sola imagen. No es lo mismo q yo le enseñe mama. Mama empieza con m, pero donde yo veo la m en una mama? No la veo, tengo q poder verla si hay esa relación sonido imagen y entonces tu muestras un cuento, muestras la imagen, entonces los niños lo ven, ven q la m esta guardada en la montaña y después si ellos empiezan a escribir, caminan sober una m gigante , q es un poco los procesos q se repiten en distintos métodos, y empiezan a escribir y tu haces la lectoescritura inicial: incorporas el fonografema.

En este caso en este curso lo q yo hice fue, después de q me cuenta de q los niños conocían todo el fonografema sentí q era un poco agotador para ellos estar recibiendo de nuevo esto. Pq ya lo tienen, entonces habían algunos q no lo tenían tan fuertemente y hay otros q si y ellos siempre han sido generosos entonces no se quejaban pero yo veía q se aburrían pero no decían nada entonces hice una apuesta q fue super audaz.

La apuesta fue empezar a escribir y a través de la escritura a través de la transcripción, empezar a hacer un proceso de lectoescritura entonces cuando yo escribia en el pizarrón ellos necesariamente tenían q leer.

No estoy diciendo q la transcripción sea un tipo de lectura, pero si hay algo q te pone ahí, entonces al principio, y todavía hay varios q lo hacen, transcriben letra por letra entonces no tienen idea de lo q esta pasando ahí. Entonces marraqueta: m a y es una transcripción mecánica pero en el andar ellos van desarrollandp estrategias para disminuir este esfuerzo q hay, entonces ya no es m - a, sino que miran y leen ma. Y empezó a pasar q ya llevábamos tres meses, estábamos terminando el primer trimestre, y empiezan a llegar niños del supermercado y leen omo galletas y las mamas empezaron: esta leyendo, entonces la información q ellos tenían se ordeno en la transcripción y como leíamos, yo les leia, ellos

leían, intentábamos leer entre todos, a veces ellos decían “no se donde voy, me perdí” entonces yo miraba el cuaderno y les preguntaba “qué dice?” y estaban obligados a leer pero sin tener la obligación de “tienes que leer” entonces a través de la transcripción y de la escritura ellos empezaron a leer.

I: ¿la escritura la hacen siempre en sus cuaderno, o usan otro recurso o soporte?

E2: No, el soporte es su cuaderno, que es una croquera de hojas blancas sin líneas, es un espacio en blanco que no tiene líneas y ese es el soporte, al principio yo he ido jugando tb, pq trate de ver q pasaba con ellos si escribían sin un formato y algunos les paso muy bien o sea, empezaron a ordenarse inmediatamente, y a otros con unos de sus crayones les hago los trazos amarillos que es lo más bajito que hay y ellos se van ordenando y ha sido intermitente esto de ir quitando en el fondo el soporte pa q ellos tb se vayan ordenando, q es un espacio q es de ellos y que tienen q manejar.

En la pedagogía waldorf se habla de que los niños aprenden a leer escribiendo. Es escribir y escribir y así leo, ese es el método, se intenciona mas la escritura que la lectura, al revés de lo q se hace en el sistema tradicional, q uno enseña a leer y leer y finalmente la escritura es muy tardía. Aquí es al revés.

I: Supongamos que hacen una abeja ¿hay algún momento que incorporan la escritura dentro o fuera del objeto?

E2: Si, de hecho estos proyectos de los insectos tenia que ver necesariamente con que en ciencia estábamos hablando de los insectos, en lenguaje estábamos escribiendo y en arte estábamos construyendo de distintas experiencias de arte los insecto y escribíamos sobre

ellos entonces estaba toda esta historia científica, por ejemplo el ciclo de vida de la mariposa y después nosotros de una manera poética en un lenguaje más amable –que el de la ciencia es más frío- escribíamos el ciclo de la mariposa y ahí estaban por ejemplo las mariposas hechas en papel rasgado o de las abejas o de las lombrices. Está eso, o sea, necesariamente los niños deben tener conexión entre lo que están aprendiendo, o sea, si estoy construyendo una abeja, por qué estoy construyendo una abeja, no es “sabes que vamos a hacer abejas, no... ¿por qué?, para qué? Esa es una pregunta fundamental

I: ¿los colores también deben tener sentido?

E2: Si o sea lo que se propende, lo que se busca es que los niños tengan vivencia del color, que antes de que empiecen a hacer formas, vivan el color. O sea tengan la experiencia de un rojo, azul, amarillo, si tu te fijas y miras allá, fijate en los trazos del rojo más fuerte, el bermellón, y los trazos del azul, la experiencia del rojo es una exp que es bastante más histórica si tu te fijas, te fijas que son trazos cortos?

I: ¿Eso lo intenciona tu o surge desde los niños?

E2: todo es intencional. Hay distintos paradigmas en educación. Hay paradigmas que hablan de que los niños libremente tienen ellos que experimentar desde el paradigma que yo sigo que es el que más me da respuesta: tu nunca debieras dejar a los niños en actitudes de tanta libertad, porque la libertad se consigue con contención o sea si tu dejas que el niño pinte (hace un gesto con el brazo significando que pinta con grandes trazos), va a ir cada vez más allá más allá más allá, lo que se propone desde esta mirada es que tu poco a poco vayas entregando esa libertad y esos límites que también son contención o sea el límite es contención se vaya abriendo. Mientras más contención y límites el niño tiene, de adolescente y de adulto más fácil va a ser para el

ponerle límites a los otros y eso se aprende a través de todo lo que es el trabajo que uno realiza en el aula entonces cuando yo pongo las acuarelas, que fijate que son líquidas, el papel tiene que estar mojado y la acuarela es líquida, es súper difícil porque es ella la libre por lo tanto el niño lo que tiene que hacer es tratar de contener esta acuarela, pero él no lo sabe, él está jugando con esto, no es que tú le dices “mira ella está muy libre ahora tienes que contenerla”, lo vuelves loco. y tú entregas el papel mojado con esta acuarela líquida con su pincel y tú pones una imagen, siempre a través de la imagen, entonces tú puedes decir: Domingo fue a paseo con sus compañeros de cursos, fueron a un lugar en la cordillera donde habían muchas flores rojas, un campo florido y ellos estaban tan impresionados porque todas las flores en ese lugar eran rojas ¿Les gustaría pintar ese campo? Si dicen ellos y empiezan a pintar, entonces el dominio de la acuarela es una cosa bien potente.

Manejar la acuarela, llevarla, es difícil, se te mueve se te va, tú quieres dibujar una flor pero se te...Entonces ahí hay un tema y ellos empiezan a pintar y en algún momento abandonan el rojo y dicen “termine porque es muy antipático”.

Cuando tú pintas el azul porque hay dos azules, tú les dices que van a hacer un viaje al fondo del mar y van a nadar y van a nadar, y tienen que acordarse como era porque después lo van a tener que pintar y le entregas este mismo método, este mismo sistema de papel mojado y ellos van pintando y tú vas viendo lo que va pasando con el azul y no para, el azul se los lleva, se los lleva, entonces llega un momento que tú dices “niños paremos” algunos empiezan a romper el papel porque se van en el azul.

Eso es vivir el color, vivencia del color y solo cuando han experimentado el color, lo que el color provoca en ti, tu puedes empezar, insisto desde esta mirada, a que estos colores se unan y empiezan a aparecer esos terceros colores. Entonces también enseñarles que con un rojo y un azul da un color y con el otro rojo da otra tonalidad, y que pasa cuando tiene más azul y que pasa cuando tiene más rojo, que pasa con el amarillo, que provoca el amarillo y entonces después de esas vivencias tu empiezas a hacer que estos colores dancen juntos, que se den la mano. Y eso es vivencia del color, para eso, para dibujar tu tienes otros elementos: los crayones, las tizas, pero mientras tanto ellos están viviendo el color a partir de esto y eso es super sano para ellos.

Cuando tu me hablabas del color, también me hace sentido contarte que la estética es muy importante en los niños, la vivencia de lo bello. A veces hay gente que dice “ah claro pero las poblaciones no son bellas” “la vida no es bella, la vida es dura, la vida es fea” pero para el adulto, pero los niños debieran tener experiencias de belleza por muy fea que sea la vida, por muy triste que sea tu vida, mientras más experiencias de bellezas puedan tener los niños, mientras más experiencias estéticas, más tranquilidad logran, más seguridad logran.

I: Y ¿eso se da desde el hacer de ellos, no imponiéndoles algo?

