



Ministerio de
las Culturas,
las Artes y el
Patrimonio

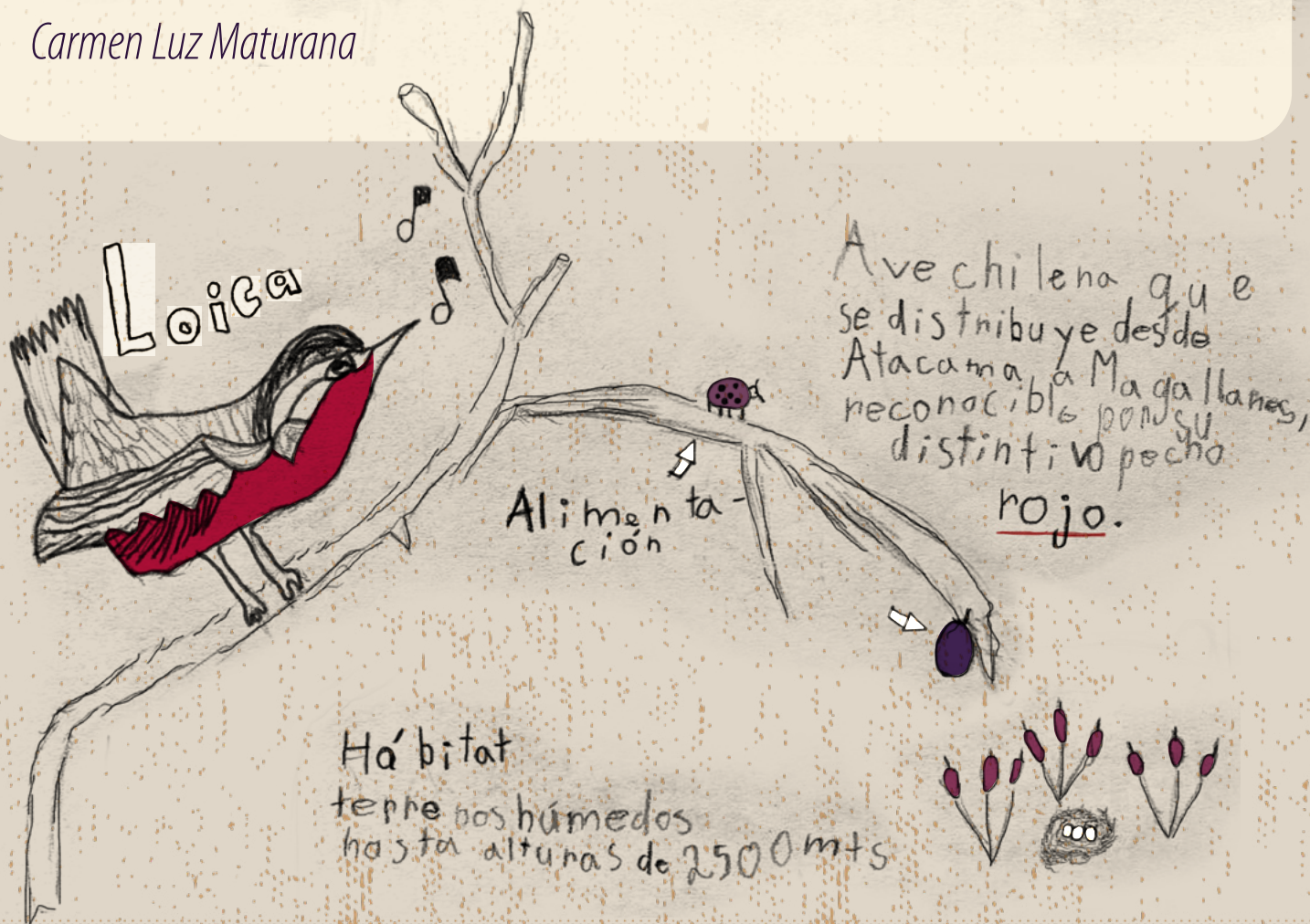
Gobierno de Chile

Proyecto financiado por el Fondo
del Libro y la Lectura, convocatoria
2019, Ministerio de las Culturas, las
Artes y el Patrimonio de Chile.

MULTIMODALIDAD Y EDUCACIÓN BÁSICA:

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

Carmen Luz Maturana





Proyecto financiado por el Fondo del Libro y la Lectura, convocatoria 2019, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile.

MULTIMODALIDAD Y EDUCACIÓN BÁSICA:

*UNA PROPUESTA DIDÁCTICA
DESDE LA PEDAGOGÍA
DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS*

Carmen Luz Maturana

ISBN: 78-956-414-783-3

Autora: Carmen Luz Maturana

Diseño: Catalina Benavente

Ilustración de portada: Candelaria Rillón

Actividad didáctica multimodal de portada: Profesora María Emilia Martínez

Agradecemos a las niñas y los niños de los colegios San Alberto, de Estación Central, y Araucarias de Chile, de Recoleta. Este proyecto no hubiera sido posible sin sus aportes y la colaboración de las profesoras Valeska Lara, Antonieta Huerta, Bárbara Gálvez, Giselle Gallardo, Carolina Ureta y Salomé Roa, así como la de los equipos directivos de ambos establecimientos.

Santiago, julio de 2023

Desde mis años de maestra hasta hoy, siempre tuve a la imagen como entidad superiorísima sobre la palabra, pero nunca tuve la suerte de obtener para mi escuela primaria ni para mis liceos, una provisión grande y cualitativa de grabados ni de meras fotografías, con las cuales convencer a algunas maestras y profesoras que eran testarudas, no por mala voluntad, sino por una preferencia exagerada de la palabra. Desdeñaban la imagen atribuyéndole sólo una cualidad de mero entretenimiento. Fue para mí muy penoso no poder comprobar y convencer a mis colegas de que, en lo que se refiere a niños y a muchachos, la imagen se lleva por delante a la mejor lección oral.

Gabriela Mistral, 1956.

INTRODUCCIÓN	05
1. PEDAGOGÍA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS	08
1.1 Qué es un género discursivo	08
2. EL CICLO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	14
2.1 Describe a tu animal fantástico	17
2.2 Etapas del Ciclo de Enseñanza Aprendizaje	18
2.2.1 Deconstrucción del género	19
2.2.2 Construcción Conjunta	21
2.2.3 Construcción Independiente	24
3. LECTURA DETALLADA	27
3.1 Preparación antes de la lectura	28
3.1.1 Etapas del género	30
3.2 Lectura Detallada	31
3.3 Construcción Conjunta con el curso	33
3.4 Construcción Independiente	35
4. MULTIMODALIDAD	37
4.1 Metafunción ideacional	38
4.1.1 Representaciones narrativas	38
4.1.2 Representaciones conceptuales	44
4.2 Metafunción interpersonal	48
4.3 Metafunción textual o composicional	54
4.4 Ensamble multimodal	60
4.5 Color	69
5. DOS CICLOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE PARA TRABAJAR EN LA SALA DE CLASES	72
5.1 Infografía	73
5.2 Ensamblados en un libro álbum	86
6. LISTA DE REFERENCIAS	101

INTRODUCCIÓN

Con la intención de aportar una propuesta de alfabetización o literacidad coherente con la comunicación actual, este documento presenta material docente para desarrollar propuestas didácticas que incluyan un enfoque multimodal. Para esto, se presentan algunas categorías multimodales apropiadas para trabajar en el sistema escolar. Si se quisiera profundizar en las nociones lingüísticas o semióticas que presenta el documento, se podrá encontrar bibliografía fundamental en la lista de referencias finales, ya que el marco teórico de la propuesta didáctica se sustenta en la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) y la Semiótica Social. De esta forma, el recorrido puede ser profundizado, a partir de la lectura de las fuentes bibliográficas originales (v.g. Halliday, 2014, Kress y van Leeuwen, 2006, 2021; Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2012; 2018; Rose y Acevedo, 2017).

A modo de marco global de acción, se asume una perspectiva educativa que responda a las exigencias económicas, sociales y ambientales de una manera integrada, vinculada al desarrollo sostenible, y que avance hacia enfoques colaborativos en el sistema escolar que incluyan la participación de estudiantes y docentes, con un sentido que dé prioridad al estudio, la investigación y el desarrollo colectivo (UNESCO, 2022a). Desde esta mirada, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030 considera, entre otras metas, asegurar que en 2030 toda la juventud mundial esté alfabetizada. La ambición del objetivo tiene su base en que las demandas en el plano educativo son demandas de la humanidad, y su desarrollo requiere una educación inclusiva y equitativa de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas (Naciones Unidas, 2018).

