

ILCL
INSTITUTO DE
LITERATURA Y
CIENCIAS DEL
LENGUAJE



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

Proyecto de propuesta didáctica para la elaboración de un texto multimodal en estudiantes
chilenos de cuarto medio

Trabajo de titulación para optar al título de Profesor de Castellano y Comunicación

Alumno: Ethier Isaac Abello Morales

Profesora guía: Marcela Cordero Villarroel

Viña del Mar, 18 de julio 2020

Índice

1. Introducción	4
2. Descripción de la problemática	5
3. Estado del Arte	11
4. Marco Teórico	23
5. Caracterización de la propuesta	36
6. Objetivos por sesión	41
7. Planes de clase	42
8. Plan de evaluación	60
9. Materiales didácticos	61
10. Conclusión.....	62
11. Referencias	64

1. Introducción

El presente escrito se enmarca dentro del trabajo de titulación para optar al título de pedagogía en castellano. El propósito del trabajo que se presentará a continuación tiene como finalidad ahondar en las problemáticas que subyacen al programa y a las bases curriculares, con el fin de elaborar propuestas innovadoras y, por qué no, efectivas. Dicho eso, a través de este largo recorrido se pretenderá postular una serie de instancias didácticas que promuevan la solución de problemas dentro del aula, como lo es el bullying, la discriminación o la nula inclusión.

Para lograr soluciones efectivas, es necesario promover la idea de que toda planificación debería surgir como respuesta a problemáticas que se invisibilizan en libros y archivos ministeriales. En ese sentido, la problemática que se identificó es que la inclusión estaba siendo utilizada como un recurso de última instancia para resolver problemas que van más allá de reescribir o adaptar un instrumento evaluativo. Aquí se intenta identificar y denunciar que el problema de la inclusión es un problema que atañe (o debería afectar) a todos los eslabones de la educación, por lo que se necesita una solución sistemática, además de personalizada. Es en aquella problemática que el presente trabajo intenta ahondar y proponer una solución explicitada en un total de ocho sesiones. La vía que llevará la solución a través de estas sesiones será la multimodalidad, un concepto que desde siempre se ha remitido a unidades específicas y su tratamiento es muy hermético. Es por ello que se pretende demostrar que la multimodalidad, en conjunto con objetivos de aprendizaje que promueven su uso, representa en parte una propuesta de solución significativa, con el fin último de acercar la educación un poco más hacia aquella anhelada educación universal.

2. Descripción de la problemática

En este caso, a continuación solo se abordará la problematización de una situación conflictiva presente en la esfera educacional. Esta puede estar presente tanto en aspectos didácticos como en aspectos que se remiten al currículo escolar, por lo que una identificación del problema, un análisis de este y una propuesta de solución ante esta problemática son de suma relevancia para el quehacer docente. En ese sentido, a continuación se trazarán una serie de ideas, lineamientos, cuestionamientos, con el fin de generar una antesala a lo que vendría siendo la identificación de un problema. Este problema será delimitado en función de lo que este represente tanto para el currículum, como para los programas, y especialmente para aquellos que se desenvuelven día a día en el aula escolar. Para ello, se consultarán documentos obtenidos desde la plataforma del Ministerio de Educación de Chile, y documentos que se enfoquen principalmente en el tratamiento de la didáctica, la educación, y la inclusión.

Enfrentarse a documentos que han sido escritos por profesionales, por especialistas en el área de la educación no es fácil; sin embargo, hay que ser críticos y autocríticos y dar cuenta de las limitaciones que presenta en ciertos aspectos. Esto último con el fin de avanzar, progresar y mejorar el contexto escolar. Dicho lo anterior, uno de los aspectos que lograron evidenciarse corresponde al uso casi restrictivo y limitado de los denominados “Objetivos de Aprendizaje”. En alguna medida esto no presenta grandes complicaciones debido a que tiene una función: evitar la sobrecarga en los estudiantes y que logren concretar objetivo por objetivo sin que estos se sobrepongan unos sobre otros. Esto permite esclarecer el camino a trazar por el docente, camino el cual los estudiantes deberán seguir a lo largo del desarrollo de las clases. Todo bien hasta ahí, no obstante hay que ser realistas y asumir que los

programas y las bases comienzan a quedar obsoletas en la medida que el tiempo pasa y en la medida que surgen nuevos estudios, nuevas ideas. Una de estas nuevas propuestas es la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en las aulas de clases. El DUA es “un modelo de enseñanza que busca eliminar las barreras en pos de “aprender a aprender”, considerando un modelo flexible y modificable que considere a todos los estudiantes sin diferencia alguna entre ellos, potenciando el desarrollo de las habilidades de cada uno de los estudiantes con el uso de distintas estrategias que apunten a la comprensión y aprendizajes de todos y todas.” (Carvajal, 2015). En ese sentido este diseño universal DUA será medular para esta primera parte, debido a que trae ideas que transforman los aulas en aulas inclusivas, y toda transformación conlleva sus problemas (de adaptación). Ante este carácter inclusivo, los Objetivos de Aprendizaje que han sido asignados para las unidades se ven limitados. Estas limitaciones provienen principalmente de los ejes de lectura y escritura, debido a que estas dos habilidades o ejes principales representan las formas más recurrentes mediante las cuales el docente identifica qué objetivos y cuales no han sido alcanzados. En otras palabras, esto último representa un problema en la medida de que la comprensión se logre y se evidencie a través de esos dos ejes y no se abra a otros espacios, a otras formas de representación.

Por razones de análisis, este escrito se centrará en el programa de estudio de “Lengua y Literatura” de cuarto medio. Respecto al documento de los programas, como se mencionaba momentos antes, existen Objetivos de Aprendizaje repartidos y asignados a lo largo de estos mismos. El problema que se ha identificado es que estos, con la implementación del DUA y con el surgimiento del pensamiento inclusivo dentro de las aulas de clases, es que la rigidez y las limitaciones que tienen los Objetivos de Aprendizaje en cuanto a su flexibilidad o movilidad reducen la comprensión a dos ejes: lectura y escritura. Lo que se propone, *a priori*, ante la necesidad de resolver el problema de la inclusión, es asumir que el eje de escritura es

en sí misma más que la misma palabra y ahondar más en la multimodalidad. Estas dos ideas responden en buena medida a la multiplicidad de formas de representación (lectura) y de expresión (escritura). En tal sentido, por una parte, ampliar el significado del eje “escritura” implica apuntar el norte hacia las concepciones tales como elaborar, crear o producir, lo cual engloba la escritura y no limita ni reduce. Esto último rema a favor de la multiplicidad de formas de expresión propuesto por el DUA. Asimismo, por otra parte, el promover y fortalecer la multimodalidad en instancias evaluativas dentro del aula de clases implicaría favorecer el principio de la multiplicidad de formas de expresión, propuesto por el DUA.

Ahora bien, una vez identificada la problemática, esta se debe ubicar en las bases y en qué eje curricular se dará el espacio para desarrollar una solución. Las bases curriculares de tercero y cuarto medio del Ministerio de Educación de Chile señalan que la asignatura de Lengua y Literatura debe tener una serie de enfoques que permitan al estudiante recorrer todas las aristas del lenguaje. En cuanto a la interpretación literaria, se señala que a través de ella interactúan diversos aspectos, como el conocimiento de mundo, el contexto de producción, problemáticas humanas, entre otros. La lectura crítica señala la relevancia que han tomado las redes sociales, la globalización de la información y en especial la crisis que está actualmente sufriendo la legitimidad de los discursos, haciendo alusión indirectamente a la multimedialidad. En cuanto al diálogo para la construcción conjunta de conocimiento, se hace énfasis en la puesta en común y en la cooperación, en la construcción de significados y de un aprendizaje significativo. Por parte de la producción de textos orales, escritos y audiovisuales, se propone el trabajo colaborativo, un trabajo monitoreado y retroalimentado, que acerque a los estudiantes hacia la idea de multimodalidad situada (en contexto). Por otra parte están los medios digitales y de tecnología que se relacionan directamente con la idea de

multimedialidad. Es en estos últimos dos puntos donde la investigación y el aprendizaje basado en proyectos debería situar sus bases, debido a que se encuentran constantemente nutriéndose de la multimedialidad -de la sociedad de la información-, y de la multimodalidad -infinitas formas de representar la información-.

En este acotado escrito se ha situado la problemática en el eje curricular y en las bases, sin embargo, aún falta situar el problema en los programas de estudios de cuarto medio. Esto con el fin de acercar cada vez más la problemática, para lograr hacerla menos abstracta y desde ahí comenzar a elaborar una solución. De esta forma, si nos detenemos a leer los programas, estos asignan y determinan qué objetivos van en cada unidad y por qué funcionan en una actividad y no en otra. Dicho eso y dada la problemática expuesta a lo largo de este trabajo, se puede evidenciar la aplicación del OA 5:

“Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

- Aplicando un proceso de escritura según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.
- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).” (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020, p. 95)

Ante la evidente necesidad de adaptar el currículum debido a la incipiente realidad que envuelve a los docentes y a los estudiantes en materia de tecnología, acceso a la información y a la forma misma de esta, es que se debe transversalizar la multimodalidad a lo largo de las

instancias tanto formativas como evaluativas. Al respecto, M. Cristina Arancibia en su artículo “La respuesta de aprendices al uso de múltiples modos de presentación de contenido en ambientes hipertextuales” (2011), señala que desde una mirada lingüística, dada la inserción de la tecnología en la vida actual, el foco ya no está en el texto como tal, sino que en la virtualidad de este, y en cómo este ha mutado hacia formas no lineales de existencia. Y es justamente (al igual que este trabajo) la multimodalidad la que hecho que su trabajo se lleve a cabo, dada la necesidad de “explorar la huella que deja Internet en sus usuarios y la respuesta de los aprendices a la forma multimodal de presentación de contenidos frente a tareas de comprensión” (Arancibia, 2011, p. 1). Otra cosa destacable de los trabajos de Arancibia es lo que ha significado el empleo de la multimodalidad en la salud mental de sus aprendices; al caso señala: “la capacidad de la memoria de trabajo puede aumentarse si se manejan con eficiencia los principios del aprendizaje multimodal y, en consecuencia, este aumento puede ser utilizado a favor de reducir la carga cognitiva que impone el procesamiento de información de diversa naturaleza.” (2011, p.1). Esta última referencia recae con suma responsabilidad ante las demandas estudiantiles acerca de la carga cognitiva y de la salud mental. La multimodalidad, en ese sentido, sería un camino viable para llegar a una solución.

Asimismo, la multimodalidad, así como influye en la carga cognitiva de los aprendices, también tiene un rol positivo fundamental en aquellos que tienen alguna discapacidad intelectual. En “Adaptaciones metodológicas para el análisis del discurso de niños con discapacidad intelectual: narrando sin lenguaje” de Manghi, Otárola y Marianela Arancibia (2016), profesoras de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica de Valparaíso, ahondan en la noción de multimodalidad y en cómo esta influye en el lenguaje de aquellas personas con discapacidad intelectual. Al respecto, las autoras mencionan que hay que

“reconsiderar cómo se define la comunicación y el lenguaje para ampliarse hacia un paradigma discursivo y multimodal” (Mangui, Otárola & Arancibia, 2016, p.1). Al igual que como se menciona en este trabajo, el hecho de reconceptualizar el eje de escritura como producción o elaboración, las autoras avalan la ampliación del concepto de comunicación y lenguaje en vías hacia la multimodalidad. Las investigadoras concluyen en que un enfoque multimodal de la comunicación y del lenguaje permitiría respetar la diversidad de características en los individuos, en su lenguaje, y validaría la infinidad de formas que hay para representar y comunicar en el mundo.

A propósito de innovar y de avanzar hacia un nuevo currículo, donde la multimodalidad sea medular, J. Gabriel Marín desarrolla la idea de que la multiliteracidad es algo ya innegable para la realidad escolar y que se debiese apostar por la actualización de la educación: nuevos modos de enseñanza, nuevas plataformas, múltiples formas de presentar un contenido. En “Enseñanza del lenguaje y nuevos alfabetismos; entre la tradición y la innovación”, Marín apuesta por una enseñanza del lenguaje que se abra hacia la literacidad y los nuevos alfabetismos, “basada en la identificación de los lenguajes que son utilizados también en las artes, en la publicidad y otras disciplinas y actividades como un ámbito de aplicación de prácticas individuales y sociales de lenguaje.” (Marín, 2016, p. 1). Ante esta apremiante realidad, donde están el uso de las tics, la lectura no lineal (como leer textos discontinuos) y las miles de formas de representar y expresar las ideas, el autor apuesta por la adaptación, y la búsqueda de nuevas formas (y multiformas) de enseñar.