E2: Lo que pasa es que uno puede cambiar el lenguaje. No se trata de imponer, se trata de ser un modelo.

Entonces, porque si yo impongo algo yo no estoy formando a los niños y si yo impongo algo lo que estoy haciendo es quitarle libertad a ese niño. Sin embargo si yo actúo como referente o pongo algo como un referente, cada uno de ellos a partir de ese referente va a buscar su propio camino por eso el profesor, el rol del profesor es un rol de mucha responsabilidad.

Por ejemplo este trabajo que también lo puedes “chic chic” es un trabajo que yo hice en el pizarrón en paralelo con ellos. entonces cada uno tiene su papel, yo tengo mi cuaderno, y dibujo mi... mas grande obviamente, ellos tienen su papel, yo el mio, y entonces les digo a los niños “había tierra” pero ellos tb lo están haciendo al mismo tiempo q yo y “el viento trajo una semilla” entonces ellos hacen su semilla, algunos hacen una semilla pequeña, otros hacen una semilla mas grande, otros hacen una semilla con forma de portoto.

Cada uno va a hacer su semilla y “esa semilla toma agüita, toma mucha agüita y sol, entonces empezó a crecer” y como yo voy en paralelo con ellos cada uno tiene su propia planta y alguno te dice puedo hacer el tronquito amarillo? si, puedo hacer la semilla café?, si entonces cada uno va construyendo su.. “ y entonces hizo una hermosa planta” y luego la primavera y tuvo flores maravillosas y empiezo a dibujar mi flor y ellos la suya. Si tu te fijas yo termino mi trabajo, ellos terminan el de ellos, obviamente yo después pinto todo el fondo, o sea, dejo todo acabado. Si los niños por ejemplo hacen esta flor, ellos tienen que dibujar, siempre terminar todo, nunca dibujar cosas pendiente, aprender a cerrar los ciclos, pinto el fondo y todo, termino el sol y en paralelo ellos van terminando. Si tu te fijas todas las flores son distintas, todas, todas las flores son distintas, mira la semilla, hay una semilla pequeña, ahí hay una semilla azul, te fijas, hicimos todo el ciclo de la planta, fíjate en el fondo, fíjate en los colores, los marcos, mira los marcos, este es un doble marco, fíjate q tiene dos colores, es como que.. y cada uno hizo su flor, mira esta flor tiene cuatro colores, cada flor tiene un color distinto. Esas son todas celestes, entonces claro, yo voy siendo referente en la construcción pero cada uno va haciendo su propio, entonces es distinto q yo dibuje y diga “aquí hay una flor, hagan esa flor” entonces como yo soy referente b tengo q ser buena en lo que hago pq o si no ellos van a ir copiando siempre los

modelos herrados, ahora esta no es la gran flor, pero si es una flor q a ellos los lleva a mucha belleza a mucha armonía. Esto mismo lo fuimos construyendo entre todos.

I: claro si me contaste, la suma vertical y la suma horizontal.

E2: claro y cada uno contruyo, entonces después yo hago esto como una oca ensoñada y me dicen “ohh parece q lo hubiesen metido en una esfera de cristal” y en el fondo es eso, es como tenerlo aquí, contenido, contenido siempre. Entonces eso es re importante cuando uno les dice vamos a hacer el margen, claro el margen tiene un sentido estético ciertamente pero yo tb tengo q ser capaz de descubrir q mas puedo entregar con un margen, ¿qué entrego? Entrego limites, “entonces hasta aquí se llega, yo no puedo salirme del margen” y por lo mismo entrego contención. Una contención amorosa.

Eso es lo q va formando a los niños en como tu los ves, que osn dulces, son tranquilos, que la Antonia la otra vez pasó el limite de la puerta, la puerta estaba cerrada, paso el limite de la puerta y yo la veo y ella se da media vuelta y no me dice nada de ¿pero cómo, por que? Y se fue y no reclamó ni nadie la reto entonces eso como queno va transitando en esto, vas tanteando vas viendo vas probando tb. En el almuerzo tenemos distintas formas de llegar al silencio entonces hicimos algo hoy dia, hicimos el terrorme, porque tenemos q ir cambiando pq sino esto de golpear la mesa se transforma en cualquier cosa y pierde el objetivo. El objetivo de golpear la mesa es ir del ruido al silencio y tener esa experiencia del no silencio al silencio, que pasa cuando uno llega al silencio. Cuando yo hago “terrome terrome te sic te sac terromme terrome te pum” tb hay un freno inhibitorio ahí, importante pq puedo seguir: terrome terrome te sic te sac, terrome terrome te pum patrás, patrás” todo el tiempo pero yo voy poniendo un freno, freno inhibitorio, de autocontrol, puedo decir un verso por

Y es un verso muy cortito pero tiene un significado enorme entonces ahora tiene q hacerte sentido a ti como profesora pq si no te hace sentido entonces mejor no lo hagas a mi me hace sentido porque llevo veintitantos años haciéndolo y en mi casa ponte tu nosotros no lo hacemos pq es bien loco tb eso pq esto es de la escuela y la casa no es escuela entonces hay q hacer una separación también.

Es importante eso pa los niños: contención, son limites pero tb es contención, y eso no hay q perderlo de vista pq el limite no es: “no, no”. El límite es “psss” entonces mira qui estoy yo. Entonces el niño se siente seguro, se siente protegido.

I: entonces siempre desde lo positivo, no de lo negativo, de la negación?

E2: Si, y lo otro q es importante, a propósito de eso q tu dices es que cuando haces preguntas a los niños y los niños responden, uno tiene q estar super despierta a interpretar lo que el niño te esta diciendo pq a veces el niño llama, pero esta dando en el clavo pero esta un paso antes. Entonces de repente te dicen... ahora tb hay niños a los q yo les digo “no, equivocado” a los q necesitan pq son niños q están constantemente como buscando justificación o responden por responder y tu sabes entonces uno tienen estar super alerta a leerlos, q me esta tratando de decir, como la Antonia que tu estas preguntando algo y ella levanta la mano y responde cualquier cosa, entonces “piénsalo tú, piensa primero”. Entonces ahí ella piensa y te dice.. no se ponte tu las abejas, qué hacen las abejas? Y ella te dice: “venden miel?” “claro, tiene q ver con la miel, pero que hacen cn la miel? –La hace. “muy bien” entonces ese venden miel esta fuera de contexto pero algo hay de real en eso, no es el vende sino q tiene q ver con la miel y ella esta cerca. Distinto seria si tu le preguntas x las abejas y ella te dijera “con eso hacen los chalecos de lana” “piensa bien”.

Entonces lee a los niños, leerlos es como un ejercicio q uno debiera hacer siempre, leer al niño, que te esta tratando.. a veces ella me esta diciendo cosas y yo le digo “yo se para donde vas” te voy a dar una pista, tanto” y ahí te responde, eso es importante. Por eso cuando uno habla en positivo también tu te tienes q estar en positivo.

I: Es difícil hacer eso pq uno tiende a decir no.

E2: Si, es muy difícil y pasa todos los días o sea hay días q uno anda cleverisima y ellos dice algo y tu pahf paf paf todo todo todod y hay días q te hablan y tu estay, entocnes uno tb tiene que “espérate, disculpa no te estaba escuchando, dime de nuevo” o asumir q no lo escuchaste. A mi de repente me pasa q me hablan y te juro q yo los estoy escuchando pero no se lo q m están diciendo y me voy y¿qué? Y quizás cuantas veces no he estado consciente y se me fue y no los escuché o sea y pasa, y ami me a pasado, afortunadamente nosotros trabajamos con pareja pedagógica entonces de repente tu estay hablando y el otro te dice y tu “oh, se me pasó, gracias” y se te pasan, se te pasan todo el rato pq a lo mejor estas super clara super atenta en un ámbito y no en otro, pero bueno son gajes del oficio no es algo malo.

Entrevista 3

Fecha: 3 de julio de 2015

Centro educativo de dependencia particular pagada.

Nivel: Segundo Nivel de Transición de Educación Parvularia.

Informante clave: Educadora de párvulos.

I: ¿Qué aspectos consideras que son relevantes en los procesos de lectura y producción de textos en los niños y las niñas?