Proporcionar situaciones que promuevan efectivamente la literacidad en el sistema escolar se torna no solo en un imperativo ético, sino que también la medición de sus resultados es uno de los indicadores que describe el nivel de desarrollo de los países y sus esfuerzos por avanzar en la alfabetización mundial. Si se observan resultados de América Latina referidos a enseñanza primaria, se evidencia que solo el 54,6% de la/os estudiantes de tercero básico alcanzó los niveles mínimos en lectura en 2019. Además, en relación con la alfabetización inicial, la mitad de la/os estudiantes de enseñanza básica de la región muestra resultados bajo los niveles de aprendizaje esperados (UNESCO 2022b). Si bien Chile reporta los

mejores indicadores comparados de la región, se trata de niveles de desempeño que, de igual forma, deberían ser incrementados para lograr una educación de calidad, en los términos planteados por el ODS 4.

Frente al desafío de que toda la juventud esté alfabetizada el 2030, hay que tener presente que la sociedad actual exige el desarrollo de habilidades lingüísticas que permitan comprender y producir los significados que circulan socialmente en distintos géneros multimodales, ya sean tradicionales o digitales. En este documento proponemos un enfoque multimodal, como una manera de desarrollar interacciones didácticas en la sala de clases, a través de actividades que dinamicen la interacción pedagógica para lograr, en definitiva, aprendizajes significativos que incluyan el trabajo verbal en conjunción con las imágenes. Definiremos la multimodalidad como una forma de caracterizar situaciones comunicativas consideradas de manera amplia, las que requieren de la combinación de diferentes modos o lenguajes semióticos para lograr su propósito (Bateman et al., 2017). La multimodalidad, por tanto, implica la articulación de diferentes lenguajes o modos semióticos para la creación del significado. En este texto, nos centraremos en la imagen no animada y su articulación con el lenguaje verbal para la generación del significado.

En la actualidad, aun cuando podemos afirmar que el enfoque multimodal forma parte de las prácticas de alfabetización o literacidad escolar, muchas veces hay un sesgo hacia prácticas de lectura y escritura centradas solo en el dominio del código verbal, excluyendo así la articulación con otros modos o lenguajes semióticos, como la imagen. En contraposición a lo anterior, las palabras de Gabriela Mistral del epígrafe dan cuenta desde hace más de medio siglo de la relevancia de la imagen en la enseñanza del lenguaje. Con la intención de aportar material para docentes de enseñanza básica desde una visión que integre el desarrollo del lenguaje verbal y del lenguaje de la imagen en pos de la alfabetización escolar, el texto dará cuenta de algunos aspectos centrales de la propuesta de literacidad de Rose y Martin (2012), implementada desde hace algo más de tres décadas a nivel escolar y terciario, y que se conoce en español como pedagogía del género. Uno de los principios fundamentales de dicho proyecto pedagógico y didáctico es que, para lograr una verdadera enseñanza del lenguaje y su relación con otros lenguajes semióticos, se debe proveer a la/os estudiantes de recursos y conocimientos explícitos para comprender y producir diversos géneros discursivos que les permitan interactuar socialmente, según propósitos comunicativos múltiples.

Este documento didáctico es un material de acceso libre y gratuito, realizado en el marco del proyecto 480323: *Incidencia de la multimodalidad en lectura y escritura: innovación didáctica para el desarrollo de la comprensión y producción escrita y oral (2019)*, financiado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile. Su aplicación en cursos de 2° y 3° se realizó por medio de ciclos de enseñanza aprendizaje de géneros multimodales. En el texto, desarrollamos uno de ellos a modo de ejemplo. Además, se explica el proyecto didáctico de la *pedagogía de los géneros discursivos* (Rose y Martin, 2012; 2018), así como una propuesta de lectura detallada, bajo los pasos que esta involucra (Acevedo, 2021). Posteriormente, se presentan algunas categorías vinculadas al análisis de la imagen, apropiadas para ser trabajadas en el sistema escolar. Finalmente, se proponen dos actividades para ser desarrolladas en el contexto de la enseñanza del lenguaje en cursos de enseñanza básica: el desarrollo de una infografía y la observación de ensambles multimodales en un libro álbum.

1. PEDAGOGÍA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

La *pedagogía de los géneros discursivos* (Rose y Martin, 2012; 2018), o *pedagogía del género*, es un proyecto de literacidad que surge en los años 80 en Australia, en la Universidad de Sídney, con la intención de desarrollar la escritura en el sistema escolar sin exclusión. Australia es una sociedad multicultural, que además cuenta con pueblos indígenas que habitan el territorio desde antes de la colonización inglesa, por lo que el inglés no es la lengua materna de toda la comunidad escolar. La motivación inicial del proyecto era ofrecer oportunidades de aprendizaje bajo un enfoque metodológico que proveyera igualdad en el acceso a la educación y en el desarrollo del lenguaje para todos los grupos de la sociedad. Si bien la perspectiva inicial estuvo centrada en la enseñanza básica y en colegios de zonas sociales marginadas, en la actualidad es una metodología de alcance internacional para integrar y desarrollar la lectura y la escritura en la educación básica, media y universitaria, con la intención de hacer más equitativa la distribución del conocimiento.

En esta sección explicaremos en qué consiste la *pedagogía del género* y cómo implementarla, ejemplificando con evidencia recogida al aplicarla en una sala de clases de segundo básico. Previamente, es imprescindible abordar algunos conceptos semióticos fundamentales para realizar *Ciclos de Enseñanza Aprendizaje* efectivos en el sistema escolar, que desarrollen la lectura y la escritura, en conjunción con el lenguaje de la imagen. Uno de ellos es la noción de género discursivo, la que se tratará a continuación. Posteriormente, se explicará qué es un *Ciclo de Enseñanza Aprendizaje* y cómo implementar las etapas que lo constituyen, desde la perspectiva de la *pedagogía del género*.

1.1 Qué es un género discursivo

Bajtín (1982) postula que cada enunciado es individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora tipos relativamente estables de enunciados, a los que denomina géneros discursivos. Al hacer referencia a un género, estamos dando cuenta de procesos sociales, orientados a metas y estructurados en etapas (Rose y Martin, 2012). Es “social, porque participamos en géneros con otras personas; orientado a metas, debido a que usamos los géneros para realizar cosas; y estructurado en etapas, ya que suele implicar la consideración de algunos pasos para alcanzar nuestros objetivos” (Martin y Rose, 2007, p. 8). De esta manera, nuestras interacciones discursivas están organizadas dentro de géneros.

El género es el marco general que da el propósito a la interacción discursiva. Hay géneros cotidianos, que dominamos por ser parte de una comunidad. Por ejemplo, Eggins (2004) menciona que para lograr el objetivo de comprar y vender un producto, independiente del valor involucrado, las etapas básicas serán: (1) alguien ofrece una mercancía, (2) alguien la acepta, (3) se plantea el valor y (4) se paga. Estos son los pasos indispensables, aun cuando la concreción en textos reales puede implicar otras interacciones, como saludar, dar las gracias, preguntar sobre la calidad del producto, regatear, etc. Sin embargo, las etapas imprescindibles para lograr la transacción de compra y venta, independientemente de cuál sea el producto, son las cuatro mencionadas. La concreción de ese género se materializa en la infinidad de textos reales que las personas utilizan para abordar distintas situaciones de compra y venta, las que determinarán las características discursivas involucradas en cada texto o ejemplar real. De esta manera, el género es entendido como el marco general que otorga un propósito a los diferentes tipos de interacción y que es adaptable a los contextos de situación específicos donde es utilizado.