Si bien está presente en el documento del programa, en el presente escrito se propone que la presencia de este a través de las unidades sea transversal. Esto debido a que representa el espíritu que se intenta transmitir con la solución que se está gestando aquí, para llevar a cabo

trabajos multimediales, multimodales y de múltiples formas de representación y expresión dentro del aula (con fines evaluativos, por ejemplo).

Es por ello que, ante el problema de la transversalidad del OA 5 en las actividades, ante la nula profundización y promoción de la multimodalidad y la multimedialidad en el eje de escritura (redefinida anteriormente como producción o elaboración), es que se propone una formulación de proyecto. Este constará con un total de ocho clases: Tratamiento de la multimodalidad, de la multimedialidad, dos clases de análisis de un material, dos de producción, y dos de exposición de proyecto. Esto se enmarcará dentro de la unidad 4 “La escritura como forma de participación social”. Existiendo actividades como escritura de prólogo, realización de una revista crítica de cine, escritura de columna de blog y la realización de una campaña de propaganda. Todas esas actividades es posible situarlas dentro de un contexto escolar y aplicables a la realidad de los alumnos. No obstante, a propósito de todo lo expuesto en párrafos anteriores, se hará énfasis en la producción multimodal de una infografía (texto discontinuo) en sentido de algunas de las actividades mencionadas, potenciando el carácter transversal del OA 5 que aquí se propone como solución. Pareciera ser que la educación universal tiene una estrecha y muy directa relación con la multimodalidad.

3. Estado del arte

A lo largo del presente trabajo, se abordarán una serie de conocimientos que supondrán los lineamientos que guiarán la médula teórica. Esto significa que, para fines prácticos del escrito mismo, se ha considerado que el identificar y establecer aristas temáticas será de gran utilidad para articular una propuesta educativa. En ese sentido, la información se organizará de manera deductiva, así presentando las grandes aristas que aborda el escrito, los sondeos

bibliográficos correspondientes a cada una de ellas. Finalmente se presentará, justificadamente, una propuesta educativa.

Para comenzar, si bien más adelante se ahondará en términos medulares, es necesario hacer una introducción de los conceptos que se abordarán, con el fin de esclarecer los límites o parámetros con los que se tratarán. En ese sentido, a lo largo de este trabajo se desarrollarán tres aristas que son la escena medular; es decir, encaminarán la propuesta educativa. En primer lugar, la multimodalidad. Un concepto que hace alusión a las infinitas formas que el lenguaje puede adoptar para representar al mundo. La multimodalidad es un concepto que aportará flexibilidad a los procesos de aprendizaje, como la producción (escrita o no, y formativa) o como en instancias evaluativas (sumativas). En segundo lugar, la producción escrita. Es cierto que existen determinadas instancias en las que el estudiante se acerca, internaliza y demuestra los aprendizajes esperados. En el caso de la producción escrita, se pretende que el estudiante sea capaz de reunir y utilizar a criterio personal las competencias adquiridas durante el proceso de aprendizaje; por ejemplo, escribir un cuento significaría para el estudiante aplicar su conocimiento de estructura de género, su conocimiento léxico, y su conocimiento de cohesión y coherencia. En este trabajo se pretende llevar la idea de producción escrita más allá del código mismo. Y, en tercer lugar, la inclusión. La inclusión es un concepto que ha tomado fuerza durante esta última década, llegando a desplazar las equívocas concepciones acerca de lo que fue la “integración” para la educación chilena. No obstante, se trata de un concepto que se aplica de manera solapada a través del mecanismo DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), disminuyendo pero no eliminando la brecha social dentro de un aula de clases. Esto último es de suma relevancia para el presente escrito

debido a que aquí se pretende articular estas tres aristas con el fin de llevar a cabo un trabajo resolutivo en materia educacional.

Multimodalidad

Es sabido que el lenguaje puede presentarse de variadas formas, a lo largo de la historia humana esto ha sido demostrado: desde jeroglíficos hasta código morse. Sin embargo, una de las formas predominantes del lenguaje es el texto escrito. Desde una perspectiva que omite el contexto como parte del texto, es que se podría enfatizar en la idea del lenguaje como un código. Esto quiere decir que el texto podría considerarse como un cúmulo de símbolos articulándose de tal forma que logre un código entendible dentro de una comunidad; ejemplo: el español o el inglés. A pesar de que esto se considera una base que encaminó los estudios del lenguaje, el contexto es un aspecto que no se pudo obviar del lenguaje. En ese sentido, el texto como tal comienza a considerarse como una manifestación propia de la comunicación verbal insertada en un contexto determinado (Reyes, 2012). Siguiendo esa línea, por tanto, es posible determinar que dentro de una cultura, es posible dotar de significado aquello que forma parte de una cultura y representa algo de esta (Reyes, 2012). Hasta ahora tenemos dos concepciones consecutivas del lenguaje desde su dimensión comunicativa, sin embargo, hoy en día la sociedad se encuentra sobrepasada de estímulos lingüísticos, especialmente en los medios de comunicación. Estos estímulos lingüísticos rompen la barrera del código escrito, ampliando sus posibilidades de comunicar mediante otras formas de significación; por ejemplo, un afiche publicitario. Esta nueva forma de comunicar se concretó debido al avance de la tecnología, pues diversificó y masificó los canales por medio los cuales las personas se comunican o consumen el lenguaje.. A propósito, Fernando Reyes (2012) señala que gracias

a la tecnología “se logró complementar diversos modos comunicativos que en su conjunto hacen de los textos un producto comunicativo más completo, pues mezcla dos canales sensoriales fundamentales, es decir, canal visual con canal auditivo” (p.47). De acuerdo a lo mencionado por Reyes, es posible identificar que el lenguaje y el texto se están empleando de diversos modos, ya no se trata de lenguaje escrito, ni se excluyen los otros dos modos fundamentales, sino que se complementan para elaborar un mensaje mucho más completo. Entonces pues, de esto trata el concepto de multimodalidad que aquí se quiere delimitar. El problema que surge es acerca de cómo este concepto puede influir positivamente o negativamente dentro de un aula.

Ante esta cuestión que se menciona, es necesario remontarse hacia el formato que predomina dentro del aula en materia de formato evaluativo o de producción. En el aula escolar chilena existe una crítica generalizada hacia la forma en que son evaluados los contenidos. Esta crítica surge a propósito de dos aspectos; en primer lugar, la rigidez de los instrumentos de evaluación (preguntas cerradas, alternativas) y actividades monótonas para aplicar el conocimiento (siempre apegadas a la escritura); y, en segundo lugar, la falta de contextualización de las actividades y de los instrumentos evaluativos. Ambos aspectos apuntan hacia la falta que hace situar las actividades y los instrumentos evaluativos. La acción de situar ambas instancias del aprendizaje supondría, entonces, darle un propósito real a la tarea, y una utilidad real en la vida de los estudiantes. Dicho esto, ya es posible establecer una conexión entre la multimodalidad, los infinitos estímulos lingüísticos que rodean al estudiante y las actividades situadas dentro del aula. Por tanto, se hace necesario asumir la multimodalidad como una realidad que envuelve tanto al estudiante como al docente, y concebir este mismo concepto de multimodalidad como un elemento transversal al

currículum nacional. Esta última idea es de suma relevancia puesto que es una idea medular de este trabajo, pues se considera de suma urgencia hacer de la multimodalidad una forma constante de producción y evaluación dentro del aula. A propósito de la multimodalidad y su relación con los textos escritos, Fernando Reyes menciona:

“(…) se considera al texto multimodal como una herramienta que responde al contexto actual de las sociedad y de los jóvenes de Chile, no excluye la existencia de texto escritos impresos o digitales, pero plantea la necesidad de incluir la multi-modalidad en el aula, para comprender las relaciones sociales, culturales, ideológicas y de poder que hegemonizan en la esfera comunicativa pública y privada a través de los diversos mensajes y discursos sociales(…)” (2012, p.48)

Con lo que respecta al contexto social en el que se desenvuelve el sector estudiantil en Chile, es posible mencionar que su mayoría tiene acceso a las diferentes (y más fuertes) fuentes de información. Muchas de estas están a tan solo un click de distancia, dejando atrás medios como la prensa auditiva (radio, por ejemplo) o como la prensa escrita (periódico). En ese sentido, y asumiendo la realidad que hoy viven lo jóvenes, el acceso a la información viene en canales combinados; vale decir, de medios multimodales. Por ejemplo, las redes sociales. No obstante, si bien el acceso y uso de estas supone un conocimiento *per se* para utilizarlas, este conocimiento no es sino mediado por mera autonomía. Y es a esta última noción de autonomía a la que este trabajo apunta, debido a que el hecho de considerar el tratamiento transversal de la multimodalidad como medio y como fin dentro del aula de clases, ayuda a la

comunidad estudiantil hacia una alfabetización visual institucionalizada. Al respecto, Javier González en su artículo “El enfoque multimodal del proceso de alfabetización” (2018) señala:

“los avances tecnológicos y el desarrollo de la comunicación global han introducido nuevos géneros, formas y medios de comunicación, desafiando el punto de vista del texto como algo fijo y estático, y no susceptible de cambio por parte de los responsables individuales del texto” (p.2)

Una de las ideas que menciona González en la cita anterior es la introducción de nuevos géneros, formas y medios de comunicación. Esto, a priori, resulta ser un problema de gran envergadura, debido a que el contexto escolar está preparado “curricularmente” para enfrentar críticamente el tratamiento de textos escritos. Esto implica que la comunidad estudiantil, en cuanto al porcentaje de alumnos que tienen acceso constante a fuentes de información en la red (como Instagram o Facebook), están expuestos a un sin fin de información multimodal que busca disuadir a aquellos que no tienen una lectura crítica. Ante eso, se propone una alfabetización visual que cumpla una función bisagra entre el currículo antiguo (apegado al texto escrito) y las nuevas fuentes de información multimodal. A propósito de lectura crítica en tiempos multimodales, González aborda la alfabetización pero desde el ángulo digital, y expresa una serie de competencias que deberían lograrse desde esta alfabetización:

“la capacidad para identificar información relevante; habilidades para una lectura dinámica y no secuencial, propia de los

entornos hipertextuales, la evaluación crítica de los contenidos presentes en la red, la selección de la información; y finalmente la utilización adecuada de las herramientas que brindan los entornos digitales” (2018, p.10)

Estas competencias implicarían, inevitablemente, considerar el uso de redes sociales como fuentes de información “confiables” en instancias de producción escrita. Es decir que, si bien esto constituye parte de una propuesta en desarrollo, esto hace alusión a una flexibilidad en cuanto al uso de herramientas poco ortodoxas dentro del aula. Sin embargo, es interesante como el hecho de considerar la multimodalidad como un aspecto esencial y medular en el quehacer escolar significa adaptarse a un nuevo escenario.