E3: Pensando en el nivel de kínder, yo partiría obviamente por el acercamiento a la lectura, en el sentido de acercar a los niños a los distintos tipos de textos que son relevantes en el ámbito cotidiano de ellos. Por ejemplo, presentarles libros a los que ellos tienen acceso o que ellos pueden ver en sus casas desde el material tecnológico como los que se presentan en los computadores, los correos electrónicos, los diarios que todavía hoy existen, las revistas, los cuentos, enciclopedias, etc. y, obviamente, partir como con jugar a leer de una forma más espontánea pero, obviamente, después es necesario que los niños conozcan obviamente las vocales y, poco a poco, ir conociendo las letras, los distintos grafemas y su asociación a los fonemas porque tiene que ir ligado obviamente, no se puede separar el proceso de lectura y escritura. O sea, pensando en lo que se debe hacer.

Lo que sí se hace en la práctica, es trabajar el sonido inicial, el sonido final, las rimas, todo lo que tiene que ver con juego con sonidos y así, a la vez, ir asociándolo.

También el trabajo con logos que tiene que ver con lo que los niños ven en las calles

I: ¿Cómo hacen ese trabajo con los niños?

E3: O sea, depende porque, por ejemplo, igual tú le presentas mucho material que esta en la sala que esta al alcance de ellos. Por ejemplo: tú trabajas un rincón de lectura y pones a disposición de ellos material variado, por ejemplo, pones desde cuentos, pones revistas y de temáticas: adivinanzas, chistes puedes poner logos distintos de tiendas o de productos que ellos ven en sus casas, de los supermercados, todo eso.

Y así, ellos, a través de lo que conocen y de sus conocimientos previos, van asociando a las letras que uno les está intentando enseñar que obviamente van, progresivamente, de lo simple a lo más complejo y de ahí van trabajando la separación silábica (...) eso es lo que se hace en la realidad, fuera de lo que es correcto o no hacer.

I: Cuando ven, por ejemplo, logos o revistas, ¿Qué cosas importantes consideras que...?

EE3: Es que yo considero que el plus que tiene trabajar con ese material es que es significativo para ellos o si ellos ya lo han visto ellos te dicen por ejemplo “esto es lo que tienen en mi casa” o “esto es lo que tiene mi mamá” o “es ahí donde vamos a comprar” y ellos te preguntan: “qué dice ahí?” “qué letra es?” y como es significativo es mucho y es relevante para ellos y es mas fácil asociar el aprendizaje a lo que es cotidiano entonces ellos se acuerdan que la letra de tal palabra era ésa. Es distinto que tu les impongas una forma de entender la escritura q en el fondo no tiene nada que ver con su realidad. Entonces después, por ejemplo, eso es cuando tu trabajas la iniciación a la lectura.

Cuando tu trabajas iniciación a la escritura, permites que los niños jueguen a hacer trazos, grafismos y ocupen letras o vocales que ellos ya conocen, no importa que no diga nada, pero jugar a escribir ya para ellos es relevante. Aparte que ellos ven muchas veces que la

profesora del colegio escribe, que la mamá escribe cuando va al supermercado hace una lista entonces para ellos es significativo y obviamente les da mucho más interés poderlo hacer.

I: ¿Qué tipo de preguntas les haces, que consideras que son las más relevantes para trabajar con los logos, las revistas, etc.?

E3: por ejemplo, cuando se trabajan los tipos de texto es importante trabajar el formato para, primero, identificar un tipo de texto de otro. Por ejemplo, si tú trabajas el diario, tienes que enseñarles a identificar cuál es el formato básico: donde está el título, donde está la bajada, donde está la información, el desarrollo del texto; y en base a eso ellos comienzan a identificar distintos tipos de texto. En una receta pueden aprender cuál es el plato a preparar, cuáles son los ingredientes y la preparación, que son como los básicos que uno trabaja en el nivel de kínder o de pre kínder también. Entonces, por ejemplo tú después haces preguntas en base a eso, al formato y eso, por ejemplo, bueno, también uno trabaja con mucho material audiovisual que no necesariamente es leíble ni tampoco lo escriben pero, por ejemplo, tú trabajas la noticia escrita, pero le presentas una noticia de la tele, entonces a los niños les llama mucho más la atención porque son cosas que pasan día a día y que las ven en sus casas.

Y a ver ¿qué preguntas se pueden hacer? Es que uno trabaja mucho por ejemplo, en los colegios sobre todo, como es más estandarizado, trabajan mucho siempre con el recordar qué letra hay, cómo suenan juntas.

I: En relación a las estrategias para la comprensión de los textos, de las imágenes que les muestras...

E3: O sea, ahí lo mas importante es netamente las preguntas de metacognición, por ejemplo uno parte con la parte que es más del ámbito emocional, por ejemplo: qué les gusta, qué no les gusta, qué les llamó la atención, qué les pareció interesante, que palabra encontraron rara y no conocían, y tú ahí vas a buscar el significado de esa palabra pero también, por ejemplo, cuando lees un texto por ejemplo, nosotros tenemos la hora del cuento, tú lees un texto y tú vas primero, como es difícil en esa edad la comprensión lectora vas de a pedazos, o sea, de a trozos del texto haciendo un feedback: de qué se trataba y haciendo preguntas a todos los niños, por ejemplo: “Se dieron cuenta que, por qué hizo esto y qué creen q va a pasar después” y haciendo predicciones del texto y así vas avanzando y poco a poco vas ampliando la cantidad de lectura que tu puedes hacer en base a la comprensión que ellos adquieren. También después pueden jugar por ejemplo “qué creen q va a pasar al final”, que inventen un final para el texto, no sé.

I: ¿Todo eso lo hacen oralmente?

E3: sí, eso es oral, pero de repente como se trabajan temáticas que son transversales, por ejemplo tú trabajas la receta, ya es un ejemplo repetido la receta, tú primero la trabajas con un material audiovisual: una persona que explica la receta que cocina un plato en un programa, de un matinal.

I: ¿un video por ejemplo?

E3: Claro, un video.

Entonces después, tu les presentas el formato de la receta. Una receta real y mejor si tienen para que la manipulen para que la vean, de distintos platos que conozcan además, que sean

fáciles e incluso si las haces con ellos mejor porque obviamente se les queda mas interiorizado y después jugar a escribir una receta. Puedes partir con una receta grande para todo el grupo y que ellos peguen las partes de la receta y después que ellos mismos creen la receta, que no la van a escribir en realidad pero van a jugar a escribirla. Entonces obviamente con hartos pasos tu afianzas mucho mas el aprendizaje y eso se les hace mucho mas significativo.

En relación a la importancia de la alfabetización o literacidad, que tu preguntabas primero, yo creo que tiene relación con lo mismo que en el fondo es como, como es una de las formas que tenemos de comunicarnos las personas y eso le permite a los niños como es una forma que tienen de comprender el mundo en realidad, las entre las personas, las cosas que pasan.. la escritura y la lectura tiene que ver mucho con eso porque esta en todo, entonces, es una forma de comunicarse.

Y además, mientras tú les enseñes a ampliar su conocimiento, su vocabulario y su capacidad de expresarse, les amplias el mundo y el pensamiento también. Porque ellos mientras mas palabras conocen, mejor pueden expresar lo que piensan, o lo que sienten y se amplia mucho mas todo, o sea, su pensamiento en el fondo.

I: Y con respecto a eso ¿qué elementos consideras que son importantes para lograr una buena comunicación?

E3: Ah bueno, yo creo que es muy importante trabajar mucho la producción oral, la argumentación, trabajar debate con los niños que igual se puede hacer con temas que son de su interés, preguntarles que les parece, o sea, rebatirle temas y hacer que ellos hagan preguntas y den respuestas más coherentes a lo que uno está tratando porque cuesta eso con

los niños, que ellos te den como respuestas más completas, son como súper cerrados, te dicen como “sí porque tal cosa”, pero les cuesta como darte argumentos de por qué les gustan las cosas, entonces siempre yo creo que eso es bueno y también te permite comunicarte mejor con el otro y bueno, también, hay hartos temas que tienen que ver más con la parte emocional como la empatía obviamente que se trabaja en el área del lenguaje pero es más transversal porque tienes que... como, no sé que más.

I: ¿Qué otro elemento, como tú decías la empatía, crees que es importante que se de en el aula para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se logren?