Ciertos géneros, por evolución, transformación o asimilación, transmutan en otros en función de cambios sociohistóricos y eventos sociales. Lo anterior equivale a decir que las relaciones entre géneros posibilitan la observación de relaciones paradigmáticas, esto es, relaciones de organización en “familias”. Por ejemplo, el propósito básico de la familia de los géneros narrativos (ya sea un libro álbum, una novela gráfica, un cuento o una narración oral, entre otros), es que los personajes principales resuelvan una Complicación (Martin y Rose, 2008). Sus etapas prototípicas básicas son Orientación, Complicación y Resolución. Eventualmente, después de la Resolución podría haber una Evaluación que expresa los sentimientos de los personajes sobre lo sucedido. Sin embargo, al observar la concreción de los géneros narrativos en textos reales, evidentemente podrá haber variaciones a la estructura prototípica antes mencionada. Incluso, en algunos ejemplares de textos narrativos multimodales estas etapas pueden concretarse exclusivamente por medio de la imagen. No obstante, las etapas básicas y prototípicas son: Orientación, Complicación y Resolución.

Como se observa, los textos reales tienen un propósito general y todos los textos agrupados bajo un mismo género tienen un mismo propósito (pueden tener, por supuesto, propósitos específicos también). En el caso de una narrativa, como se mencionó, su propósito básico es resolver una Complicación. Es, por lo tanto, importante conocer cabalmente los géneros susceptibles de ser desarrollados en las distintas asignaturas, porque esto permite apoyar el aprendizaje, por medio del conocimiento de la estructura y los constituyentes verbales y visuales que se busca trabajar. Una vez que se identifica la estructura del género, así como los patrones multimodales que configuran el propósito del texto que se

busca concretar, se deben incorporar de manera explícita en un *Ciclo de Enseñanza Aprendizaje*. De esta forma, es posible incrementar los desempeños en lectura, escritura y multimodalidad, por medio de ejercicios e interacción con textos reales que permitan responder, por ejemplo, si se está describiendo, explicando, argumentando o narrando.

A continuación, se presentan tres grandes conjuntos iniciales de géneros o familias, aun cuando la propuesta de Rose y Martin (2018) aborda una consideración más amplia, como se verá en las próximas páginas. Aunque los textos, en general, tienen múltiples objetivos, se han dividido bajo la lógica de organizar tres grupos generales o clases de géneros, según sea su finalidad primordial, con la intención de ofrecer “un mapa de géneros escolares agrupados a partir del criterio de intencionalidad o propósito social” (García, Aoife, García, 2017, p. 71). En específico, se trata de agrupar los conocimientos tácitos sobre los géneros escolares para agruparlos y nombrarlos en una primera clasificación general, pero que sea útil como herramienta pedagógica inicial. La finalidad o propósito social de estos tres grandes grupos de géneros es:

- ▶ **1 cautivar:** atraer.
- ▶ **2 informar:** transmitir información.
- ▶ **3 evaluar:** juzgar otros textos, temas o puntos de vista.

Dado que se trata de una agrupación inicial, de tipo general, es posible dar cuenta de géneros más específicos dentro de estas tres grandes clases, y que permiten ser trabajados en el sistema escolar. De esta forma, dentro de los géneros que buscan cautivar se encuentran los *relatos*. Asimismo, dentro de la clase de los relatos, se presentan tres géneros apropiados para trabajar en el sistema escolar: *el relato cotidiano, la narración literaria y la anécdota*. Dentro del conjunto de géneros que buscan informar se han incluido las *crónicas, las explicaciones, los procedimientos y los informes*. A su vez, cada uno de estos grupos contiene géneros más específicos. Lo mismo sucede con el grupo de los géneros que buscan evaluar, y que considera las argumentaciones y las respuestas a textos. La Tabla 1 presenta algunos géneros apropiados para desarrollar la literacidad en el sistema escolar, la finalidad que tiene cada uno de ellos y sus etapas prototípicas.

Tabla 1:

géneros discursivos apropiados para ser trabajados en el contexto escolar (adaptado de Rose y Martin, 2018, p. 124-125).

RELATOS

Género	Finalidad / propósito	Etapas
Relato cotidiano	Relatar eventos	- Orientación - Registro de los hechos
Narración literaria	Resolver una complicación en una historia	- Orientación - Complicación - Resolución
Anécdota	Compartir una reacción emocional a un relato	- Orientación - Evento insólito - Reacción

CRÓNICAS

Género	Finalidad / propósito	Etapas
Autobiografía	Relatar eventos significativos de mi vida	- Orientación - Registro de eventos
Biografía	Relatar eventos y etapas de una vida	- Orientación - Registro de etapas
Relato histórico	Relatar eventos históricos	- Antecedentes - Registro de eventos
Relato histórico explicativo	Explicar eventos históricos	- Antecedentes - Explicación de eventos

EXPLICACIONES

Género	Finalidad / propósito	Etapas
Explicación secuencial	Explicar una secuencia	- Fenómeno - Explicación
Explicación condicional	Presentar causas y efectos alternativos	- Fenómeno - Explicación
Explicación factorial	Explicar múltiples causas	- Fenómeno: resultado - Explicación: factores
Explicación consecucional	Explicar múltiples efectos	- Fenómeno: causa - Explicación: consecuencias

PROCEDIMIENTOS

Género	Finalidad / propósito	Etapas
Procedimiento	Cómo hacer experimentos y observaciones	- Finalidad - Equipamiento - Pasos
Memoria de experimento u observación	Exponer procesos y resultados de experimentos y observaciones	- Finalidad - Método - Resultados

INFORMES

Género	Finalidad / propósito	Etapas
Exposición descriptiva	Clasificar y describir un fenómeno	- Clasificación - Descripción
Exposición clasificatoria	Clasificar y describir tipos de fenómenos	- Clasificación - Descripción: tipos
Exposición compositiva	Describir partes de un todo	- Clasificación - Descripción: partes

ARGUMENTACIONES

Género	Finalidad / propósito	Etapas
Argumentación	Argumentar a favor de un punto de vista	<ul style="list-style-type: none"> - Tesis - Argumentos - Reiteración de la tesis
Discusión	Debatir 2 o más puntos de vista	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestión a discutir - Perspectivas - Conclusión

RESPUESTAS A TEXTOS

Género	Finalidad / propósito	Etapas
Reseña	Evaluar un texto literario, visual o musical	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto - Descripción del texto - Evaluación
Comentario de texto	Interpretar el mensaje de un texto	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación - Sinopsis/análisis del texto - Reiteración del mensaje

Otra noción teórica importante de comprender es la de *macrogénero*. El término refiere a un conjunto de textos más extensos y vinculados, en general, a usos menos comunes del lenguaje, como los libros de instrucción, las obras dramáticas, las conferencias, los ensayos, etc. (Eggin, 2004). Si se piensa en un libro escolar, por ejemplo, veremos que habrá fragmentos internos con narraciones, argumentaciones, poemas o también explicaciones, entre otras posibilidades. Frente a la organización compleja de estos recursos, Martin (2012) postula que, en estos casos, los géneros “elementales” se combinan, a su vez, en *macrogéneros*. Por lo tanto, se requiere diferenciar entre las familias de géneros agrupados porque tienen un propósito común y los *macrogéneros*, ya que estos últimos contienen en su composición varios tipos de géneros discursivos. Es necesario mencionar que la noción de género no aparece explícitamente en las bases curriculares chilenas de enseñanza básica de 1º a 6º básico (MINEDUC, 2012), aun cuando sí se menciona a partir de 7º básico (MINEDUC, 2015). Sin embargo, es posible reconocer géneros en la política pública referida a enseñanza básica, susceptibles de ser trabajados en el colegio, como se verá a continuación.

2. EL CICLO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Este capítulo explica un *Ciclo de Enseñanza Aprendizaje*, pero sin dar todavía un énfasis en las categorías de la multimodalidad. Más bien, esta se utiliza como un estímulo para abordar la interacción didáctica. Posteriormente, en el capítulo 3, se presenta material para desarrollar una *lectura detallada*. Así, una vez explicada la propuesta de la *pedagogía del género*, se profundiza en el capítulo 4 en categorías multimodales apropiadas para ser trabajadas en el contexto escolar. Finalmente, este material didáctico termina con dos actividades, propuestas para ser aplicadas en enseñanza básica, en 3° y 6° básico.