Producción textual≠Elaboración textual

Ahora bien, si se habla de adaptarse a un nuevo escenario, hay que hablar de adaptación. En ese sentido, existe la obligación de hacer ajustes terminológicos en algunas áreas que se relacionan con el aprendizaje. Uno de estos elementos que debe adaptarse a las nuevas tecnologías y las formas multimodales, es el área de la producción escrita. Es necesario asumir que los estudiantes utilizarán las redes como acceso a información fidedigna; ante esto está la responsabilidad de guiar este proceso de aprendizaje medial y utilizar las tecnologías como nuevas herramientas, nuevas estrategias, y principalmente como nuevas formas de acceder al saber. Si bien está la posibilidad de utilizar a favor las redes, pues aportan gran saber multimodal, asimismo se debe ser cauteloso, debido a que puede ser contraproducentes en función de la sobreexposición a estos estímulos lingüísticos. Dulce María Santamaría, en

su artículo “Multimodalidad y discurso educativo”, enfatiza lo novedoso que puede ser adaptarse ante este nuevo escenario:

“las nuevas cartografías establecen la pluralidad de alfabetismos o nuevas alfabetizaciones, de nuevas lecturas que hace el estudiantado de la escuela. Las lecturas que se mencionan van de la tradición netamente escrita a las que requieren las nuevas cartografías de la red, sobre todo las audiovisuales” (2015, p.109)

Santamaría, en su escrito, alude a la constante novedad que representa enfrentarse y adaptarse a las nuevas lecturas. Estas nuevas lecturas corresponden a las nuevas formas en las que se presenta la información, mezclando los modos. Ya se decía hace unos momentos, la información multimodal está constituida por diversos modos, todos complementados entre sí, tanto auditivamente como visualmente. Tener nuevas formas de leer implica, sin dudas, acceder a nuevas formas de “escribir”. Esto último hace alusión uno de los propósitos de este trabajo: hay que repensar la producción escrita en el contexto escolar actual. Ya se discutió el hecho de que el contexto escolar chileno actual está abrazado por las nuevas tecnologías, los alumnos tienen acceso a celulares, a redes sociales, y se exponen constantemente a información presentada de manera multimodal; no obstante, no existen las competencias que regulen o garanticen una lectura crítica frente al infinito que es la red. En este sentido, el contexto escolar, el currículum, los programas, los objetivos de aprendizajes, deben adaptarse a esta nueva era de la multimodalidad. Como primer paso, por tanto, se propone re-pensar el concepto de “producción escrita”, debido a que se ha entendido desde siempre como la forma en que los estudiantes (se) demuestran cuánto aprendió de una materia. Ante esta

problemática, se propone ampliar la noción de “producción escrita” y reinventarla. Esto último considera reemplazar el nombre de esta fase del aprendizaje por “elaboración textual”. Esta nueva denominación implicaría abrir las posibilidades a través las cuales un estudiante (se) demuestra el aprendizaje logrado. Esto, en palabras simples, permite a un estudiante expresar su aprendizaje a través de otros modos, no limitándose necesariamente al plano escrito. Esto en ningún caso significa disminuir el esfuerzo que un estudiante pueda efectuar en la realización de una tarea, sino que significa aliviar la carga académica, cuidando de su salud mental. En ese sentido, de acuerdo a la idea errónea de que significaría disminuir el esfuerzo o la exigencia, Javier González, en su trabajo “Alfabetización multimodal: usos y posibilidades” (2013) señala que la elaboración de un texto multimodal por parte de un alumno implica combinar “ imagen, sonido (incluyendo el habla y la música), el gesto y el movimiento, y la escritura o impresión, ya sea comunicada a través de un papel o de una pantalla” (p.97). De ninguna forma significa potenciar el abandono del quehacer del estudiante, sino que se está considerando hacer un aprendizaje situado y significativo utilizando todas las cartas posibles existentes en el aula, rompiendo la hegemonía de la escritura. A propósito del concepto “hegemonía de la escritura”, este se basa y existe debido al mito de que todo es representable a través de la escritura, y que por tanto, los elementos kinésicos y multimodales están totalmente relegados a funciones secundarias tanto en la esfera social como dentro de un aula de clases (Manghi, Otárola & Arancibia, 2016). Cabe destacar que el empleo de la multimodalidad no solo se remite al momento de elaboración textual, sino que también a la instancia de comprensión y evaluación, solo que por razones del propio trabajo se delimitará, por esta vez, a la elaboración.

Inclusividad

De acuerdo a la noción de multimodalidad y el desplazamiento terminológico de “producción textual” a “elaboración textual”, es que comienza a resultar relevante en materia de inclusión. Esto debido a que el empleo de la multimodalidad como un eje transversal a la enseñanza entregada en las aulas del país, responde con éxito a la inclusión que se propone desde el Ministerio de Educación de Chile. La inclusión llega a las aulas a través del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), y en él se presentan tres pilares fundamentales: a. Usar Múltiples Formas de Presentación; b. Usar Múltiples Formas de Expresión; c. Usar Múltiples Formas de Motivación. En gran medida, el eje medular de la multimodalidad resuelve con méritos el desafío que presenta el DUA, en su dimensión “presentación” y su dimensión “expresión”. Esto dado que la multimodalidad en instancias tanto de comprensión como de elaboración textual y de evaluación, permite, por un lado, al docente presentar el contenido de manera diversa y multimodal, acudiendo a diferentes formatos y géneros; y por otro lado, el estudiante tiene la posibilidad de aprender de muchas formas, o a través de aquella que más le parezca cómoda, asimismo con la dimensión de “expresión” del DUA, pues se abre el abanico de posibilidades para demostrar su aprendizaje. La multimodalidad como medio y fin en la educación resuelve y desafía en gran parte al DUA, en el sentido de que hoy por hoy el diseño universal presenta una excepción a la supuesta “norma”; vale decir, es aplicado solo en aquellos estudiantes que lo necesiten. Sin embargo, hacer de la educación, una educación multimodal, abre el espectro de posibilidades (tanto a elaboración textual como a evaluación o comprensión), dando pie a la erradicación de esta “excepción a la norma”, y por consiguiente, todos serían parte de una misma inclusión, asumiendo como principio que todos en el aula son diferentes y por tanto necesitan de diversas herramientas para comprender, representar, expresar, y demostrar (ser evaluados).

Romper con la brecha inclusiva presenta un problema y un desafío en sí mismo, puesto que la mayoría del material disponible en los textos escolares son monomodales, más allá de alguna imagen solitaria que acompañe a un texto. Se presenta información de manera escrita, se presentan las instrucciones de forma escrita, se comprende de manera escrita, se registran respuestas de manera escrita: escritura y más escritura. Por tanto, es alarmante y sumamente urgente realizar cambios de modos en la educación, debido a que en la medida de que un material de información se presente de manera escrita, puede significar una barrera y un problema significativo para quien no tiene las condiciones físicas o cognitivas para llevar a cabo una tarea tan sencilla como leer o escribir. Son materiales excluyentes en su naturaleza escrita para con los estudiantes con condiciones que no cumplen con el perfil “ideal” de estudiante. De acuerdo a Manghi, Saavedra & Bascuñán en su trabajo “Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones” (2018), señalan como un problema la noción del alumno “ideal”; al respecto mencionan que puede producir “marginación por exclusión temprana que implica abandono escolar en los primeros niveles; y marginación por inclusión que se produce por la segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad” (p.25).

Es justamente por esto que se presentan tres aristas que se complementan entre sí, como la multimodalidad, la elaboración textual y la inclusión, porque la inclusión se nutre constantemente de formas multimodales de acceso a la información (y de producción). Estas tres aristas se articulan en función de una educación universal no segregadora, una educación constantemente inclusiva. Esta educación realza el enfoque comunicativo del lenguaje, pues

enfatisa en el fin de comunicar más que en el hecho de saber utilizar un código escrito. En definitiva, el fin (comunicar) justifica los medios (multimodalidad).

Ante la necesidad de establecer la multimodalidad como eje transversal a los procesos de aprendizaje, se propone la utilización constante de un OA que lleve en sí la posibilidad de que los estudiantes experimenten con las infinitas formas de representación y expresión. El OA que se escogió para el presente trabajo es el 5:

“Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

- Aplicando un proceso de escritura según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.
- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).” (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020, p. 161)

Esta propuesta se enmarca dentro del curso cuarto medio y se aplicará explícitamente en la Unidad 4 “La escritura como forma de participación social”, específicamente en la actividad 2 “Construyamos una revista de crítica de cine” (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020, p.161). Se ha escogido esta actividad debido a que adaptarla significaría un gran desafío, pues se romperá con el ejercicio de escritura como tal. Se propone, desde una primera instancia, realizar una revista de crítica de cine. En este trabajo se propone diversificar el formato hacia algo más multimodal, por lo que se optará por la elaboración textual de un texto discontinuo

(un afiche, por ejemplo) de carácter argumentativo/persuasivo. Consistirá en escoger una fuente de información primera, una película, un libro, un cortometraje, una obra de teatro, etc. Luego de escoger, se propone la elaboración del texto discontinuo, pero con el fin de persuadir al curso de que vean/lean lo que en el texto se está “promocionando”.

4. Marco teórico

A continuación se sentarán las bases conceptuales que establecerán los límites y los lineamientos que guiarán el presente trabajo.

Inclusión

Para comenzar, es necesario remitirse al fin último al que apunta el presente escrito. Ese fin refiere al concepto de inclusión. Este concepto resulta relevante en materia de educación dada su complejidad inherente. Esto quiere decir que si bien se puede definir la inclusión como palabra, el concepto en sí representa un proceso sumamente difícil de enfrentar y de solucionar, debido a que es un concepto que evoluciona en la medida que el mundo contemporáneo va avanzando. Respecto a lo mencionado, Dominique Manghi, Camila Saavedra y Nicoley Bascuñan en su artículo “Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones” (2018) hacen énfasis en cómo la educación se esmera en resolver un fenómeno que resiste ante los cambios e intentos por instaurar la inclusión. En su escrito, plantean la inclusión como “un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes” (Manghi, Saavedra & Bascuñan, 2018, p.26). Por una parte, esto señala que el trabajo educativo por asimilar problemáticas existentes dentro de un aula será una constante en todo

momento, por lo que implica estar constantemente supervisando y analizando las nuevas barreras que puedan atentar contra la íntegra educación de los estudiantes para actuar con prolijidad. Por otra parte, por antítesis, se propone una educación adaptativa, una educación que logre establecer estrategias y mecanismos evaluativos que no sean excluyentes, pero que sí sean responsables de todas las personas que se ven involucradas dentro de una sala de clases.

Inclusión y aula

Ahora, si bien ya se dio cuenta de que la inclusión se trata de un proceso que, a través del tiempo, se irá encontrando con nuevas barreras, también se debe hacer énfasis en cómo la inclusión puede llevarse a cabo dentro de un aula de manera más normalizada, de modo que la misma inclusión no se transforme en un mecanismo de discriminación en clases. Ejemplo de ello es la adaptación de los instrumentos evaluativos a aquellas personas que se encuentran adscritas al Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), adaptación la cual muchas veces consiste en un cambio sustancial (de complejidad, por ejemplo) del instrumento y no en la forma. Esto quiere decir que hay casos en los que en una prueba de matemáticas, la cual evalúa sumas entre números de tres dígitos ($100+100$), no se presenta como tal ante una persona con DUA, sino que se subestima el conocimiento de esta persona y se le presentan sumas entre números de un dígito. Lo correcto, en este caso, sería idear mecanismos que faciliten el acceso al conocimiento por medio de la forma y no de la sustancia. Por ejemplo, elaborar instrumentos evaluativos que contengan múltiples formas de comprender lo que en ellos se está pidiendo, como imágenes, dibujos, ilustraciones, colores, entre otros. Esto facilitaría, tal vez, a aquellos que tienen un intelecto que se relaciona de mejor manera con las imágenes. El punto de inflexión, en este trabajo, es su propuesta: las múltiples formas de

presentación, expresión y motivación se deben presentar en todos los instrumentos de un aula, abriendo así las posibilidades y alternativas que los estudiantes tienen para poder acceder y demostrar su conocimiento. Por tanto, el concepto de inclusión, en este caso, responde a una suerte de normalidad, haciendo a todos los involucrados en un aula de clases parte de la inclusión y no solo a un grupo de ellos.