E3: Por ejemplo cuando ocurren problemáticas en la sala hacer, obviamente diálogo, siempre enseñar que el diálogo es siempre una forma de resolver los conflictos y tratar de que ellos den las soluciones, por ejemplo preguntarles ¿qué creen que fue lo que pasó que estaba equivocado en esta situación? y ¿cómo creen que se podría solucionar? y ¿cómo creen que se sintió? Y, en el fondo, en todo utilizar el lenguaje y, eso, también permite que los niños aprendan a comunicarse mejor y, bueno, es que en realidad, es como mucha comunicación con los niños a esa edad porque son como súper, a ver cómo decirlo, que es como una edad muy, no sé po, los niños son súper afectivos, o sea, es una edad en base a sus necesidades, igual están como aprendiendo a socializar entonces hay que usar mucho el dialogo, el lenguaje y las palabras para solucionar todo y eso yo creo que permite también que se puedan comu, eso tiene que ver con lo que me preguntaste de la comunicación, es que no sé si está bien.

I: Tú me nombraste el dialogo, el lenguaje, ¿qué otros recursos podrías usar para desarrollar la comprensión en los niños en términos generales?

E3: ¿Pero no necesariamente de los textos?

I: No. La comprensión, por ejemplo, dentro de un diálogo oral. Por ejemplo, cuando estás en la sala y vas a explicar algo a los niños, para que ellos te entiendan eso ¿qué cosas tú haces para que te entiendan?

E3: Bueno, el factor principal es trabajar la concentración y la atención en los niños a esta edad sobre todo

I: y cómo haces eso?

E3: captar con estímulos que sean llamativos para ellos, que sean interesantes, que sean innovadores obviamente.

I: ¿cómo qué?

E3: no sé, un juego. El juego siempre funciona.

I: un juego como cuál?

E3: es que depende de lo que vas a trabajar porque obviamente debe tener relación con lo que vas a trabajar, o usar como, no sé, el absurdo. Sirve mucho trabajarlo con los niños y tiene que ver mucho con el lenguaje también, entonces...

I: ¿Qué cosas has usado como un ejemplo de esos juegos?

E3: No sé, por ejemplo, uno les cuenta una situación inventada, que a ti te paso y que hay que resolver un problema, pedirles ayuda a ellos y decirles: “cómo lo podemos solucionar, qué se les ocurre” y algo que suene chistoso para ellos y que se parezca a algo que les ha

pasado: “¿A quién le ha pasado esto? ¿Se les ocurre cómo me podrían ayudar para solucionarlo?”

Uno lo ocupa también con algo tan simple como cuando le vas a enseñar la secuencia temporal y tú les pasas láminas desordenadas o se las presentas en la pizarra “y vino alguien y me desordenó todo lo que yo tenía para presentarles y a quién se le ocurre como podríamos ordenarlo, o no sé, algo tan sencillo como eso, pero igual en esta... es una edad complicada porque hay que estar todo el tiempo focalizando a los niños, pierden la atención súper fácil, y hay que tener hartas estrategias atractivas, entonces yo creo que hacerlos hablar mucho sirve mucho porque sólo escuchar no es tan efectivo, hay que hacerlos participar todo el tiempo, dar roles, delegar, decisiones de todo, eso, no sé que mas podría ser.

I: Sobre los recursos ¿Qué recursos usas, por ejemplo, para desarrollar la lectura y la producción de textos? Igual me nombraste varias por ejemplo las láminas, los cuentos.

E3: Claro, por ejemplo, en la parte audiovisual se ocupan mucho videos, se ocupan canciones, se ocupan relatos para que ellos escuchen solamente, se ocupan las presentaciones de *power* que uno las prepara para lo que uno quiere lograr con los niños y eso es lo q mas se usa en lo audiovisual.

La parte como ya más concreto, hartas cosas porque, por ejemplo, en kínder, para la parte escrita ocupamos letras magnéticas con pizarras que les permite jugar con letras, juntar y es como más exploratorio. Las cajas con sémola para hacer trazos que también les gusta harto, que sirve para desarrollar la motricidad fina y también para jugar a escribir.

Siempre existen los libros de apresto que no son lo mejor, pero es lo que los colegios esperan desarrollar en los niños y que al final se termina usando igual porque igual se termina usando la letra manuscrita aunque esté súper obsoleta y muchos textos y material relacionado con los textos, por ejemplo si trabajamos con la carta, en la sala hicimos un buzón y lo dejamos ahí en la sala y los niños cuando quieren pueden escribir una carta y meterla y después cuando hicimos postales usamos el buzón también y les permite conocer cosas que ya no existen en la realidad de ellos que eran de nuestra realidad pero que son cosas que tienen mucho que ver con expresar a través de la escritura y comunicarse y también todo el material que te decía como crear un rincón de lenguaje y adaptarlo para que lo puedan ocupar libremente, como en la sala no tienen cojines y das un momento de lectura libre y los niños sacan un cuento y después sacan otro material de lectura. Ese tipo de cosas usamos.

I: Y sobre las imágenes qué importancia crees que tienen dentro de la comprensión

E3: Creo que las imágenes son lo primero que se desarrolla en la comprensión lectora cuando tienes niños que no leen por ejemplo nosotros tenemos un proyecto de comprensión lectora que se trabaja en base a imágenes que se trabajan estrategias, por ejemplo: identificar detalles ordenar la secuencia, idea principal y todo se trabaja en base a imágenes entonces por ejemplo, en este caso son libros pero igual lo puedes trabajar sin libros por ejemplo desde lo más básico que es presentar dos imágenes y enseñarle a un niño qué detalles hay en una imagen que en la otra no hay entonces ese tipo de cosas o sea la imagen

lo es todo al inicio po, es como lo que te permite desarrollar la oralidad y también la comprensión.

I: ¿Qué estrategias de comprensión utilizas para las imágenes?

E3: En mi caso, en este colegio se trabaja con un proyecto que se llama *Ziemax* que es de comprensión lectora entonces es un libro con preguntas claves que el educador tiene que ir haciendo que son estándar y están establecidas. Entonces, por ejemplo, tú lees un texto corto, muy breve y después haces una pregunta y tiene que responder en base a imagen, por ejemplo ¿cuál era la idea principal del texto? y aparecen tres imágenes o lees un texto alusivo a algo pero no dice lo que es y tú pones las imágenes y los niños tienen que identificar a que puede referirse. O por ejemplo, pones tres imágenes y preguntas cual no corresponde: la flor, una hoja y, no sé, algo que no tenga que ver.

I: ya, un clavo

E3: si un clavo, eso es súper básico pero a esa edad es complejo porque son procesos que se van desarrollando de a poco igual la idea principal es lo que más cuesta y en realidad es también lo más difícil para uno, si uno lo piensa como adulto, te preguntan cuál es la idea principal de algo, no es tan fácil pensarlo.

I: ¿Ustedes usan por ejemplo la pizarra?

E3: Si

I: ¿De qué forma la usan?

E3: No es el foco principal, sólo se ocupa como un recurso complementario y es mucho más emergente, por ejemplo, cuando surge algo que es de interés de los niños, la ocupas para escribir algo, pero no es el principal recurso.

I: ¿La ocupas para ti, no para los niños?

E3: no, con los niños pero, en general, en ninguna actividad es el material de la actividad la pizarra. Los niños tienen pizarra individual en la que escriben con plumones, por ejemplo, trabajamos hasta el dicado de sílabas, de consonante vocal ,pero la pizarra en sí como recurso de la sala no se ocupa, no es como lo principal.

I: Te voy a explicar qué es la multimodalidad. La multimodalidad se refiere a las formas que tenemos de significar lo que queremos comunicar, por ejemplo ahora les estoy comunicando lo que es la multimodalidad a través de la oralidad, entonces, multimodalidad son los múltiples modos de representar los significados, uno de los modos es el modo oral, otro es el escrito, por ejemplo esto mismo te lo puedo escribir en un papel, te puedo hacer mímica, igual sería complejo pero se puede hacer, entonces, se utilizan distintos códigos: los visuales en el sentido de la imagen como un dibujo; gestuales, que tiene q ver con el movimiento del cuerpo, con sonrisas, movimientos faciales; espaciales que tiene que ver con el uso del espacio, por ejemplo, donde estamos nosotras cómo usamos el espacio, estamos medias apretadas pero podríamos estar sentadas con más distancia. Otra forma de utilizar el modo espacial tiene que ver por ejemplo dentro una imagen, si tienes una fotografía con dos personas, si las personas están juntas, puedes decir que son parejas.

E3: ah, ya como la expresión de la cara si estás con una emoción.

I: Si y sobre la expresión de la cara está el modo de representación gestual, que es la gestualidad en el fondo. Esto, en palabras creo que bien básicas tiene que ver con la comunicación verbal y no verbal. En la no verbal entrarían todas estas otras formas de representar los significados.