Para explicar inicialmente el desarrollo de un *Ciclo de Enseñanza Aprendizaje*, se ejemplificará por medio de resultados que fueron obtenidos en un curso de 2° básico, en un colegio de Santiago, de la comuna de Estación Central. Antes del Ciclo, solo tres estudiantes del curso describieron por escrito un animal fantástico, aunque todo el curso sí lo dibujó. Frente a esta situación, se realizó una actividad, la que se explicará en este apartado¹. A la fecha de realización de la actividad, octubre de 2019, el colegio presentaba una alta concentración de población migrante, la mayoría haitiana. Según datos de JUNAEB (2022) que dan cuenta del Índice de Vulnerabilidad Escolar - IVE, el 80% del estudiantado se encontraba bajo esta situación durante 2019-2022, lo cual da cuenta de un indicador multidimensional asociado al riesgo de deserción escolar. Se mencionan estos datos, ya que determinan la realidad heterogénea del ambiente de aprendizaje en el curso descrito.

A partir de los géneros denominados más globalmente como *informes*, específicamente la *Exposición descriptiva*, se desarrolló un *Ciclo* para realizar una descripción visual y verbal de un animal fantástico. La actividad fue denominada en el contexto escolar como *Descripción de un animal fantástico*. La meta fue que la/os estudiantes participaran en un *Ciclo de Enseñanza Aprendizaje* y crearan su propio ejemplar textual.

Tabla 2:

etapas y propósitos del género Informe/Exposición descriptiva.

	Género	Finalidad / propósito	Etapas
INFORMES	Exposición descriptiva	Clasificar y describir un fenómeno	- Clasificación - Descripción

¹ Los resultados obtenidos antes y después del Ciclo pueden ser profundizados en Maturana y Gálvez (2021).

Al revisar la Tabla 2, se observa que las etapas prototípicas que presenta el género *Exposición descriptiva* son: Clasificación y Descripción.

Para mayor claridad del tipo de recurso trabajado, se muestran algunos ejemplares recopilados después de realizar un *Ciclo de Enseñanza Aprendizaje*, el que se explicará con mayor detalle en el siguiente apartado. Los ejemplos que se adjuntan (Figuras 1, 2, 3) permiten entender el resultado final de la actividad. Se ha mantenido la transcripción de la escritura original, sin modificaciones.

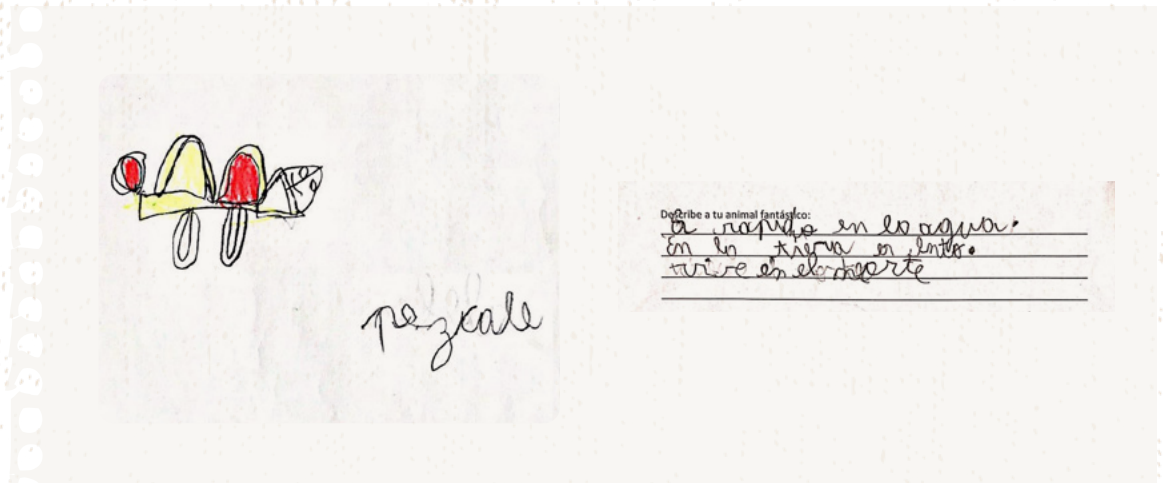


Figura 1:
pezcale. Es rapido en lo agua. En la tierra es lento. vive en el norte

Figura 2:
CERGAPEZ (CERDO, GATO Y PEZ). ES UN ANIMAL MUY EXTRAÑO. TIENE DIENTES MUY AFILADOS Y NO SE LE VEN LOS OJOS. VIVE EN TODA LATINO AMERICA MENOS EN BRASIL Y URUGUAY. COME CARNE DE VACA Y DE PICHÓN. SI LO ASUSTAS, LO ENFADAS O LO GOLPEAS EL TE ESCUPIRA COMO UNA LLAMA. ES MUY RARO DE VER. DUERME CASI TODO EL DÍA Y SE DESPIERTA A LAS 19:05. A LAS 23:30 CAZA VACAS Y PICHONES. SUS MAYORES DEPREDADORES SON: EL ARMADILLO, EL TIGRE, LA CABRA, EL TIBURON Y EL PULPO. PUEDE RESPIRAR EL AIRE Y EL AGUA. DESDE LA 20:00 HASTA LA 21:00 COME FRUTAS Y VERDURAS FRESCAS.

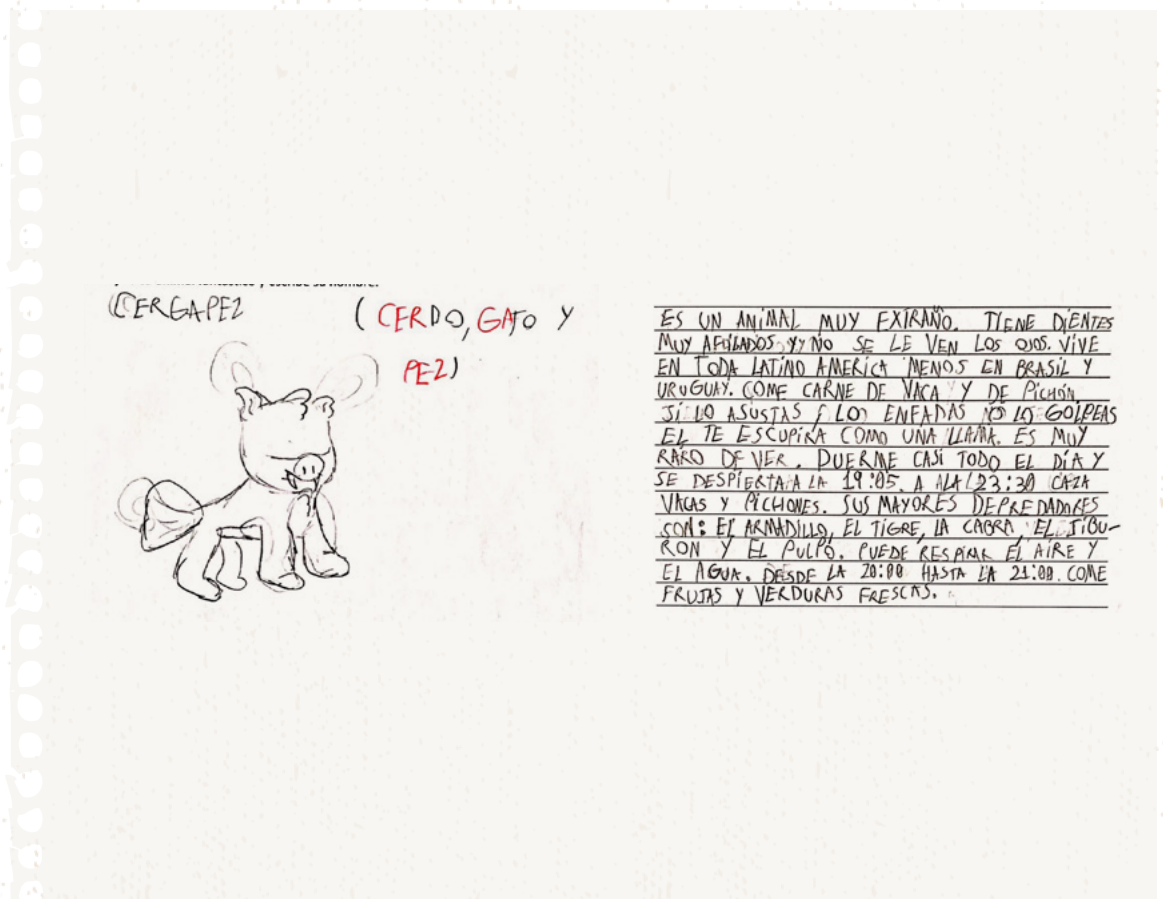
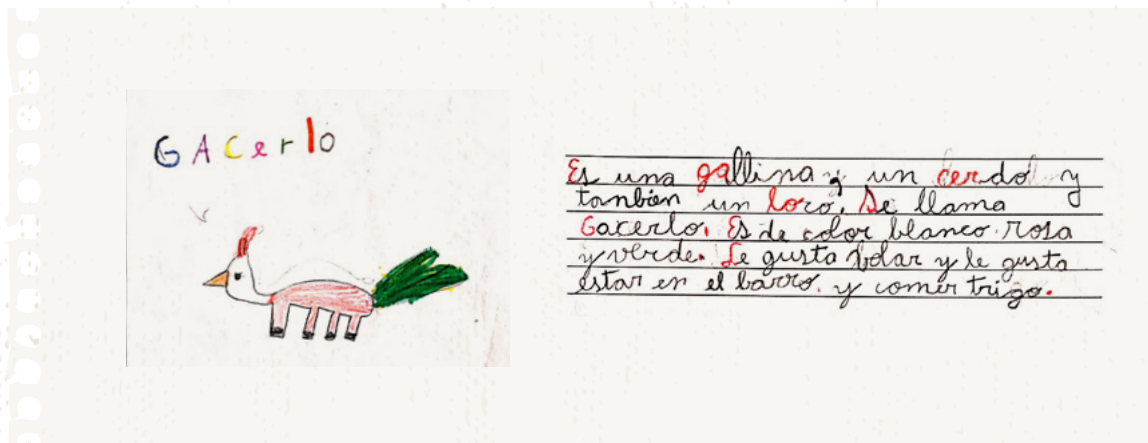