Multimodalidad

Al comienzo se logra esbozar que la inclusión es un fenómeno que se debe trabajar de manera transversal a todo agente activo del aula de clases. La inclusión deja de ser inclusión cuando solo se remite a solo un sector escolar, estableciendo así la idea de que en el mundo educacional existen ideales de estudiantes ¿Será acaso mejor estudiante aquel que puede desarrollar una tarea sin importar la forma del desafío? Es por esta misma cuestión que el trabajo inclusivo transversal es importante, puesto que no excluye a aquellos que históricamente y erróneamente se les ha denominado “el grupo diferente”, sino que más bien hace que todos sean incluidos sin restricciones (desde la premisa “todos somos diferentes”). Sin embargo, el medio por el cual puede lograrse es una incógnita, incluso para el presente trabajo que intenta asomarse como una instancia positiva para desarrollar ideas y alcanzar esta inclusión transversal. Uno de los caminos que se propone es la multimodalidad. Si bien es cierto que la multimodalidad es un concepto que se trabaja a lo largo del programa educativo (asignado y dependiendo de cada curso), aquí se propone extrapolar el trabajo multimodal a lo largo del total del programa y del trabajo docente. Esto, en un primer momento, resulta desafiante debido a que “implica reconsiderar cómo se define la comunicación y el lenguaje para ampliarse hacia un paradigma discursivo y multimodal” (Manghi, Otárola & Arancibia, 2016, p.70); no obstante, hay que considerar que la escuela sigue siendo una institución que se rige

mucho por el código escrito, al menos en materia de contenidos. Esto último representa un problema, debido a que si se asume que la multimodalidad es un camino fértil para cimentar lo que sería una educación transversalmente inclusiva, y la misma multimodalidad se delimita a un par de unidades y contenidos en el programa, la propuesta se complejiza. Ante este problema de la escuela, donde se presenta y se evalúa el contenido a través de lo escrito, Manghi, Otárola y Arancibia en su escrito “Adaptaciones metodológicas para el análisis del discurso de niños con discapacidad intelectual: narrando sin lenguaje”, señalan que debe asumirse “la comunicación desde una perspectiva multimodal que considera todos los recursos utilizados para construir significados, sin centrarse exclusivamente en el lenguaje” (2016, p.71). Esto, sin duda, significaría una ruptura entre la tradición escrita y lo que vendría siendo esta nueva forma de significar. Otro aspecto que resulta necesario para romper con la hegemonía del conocimiento y la expresión escrita es la forma en la que la escuela concibe la multimodalidad, pues se trata de un concepto que se encuentra en constantes limitaciones, siempre tratado en unidades específicas. En este trabajo se propone concebir el concepto de multimodalidad como una herramienta para el aprendizaje, y como tal, utilizada en todos los aspectos que refiere a educación. Por una parte, considerando que los estudios sobre multimodalidad han “mostrado que el aprendizaje de la alfabetización exige la comprensión de la compleja interrelación entre el material escrito y gráfico, unido a los modos corporales de construcción de significado” (González, 2013, p.92), es posible inferir que el lenguaje multimodal posibilita infinitas formas de acceder a un conocimiento.

Por otra parte, para el docente, la multimodalidad implicaría desarrollar instrumentos evaluativos que busquen comprobar el aprendizaje de sus estudiantes por medio de múltiples formas, rompiendo así un tanto con el paradigma escrito. En “El enfoque multimodal del proceso de alfabetización” (2018), Javier González señala que el concepto de alfabetización

multimodal se debe entender desde su dimensión operativa. Esto quiere decir que la comunidad educativa, inmersa en la era de las comunicaciones, tecnologías y redes sociales, debe desarrollar competencias multimodales para enseñar a entender la multimodalidad, en cómo un conjunto de símbolos (imágenes) significan; por ejemplo, el uso de instagram demanda mucha lectura multimodal que no ha sido mediada por expertos. A propósito, González menciona:

“Incorporar las TIC en los procesos de alfabetización desde una perspectiva multimodal posibilitan nuevas formas de presentar la información, pasando del modelo verbal a propuestas multisensoriales, donde la imagen el audio y el video aportan elementos icónicos intuitivos y motivadores que exigen del sujeto nuevas habilidades para acceder a la información.” (2018, p.9)

Dentro del mismo marco de la alfabetización multimodal y de las redes sociales, el humor gráfico ya es una realidad para todas las generaciones. Este tipo de humor es una suma de muchos modos semióticos, ante lo cual Pedrazzino y Scheuer en su escrito “Sobre la relación verbal-visual en el humor gráfico” (2019) señalan que éstos “son combinados en una relación de complementariedad. Tanto lo verbal como lo visual dejan de ser autónomos ya que si fuesen leídos independientemente, perderían el sentido que resulta de su interacción”. Por tanto, urge la necesidad de una alfabetización multimodal, una educación ante el consumo masivo de tecnología y redes sociales, para saber entender, comprender y criticar (y filtrar) la infinidad de información que se encuentra en esas plataformas. Si bien se habla de cómo el estudiante se encuentra en constante interacción con la multimodalidad, también está la forma en cómo el discurso educativo dialoga con estas nuevas formas de significar. Dulce María Santamaría en su artículo “Multimodalidad y discurso educativo” (2015) aborda esta

interacción, apelando a la idea de que la multimodalidad “redimensiona el espacio aula como generador de conocimiento novedoso” (p.106), debido a las infinitas formas que ofrece para representar un contenido, y que al explorar la multimodalidad como herramienta pedagógica y como medio de inclusión, se hace “hincapié en una cibercultura, que a partir del ejercicio social construyen con la participación colectiva una sociedad escolar interactiva, cuyas fronteras fluctúan creando constante conocimiento” (p.108). Finalmente, ante una cultura de las tecnologías, que día a día se encuentra en interacción con textos multimodales como noticieros, redes sociales, propaganda, entre otras formas de representación, se hace necesario un examen crítico de estos mensajes, un trabajo de alfabetización multimodal, debido a la necesidad de alfabetizar a las nuevas generaciones acerca de lo que es la multimodalidad, a los textos a los que se encuentran expuestos y a saber cómo filtrar esta información.

Elaboración

En este apartado se abordará la diferencia entre el concepto de producción versus el concepto de elaboración, además de establecer ciertos mecanismos para el empleo de la multimodalidad como herramienta para la expresión, la representación y la evaluación. Por una parte, la noción de producción escrita refiere sin dudas hacia lo que es conseguir un producto. Esta noción es nociva para el estudiante en el sentido de que se le prepara netamente para conseguir un objetivo único, y no para apreciar y aprender de cada uno de los subprocesos que constituye el proceso de aprendizaje. Actualmente, existe una educación que promueve el producto final como lo único apreciable a lo largo de un extenso conjunto de procesos que lograron ese producto, donde no se logra “identificar los problemas del texto producido en relación con las normas de textualidad y sus principios regulativos y los demás

aspectos textuales que deben tenerse en cuenta para la evaluación de los textos ya producidos” (Grupo Didactext, 2015, p. 240).

A diferencia de lo anterior, el concepto de elaboración refiere al cumplimiento de una serie de procesos, obteniendo aprendizajes significativos de cada uno de ellos, y que por consiguiente se obtiene un producto final. En síntesis, no es lo mismo dedicar horas pedagógicas y momentos especiales a la comprensión de inicios de cuentos para posteriormente elaborarlos, que entregar una basta definición de lo que es un inicio de cuento, comprobar que los estudiantes la retuvieron y luego pedirles que produzcan uno. Son dos instancias diferentes en forma y no tanto en contenido; sin embargo, una es más provechosa que otra. En ese sentido, en esta bifurcación de conceptos y denominaciones, Benjamín Cárcamo en su trabajo “El análisis del discurso multimodal: una comparación de propuestas metodológicas” (2018), señala que producto de la globalización, la multimodalidad es un fenómeno situado tanto en la educación como en la sociedad en general. Esto apunta hacia que la multimodalidad como fenómeno social ha permitido avances educativos en la forma en cómo los docentes han descubierto un abanico de posibilidades para darle significación a los contenidos, considerando que se trata de alumnos inmersos en la era de la tecnología y las redes sociales (Cárcamo, 2018). A propósito, el autor observa: “un profesor actual se ve en el hábito de crear presentaciones de PowerPoint para presentar los contenidos, mientras que los docentes de hace 15 años más rara vez se tenían que enfrentar a esta tarea” (Cárcamo, 2018, p.158), agregando que en tanto el discurso multimodal se asume como una práctica social contextualizada, la interacción entre educación y multimodalidad implica la creación de significados (Cárcamo, 2018). Por tanto, es posible comenzar a establecer ciertas conexiones entre lo que sería la multimodalidad, su carácter global y situado en el contexto de una escuela, y cómo esto influye en las formas en que el estudiante va conceptualizando el

conocimiento que el docente va entregando, también, por medio de la multimodalidad. En ese sentido, se puede concluir preliminarmente que la multimodalidad como fenómeno social ha sido sinónimo de innovación y de evolución, que ha conllevado a la adaptación de los mecanismos educativos para la enseñanza.

A propósito de lo que significó el fenómeno de la multimodalidad en la sociedad, el texto de Dominique Manghi titulado “La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula” (2011) aborda el debate de la multimodalidad y su relación con la escritura. De acuerdo a lo anterior, la autora indica que la lengua escrita también corresponde a una de las miles de formas de comunicación multimodal, por lo que ambas formas de textos en realidad convergen en la multimodalidad y no se trataría de textos excluyentes: un texto escrito es también un texto multimodal. Al respecto, Manghi señala que “La lengua escrita se dispone espacialmente de una manera particular, ya que la ubicación espacial en la tabla también conlleva cierto tipo de convenciones y, por lo tanto, de significados” (, lo cual refiere a la misma idea de la significación, solo que en el caso del texto escrito se utiliza una forma por sobre otra. Esto significa, para el presente trabajo, un argumento de peso para defender el hecho de que la lengua escrita, y que la elaboración de un texto escrito por sobre otro supuestamente “más” multimodal es igual de válido. Un estudiante al que el texto escrito le permita realizar las tareas de mejor manera, es igual de válido que un estudiante al cual la lectura por medio de imágenes se le hace más fácil. Ante esta comparación, Manghi menciona que de cierto modo entre lo escrito y lo no escrito, ocurre lo mismo “tanto con la interpretación de fotografías, esquemas, mapas, etc., frecuentemente entrelazados a la escritura así como con la producción de textos compuestos por más de un recurso semiótico”(2011, p.77); es decir, que un texto esté compuesto por dos o más modos semióticos puede considerarse multimodal (daría lo mismo en qué medida lo

es). La autora concluye en que “todos estos ejemplos constituyen prácticas de lectura y escritura de textos multimodales” (2011, p.11), lo cual es de gran provecho para este trabajo, pues respalda la postura acerca de que el fenómeno de la multimodalidad se encuentra en todos los textos con más de un modo de representación, favoreciendo así a la alfabetización. En definitiva, la alfabetización multimodal estaría fomentando el uso del concepto “elaboración” por sobre el de “producción”, en el sentido de que en tanto la alfabetización multimodal es una realidad, los modos semióticos que presenta un texto pueden ser aprovechados como instancias enriquecedoras para el aprendizaje del estudiante. La elaboración de un texto, por tanto, entendiendo los modos semióticos como parte del proceso de alfabetización, permitirían aprender de los procesos (por sobre el producto); ejemplo de ello, es el aprender a leer fotografías, imágenes, ilustraciones, ¿Cuál es su propósito en el texto? Cuestionando la función de sus colores, formas, ubicación, entre otros aspectos.