E3: ¿la escrita está dentro de la verbal, no?

I: Claro, la verbal es la oral y la escrita.

¿Tienes alguna pregunta?

E3: no

I: ¿cuál es tu apreciación sobre la importancia de que los niños puedan comprender estos distintos modos o códigos? Porque, por ejemplo, está el código matemático como las ecuaciones o modos de representar en términos espaciales, visuales, pero en general lo que consideres, si hay algo que no ves en tus prácticas no lo fuerces. Porque delante te pregunté sobre las imágenes y me has dicho cosas pero quiero profundizar en eso.

¿Cuál es tu apreciación de que los niños comprendan ...

E3: o sea, ¿las distintas formas de comunicar?

I: claro

E3: o sea, yo creo que es súper relevante, primero, partiendo desde lo más básico, que hay personas que no pueden hablar o no pueden ver y tenemos que obviamente saber comunicarnos con cualquier persona, o la gente que está a la distancia. No con todas las personas tenemos la misma posibilidad de comunicarnos de la misma forma. Además, por ejemplo, en misma vida cotidiana tú tienes por ejemplo un bebé que no te habla y tienes que empezar por entender todo lo que tiene que ver con la gestualidad, con la corporalidad.

I: ¿Eso cómo lo trabajas en el aula?

E3: Igual por ejemplo la educación con los niños es como súper ligada la parte oral por ejemplo, con lo corporal. Tú ocupas mucho la corporalidad para comunicar. Incluso tú de repente, te encuentras con niños que tienen problemas de audición o que se distraen fácilmente pero porque tú ocupas la corporalidad y todo el tiempo estás usando las manos, los gestos de la cara y, también, la forma como tú utilizas tu voz es cómo ellos te entienden al final, con muchos niños ocurre eso, por ejemplo, uno todo el tiempo está haciendo como gestos o no sé.

Eso se ocupa mucho en la educación preescolar y también hay como una parte que tiene relación con que ellos todavía no saben manejar bien sus emociones y a la vez ellos son poco empáticos pero ellos asocian muy bien, por ejemplo si tú trabajas una imagen y les preguntas qué emoción muestra su cara, qué crees que está sintiendo, qué les pasa? Ellos lo comprenden súper fácilmente y te dicen muchas respuestas en relación a eso porque lo sienten súper cercano, es como algo que para ellos es fácil de comprender.

También la disposición del espacio, es algo que se ocupa mucho en educación que, a pesar de que a veces uno por los tiempos y todo, estás más restringido, ocupas mucho el cambiar los espacios: en juntar, en separar, no sé po.

I: ¿Por qué crees que es importante eso?

E3: Porque te permite distintas formas de, igual es como para potenciar el aprendizaje te sirve porque, primero, tienes que trabajar cosas que son individuales por ejemplo, tienes que trabajar cosas que son de grupos chicos, tienes que trabajar cosas con el grupo completo, te sirve para trabajar un montón de cosas y el espacio es lo que te permite hacerlo porque, por ejemplo, en una sala de colegio es complicado pero si tú modificas el espacio, generas otra dinámica con los niños, cambias totalmente la, o sea, primero atraes la atención de ellos porque es algo nuevo. Si tú cambias el espacio y si lo haces hartas veces y siempre en forma distinta más aún. O sea, eso más que nada encuentro que se relaciona con el espacio.

Lo que tiene que ver con la gestualidad y todo eso, se ocupa mucho y yo creo que va como súper inherente, o sea, se da. No es que lo fuerces porque a veces no se trabaja mucho el tema de las emociones y todas esas cosas pero se da de por sí en la práctica y, obviamente, lo oral es lo que más se ocupa, el tema de las imágenes se ocupa mucho.

En el fondo, como uno trabaja con todos estos recursos, es importante que los niños sepan comprender, y en el juego de repente tú les dices: “tienen que hacer tal cosa pero no pueden hablar, no pueden decir ninguna palabra, tienen que comunicarse con sus compañeros de otra manera, ustedes tienen que buscar de que forma”, entonces ellos solos empiezan a pensar cómo podrían decirle a un amigo algo sin hablarle.

I: ¿De qué manera crees que influyen, dentro de tu experiencia, esos recursos en el desarrollo de los aprendizajes de los niños? Por ejemplo: de qué manera influye si sólo utilizaras la oralidad y no los gestos. ¿Tú crees es un aporte?

E3: Obviamente todo aporta. Uno al final está formando personas que se van a desenvolver en un mundo que está fuera de la sala y por más que tú intenciones algo de alguna manera la realidad es otra y en la realidad uno se encuentra con cosas tan simples como las señales del tránsito. No son orales, muchas no son escritas y, a través de iconos por ejemplo, tienes que enseñar a comprender, todos tenemos que aprender a comprender.

Entrevista 4

Fecha: 3 de julio de 2015

Centro educativo de dependencia municipal.

Nivel: 1º Básico.

Informante clave: Profesora Básica.

I: ¿Qué elementos crees que son relevantes en los procesos de lectura y producción de textos?

E4: Los aspectos más importantes, según lo que creo, es primero conocer el contexto de los niños, en la individualidad de cada uno. Saber qué tan lejanos, qué tan cercanos están en cuanto al proceso de lecto-escritura y tratar de acercarlos a eso en base a lo que a ellos les interesa. Si bien, yo considero que es importante hacerlo desde los elementos cercanos, de lo más significativo que tienen, también creo que tienen que innovar, proponerles cosas nuevas y siempre acompañarlos. No sirve por ejemplo llevarles material nuevo y fantástico para que aprendan a leer y escribir, con canciones música y todo si uno no los acompaña, no guía no orienta. Yo creo que es súper importante eso. Acompañarlos siempre es la única forma de saber en qué tienen falencias, en qué está aventajado como para poder orientar ese proceso.

I: ¿Cuál es tu visión respecto de la comunicación?

E4: En qué sentido?

I: La comunicación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

E4: Bueno, yo creo que es fundamental. Yo creo que para que haya un buen proceso de enseñanza y aprendizaje tiene que haber diálogo permanente que permita el razonamiento, realizar inferencias, deductivo, inductivo, todo lo que tiene que ver con el desarrollo del pensamiento de los niños. Para eso yo creo que el lenguaje es fundamental, te sirve para desarrollar todas las otras áreas.

I: ¿Qué estrategias utilizarías para favorecer el desarrollo del lenguaje?

E4: Yo creo que desarrollar constantes preguntas de metacognición: saber preguntarles a los niños lo que les interesa, cómo podríamos cambiar tal cosa, leerles un cuento, “propón otro final”, cosas así. Preguntas desafiantes.

I: ¿Cuál es tu visión del desarrollo del lenguaje en los niños?

E4: bueno, yo creo que es un aspecto fundamental dentro de lo que es el desarrollo del pensamiento de los niños.

I: Y en ese sentido ¿qué es para ti el lenguaje?

E4: el lenguaje es, para mí, la orientación del pensamiento.

I: ¿Qué significa eso?

E4: Que te ayuda a desarrollarlo, a ampliar tus conocimientos, a culturizarte, que te ayuda a comprender el mundo en el que estás.

I: ¿Qué elementos destacas como constitutivos del lenguaje?

Porque me estás diciendo para qué, o sea, la función del lenguaje, entonces, quiero saber ¿qué elementos son los que componen al lenguaje?

E4: ¿Cómo qué elementos, es que no entiendo?

I: Por ejemplo, qué es para ti el lenguaje, no para qué sirve, sino como definición.

E4: Es la comunicación, es todo lo que tiene que ver con relacionarte con los demás, no sé, las distintas formas de comunicarse con el mundo, ya sea lenguaje verbal, kinésico, corporal. Para mí es lo que te hace ser un ser social, en el fondo.

I: ¿Qué estrategias consideras fundamentales para que los niños desarrollen una buena comprensión de lectura?

E4: Las principales estrategias para desarrollar con los niños en lenguaje son las que tienen que ver con lo lúdico, desarrollar el lenguaje a través del juego, del interés de los niños, o sea, lo que a ellos les gusta, ir descubriendo, proponerles cosas nuevas y siempre promover la reflexión después de un juego, después de un cuento, siempre, en todo momento: ¿qué pasó?, lo que ellos opinan, de hechos actuales también noticiosos que ellos también puedan opinar. Para mí la reflexión es fundamental dentro del desarrollo del lenguaje.

I: ¿Qué recursos crees que son importantes de utilizar para desarrollar la comprensión lectora y producción de textos?