Figura 3:

GACERLO Es una gallina, un cerdo y también un loro. Se llama Gacerlo. Es de color blanco rosa y verde. Le gusta volar y le gusta estar en el barro, y comer trigo.



Como se puede observar, hay distintos niveles de logro, sin embargo, se destaca el interés por participar de todo el curso. Además, en todos los ejemplares analizados se utilizó el verbo ser, que era uno de los objetivos del ciclo. Se evidencia la necesidad de seguir desarrollando a futuro la organización sintáctica de las ideas en oraciones. No obstante, quien trabaje en 2º básico valorará el hecho de haber logrado la participación en la escritura. En el colegio donde se trabajó, las actividades que implicaran leer y escribir eran, en general, difíciles de motivar.

Vale la pena destacar el ejemplo de la Figura 2, ya que muestra un desempeño superior al resto del curso. En este caso, es evidente que quien escribe sabía previamente cómo describir, más allá del ciclo realizado. Hubo una oportunidad de andamiar el trabajo de ese niño que no fue advertido por el equipo. Como sabía describir, el desempeño del pretest incluso fue más extenso que el posttest, con una estructura similar, pero con más párrafos. A él le deberíamos haber ofrecido una mayor oportunidad de profundizar en la concreción del género discursivo en su texto. Como cualquier actividad didáctica, las posteriores implementaciones del ciclo nos permitieron considerar esa dimensión también, ya que la intención es que todo el curso incremente sus habilidades lingüísticas, no solo quienes requieran mayor andamiaje docente.

A continuación, se explicará con mayor detalle la realización de la actividad completa.

2.1 Describe a tu animal fantástico

Aprendizajes basales de Lenguaje, según priorización curricular 2023-2025 (MINEDUC, 2023)

OA8 Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.

OA16 Planificar la escritura, generando ideas a partir de: • observación de imágenes • conversaciones con sus pares o el docente sobre experiencias personales y otros temas

OA23 Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, relatos, anécdotas, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo: • estableciendo conexiones con sus propias experiencias • identificando el propósito • formulando preguntas para obtener información adicional y aclarar dudas • respondiendo preguntas sobre información explícita e implícita • formulando una opinión sobre lo escuchado

En el siguiente apartado se explicará cómo se abordó el Ciclo de Enseñanza Aprendizaje que dio origen a los ejemplares textuales presentados previamente y a los del curso. Para comprender cómo se estructura metodológicamente la *pedagogía del género*, se presentan las tres etapas fundamentales que conforman el diseño de un Ciclo de Enseñanza Aprendizaje en el aula. Estas son:

- 1. deconstrucción del género discursivo:** se analiza un ejemplar textual como modelo del género, por medio del análisis de su estructura y bajo la guía docente. Por lo tanto, debe ser deconstruido previamente y analizado antes de hacerlo con el curso. Una vez que se presenta, dicho análisis previo se hace explícito.
- 2. construcción conjunta:** se construye un ejemplar textual del género con la participación del curso. El/la docente actúa como guía, ya que el ejemplar se construye conjuntamente.
- 3. construcción independiente:** cada estudiante realiza su ejemplar textual, una vez que ha comprendido cómo realizarlo. También puede ser materializado en una actividad grupal. El trabajo docente en esta etapa se focaliza, principalmente, en quienes requieran mayor apoyo.

Se debe finalizar con la **(4) retroalimentación docente**. Esta evaluación (formativa o sumativa) es fundamental, ya que permite comprender si se logró el objetivo que dio inicio al *Ciclo de Enseñanza Aprendizaje*. Este puede ser repetido, si es que se necesita profundizar o hacer énfasis en aspectos no logrados o que estén en desarrollo. Una situación así requeriría trabajar con nuevos ejemplares textuales, que sean desafiantes e interesantes para el curso.

2.2 Etapas del Ciclo de Enseñanza Aprendizaje

El rol docente en el aula es relevante para la *pedagogía del género*, ya que el trabajo necesita estar cuidadosamente diseñado para realmente operar como una guía ante el curso. El papel que juega la oralidad también es altamente significativo, debido a que permite la interacción entre docentes y estudiantes. Efectivamente, el programa de andamiaje subraya la necesidad de “construir la comprensión de un texto antes de empezar a leerlo, y hacer una planificación cuidadosa de las interacciones entre alumno y profesor para proporcionar el máximo apoyo” (Rose y Martin, 2012, p. 130). En esta acción, es fundamental conocer las etapas involucradas en el género con el que se trabajará, ya que esta base otorga las primeras pistas para que la/os estudiantes comprendan la estructura global del texto que se leerá.

La Tabla 1 presentada previamente dio cuenta de dicha estructura, por medio de la consideración del propósito (clasificar y describir un fenómeno) y las etapas del género informativo *Exposición descriptiva*: -Clasificación y -Descripción. Estas últimas cobran relevancia, ya que permiten comprender las características externas del texto a leer, no su contenido específico, y también se utilizarán para construir el ejemplar conjunto, a partir de los aportes del curso. Además de la estructura, existen patrones internos que pueden ser observados a nivel oracional y también a nivel de palabras, los que deben ser explicados. En este caso, como se explicó, se buscó establecer una relación entre el animal fantástico y sus atributos, por medio del proceso relacional (verbo *ser*) como un tercer componente que los relaciona.

A continuación, se explicará cómo abordar un Ciclo de Enseñanza Aprendizaje de un género Informativo, más específicamente la Exposición descriptiva. Fue trabajada en 2° básico bajo la denominación previamente presentada: *descripción de un animal fantástico*. Se presentará con más detalle la actividad y se ejemplificará en base a la aplicación real en el contexto escolar. La actividad se realizó bajo la lógica del diagrama de un Ciclo completo (Figura 4):



Figura 4:

Ciclo de Enseñanza Aprendizaje (adaptado de Rothery 1994; Rose y Martin, 2012).

2.2.1 Deconstrucción del género

► PREPARACIÓN DOCENTE ANTES DE LA CLASE:

Se diseña cuidadosamente el discurso oral, para así involucrar a todo el curso en las tareas de lectura y escritura. Tal como mencionan Rose y Martin (2018), se debe estar preparado para ser una guía, ya que “el punto de partida es la preparación oral para la lectura, seguido de la lectura en voz alta y por último el debate sobre los significados del texto” (p. 282). No se trata de preparar un material para modelar el género ante el curso, sino que, más bien, de planificar las interacciones para guiar a la/os estudiantes en la reflexión y observación de los aspectos que se enfatizarán didácticamente. En relación con la preparación para la lectura, la estrategia se divide en dos pasos, los que también requieren un trabajo docente de planificación previo a la clase (Reading to Learn, 2022).