Con relación a estas últimas ideas, Lorena Berríos y Andrea Berríos en su investigación “El texto como representación multimodal: una propuesta didáctica a través de las manifestaciones artísticas de ‘Alicia en el País de las Maravillas’ ” (2013) aplican justamente un sin fin de estrategias relacionadas con la multimodalidad, asumiendo el texto multimodal como una alternativa provechosa para fomentar la lectura en los estudiantes. En ese sentido, el trabajo de Berríos responde a un trabajo situado, considerando los intereses y realidades de sus estudiantes. Las autoras consideran que por medio de los textos multimodales es que sus estudiantes logran acceder a obras literarias que pueden resultar complejas. En materia de evaluación, las autoras apelaron a la multimodalidad y las inteligencias múltiples, atendiendo así a cada uno de los talentos y aptitudes que sus estudiantes tenían; ellas aseguran en su propuesta que potenciar las inteligencias múltiples de sus estudiantes “potencian el uso de la multimodalidad y el desarrollo de diversas competencias que le servirán al estudiante para

enfrentarse con éxito a la vida cotidiana” (Berríos & Berríos, 2013, p.25). No obstante, si bien estas autoras y autores proponen lo que vendría siendo el génesis de la inclusión a través de la multimodalidad que culmina en un proceso de producción escrita (de elaboración), es necesario remontarse hacia cómo el presente escrito concibe la idea de elaboración textual a lo largo de sesiones reales en un aula. Para ello, se fundamentará con palabras del Grupo Didactext (2015), que a lo largo de los años se han encargado de situar los procesos escritos sociocognitivamente, lingüísticamente y didácticamente. En ese sentido, Grupo Didactext menciona que hay cuatro fases medulares dentro del proceso de escritura. A continuación se presentará un cuadro con aquellas fases, las cuales harán mucho sentido con la presente propuesta:

Acceso al conocimiento	“Posibilita la estimulación de imágenes, de lugares, de acciones, de acontecimientos, desde dentro, que proporciona cierto control sobre contenidos semánticos que, en algún momento, pueden derivar en producción textual” (Grupo Didactext, 2015, p.221)
Planificación	“Guiada por la formulación de un objetivo final que oriente el esquema del proceso y busque una estructura, un buen hilo conductor, para dotar de significado propio al texto”(Grupo Didactext, 2015, p.221)
Producción textual	“Requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico, como externa, de orden estructural”(Grupo Didactext, 2015, p.221)
Revisión	“Desarrolla los pasos evaluativos requeridos hasta la consolidación del texto final”(Grupo Didactext, 2015, p.221)

A propósito de lo que señala Grupo Didactext, también incluyen un proceso de edición o de reescritura. Esto responde a un caudal que se viene desarrollando desde la etapa “acceso al conocimiento” debido a que de existir un proceso de revisión, por ende debe existir un

proceso de reescritura o edición. Esto hace mucho sentido para la presente propuesta didáctica debido a que se pretenden integrar estos conceptos de manera práctica a través del desarrollo de este tipo de competencias metacognitivas como es el hacer consciente la escritura, la revisión, detección de errores, reescritura, entre otros procesos. Es de gran importancia y relevancia para el proceso de elaboración textual que se llevará a cabo, considerando conceptos como la escritura por fase, la retroalimentación, la corrección y la existencia de un hilo conductor que podría venir siendo el producto final o su presentación.

Texto discontinuo

Una vez definidas las bases para comprender el concepto de “elaboración” y cómo la multimodalidad fomenta las inteligencias múltiples, es necesario demostrar por medio de qué es que esto se verá representado. En ese sentido, para propósitos del presente escrito, se ha seleccionado el texto discontinuo como instrumento evaluativo, esto por varias razones. En primer lugar, se debe entender que un texto discontinuo es un texto que se caracteriza por no tener una lectura lineal. En relación con ello es que existen diversas formas de elaborar un texto discontinuo, tal como tablas, gráficos, infografías, mapas conceptuales, historietas, afiche publicitario, propaganda, entre otros. Si bien se han incluido algunos que en realidad sí pueden llegar a necesitar una lectura lineal, estos textos ofrecen una alta variedad de modos semióticos que pueden ser observados de manera no lineal. En segundo lugar, el texto discontinuo ofrece infinitas posibilidades de realización, tanto en relación con el texto escrito que este pueda tener como en la cantidad de elementos articulados que un texto puede tener en sí para significar. Esto quiere decir que el texto discontinuo permite ser elaborado a través de texto escrito, recuadros, colores, dibujos, ilustraciones, fotografías, sonidos (ejemplo de ello, las tarjetas navideñas musicales), pliegues, dobleces, formas, entre una infinidad de alternativas. Esto último es un argumento de gran relevancia para que el texto discontinuo sea

el texto elegido en el presente trabajo, debido a que abre las posibilidades a cada uno de los estudiantes, aprovechando al máximo sus talentos y aptitudes sin perder el foco, que es el contenido.

Argumentación

Ahora bien, el texto discontinuo es mucho más que múltiples modos semióticos convergiendo en él, sino que también se le puede dar un sentido. Ante ello, considerando que un texto discontinuo puede ser un afiche publicitario, propaganda, una crítica, es que se le pueden atribuir capacidades argumentativas-disuasivas. Un afiche publicitario está hecho para publicitar un evento, o bien, para incitar al consumo de algo en particular. Una propaganda, es la divulgación de información, ideas u opiniones de carácter político, religioso, o comercial con la intención de que alguien piense según alguna idea en particular; ejemplo de ello, la franja electoral y sus carteles con propaganda repartida en todas las ciudades. Una crítica de cine también puede ser considerada un texto discontinuo en la medida de que los componentes que le conforman puedan leerse de manera no lineal, como el uso de imágenes, colores, números, entre otros. Esta crítica de cine también corresponde a un tipo de argumentación dado que también mantiene un grado de persuasión sobre aquellas personas que aún no ven una película y desean verla, o que simplemente están informándose con el fin de hacerse una opinión respecto a alguna obra cinematográfica.

Didáctica de la escritura y evaluación auténtica

A propósito de conceptos como multimodalidad, texto discontinuo y elaboración, es que la didáctica de la escritura aparece como un mecanismo que logra solventar muchas de las problemáticas que hoy tanto docentes como estudiantes se encuentran resolviendo debido a la

constante evolución en la que se encuentran en materia de tecnologías, redes sociales, e información globalizada. Para entender un poco más acerca del porqué la didáctica de la escritura aquí cobra mucho sentido, se presenta el artículo de investigación “La construcción del rol docente desde una mirada renovadora de la lectura y la escritura” (2019) por Pablo Arellano. En él se aborda la transformación docente, cómo este va adoptando nuevas formas de significar, rompiendo con las prácticas clásicas de la pedagogía como el conductismo; el papel de la lectura y la escritura en la vida docente, como mecanismo de reflexión conjunta y autoreflexión; y la relación entre la escuela y la universidad en materia de pedagogía, y en cómo esto influencia a estudiantes en materia académica y afectiva. Este trabajo apunta más hacia el quehacer docente, y en cómo este se debe ir adaptando hacia nuevas formas de representación, nuevas formas de enseñanza, para las nuevas generaciones. A propósito de esta “metadidáctica de la escritura”, Arellano señala que “no se puede esperar un docente transformado como por arte de magia, esto lleva tiempo y esfuerzo. Se necesita tanto del concurso de todas las instancias involucradas en la formación docente como del aporte individual, que viene a ser el más importante” (2019, p.31). Esto invita a que los profesores que desean innovar y renovar sus aulas multimodalmente necesitan de una tarea pedagógica de escritura y lectura de sus propias experiencias, de forma que el conocimiento de las nuevas prácticas y de las transformaciones que un aula puede sufrir se realiza de manera conjunta dentro del gremio. Ahora bien, Liliana Saavedra y Sneider Saavedra en su artículo de reflexión “La labor del profesorado desde la reflexión pedagógica” (2015) ponen en evidencia que una producción escrita que no atiende a su contexto, a los nuevos discursos, da cuenta de “el carácter efímero de los conocimientos que circulan en la institución, las contradicciones de sus propósitos de formación y, en definitiva, su irrelevancia para preparar a las personas para la vida contemporánea” (2015, p.213). Esto implica un problema

didáctico en dos sentidos. En el primero, se trata de un problema del docente que no se asume como un investigador constante de su contexto, pues su entorno y, por tanto, su aula está en constante cambio. Si el docente no se adapta a las innovaciones sociales, su aula escolar, en consecuencia, presentará graves problemas de contextualización y de renovación. En el segundo sentido, se trata de un problema a nivel del estudiante, pero en consecuencia de un mal manejo del contexto por parte del docente. Esto quiere decir que el estudiante se verá expuesto a trabajos fuera de contexto, muchas veces aludiendo a situaciones ficticias para justificar enseñanzas. Asimismo, en materia de salud mental, el estudiante se verá expuesto a clases que no atienden a las demandas tecnológicas, como el uso de celulares, y tecnologías que promueven el uso de artefactos como smartphones o notebooks para aprender; ejemplo de ello, la aplicación Kahoot. Por tanto, se propone una didáctica de la escritura responsable de su contexto.

Esta última idea remite al concepto de “evaluación auténtica”, la cual consiste en una evaluación que se desarrolla atendiendo al contexto en el cual se encuentran envueltos los estudiantes. De esta manera, se promueve el trabajo consciente, se atiende a los intereses del grupo curso, y se saca el máximo provecho a las aptitudes y capacidades de los estudiantes, así como a las inteligencias múltiples. Este concepto es de gran utilidad para entender cómo se va a llevar a cabo el trabajo pedagógico que este marco conceptual intenta sustentar, pues a propósito de la innovación y creatividad que propone la multimodalidad dentro del aula, también es necesario situarles. El hecho de situar (contextualmente) la creatividad, y de poder innovar a partir de ello, es que además de estar enseñando el contenido, se estarán formando personas conscientes de su entorno, de su contexto histórico, y por tanto, ciudadanos responsables y activos.

5. Caracterización

Lo que se propondrá a continuación responde a una serie de problemas que presenta el programa, las bases y los objetivos de aprendizaje cuando se trata de inclusión. El concepto de inclusión es un tema que ha sido tratado en educación de manera muy aislada, lo cual se contradice un tanto con esta idea de que el aula debe ser un espacio inclusivo. Una de las formas más actuales para establecer una educación inclusiva ha sido el Diseño Universal de Aprendizaje. Este nace desde la necesidad de adaptar ciertos aspectos de la educación tradicional como la forma en que se accede a un conocimiento y en cómo éste más tarde será evaluado. No obstante, en la praxis, este diseño no opera desde la premisa “todos somos diferentes”; sino que más bien “algunos son diferentes”. El problema que subyace a este problema de premisas es paradigmático, ya que aún se aborda la escuela desde una perspectiva integrativa y no inclusiva, y al no asumir una inclusión en toda la escuela, se reducen las posibilidades o alternativas que los estudiantes tienen como medio para aprender y para ser evaluados. A modo de solución se propone la multimodalidad como plataforma transversal para la elaboración de textos, con la finalidad de abarcar la mayor cantidad de formas o medios para expresar y representar.

Ahora bien, a partir de lo que se ha mencionado, es necesario remontarse a la manera en cómo este problema inclusivo se manifiesta de forma solapada en las bases curriculares y en el programa. Para ello se consultaron el Programa de estudio de Lengua y Literatura de 4° Medio para formación general del Ministerio de educación de Chile (2020), y las Bases Curriculares de 3° y 4° medio (2020).

. Y, para comenzar, la propuesta se situará en el segundo ciclo educativo, específicamente en cuarto medio. Además de ubicarse en el nivel educativo, también se hace necesario señalar

que, si bien la problemática podría tratarse de algo transversal a todas las dimensiones del lenguaje agrupadas en los tres ejes principales (escritura, lectura, comunicación oral), el presente trabajo se sitúa en el eje de escritura; eje al cual, para propósitos del trabajo, anteriormente se le ha reconceptualizado como “Eje de elaboración”. Una vez que se reconceptualiza el eje de escritura como un eje de elaboración, se abre la forma de aprender y de representar, expresar y evaluar a miles de posibilidades, siendo alguna de ellas la mejor para cada estudiante, para sus habilidades, capacidades. Esto último es de suma relevancia pues se trata de un mecanismo de aprendizaje que se hace responsable de las inteligencias múltiples que se encuentran en una sala de clases. La reconceptualización del eje de elaboración ha permitido dilucidar que en las Bases Curriculares sucede algo que el presente trabajo se propone resolver. En el ámbito de producción, ubicado en las Bases Curriculares correspondientes a cuarto medio, resulta relevante el hecho de que el uso de la multimodalidad y de los diferentes medios para representar se encuentra concentrado en el objetivo de aprendizaje 5 (OA 5):

Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

- Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.ú
- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020, p. 98)

Este objetivo de aprendizaje se ve complementado por el OA 6:

Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*, y la forma en dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso. (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020, p. 98)

El OA 6 corresponde al uso correcto de la multimodalidad, mientras que el OA 5 responde a la elaboración de textos multimodales (considerando planificación, elaboración, edición y revisión). El problema que representa el uso restringido de estos objetivos de aprendizaje es que justamente el estudio y uso de la multimodalidad para responder a las inteligencias múltiples se limita solamente a algunas unidades en particular y no se trata de un empleo transversal de los objetivos. El problema no reside en el uso de estos objetivos en ciertas unidades, sino que en el uso restringido y no transversal a las Bases Curriculares, apoyando así las demás unidades en una base multimodal y, por tanto, inclusiva. Esto resulta un tanto rupturista e innovador en la medida que la multimodalidad, a través de la transversalidad de los OA 5 y 6, propone un amplio abanico de posibilidades para que el estudiante logre aprendizajes adaptados a su inteligencia (por medio de diversas formas de representar el contenido curricular), y que estos sean significativos a través de instrumentos evaluativos que varíen y se adapten a las capacidades jamás subestimadas de los estudiantes (por medio de diversas formas de expresión que permitan al estudiante demostrar su aprendizaje). Estas dos instancias, basadas en dos principios del DUA (proporcionar múltiples formas de

representación y proporcionar múltiples formas de acción y expresión), son consideradas pilares fundamentales para para lograr un aula inclusiva desde la adquisición de conocimiento hasta la confección de instrumentos evaluativos.