E4: Se supone que desde antes, ellos tienen que haber partido con todo lo que tiene que ver con la utilización de los diferentes sentidos, el tacto, la visión, todo lo que tiene que ver con los colores, muchos colores, sonidos, texturas, todo eso y después de lo concreto pasar a lo abstracto, que vendría siendo aprender letra por letra pero siempre tratar de que no sea tan aislado cada aprendizaje, sino si está aprendiendo una letra, que sea dentro de una palabra, que la reconozcan en cosas que les sean más familiares. Cosas que, muchas veces, no se

dan debido al tiempo, a que está todo pauteado, por ejemplo en mi clase en primero básico primero la “l”, la “m”, la “p”, letra por letra.

Eso quizás, de repente, provoca quiebres y confusiones en los niños al pasar de una letra a otra, se encasilla mucho el aprendizaje de cada letra para después poder comprender lo global.

I: ¿Cuál es el objetivo, que aprendan una letra?

E4: Por ejemplo, cada vez que aprenden letras nuevas, se les presenta la letra, en sus cuatro formas, “vamos a escribirla primero en mayúscula, después en minúscula”

I: Pero ¿eso es para identificarla o para leerla?

E4: Para aprenderlas. Tú primero la reconoces.

I: Claro, y luego la identificas, por eso te pregunto si la idea de esa estrategia de lectura es para que sepan que en este papel hay una “l”, por ejemplo.

E4: Claro, sí.

I: Después ¿cómo lo conectas con las palabras o con la comprensión?

E4: Eso es lo difícil, eso es lo que cuesta cuando uno pasa letra por letra que después, incluso cuando ellos quieren leer una palabra corta, bueno, inicialmente corta, van leyendo la letra y después tú les preguntas qué leyeron y muchos no son capaces de decir qué leyeron porque van letra por letra.

I: ¿Qué estrategia utilizarías para solucionar eso?

E4: Presentar lo global, palabras completas y que ahí ellos vayan reconociendo, palabras que, por ejemplo el típico cuadernillo de caligrafía que sí o sí hay que hacerlo, que te piden que lo hagas por currículo, tratar de hacerlo acorde al interés de ellos. Por ejemplo, palabras que ellos te digan que quieren escribir y que comiencen con tal letra, entonces cosas que a ellos ya, que sea más personalizado de acuerdo a sus intereses y que les sean más familiares, que puedan reconocerlo.

I: Me estás hablando de estrategias ¿qué otras crees que son importantes para la lectura?

E4: Bueno, de estrategias, nosotros, dentro del nivel en el que estoy, primero es lo básico que de repente puede sonar súper estructural, que es reconocer la idea principal, reconocer personajes, acontecimientos relevantes, dónde ocurre, por qué ocurre. Preguntas que tienen que ver con la comprensión del texto.

I: En ese caso ¿tú les leerías primero el texto y después...

E4: no, no, no, no, lo que primero se hace es que le presentas primero la imagen, la portada de un cuento ponte tú, “¿de qué se tratará?”, “¿qué dirá arriba el título? ” No sé, “vamos quizás a la última hoja al tiro, ¿qué habrá pasado? ¿qué pasa si esta hoja la ponemos entre medio?”, cosas así, cosas como de juego, antes y de predicción. Partir siempre por la predicción, por lo que ellos creen, después leer y después ver si, en realidad, era tal como ellos decían.

I: Durante la lectura ¿qué hacen? O, más bien, ¿tú cómo lo harías durante la lectura?

E4: Vamos leyendo partes del cuento...

I: Pero ¿tú cómo lo harías? Tú, no como lo hacen en tu curso.

E4: Ah, ¿cómo lo haría?

I: o sea, si tuvieras la posibilidad de hacerlo de la forma que tú quieres, que tú consideras que los niños van a aprender mejor ¿Qué estrategias usarías para la comprensión y producción de textos?

Porque ya me mencionaste dentro de la comprensión la predicción, y durante la lectura ¿utilizarías alguna estrategia?

E4: Las preguntas de metacognición.

I: ¿Cómo cuáles?

E4: no sé po, ¿qué pasó aquí? ¿qué les pareció esto? ¿cómo hubiese sido esto de otro modo? Ir creando diálogo con los niños a medida que uno va avanzando en la lectura, promoviendo el diálogo.

I: En primero básico ¿cómo se hace ese proceso? porque en esta época no sé si ya los niños leen en tu curso. Entonces ¿cómo hacen la lectura?

E4: No, uno les lee y bueno, cuando trabajamos con el libro guía, tratamos de ir leyendo y que los niños vayan siguiendo los renglones con el dedo, que vayan tratando de inferir más o menos dónde van, y guiarse por las imágenes.

Se usa mucho este recurso de que la lámina, la imagen por adelante y por detrás uno les va leyendo. Eso también funciona harto con los niños.

I: ¿Y para promover la producción de textos?

E4: ¿Lo que se hace o lo que se debería?

I: ¿Qué estrategias consideras que son importantes de utilizar para favorecer la producción de textos?

E4: Yo creo que partir siempre por la escritura libre, o sea, haciendo actividades donde ellos jueguen a escribir y que después ellos te digan qué escribieron, bueno en el curso donde yo estoy en primero, hay muchos niños que se dan cuenta que no escriben y me dicen “pero es que quise escribir esto y aquí no dice eso”, y quieren hacerlo bien.

No sirve mucho eso del jugar a escribir porque ellos se sienten más grandes, saben que no están escribiendo la palabra, se frustran entonces tratar de orientarlos también, atender a sus inquietudes.

I: ¿Y de qué forma vas guiando ese proceso? Por ejemplo: cuando tienen dificultades, cuando ellos saben que no es lo que quieren decir. 44:38

E4: ya, primero hay que hacer un trabajo individualizado, ya no sirve trabajar en forma grupal. Tienes que atender las necesidades de cada niño, igual es súper complicado, requiere dedicación y tiempo, pero quieres pasar, por ejemplo, una letra y sí o sí va la palabra, no puedes pasarle la letra sola porque el niño quiere escribir la palabra al tiro

entera. Entonces tienes ahí que “veamos como lo escribirías tú, cómo se puede escribir, las diferentes formas, qué letras reconoces tú dentro de la palabra y tratar de ver siempre cuáles son las dificultades que tiene cada uno de ellos.

I: ¿Qué recursos o materiales utilizan dentro de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

E4: Lo que más utilizamos nosotros, son, bueno todo lo que tiene que ver con las guías y el texto de estudio de Lenguaje.

I: ¿Y esas láminas que me mencionaste?

E4: Bueno, es que son láminas silábicas y los cuentos que son del ministerio, que son diferentes, que ellos van sacando de acuerdo a lo que les interesa, y hay láminas de lotería de palabras, dominó de palabras, también se ocupa.

I: Te hice esta pregunta en función de los recursos que usan pero ahora te voy a preguntar ¿Qué recursos crees que son importantes de utilizar para desarrollar la comprensión y producción de textos en los niños?

E4: Recursos tangibles primero que todo, como dije delante todo lo que ellos puedan manipular, tener contacto con no se po, las pizarras, con memorice, fichas de estos dominós de palabras, resolver puzles de imágenes cosas así y después pasar ya a lo otro, a lo más abstracto.

I: ¿Qué sería lo más abstracto? ¿un cuaderno por ejemplo, la pizarra?

E4: O sea, sí po, lo que ya no requiere tanto, lo que lleva lo ¿viso-manual se llama? ¿la escritura?

I: ¿En qué etapa pasaría?

E4: Eh ¿en qué etapa?

I: Sí, dentro de primero o ¿en qué otro curso?

E4: no po, yo creo que más abajo debieran empezar según currículum, pero yo recién lo estoy viendo ahora.

I: ¿Lo abstracto?

E4: Sí.

I: ¿Hasta qué etapa crees tú que debe durar lo concreto, utilizar material?.

E4:Creo q eso debe ser dependiendo de cada niño, si yo tengo niños que todavía no reconocen vocales, yo volvería a trabajar con material concreto, volvería a trabajar con la caja de arena, en el patio con tiza.

I: ¿Por qué crees que es importante usar esos recursos?

E4: Porque es una forma más amigable de que los niños se interesen y se inicien en la lectoescritura, no al tiro imponiéndoles que aprendan de una forma tan estructurada.

I: ¿Por qué crees que es imponerles esa estructura?

E4: Para que todos sigan al mismo ritmo se hace, para que todos vayan iguales.