Paso 1: implica preparar la discusión con la/os estudiantes sobre los conocimientos básicos que necesitan para acceder al significado texto. Por lo tanto, es relevante comprender que un *Informe/Explicación Descriptiva* tiene como finalidad clasificar y describir un fenómeno. Para esto, se requiere preparar el material previamente.

Paso 2: hay que preparar un resumen oral paso a paso del texto, por medio de la utilización de términos que la/os estudiantes puedan entender. Si se trata de un tema nuevo, es posible que se necesite tiempo para acumular conocimientos de fondo antes de comenzar a leer. Para diseñar la clase, se debe preparar el conocimiento contextual del texto. No se trata de informar de más, pero sí dar cuenta de la temática en términos generales. En la actividad realizada, los énfasis estuvieron en preparar la configuración del texto que sería leído con el curso. Se requiere tener claro el significado del vocabulario que, eventualmente, podría ser desconocido.

► DECONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO ANTE EL CURSO:

Se implementa ante la/os estudiantes la planificación previa. Esto implica también tener preguntas diseñadas que permitan comprender cuál es el propósito del texto, quién o quiénes lo utilizan y para qué. Con este fin, se observa cómo funcionan las etapas estructurales del género y su propósito. Asimismo, se debe abordar de manera explícita las características del lenguaje que se busca desarrollar y las categorías multimodales propias del género. De esta forma, “se establece un terreno común” (Rose y Martin, 2018, p. 72). La intención es que nadie quede fuera del entendimiento de cómo opera el recurso para construir el significado, ya que la deconstrucción ante el curso es explícita.

En nuestro ejemplo, la aplicación ante 2º básico comenzó con la presentación en una tablet proyectada ante el curso de algunos de los animales fantásticos del *Animalario Universal del Profesor Revillod* (Murugarren & Sáez, 2003). La obra permite la construcción de distintos animales, a partir de 16 figuras iniciales. Si bien se presentan descripciones verbales y visuales de animales reales, como el armadillo, el elefante y el tigre, también es posible combinarlos, verbal y visualmente, entre sí. De esta forma, se construyen nuevas descripciones, pero esta vez de animales fantásticos. Por ejemplo, el **Arfangre** tiene la cabeza de un armadillo, el tronco y patas delanteras de un elefante y las patas traseras de un tigre. Evidentemente, la utilización de una tablet no es un requisito para realizar la actividad y puede ser utilizado cualquier otro recurso que permita que todo el curso vea el texto que se construye en conjunto.

Es importante que la/el docente realice la lectura del texto que utiliza para ejemplificar el género discursivo en voz alta, ya que la fluidez y los énfasis tonales sirven como guía. En nuestro ejemplo se proyectó digitalmente en una *tablet* el *Animalario Universal del Profesor Revillod* (Murugarren & Sáez, 2003), se analizó la estructura del género Informe /Exposición Descriptiva en relación con la construcción del animal fantástico de la aplicación del libro digital y se proyectaron dichas imágenes en la pizarra. Por ejemplo, la descripción verbal del Arfangre menciona que es un *animal desdentado de majestuoso porte de los bosques malayos*. Si no se hubiese usado un medio digital para realizar la proyección, se podría haber presentado un medio tradicional. Por ejemplo, se podría presentar un ser fantástico realizado por medio de un papelógrafo, si es que no se cuenta con una imagen digital de la obra mencionada, para así ejemplificar la construcción del animal en un formato papel, tal como se observa en la Figura 5:



Coarar: Conejo-armadillo-ardilla

El coarar es un animal fantástico. Es una mezcla de cabeza de conejo, cuerpo de armadillo y cola de ardilla. Es curioso y le gusta salir a explorar el bosque en sus ratos libres. Vive en el cielo.

Figura 5:
ejemplo por medio
de papelógrafo

Después de la lectura en voz alta por parte de la docente de la descripción verbal proyectada, se hicieron explícitos algunos conocimientos necesarios para comprender el texto. En particular, se analizó la estructura del género en relación con la construcción del animal fantástico y su denominación. Asimismo, se explicitaron las etapas del género Informe/Explicación Descriptiva en términos multimodales, referidas a: la Clasificación (tipo de animal) y la Descripción (apariencia, hábitat, etc.). Además, se enfatizó explícitamente la utilización del verbo ser en tercera persona singular del presente (es), para conectar gramaticalmente el animal y sus atributos. Se proyectaron también ejemplos de otras realizaciones de estudiantes y que fueron recopilados en años previos, como se observa en las Figuras 6 y 7:

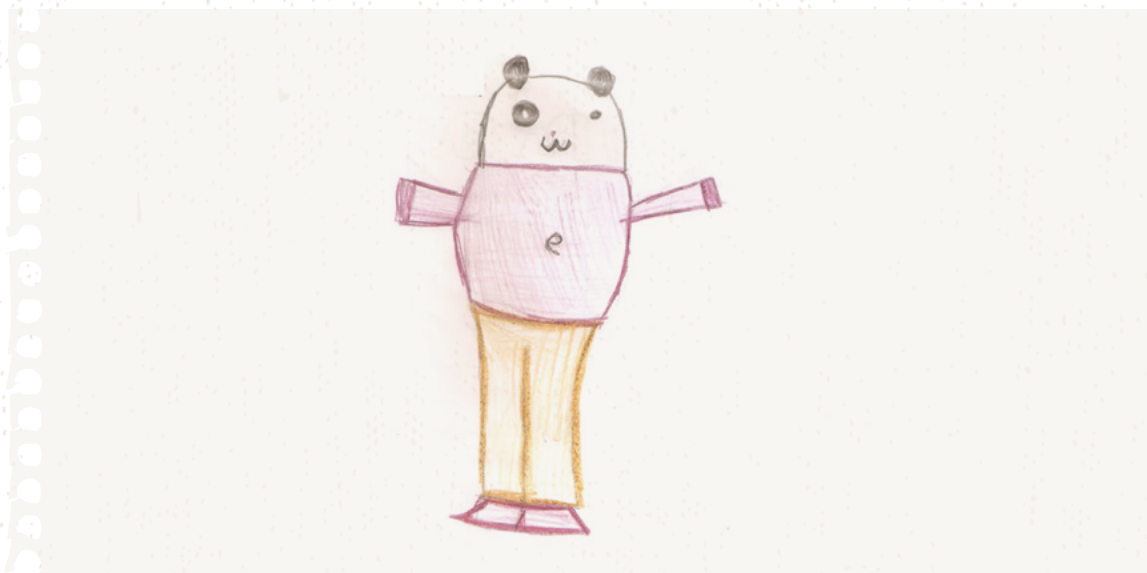
Figura 6:

GACAPEZ (gallina-camello-peze) **Es** el animal más raro del mundo. Respira en el agua y en el aire. Vive en el sur de Chile.



Figura 7:

PANHUCHAN (Panda-humano-chancho) **Es** un colorido animal, que vive en la ciudad. En la noche, le gusta ir de compras.



2.2.2 Construcción Conjunta

Una vez que todo el curso comprendió el texto que se buscaba materializar, a partir de la explicitación de las etapas del género, así como los rasgos lingüísticos y de la imagen que se requerían, se construyó un nuevo texto con los aportes de quienes participaron en la actividad. De esta forma, la actividad

docente opera como guía, y posibilita la organización del nuevo ejemplar construido de manera conjunta con la/os estudiantes, con las ideas y aportes nacidos de la interacción oral. En síntesis, se actúa como guía para construir en conjunto un nuevo texto del mismo género y se valoran todos los aportes. Como el/la docente es quien conoce los contenidos gramaticales y multimodales que quiere abordar, motiva y encauza al curso en el desarrollo de la escritura conjunta y lo prepara para la escritura individual, una vez comprendida la estructura, propósito y características verbales y visuales del género. Esta es una etapa desafiante para quien dirige la actividad en términos didácticos y de manejo del grupo, ya que implica otorgar los turnos de habla de manera que haya una **participación activa**, y que se enfatizan de manera explícita los aspectos verbales y visuales que se busca desarrollar. Se debe valorar la colaboración del curso e incentivarla. Cuando no es posible atender a todas las ideas, se puede consensuar con el grupo cuál es la que parece más apropiada.