En cuanto al programa de cuarto medio, el presente trabajo se centrará en la unidad 4 denominada “La escritura como forma de participación social”. Se escogió esta unidad debido a que en esta se propone la experimentación social de la elaboración de textos y sus formatos (escrito, oral, visual), por lo que se dan ciertas libertades creativas al momento de utilizar la multimodalidad con fines evaluativos. También en esta unidad se emplea el uso de los OA 5 y 6, lo cual es favorable para el presente trabajo, sin embargo, en las actividades se reducen las posibilidades de elaboración textual. En ese sentido es que esta unidad y sus actividades representan esta problemática, pues si bien desarrollan una idea de la multimodalidad, esta idea no es concebida como forma viable para lograr una educación inclusiva; en otras palabras, se entiende la multimodalidad como un contenido a pasar y no como una herramienta pedagógica sumamente poderosa, política e inclusiva. La actividad de la unidad 4 que se escogió corresponde a la actividad 2 “Construyamos una revista de crítica de cine”. Si bien en este caso se exige la realización de una revista, en este trabajo se adaptará hacia una crítica trabajada en textos discontinuos como mapas conceptuales, afiches, fotografía, infografía, entre otras formas de expresión y acción. Cada texto hecho por cada estudiante será una parte de la revista de crítica de cine; es decir, la revista la conformarán todos.

El objetivo general de la presente propuesta corresponde esencialmente a que el estudiante, considerando lo que se propone, logre: elaborar textos de carácter multimodal a través del desarrollo de estrategias de escritura considerando sus propias virtudes, necesidades y capacidades. Asimismo, los objetivos específicos que se propone lograr son:

1. Comprender conceptos y características fundamentales de los textos multimodales para la elaboración de un texto.
2. Desarrollar un proceso de elaboración (escritura) en la producción de textos multimodales.
3. Utilizar recursos lingüísticos y multisemióticos en la producción de un texto discontinuo.

6. Objetivos por sesión

Número de sesión	Objetivo de sesión
1	Conocer las principales características de los textos multimodales y su construcción de significado.
2	Comprender el uso de diversos recursos semióticos en la construcción del significado en un texto multimodal.
3	Interpretar diferentes tipos de textos multimodales: sus significados y argumentos.
4	Analizar el uso de recursos multimodales presentes en una revista de crítica de cine a través de ejemplos.
5	Planificar, a través del diálogo y la reflexión, la formación de grupos de trabajo integrales considerando necesidades y virtudes personales de cada uno y una.
6	Esbozar un borrador del proyecto de escritura considerando las características y elementos de un texto multimodal determinado.
7	Editar el texto multimodal escogido considerando recomendaciones, ediciones y correcciones del texto elaborado hechas por el docente.

8	Presentar el texto elaborado, justificando sus elementos en conjunto y su relevancia dentro de la revista de crítica de cine.
----------	---

7. Planes de clase

Sesión 1: Conociendo la multimodalidad y sus diferentes formas.

Objetivo de la sesión: Conocer las principales características de los textos multimodales y su construcción de significado.

Tiempo estimado: 1 hora pedagógica

Contenidos:

I. Conceptuales:

A. Lenguaje, multimodalidad, código, significado.

II. Procedimentales:

A. Conocen el concepto de multimodalidad.

B. Comparan un texto monótono con uno visualmente diverso.

C. Recuerdan experiencias personales relacionadas a la multimodalidad.

D. Relacionan la multimodalidad con el mundo actual.

E. Debaten sobre textos que presentan ambigüedades multimodales.

III. Actitudinales:

A. Interés por la lectura y escritura multimodal.

B. Participación activa en discusiones.

C. Respeto mutuo en el grupo curso.

Descripción de la clase:

- **Inicio (10 min):** Para comenzar la introducción de un concepto tan global como la multimodalidad, se comenzará por preguntar a la clase si el concepto les suena a algo o si saben algo sobre multimodalidad. El docente procederá a escribir en la pizarra (o en su defecto, en el powerpoint) la palabra “multimodalidad” y la dividirá en dos (Multi-modalidad). Se reemplazará “multi” por “diferente” y la palabra “modalidad” por “forma”. Luego de ello procederá a repetir la pregunta, esta vez relacionando “diferente forma” con el lenguaje. Como pista, se mostrará el meme “Mucho texto” (refiere a una crítica a los textos extensos y visualmente monótonos), comparando un texto compuesto solamente por párrafos versus un texto de carácter más multimodal (con fotografías, gráficos, símbolos, ilustraciones, etc).
- **Desarrollo (25 min):** Durante el desarrollo de la clase, el docente dispondrá de una presentación powerpoint para apoyar el contenido que irá pasando. En cuanto al contenido como tal, se darán una serie de definiciones de “multimodalidad” con el fin de darle perspectiva al concepto. Una vez que se presente cada definición del concepto, esta será acompañada por una imagen que lo ejemplifique. A partir de la definición y la imagen, se dará paso a opiniones, preguntas y debates. Se mostrarán ejemplos de ilustraciones, color, tipografía, diagrama. Asimismo se fijará la atención en la escritura multimodal mediante una diapositiva en particular. Finalmente, el docente preguntará acerca de la relación entre la multimodalidad y el mundo actual. Para ello, se mostrará un afiche publicitario.
- **Cierre (10 min):** Como cierre de sesión se abrirá un debate acerca de algunos casos que se presentan como ambigüedades dentro del lenguaje. Se presentarán dos imágenes, una de un graffiti y otra de un tag. El debate será mediado por las

definiciones vistas durante la clase y guiado por el docente. Se pedirá al estudiante traer un texto para la próxima clase que les parezca multimodal de acuerdo a las definiciones vistas.

Recurso de aprendizaje: Powerpoint, pizarra, plumón.

Tipo de evaluación: Formativa

Indicadores de aprendizaje:

- A. Conocen lo que es la multimodalidad a grandes rasgos.
- B. Comparan características de un texto multimodal con las de un texto monótono.
- C. Identifican la multimodalidad en su diario vivir y cuentan sus experiencias.
- D. Reconocen la presencia de la multimodalidad en su mundo cotidiano.

Sesión 2: El uso real de la multimodalidad en un texto.

Objetivo de la sesión: Comprender el uso de diversos recursos semióticos en la construcción del significado en un texto multimodal.

Tiempo estimado: 2 horas pedagógicas

Contenidos:

I. Conceptuales:

- A. Texto multimodal, color, tipografía, ilustración, fotografía, diagrama, infografía.

II. Procedimentales:

- A. Discuten acerca de los ejemplares de textos multimodales y sus características.
- B. Identifican los elementos multimodales presentes en los textos.

C. Establecen relaciones entre los elementos multimodales que construyen un significado.

III. Actitudinales:

A. Interés por la lectura y escritura multimodal.

B. Participación activa en discusiones.

C. Respeto mutuo en el grupo curso.

Descripción de la clase:

- **Inicio (10 min):** Para comenzar, con el fin de activar conocimientos previos, el docente preguntará a los estudiantes al azar sobre lo que recuerdan de la clase anterior, acerca de la multimodalidad. Acto seguido, el docente le pedirá a los estudiantes escogidos que relacionen a grandes rasgos lo que recuerdan con el texto que trajeron a la clase.
- **Desarrollo (70 min):** En esta parte de la clase, durante la primera mitad (45 min) a modo de modelamiento (adelantando la actividad de la segunda mitad), el docente presentará un texto multimodal breve (portada revista National Geographic) y pedirá a la clase que identifique sus características (color, tamaño, tipografía, fotografía, ilustración, diagrama, símbolos, disposición de los elementos, contrastes, etc). Una vez identificados esos elementos, el docente procederá a fijar estos conceptos (y a agregar si es necesario) con sus respectivas definiciones, proponiendo preguntas de por medio con el fin de guiar las discusiones que se darán después de cada elemento presentado. Una vez establecidas las definiciones, se dará la posibilidad a que los estudiantes propongan un propósito que podría tener un elemento dentro de un texto multimodal ¿Cuál podría ser el propósito de usar color rojo en un afiche publicitario y no azul?

En la segunda mitad (45 min), se pedirá al estudiante realizar el mismo ejercicio pero esta vez observando con detención el texto multimodal que trajo a la clase. Para ello, el docente hará entrega de una guía de trabajo formativa con el fin de visualizar de mejor manera los procesos individuales de comprensión.

- **Cierre (10 min):** A modo de cierre, el docente hará preguntas acerca de su proceso de aprendizaje ¿Cuál elemento te costó más identificar? ¿Cuál crees que es el elemento multimodal más determinante en un texto? ¿En qué sentido crees que es necesaria la multimodalidad para la comunicación y el mundo actual?

Recurso de aprendizaje: Powerpoint, material multimodal de los estudiantes, guía de trabajo, pizarra, plumón.

Tipo de evaluación: Formativa, puesta en común

Indicadores de aprendizaje:

- A. Se genera un debate a nivel curso acerca de los textos multimodales y sus características.
- B. Distinguen los elementos de un texto multimodal y los relacionan con la construcción de significado.
- C. Dan cuenta de que la multimodalidad construye significados de múltiples formas, señalando elementos y sus posibilidades.

Sesión 3: La multimodalidad expresada en textos reales: significados y crítica.

Objetivo de la sesión: Interpretar diferentes tipos de textos multimodales: sus significados y argumentos.

Tiempo estimado: 1 hora pedagógica

Contenidos:

I. Conceptuales:

- A. Lenguaje, comunicación, propósito comunicativo, multimodalidad, significado, semiosis.

II. Procedimentales:

- A. Nombran ejemplos de textos multimodales que podrían serlo, considerando conocimientos previos.
- B. Identifican principales características en los textos multimodales.
- C. Interpretan las características de cada texto multimodal, asignándoles un propósito comunicativo (o intención) en relación a su contexto y al significado que el texto desea entregar.

III. Actitudinales:

- A. Interés por la lectura y escritura multimodal.
- B. Participación activa en discusiones.
- C. Respeto mutuo en el grupo curso.

Descripción de la clase:

- **Inicio (10 min):** Para comenzar, apelando al conocimiento previo, el docente pedirá a los estudiantes que nombren tipos de textos multimodales (como una lluvia de ideas). En la medida que se vayan nombrando y anotando en la pizarra, estos deben ser justificados. Ejemplo: El estudiante menciona el afiche publicitario ¿Por qué el afiche publicitario sería multimodal?
- **Desarrollo (30 min):** El docente presentará por medio de un powerpoint una serie de textos multimodales (periódico, afiche publicitario, revista de moda, graffiti, tag, tweet, fotografía, diagramas, cómics, manga, logos y eslogan, entre otros). En cada uno de ellos, los estudiantes deben identificar las características de los textos

multimodales, además de opinar acerca de aquellas características más fuertes. Asimismo, los estudiantes deben asignar o proponer un propósito comunicativo a uno de esas características ¿Qué se quiere comunicar al usar esa tipografía? ¿Qué se puede conseguir con el uso constante de un color? Finalmente se les presentará la portada de *Maus* (1980) de Art Spiegelman, dando el contexto que alude la novela. Para ello se presentará el holocausto nazi y se ejemplificará con un clip de la película “La vida es bella” (1997) de Roberto Benigni. El docente relacionará el contexto con la portada y la crítica que se intentaba hacer con aquella obra. El docente preguntará qué elementos de la portada podrían significar una crítica al régimen nazi, estableciendo así una relación entre la interpretación de elementos y la crítica que hacen estos mismos.

- **Cierre (5 min):** Para cerrar, el docente abrirá debate acerca de cuál consideran que es el elemento multimodal más determinante y crítico en la portada de la novela gráfica *Maus* (1980).