I:¿Y desde el punto de vista de los niños porque crees que eso no sería amigable?

E4: Porque no tienen un primer acercamiento a lo que es la lectoescritura. Si tú no les lees cuentos, si no juegan a juegos de palabras, de leer, de escribir, de rayar, de no sé, de interpretar imágenes, lo que ven, es necesario hacer eso anteriormente.

I: ¿Qué crees tú que es lo más relevante para que los niños puedan producir textos?

E4: Acercarlos a la escritura, a lo que a ellos les interese.

I: ¿A la lectura o a la escritura?

E4: A la lectoescritura.

I: O sea, ¿ellos sólo escriben?

E4: No, va junto, se desarrolla junto la lectoescritura.

I: Ya. Sobre la multimodalidad, cuál es tu apreciación sobre la importancia de que los niños comprendan códigos visuales, espaciales, gestuales?

E4: Es importante porque son diferentes formas de interpretar y de comprender el mundo, la forma gestual, oral, diferentes formas de expresarse y que ellos también, por lo tanto, debieran comprender de los demás.

I: Y eso en tus prácticas pedagógicas, lo consideras? Hay elementos de multimodalidad?

E4: ¿Dentro de las prácticas pedagógicas, de lo que hacemos? Ahora, sin saber que yo lo estaba haciendo, sí.

I: ¿Cómo qué?

E4: Por ejemplo ponemos canciones de karaoke, por ejemplo “caballito blanco”, ponemos el karaoke en el audiovisual, van cantado por palabras y después lo cantamos en forma enojada, en forma alegre, lo cantamos en forma riéndonos todos, entonces ahí hay diferentes formas en que podríamos cantar. Por ejemplo, de repente, hacíamos cantar sólo moviendo la boca sin emitir sonido pero poniendo el gesto, ponte tú.

I: ¿Y eso con qué propósito lo hacen?

E4: Con el fin de, es que bueno, el objetivo ahí era comprender diferentes textos parece que eran y eran rimas, entonces estábamos viendo ahí las palabras y ellos ahí reconocían la entonación.

I: ¿Pero con qué propósito hicieron leer el caballito blanco enojado, alegre, moviendo sólo la boca?

E4: Con el modo también de reconocer diferentes emociones y expresiones, ver que ellos mismos podían leer más rápido cuando estaban enojados, cuando estaban tristes leían más lento, se hacía más lenta la canción entonces íbamos como complementando ambas cosas, como las emociones, la expresión con, o sea lo emocional con el lenguaje.

I: Y en ese momento ¿trabajaron alguna estrategia de comprensión de lectura como las que tú me decías de predicción, metacognición?

E4: Sí po. “¿Qué creen que vamos a hacer, les gustó?” todo lo que tiene que ver con, cuál fue la parte de la, bueno en verdad está mas enfocado a la clase, de la parte que más les gustó de la clase y ahí ellos van emitiendo su juicio.

I: Y algo específico de todo lo que significa la canción del caballito blanco. ¿En esa clase ustedes hicieron preguntas de comprensión o alguna actividad donde ellos pudieran expresar su comprensión?

E4: Por ejemplo, parábamos el powepoint en cualquier parte de la canción, que era cada una por “caballito blanco”, después “llévame de aquí” parábamos, “qué letras reconocen, qué dirá aquí”, veían la imagen de fondo, entonces ellos iban como, sin saber leer, predecían en qué parte iban.

I: Qué elementos consideras que son importantes para lograr una buena comunicación en la sociedad de hoy?

E4: Es que lo más importante, yo creo que lo fundamental es aprender a escucharse, generar diálogos, generar debates entre ellos, respetando turnos, aprendiendo a escuchar a los compañeros, de repente ellos mismos responden cosas y levantan la mano, hablan encima de otro y sin darse cuenta dicen lo mismo que dijo el otro, por ejemplo. Entonces para mí, lo fundamental para poder desarrollar buenos procesos de comunicación es aprender a escucharse, “qué dijo el otro, cómo puedo complementar lo que dijo el otro, o no me parece, por qué”.

Dar buenos fundamentos y argumentos, no sí por sí, y no porque no. No importa, quizás esté bien o esté mal, lo importante es ir en los niños promoviendo que se explayan argumentando.

I: ¿Tienes algún otro ejemplo de prácticas pedagógicas que hayas desarrollado y se enmarquen dentro de la multimodalidad? Como Juegos, estrategias para captar la atención o...

E4: A ver, estrategias para captar la atención... No es que como estrategia llamar a la calma mediante canciones que ellos se sepan, empezar a hablar despacito y después ellos te siguen, no se, realizar hacer preguntas locas de repente no sé es que uno desarrolla estrategias en el momento pero sin saber ahora que eran de multimodalidad.

I: Esas estrategias que tú mencionas tienen que ver con el uso de los modos de representar significados, pero eso cabe dentro de la multimodalidad en caso de que haya conciencia por parte del profesor y que se favorezca la comprensión de los niños porque tú puedes, por ejemplo, en esos juegos de captar la atención, “hacer chasquidos con los dedos”, entonces es multimodal porque tú estás comunicando algo pero la multimodalidad entra en la pedagogía cuando esos recursos tienen algún propósito más allá de captar la atención de los niños, que tiene que ver con la comprensión. Quizás fue malo el ejemplo que te di sobre las estrategias para captar la atención..

E4: Es que lo primero que yo hago por ejemplo cuando me hablas de eso, es tratar de volver a la calma para empezar a hacer algo.

I: Por ejemplo, si los niños van a leer ¿qué...?

E4: Hacemos mucho de imitación silenciosa por ejemplo me paro adelante, me empiezo a tocar la cabeza, copiar en silencio lo que uno hace. Cuando estamos todos callados ya, al final cruzamos los brazos y todos callados, nos ponemos un cierre en la boca y empezamos a leer en silencio, no podemos leer si hay alguien que está conversando, que está distraído.

I: ¿Qué importancia crees que tienen las imágenes, lo audiovisual, las imágenes de libros, de los cuentos, las guías, dentro de los procesos de lectura y escritura?.

E4: Creo que, si bien no son fundamentales, si son importantes en el sentido que potencian mucho estos procesos por lo atractivos que resultan para los niños. Pueden estar desordenados, haciendo ruido en la sala, después de un recreo, pero les pones una imagen de repente adelante y se quedan todos mirando, y todos comentan, les llama la atención, no importa que hagan ruido si están hablando de la imagen porque eso ya es atractivo para ellos y genera diálogo.

¿De qué otra forma tú generas comprensión a través de las imágenes? además del diálogo, ¿crees que podrías usar alguna herramienta o algo inventado por ti para favorecer la comprensión de la imagen en relación con el texto?

E4: Sí, yo creo que uno puede, no sé, primero preguntar por qué estará aquí la imagen, a quién se le ocurre que estamos viendo, que tenga relación con esto, no sé, una canción que a alguien se le ocurra que tenga que ver con la imagen. Realizar preguntas.

Entrevista 5

Fecha: 3 de julio de 2015

Centro educativo de dependencia particular pagada.

Nivel: Primer Nivel de Transición de Educación Parvularia.

Informante clave: Educadora de párvulos.

I: ¿Cuál es tu apreciación sobre la importancia de la alfabetización dentro del contexto social y cultural, y entendiendo que leer es comprender?

E5: Yo creo que lo más importante en el nivel que estoy y en todos los que vienen después, es saber cuáles son los aprendizajes e intereses de los niños y con eso es una base para partir, cuáles son sus conocimientos, cómo guiar el proceso de alfabetización.

I: ¿Crees que es importante la alfabetización y por qué?

E5: Creo que es importante porque es como adecuar a un contexto al niño dentro de los aprendizajes que él sabe y de lo que puede ser significativo para él.

I: En relación a la lectura y escritura ¿cuál es la importancia de que las personas sepan comprender lo que leen y escribir en función de los objetivos que tengan?

E5: Porque si comprenden lo que leen o lo que les quieren decir, van a poder expresarse de cierta forma hacia el medio o hacia las personas, lo que indudablemente va a encaminar en la comprensión que tienen los demás hacia ti.

I: Sobre la comunicación, qué elementos consideras importantes para lograr una buena comunicación en la sociedad actual?

E5: encuentro que lo más importante más de lo que te van a decir ,es cómo tú lo recepcionas y para eso es aprender a escuchar, estar atento a todo, ni si quiera solamente a lo que te están diciendo sino también a los gestos, a la cara. Yo creo que fijarse en eso, es una de las cosas más importantes para aprender a comunicarse.