Rose y Martin (2018) mencionan “que la construcción conjunta es la herramienta más potente que existe ahora mismo para utilizar en el aula en lo que se refiere al aprendizaje de los géneros escritos” (p. 77). Es fundamental que la/el docente sea una guía para la composición que se quiere lograr. Para esto, se elaboran preguntas y comentarios que otorguen el andamiaje necesario para esta etapa del *Ciclo*. Según sea el curso, las interacciones escritas también podrían ser realizadas en la pizarra por la/os propia/os estudiantes. La intención es que el producto final esté adecuadamente escrito, en términos de coherencia (progresión de significado) y cohesión (aspectos sintácticos). Si bien la ortografía también es relevante, no se inhibirá la escritura conjunta si es que se presenta algún error de este tipo por parte de algún/a estudiante que esté escribiendo en la pizarra de la sala. En el proceso de edición final del ejemplar textual del género trabajado colectivamente, el/la docente podrá focalizar la atención hacia aspectos normativos de tipo ortográfico. A veces son la/os niña/os quienes detectan dichos aspectos y los hacen notar, lo cual debe ser valorado.

En nuestro ejemplo de aplicación en 2° básico, el curso decidió que el animal que sería construido en conjunto tendría cabeza de dinosaurio, orejas de conejo y cuerpo de pulga. Bajo la guía docente, el grupo realizó la separación explícita de las sílabas para la creación del nombre fantástico, a partir de las que estaban al comienzo de cada animal. Se trató de un **CODIPUL** (**c**onejo-**d**inosaurio-**p**ulga). Luego de dibujado, se realizó la construcción conjunta de la descripción del animal. Esta fue realizada por la docente en la pizarra, bajo los aportes orales de la/os estudiantes.

Inicialmente, se enfatizó la necesidad de utilizar explícitamente el presente del modo indicativo del verbo *ser* en tercera persona singular (*es*). Como ya se mencionó, en la gramática tradicional forma parte de los llamados verbos copulativos (*ser, estar, parecer*). Tal como resalta la RAE (2005), el verbo *ser* es el verbo copulativo por excelencia. Su función es la de dar por verdadero lo que significa el atributo para

el sujeto. En la tradición gramatical de la Lingüística Sistémica Funcional (LSF), que es la que sustenta teóricamente la *pedagogía del género*, se trata de un Proceso Relacional Atributivo (Halliday, 2014). Más allá de la denominación del verbo según el modelo teórico, la función que este tiene es establecer una relación entre dos entidades separadas: un Portador y un Atributo. De esta forma, genera la posibilidad de clasificar. Así, se estableció la relación entre el animal diseñado por el curso y sus atributos, por medio del Proceso (verbo). La descripción del animal fantástico fue escrita en la pizarra a partir de los aportes orales de la/os estudiantes. En nuestro ejemplo de 2º básico el resultado fue: *Es un animal compuesto por una pulga, un conejo y un dinosaurio. Tiene los dientes afilados, las orejas grandes y un solo ojo. Es redondo y de color verde. Le gusta comer carne de cerdo y zanahorias.* Vale destacar que el verbo tener (*Tiene los dientes afilados...*) forma parte de los Procesos Relacionales Posesivos en la LSF y de los verbos copulativos para la RAE, aun cuando frente al curso solo se usó la denominación de verbo relacional y el énfasis estuvo exclusivamente en el verbo *ser*. Asimismo, la docente enfatizó y llamó la atención del grupo para que, en conjunto, organizaran las ideas por medio de puntos seguidos.

Tal como se observa, la construcción conjunta es el momento de llevar a la práctica la planificación realizada en la deconstrucción (preparación docente antes de la clase). Si esa etapa no hubiese sido realizada previamente, las actividades dependerían del conocimiento intuitivo sobre los distintos géneros que tienen la/os estudiantes. Por el contrario, la meta es lograr la enseñanza del lenguaje de manera explícita. A continuación, se marcan los procesos/verbos y su denominación bajo la teoría de la LSF solo para el trabajo docente: **Es** (proceso relacional atributivo) *un animal compuesto por una pulga, un conejo y un dinosaurio. Tiene* (proceso relacional posesivo) *los dientes afilados, las orejas grandes y un solo ojo. Es* (proceso relacional atributivo) *redondo y de color verde. Le gusta comer carne de cerdo y zanahorias.*

Si el género multimodal cautiva la atención del grupo, habrá una gran motivación por participar. Se puede canalizar ese interés, a través de borradores de escritura, donde cada estudiante propone oraciones para el texto que está siendo construido en conjunto. Al respecto, se sugiere revisar con más detalle el texto descargable Estrategias de Evaluación Formativa (Agencia de Calidad de la Educación, 2018), disponible en <https://www.rmm.cl/biblioteca-digital/estrategias-de-evaluacion-formativa-agencia-de-calidad-de-la-educacion>. En nuestro ejemplo, no se trabajó la escritura en pizarras a modo de borradores. Sin embargo, en actividades posteriores se observó que servían como material efectivo que apoyaba el proceso de edición del texto multimodal, como se observa en la Figura 8, donde se realizaba una infografía a partir del libro *El cuaderno perdido de Claudio Gay* (2016) <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18747>

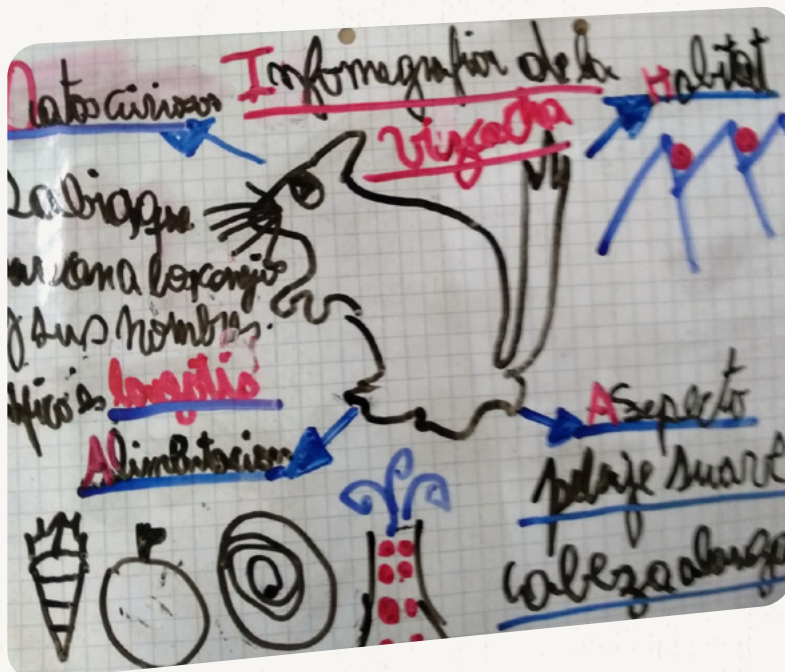


Figura 8:
Ejemplo de cómo las
hojas plastificadas operan
como un borrador

2.2.3 Construcción Independiente

El ejemplo construido de manera conjunta en la etapa previa se mantuvo frente al curso durante toda la actividad y también se mostró en la construcción independiente, la que explicaremos a continuación. Este soporte material que se realizó conjuntamente permite que quienes tengan mayor dificultad con la concreción del género en su texto puedan apoyarse en la guía conjunta. Como la versión final del texto construido en conjunto es explícito y queda frente al curso, se aborda posteriormente la construcción independiente con el ejemplo disponible. Así, cada estudiante toma el control de su creación textual, la que también podría ser abordada en grupos, según el género. En esta etapa, la/el docente se encarga de trabajar de manera individual con quienes requieren mayor andamiaje para realizar su trabajo. A continuación, se presentan otros ejemplares textuales, que permiten observar los resultados obtenidos. Se evidencia que se debería seguir trabajando con nuevos *Ciclos de Enseñanza Aprendizaje* para desarrollar procesos de escritura con el curso. Además, el estudiante que mostró un desempeño superior a lo esperado debería desarrollar una nueva actividad que presentara más desafíos para él. No obstante, se resalta el interés y la participación del curso (Figuras 9, 10 y 11):

Figura 9:

Pandihu. Es un animal dibertido que se mescla en unas orejas de panda- unos dientes de humanos una cabeza de dinosaurio. Es un poco loco pero dibertido. Come carne y es un poco vegetariano. Es muy feliz con su familia pandihu. todos los dias despues del colegio siempre juega con sus hermanos. despues come la comida que prepara su mamá. despues ba a la casa desu abuela. Y se ba a la cama. el dia de Halloween salen con su familia a aser una fiesta de Halloween y ban a asustar a los humanos. Y navidad se dan regalos pero no qarquer regalo unos regalos de terror.