Recurso de aprendizaje: Powerpoint, pizarra, plumón.

Tipo de evaluación: Formativa

Indicadores de aprendizaje:

- A. Considerando sus conocimientos previos, mencionan diferentes textos multimodales existentes.
- B. Identifican los elementos multimodales presentes en un texto.
- C. Interpretan el sentido y el propósito comunicativo que cada elemento multimodal tiene dentro del texto.

Sesión 4: La multimodalidad como herramienta para la confección de una revista.

Objetivo de la sesión: Analizar el uso de recursos multimodales presentes en una revista de crítica de cine a través de ejemplos.

Tiempo estimado: 2 horas pedagógicas

Contenidos:

I. Conceptuales: Multimodalidad, revista, crítica, cine.

II. Procedimentales:

- A. Expresan opiniones acerca de obras cinematográficas de cultura general.
- B. Recuerdan experiencias previas con el género revista.
- C. Analizan el empleo de la multimodalidad para la crítica de cine.
- D. Interpretan los diferentes significados que pueden tener los elementos multimodales de una revista.

III. Actitudinales:

- A. Interés por la lectura y escritura multimodal.
- B. Participación activa en discusiones.
- C. Respeto mutuo en el grupo curso.

Descripción de la clase:

- **Inicio (20 mins):** Para introducir a la clase al mundo del cine, se irán presentando una serie de obras famosas en la cultura general (Los Vengadores, Star Wars, Jurassic Park, IT, entre otras). Esto con el fin de que en la medida que vayan apareciendo las películas, los estudiantes opinen acerca de ellas (opiniones positivas o negativas), ofreciendo argumentos y razones, y relacionándolas con el concepto de la multimodalidad. Esto último con el fin de formar un debate a nivel curso a partir de temas agradables y cognitivamente livianos para crear una atmósfera

amena. Esto, a su vez, también permite fomentar la idea de “grupo” y “unión” en el curso.

- **Desarrollo (55 min):** Durante el desarrollo de la clase, el docente definirá lo que es una crítica de cine. Para complementar, ejemplificará ese concepto en dos instancias. En la primera, se presentará un video de una crítica de cine, esta tratará acerca de la película “El Renacido” y su fin será acercar la forma en que se construye una crítica de cine a la clase. Asimismo, en la segunda, el docente presentará una revista virtual de crítica de cine www.lacriticany.com/ y una publicación de www.accioncine.es , con el fin de que la clase se vaya familiarizando con el género revista y su componente crítico. En la medida que la revista va avanzando, el docente irá pidiendo que los estudiantes vayan identificando los elementos multimodales presentes en la revista (tipografía, colores, imágenes, etc). Asimismo, se irá profundizando en ello pidiendo que interpreten estos elementos multimodales o que propongan un propósito o finalidad comunicativa de estos. Cada una de estas observaciones se irán anotando en la pizarra, de modo que se vayan registrando las principales características multimodales presentes en una revista de crítica de cine. Esto ayudará para que los estudiantes las consideren al momento de elaborar la revista del curso.
- **Cierre (15 mins):** A modo de cierre, el docente repartirá un post-it por cada estudiante. En él, el estudiante deberá señalar el elemento multimodal más llamativo de una revista. Además de ello, el estudiante deberá mencionar la película sobre la cual le gustaría elaborar su artículo de crítica. Posteriormente, los estudiantes pegarán sus post-it en la pizarra. Luego de ello, el docente tomará

algunos al azar y los leerá en voz alta de tal modo que los estudiantes expresen estar de acuerdo o no con las elecciones señaladas en el post-it.

Recurso de aprendizaje: Power point, revista virtual (para presentar el género a realizarse), youtube

Tipo de evaluación: Formativa

Indicadores de aprendizaje:

- A. Recuerdan películas de la cultura general y lo relacionan con el concepto de la multimodalidad.
- B. Identifican características multimodales en el género revista de cine.
- C. Expresan su opinión acerca del uso de la crítica en los textos multimodales como el género revista.

Sesión 5: Planificación/Formación de grupos

Objetivo de la sesión: Planificar, a través del diálogo y la reflexión, la formación de grupos de trabajo integrales considerando las necesidades y virtudes personales de cada uno y una.

Tiempo estimado: 1 hora pedagógica

Contenidos:

- I. **Conceptuales:** Autopercepción, autoestima, talento, virtud, necesidad, debilidad.
- II. **Procedurales:**
 - A. Dialogan acerca de características propias de su persona.
 - B. Exponen sus virtudes y debilidades en relación al curso y el proyecto.
- III. **Actitudinales:**
 - A. Interés por la lectura y escritura multimodal.

B. Participación activa en discusiones.

C. Respeto mutuo en el grupo curso.

Descripción de la clase:

- **Inicio (5 min):** En esta primera y corta instancia, el docente les pide hacer un círculo o semicírculo para establecer un ambiente ameno y más relajado. Esto último con el fin de entablar conversaciones íntimas acerca de las diversas personalidades. Una vez realizado el círculo, el docente introducirá el objetivo de clase con el fin de contextualizar la clase.
- **Desarrollo* (35 min):** Durante el desarrollo, el docente se introducirá a sí mismo en términos de personalidad, virtudes, debilidades y aspectos por mejorar. Esto generará empatía y confianza por participar. Recalcar que el docente hará énfasis en que todo lo que se ha dicho debe tener relación con el lenguaje y la unidad que están viendo ¿De qué manera mi talento o personalidad es un aporte para el curso? Asimismo, en base a esos mismos conceptos, los estudiantes irán opinando de a uno, respondiendo en los mismos términos. Una vez terminada esa primera parte, el docente proyectará una serie de aptitudes o áreas (relacionadas con la multimodalidad como la ilustración, la fotografía, el arte, etc), con el motivo de que los estudiantes se agrupen según áreas de preferencia. Una vez agrupados, el docente procederá a escoger líderes de grupo, los cuales deberán escoger entre sus compañeros a su equipo y así conformar grupos equitativos. Esto con el fin de que los grupos trabajen de manera colaborativa y equitativa; por ejemplo, esto evitará que en un mismo grupo solo existan personas que aportarán solo con escritura o solo con fotografía. En ese sentido, dentro de un mismo grupo deberán agruparse estudiantes con diferentes cualidades de modo que cada una cumpla un rol dentro

de la elaboración de la revista. Finalmente, cada grupo deberá decidir qué película utilizarán para la revista; deberán traerla vista para la siguiente clase. Asimismo, el docente señala que para la siguiente clase deben traer materiales que puedan llegar a necesitar para la confección del texto multimodal en el laboratorio de computación (celular, cámara fotográfica, información en pendrive, programas de edición, etc).

*Considerar que a lo largo de todo este proceso, el docente irá mediando la visión de los estudiantes con el fin de no confundir falta de talento con falta de compromiso o de proactividad. Ejemplo, tal vez un estudiante sea muy talentoso para organizar ideas en diagramas, sin embargo, su falta de interés y compromiso le juegan en contra y considera que su aporte (y mejor talento o virtud) solo es “colorear” ya que requiere de menos esfuerzo.

- **Cierre (5 min):** En este caso, el cierre de clase consta de una muy breve charla del docente, agradeciendo a los estudiantes su sinceridad, confianza y compromiso con la actividad debido a que no es fácil (o agradable) tratar temas como el autoestima o la autopercepción.

Recurso de aprendizaje: Pizarra, plumón, powerpoint

Tipo de evaluación:

Indicadores de aprendizaje:

- A. Reflexionan acerca de sus propias cualidades.
- B. Reconocen en sí mismos potenciales y virtudes que pueden ayudar al mundo y a aportar a la clase.

C. Asumen que hay aspectos por mejorar en cada personalidad.

Sesión 6: Primeros pasos hacia la revista crítica de cine.

Objetivo de la sesión: Esbozar un borrador del proyecto de escritura considerando las características y elementos de un texto multimodal determinado.

Tiempo estimado: 2 horas pedagógicas

Contenidos:

- I. **Conceptuales:** Diagrama, fotografía, blog, columna de opinión, infografía, texto discontinuo, multimodalidad
- II. **Procedurales:**
 - A. Esbozan un borrador del texto multimodal
 - B. Recuerdan los conceptos vistos en clases anteriores y los integran en su borrador
 - C. Consideran recomendaciones del docente
 - D. Presentan, a grandes rasgos, el avance hecho.
- III. **Actitudinales:**
 - A. Interés por la lectura y escritura multimodal.
 - B. Participación activa en discusiones.
 - C. Respeto mutuo en el grupo curso.

Descripción de la clase:

- **Inicio (15 min):** El docente pedirá que se agrupen en los grupos que ya se habían conformado en la sesión anterior. El curso, ordenadamente, se dirigirá a la sala de enlaces (laboratorio, computación) con el fin de que cada grupo tenga acceso a

herramientas multimodales en internet. Asimismo, antes de comenzar a trabajar, el docente pedirá a cada grupo que cuente a la clase la película que utilizarán para el trabajo y el porqué.

- **Desarrollo (65 min):** Durante el desarrollo, el docente irá monitoreando el trabajo de cada grupo, haciendo observaciones y haciendo preguntas que apunten hacia la metacognición. Los estudiantes tendrán múltiples posibilidades para proceder en la confección del borrador, como lo es el uso de la telefonía celular para hacer fotografías. En la medida de que los grupos vayan terminando sus borradores, el docente les irá evaluando el estado de avance del trabajo. el docente señala que para la siguiente clase deben traer materiales que puedan llegar a necesitar para finalizar la confección del texto multimodal (cámaras, información recolectada en un pendrive, programas de edición como Photoshop, Lightroom, Canvas, Word, etc).
- **Cierre (10 min):** Para finalizar, el docente elegirá al menos a dos grupos (o dará la palabra a alguno voluntario) para que exponga brevemente su avance de trabajo, relacionándolo con la película que hayan escogido.

Recurso de aprendizaje: Pizarra, plumón, laboratorio de computación, powerpoint

Tipo de evaluación: Sumativa

Indicadores de aprendizaje:

- A. Recuerdan y consideran los elementos multimodales vistos en clases anteriores para la confección del texto multimodal.
- B. Planifican y proponen un borrador de su texto multimodal por elaborar.
- C. Aprovechan sus talentos y virtudes para aportar activa y colaborativamente en su grupo de trabajo.

Sesión 7: Últimos detalles: edición del texto y confección de la revista.

Objetivo de la sesión: Editar el texto multimodal escogido considerando recomendaciones, ediciones y correcciones del texto elaborado hechas por el docente.

Tiempo estimado: 1 hora pedagógica

Contenidos:

I. **Conceptuales:** Diagrama, fotografía, blog, columna de opinión, infografía, texto discontinuo, multimodalidad

II. **Procedurales:**

- A. Editan y corrigen los detalles del borrador.
- B. Terminan el texto multimodal escogido.
- C. Utilizan elementos multimodales vistos en clases para concluir su trabajo.

III. **Actitudinales:**

- A. Interés por la lectura y escritura multimodal.
- B. Participación activa en discusiones.
- C. Respeto mutuo en el grupo curso.

Descripción de la clase:

- **Inicio (5 min):** El docente pedirá que se junten con sus grupos correspondientes. Además, el docente también les recordará en el momento del proceso en el que están con el fin de contextualizar la clase. Una vez reunidos los grupos, los estudiantes deberán afinar últimos detalles de su texto multimodal considerando las recomendaciones que les realizó el docente y finalizarlo. Todo esto se realizará en la sala de enlaces (laboratorio, computación).

- **Desarrollo (35 min):** En esta última sesión de elaboración, los estudiantes terminarán definitivamente su texto multimodal incluyendo elementos de todos los tipos admitidos en el género revista como colores, tipografías, fotografías, símbolos, ilustraciones, diagramas, entre otros. Esto último siempre considerando la película escogida, el elemento crítico de la revista (tomar posición, opinar) y su propósito comunicativo (enaltecer o “abuchear”, por ejemplo). Al igual que la sesión anterior, el docente irá monitoreando el proceso de elaboración de cada grupo.
- **Cierre (5 min):** A modo de cierre, cada grupo deberá escoger un único elemento multimodal que hayan utilizado que les parezca que es el más relevante. Una vez que hayan escogido, deberán escribirlo en una hoja y levantarla para que todos se vean las hojas (“la fotografía”, “la tipografía”, por ejemplo). Esto permitirá a los estudiantes visualizar cuán diferentes pueden ser las preferencias al momento de elaborar un texto multimodal y escoger los elementos más relevantes.