I: ¿Eso cómo lo ves reflejado dentro del aula?

E5: En que por ejemplo los niños aprenden todo con gestos, por ejemplo, un gesto es una palabra sobre todo en el nivel de pre-kinder, como que todo se lo aprenden así.

I:¿Cómo qué?

E5: Por ejemplo, estamos en inglés y estamos viendo los alimentos, entonces *peanut*, entonces, eso como *peanut* como maní, o galleta (hace gestos con las manos representando esos alimentos) como que todo lo tratamos de hacer en base a gestos, una palabra para nosotros es un gesto.

I: ¿Tú consideras que eso ha tenido algún efecto en la comprensión?

E5: Sí, porque cada vez que lo evalúas, por ejemplo tú le puedes estar preguntando al niño y le haces como un gesto y con solo ese gesto él ya te reproduce cuál era la palabra que el piensa que es.

I: ¿Cuál es tu visión del lenguaje y su desarrollo en los niños?

E5: Siento que los niños parten desde lo que saben, del mundo que les rodea. Por ejemplo: el tema de los logos, es lo que ellos primero aprenden a jugar a leer, ya que es como lo más significativo para ellos, si tú le muestras un logo de un supermercado ellos van a reconocer al tiro el supermercado, digamos, por una cosa de imagen y porque es algo que es de su medio.

I: ¿Qué más me puedes decir sobre el lenguaje respecto de los elementos que lo conforman?

E5: Para mí, el lenguaje es la forma de expresarse frente al mundo y entre más elementos tienes internalizado, es decir, entre más vocabulario, entre más lees, más se te abre el mundo y más fácil puedes desenvolverte dentro de éste, ayudando también como a desarrollarte a resolver problemas, creo que esa es una forma del lenguaje.

I: ¿Qué estrategias consideras fundamentales para que los educandos desarrollen una buena comprensión de lectura y también la producción de su escritura?

E5: Como te dije anteriormente, es a partir desde los intereses de ellos y después abrirles una ventana de oportunidades de conocimientos para que los niños entre más adquieren es mejor para ellos, por ejemplo: leerles noticias o lo que hacemos en el colegio que es la hora del cuento, que se dedica media hora a leerles un cuento.

Y no solamente leerles un cuento una vez a la semana, sino que estar trabajando toda la semana bajo ese mismo contexto de ese cuento, entonces, a través de la repetición de eso, ellos van sacando palabras, preguntas, respuestas.

Trabajar en base a algo reiterativo, por ejemplo, un cuento que se repita muchas veces, no solamente que se lea una vez porque encuentro que entre más se lee un cuento que es significativo para ellos, que muchos niños tienen su cuento preferido en casa y al final sienten que lo van leyendo porque ya saben la historia y saben el final, y ellos hasta reconocen unas palabras muchas veces. Entonces encuentro que esa reiteración es positiva.

I: ¿Y para la producción de textos?

E5: Es que a esta edad como que ellos juegan a escribir todo entonces no te puedo decir que tengo una experiencia genial en producción de textos.

I: No necesariamente me refiero a que escriban. Por ejemplo: si trabajan la carta, deben conocer lo que es una carta o que hagan como que escribieron una carta.

E5: Que escriban una palabra, puede ser jugar a escribir. Por ejemplo lo que hacen en pre-kínder que es como lo máximo que hacen es aprender a escribir su propio nombre. Eso lo vas trabajando de distintas maneras, por ejemplo: contándoles un cuento de la niña sin nombre o después haciéndoles troquelar su nombre o que les peguen papelitos con blustick, como reiterando también eso. En esta etapa de los niños en pre-kínder es la repetición, repetición, repetición hasta que hagan algo más concreto, porque es más gráfico todo el tema, es como más de práctica el de ellos.

I: ¿Propondrías algo distinto como estrategia para la identificación de textos, para su producción?

E5: Es que no es tanto lo que producen en este nivel. Como de palabras puede ser, que copien o lean puede ser, pero eso mostrárselo de distintas maneras.

I: ¿Qué favorece copiar palabras?

E5: Bueno, más por un tema de grafo-motricidad creo. Ellos como la primera etapa que aprendan a tomar el lápiz y es lo consecutivo para que después puedan reconocer letras, trabajar en espacios.

I: ¿Qué recursos crees que son importantes de utilizar para desarrollar la comprensión y producción lectora en general?

E5: Creo que lo más importante es generar diálogos y debates entre los niños sobre lo que les estoy enseñando.

I: ¿Qué recursos materiales crees que puedes usar y que son fundamentales para la comprensión de lectura, para la producción de textos?

E5: Cosas fundamentales, lo que hartito utilizamos, es el tema audiovisual, creo que eso capta hartito la atención, las nuevas tecnologías, porque son también en el mundo que se están moviendo estos niños y creo que adoptar las tecnologías en la sala es importante y si la adecuación hacia un aprendizaje esperado específico va a ser mejor, que no sea mostrar algo audiovisual por mostrar, sino que tenga un fin.

Creo que el recurso más utilizado en el nivel son las canciones, ya que los niños aprenden de manera lúdica los contenidos, así con estos cantos y mímicas ellos se apoyan en recordar sobre qué trataban éstas o adquirir vocabulario nuevo.

Además de ello, lo que se utiliza bastante es leerles cuentos, ellos una vez a la semana están insertos en dos programas, el primero es llevarlos a biblioteca para que les lean cuentos en inglés, ya que es un colegio bilingüe, y la segunda es la hora del cuento, que vendría a realizar la misma función de la biblioteca a excepción de que se les relata en español, ambos para ayudar a desarrollar su comprensión y adquirir un mayor vocabulario.

A mi parecer estos son los dos recursos que más utilizamos, el enseñarles canciones mediante mímicas o bailes y el de leerles la mayor cantidad posible de cuentos.

I: ¿Por qué crees que es tan importante el tema de las tecnologías en la comprensión y producción de textos?

E5: Porque hace más dinámico el aprendizaje en los niños y es como un paso a priori para que aprendan, por ejemplo, a escribir. Que puedan ver una imagen, ver una palabra, reconocerla después con el tiempo, después de eso ser capaces de escribirla.

I: ¿Cuál sería la diferencia entre ver imágenes o cuentos desde un proyector o computador y verlas impresas en papel?

E5: Para mí la diferencia está en que los niños muchas veces captan otra atención (sobre todo los más desconcentrados) al narrarles de esta forma, ya que la imagen al encontrarse en una mayor dimensión desde un proyector ellos se enfocan más en lo que tú les estás

tratando de narrar y no tanto desconcentrándose en tus gestos o movimientos, todo ello claramente con un ambiente antes preconcebido, como luces bajas, en un medio círculo mirando la pantalla, etc.

Esto es lo que más utilizamos como nivel, ya que uno se encarga de sacarle fotos al libro y realizar un *powerpoint* con las imágenes, porque creemos que es una propuesta diferente y que trata de sumarse al uso de las nuevas tecnologías en aula. Es cómo organizamos nuestras planificaciones, pero lo que no quiere decir que también en otras oportunidades demos la posibilidad que ellos mismos exploren los libros y de sentarse con ellos en pequeños grupos para leerlos y para que ellos los puedan manipular una y otra vez, luego de contárselos.

I: Sobre la producción de textos, mencionaste que los niños de tu nivel son muy pequeños como para escribir y lo que hacen es jugar a escribir, copiar y rellenar palabras, letras, y que tiene más que ver con la grafo-motricidad. Entonces ¿Qué aspectos crees que son los fundamentales para que los niños se inicien en la escritura?

E5: Creo que un aspecto fundamental antes de la escritura es que ellos exploren en sus movimientos a gran escala, por ejemplo con actividades como jugar a realizar libremente o guiadamente diferentes tipos de trazos como, por ejemplo: con una varilla en la tierra; con tizas en el suelo del patio; o el uso de pinceles, lápices o plumones en papel *kraft* en el suelo o paredes de la sala, etc.

Creo que antes de iniciar la escritura ellos deben reconocer estos grandes espacios y una vez que aprenden a controlar estos, llevarlos a trabajos de mediana escala, pero cada vez de mayor complejidad como por ejemplo bordar, troquelar, cortar con sus dedos, etc. Y luego de haber ensayado mucho y sin dejar de hacerlo, llevarlos a los espacios más acotados como lápiz y al papel para iniciar su escritura.