Recurso de aprendizaje: Pizarra, plumón, laboratorio de computación

Tipo de evaluación: Sumativa

Indicadores de aprendizaje:

- A. Critican constructivamente su borrador del texto multimodal.
- B. Consideran las recomendaciones hechas por el docente para la corrección del borrador.
- C. Finalizan su texto multimodal estimando elementos relevantes de la multimodalidad vistos en clases y consejos del docente.

Sesión 8: Presentación del texto

Objetivo de la sesión: Presentar el texto elaborado, justificando sus elementos en conjunto y su relevancia dentro de la revista de crítica de cine.

Tiempo estimado: 2 horas pedagógicas

Contenidos:

I. **Conceptuales:** Multimodalidad, texto discontinuo, infografía, diagrama, fotografía, ilustración, tipografía.

II. **Procedurales:**

A. Exponen los textos multimodales y justifican sus medios y elementos.

B. Se autoevalúan y co-evalúan sus procesos de elaboración, aprendizaje y trabajo colaborativo.

III. **Actitudinales:**

A. Interés por la lectura y escritura multimodal.

B. Participación activa en discusiones.

C. Respeto mutuo en el grupo curso.

Descripción de la clase:

- **Inicio (5 mins):** El docente dará las indicaciones básicas que se seguirán para la exposición de los textos elaborados. Asimismo, pedirá que se organicen en sus grupos y que la sala de clases se disponga para que toda la atención esté adelante, con el grupo que estará hablando.
- **Desarrollo (75 min):** Durante el desarrollo, los grupos irán saliendo según lo estime el momento, vale decir, voluntariamente o por orden alfabético; 10 minutos de presentación (5 grupos, aproximadamente). En esos minutos el grupo deberá exponer su texto multimodal al curso. Cada grupo que salga a contar de lo que va su trabajo, deberá responder a cuestiones básicas de su texto multimodal como

explicar la función de cada elemento que se incluyó dentro de su texto, por qué fue de esa manera y no de otra y a cargo de quién estuvo cada área de la multimodalidad (área de fotografía, de redacción, de tipografía, de disposición de los elementos, etc). Esto último refiere a que el estudiante con aptitudes más pictóricas es en el grupo el que está a cargo del uso de fotografías o ilustraciones, y de liderar a su grupo para que trabajen conjuntamente en ese área del texto. Al final de cada exposición, el docente realizará comentarios con el fin de resolver dudas, aportar con información o corregir de ser necesario. Al final de todas las exposiciones, los estudiantes deberán realizar una autoevaluación y coevaluación de los procesos realizados durante las últimas tres clases (planificación, elaboración, presentación).

- **Cierre (10 min):** A modo de cierre, los estudiantes deberán, por grupo, señalar el texto multimodal que más les gustó justificando el porqué (reconociendo al menos un elemento multimodal determinante).

Recurso de aprendizaje: Pizarra, plumón, laboratorio, data, instrumento de evaluación.

Tipo de evaluación: Sumativa

Indicadores de aprendizaje:

- A. Presentan sólidamente el texto multimodal elaborado.
- B. Refieren y explican cada elemento

8. Plan de evaluación

En una primera instancia, se evaluará el proceso o avance que los estudiantes tengan en el tiempo de una clase. En una segunda instancia, se evaluará el texto multimodal final, con todas sus correcciones y recomendaciones integradas (reescritura). Y, finalmente, se

proponen una autoevaluación y una coevaluación que enriquezcan la reflexión acerca de los propios procesos y actitudes respecto al trabajo en grupo.

Sesión	Tipo de evaluación	Porcentajes	URL documentos
Sesión 2: Guía de trabajo	Formativa	0%	https://docs.google.com/document/d/1OE8cXQVhWAIdIhFcbJcfDTPvpSpaDbhTNJg60Hfe3Kk/edit?usp=sharing
Sesión 6: Borrador	Sumativa	30%	https://docs.google.com/document/d/1GI1fmJ5jYB3-VjSFGJ4iq7Cx6uQWvPkbwJUeo8ijMtM/edit?usp=sharing
Sesión 7: Texto multimodal definitivo	Sumativa	50%	https://docs.google.com/document/d/1K7nGF_HCkhnqT5TQ3Hw0izoB0MJVMVwnSj552MzgyV4/edit?usp=sharing
Sesión 8: Autoevaluación	Sumativa	10%	https://docs.google.com/document/d/1oHgR2_YTM8dCYAK0eAj3tnbQLWybn1dzUyf8wjR4-g8/edit?usp=sharing
Sesión 8: Coevaluación	Sumativa	10%	https://docs.google.com/document/d/1XX73AMs9Pv9HpWFl4Hjxqe6fb9UiQ4hd8yj1xG4iZ9M/edit?usp=sharing

9. Materiales didácticos

A continuación se presentarán una serie de enlaces que le redirigirán a los materiales didácticos utilizados en cada clase.

Número de sesión	Material didáctico
1	https://docs.google.com/presentation/d/1Oe6irUT9WSeS4HQfkKGvOgFL-jKwZ4dVlhNjHaD-d7c/edit?usp=sharing

2	https://docs.google.com/presentation/d/1x1QALbaScUt5v3lqFpeQ6LvkuPK9bdeJBh00vxKvFRk/edit?usp=sharing
3	https://docs.google.com/presentation/d/1idMB0ajQbCh6DVPZlQT9HyowAWAM_tupKACxwVmNiSk/edit?usp=sharing
4	https://docs.google.com/presentation/d/1T3043NVtqcom5_tT2pECpnVsYn5BOWFM2_fA48PRQK0/edit?usp=sharing
5	https://docs.google.com/presentation/d/1C9GIkW3BES-MhTL5x5t86R6sCYHiTsMjAmryGiHQYMI/edit?usp=sharing
6	https://docs.google.com/presentation/d/1MTy0nbKLNUz4aJbphVmjqOQRAp3pRqKNYCH4UMUsnDI/edit?usp=sharing

10. Conclusión

A lo largo de este extenso recorrido se han podido dilucidar una serie de instancias que pueden dar cuenta de lo enraizado que se encuentran ciertas problemáticas, especialmente el tema de la inclusión.

En primer lugar, los conceptos con los cuales se trata o se trabajan las sesiones y sus planificaciones es sumamente centrada en la escritura. Si bien muchas veces se pretende

establecer el foco en otras particularidades del lenguaje y de la comunicación, ciertamente es que el lenguaje escrito y la palabra dominan con mucha fuerza todo lo que es el currículum. Esto quiere decir que muchas veces se proponen un sin fin de ideas que buscan descentralizar el lenguaje escrito, y promover otras instancias formativas o evaluativas con el fin migrar hacia otras formas de lenguaje, como el corporal. Pero es innegable que todo está intermediado por el lenguaje escrito, incluyendo los materiales con los cuales los estudiantes son evaluados. Si bien se pueden hacer ciertas variaciones a los instrumentos evaluativos para que estos rompan un poco con el esquema escrito, de alguna u otra forma la escritura tomará su lugar hegemónico dentro de la sala de clases, relegando así a un plano secundario a otras formas de expresar en el lenguaje (Manghi, Otárola & Arancibia, 2016).

En segundo lugar, a propósito del poder que tiene la palabra escrita, es necesario remontarse a lo que es la multimodalidad como contenido en una planificación. En el presente trabajo si bien se propone el uso de esta con fines inclusivos, es innegable que el hecho de que un texto escrito reciba “complementos” multimodales como imágenes y diagramas, refuerza aún más la idea de que la escritura es aún imperante en todo ámbito escolar. El problema que aparece de todo este embrollo textual, es que el poder hegemónico que tiene la palabra dentro de una sala de clases marginaliza a aquellos que tienen aptitudes que se ven potenciadas por otras aristas del lenguaje, como el teatro, la fotografía periodística; lo mismo con el caso de personas que se les complejiza el lenguaje escrito más de lo común (Manghi, Otárola & Arancibia, 2016). Para ello es que se propone, como un recurso posible, el empleo de objetivos de aprendizaje que refuercen el uso de recursos multimodales, no lingüísticos, universalizando así un tanto las salas de clase.

Y, en tercer lugar, como conclusión también es muy necesario asumir la multimodalidad como una realidad dentro del aula de clases, y que esta sea transversal a las clases y

asignaturas. El problema que hace surgir este tipo de propuestas es el restringimiento de la multimodalidad como un contenido compacto, disminuyendo su potencial significativo y alejando este concepto de una realidad más que conocida. El punto medular de todo esto es que existe una necesidad por universalizar y democratizar los conocimientos académicos sobre multimodalidad y llevarlos al aula en términos de bases curriculares, planes y programas.

11. Referencias

- Arancibia Aguilera, María Cristina. (2011). “La respuesta de aprendices al uso de múltiples modos de presentación de contenido en ambientes hipertextuales”. *Núcleo*,

23(28), 11-31. Recuperado en 11 de abril de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842011000100001&lng=es&tlng=es.

- Arellano-García, Pablo Enrique. (2019). “La construcción del rol docente desde una mirada renovadora de la lectura y la escritura.” *Pedagogía y Saberes*, (51), 23-32. Retrieved May 23, 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942019000200023&lng=en&tlng=es.
- Berríos, Lorena & Berríos, Andrea. (2013). “El texto como representación multimodal: una propuesta didáctica a través de las manifestaciones artísticas de “Alicia en el País de las Maravillas”. *Revista Educación y Tecnología*.
- Carvajal, Jaime. (2015). <https://eligeeducar.cl/disenio-universal-de-aprendizaje-un-desafio-a-tomar>
- Cárcamo, Benjamín. (2018). “El análisis del discurso multimodal: una comparación de propuestas metodológicas”. *Forma y función*.
- González, Javier. (2013). “Alfabetización multimodal: usos y posibilidades”. *Campo Abierto*, vol. 32 n° 1, pp. 91-113, 2013
- González, Javier. (2018). “El enfoque multimodal del proceso de alfabetización”. *Educação em Revista*. 2018; 34:e177266 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698177266>

- Grupo Didactext. (2015). “Nuevo marco para la producción de textos académicos”. *Didáctica, Lengua y Literatura*, vol. 27, pp. 217-254.
- Manghi Haquin, Dominique, Otárola Cornejo, Fabiola, & Arancibia M., Marianela. (2016). “Adaptaciones metodológicas para el análisis del discurso de niños con discapacidad intelectual: narrando sin lenguaje.” *Signo y Pensamiento*, 35(69), 68-82.
<https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-69.amad>
- Manghi, Dominique, Saavedra, Camila & Bascuñán, Nicoley. (2018). “Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(2), 21-39 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200003>
- Manghi, Dominique. (2011). “La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula”. *Revista electrónica Diálogos Educativos*.
- Marín Zavala, José Gabriel. (2016). “Enseñanza del lenguaje y nuevos alfabetismos; entre la tradición y la innovación.” *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 7(13), 21-33. Recuperado en 10 de abril de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502016000200021&lng=es&tlng=es.

- Pedrazzini, Ana & Scheuer, Nora. (2019). “Sobre la relación verbal-visual en el humor gráfico y sus recursos”. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]*
- Reyes, Fernando. (2012). “La lectura crítica de textos multimodales en estudiantes de cuarto año medio: una propuesta didáctica”.
- Saavedra Rey, Liliana, & Saavedra Rey, Sneider. (2015). “La labor del profesorado desde la reflexión pedagógica.” *Revista Colombiana de Educación*, (68), 211-227. Retrieved May 23, 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162015000100010&lng=en&tlng=es.
- Santamaría, Dulce María. (2015). “Multimodalidad y discurso educativo”. *Revista Electrónica Educare* (Educare Electronic Journal. EISSN: 1409-4258 Vol. 19(2) MAYO-AGOSTO, 2015: 105-118
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2020). Programa de estudio: Lengua y Literatura 4° Medio para formación general. Ministerio de educación.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2020). Bases Curriculares 3° y 4° medio Ministerio de educación.