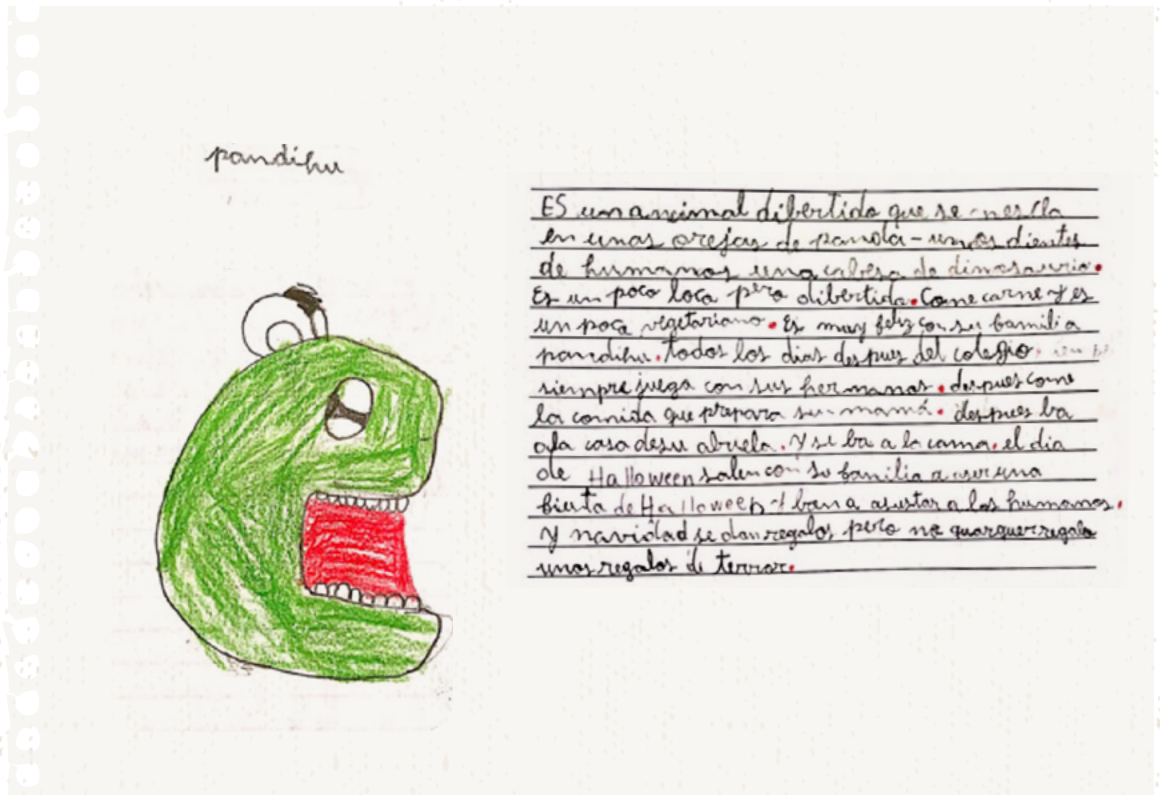


Figura 10:

Mikeosoti.EXE. Es un animal feros. Come de todos los animales. Asta come tiburones y ballenas. Es un animal muy fuerte y inteligente.

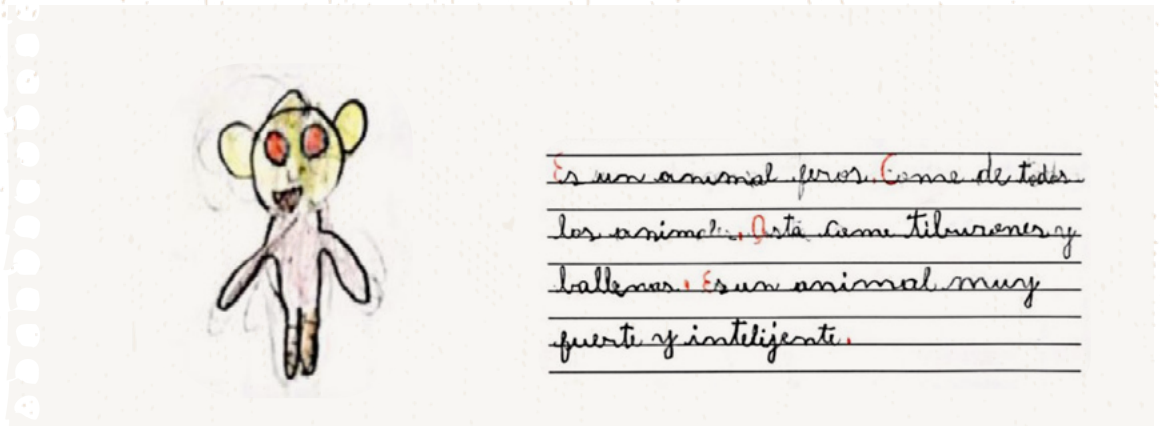
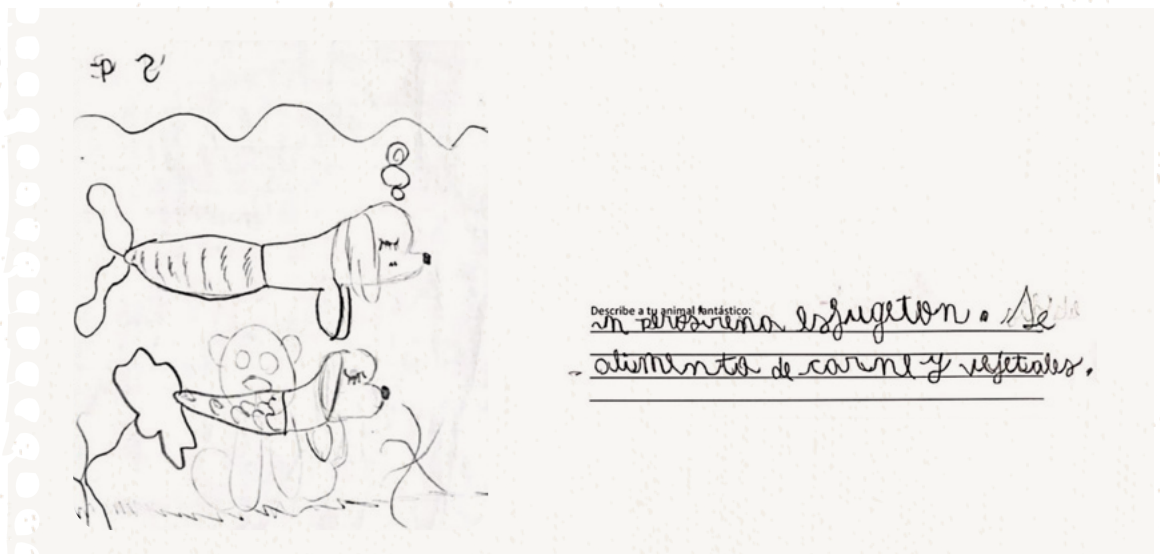


Figura 11:

n perosirena es jugeton. Se alimenta de carne y vejetales.



Los ejemplos previos muestran otros textos obtenidos después del *Ciclo de Enseñanza Aprendizaje*, en una actividad que duró 90 minutos. Desde el punto de vista de la concreción del género discursivo multimodal en los textos creados, el *ciclo* permitió desarrollar autonomía en el proceso de escritura. Aun cuando se observan evidentes diferencias en los desempeños y se requiere seguir desarrollando la escritura, se resalta el hecho de que todo el grupo estableció un nexo entre un animal fantástico y su descripción por medio del verbo *ser*, que es lo que pretendía la actividad. Más allá de la heterogeneidad de los resultados, la incorporación de la multimodalidad en la tarea fue un estímulo fundamental para que hubiera una motivación para desarrollar la escritura.

La implementación de otros nuevos *Ciclos de Enseñanza Aprendizaje* permitiría seguir desarrollando la estructura genérica, así como la conexión sintáctica entre oraciones, a partir de propuestas adecuadas al contexto escolar. La revisión del material creado evidenció también nuevos desafíos. La separación silábica para nombrar el animal tuvo débiles resultados, lo cual requeriría organizar nuevos ciclos para lograr progresión en ese desempeño. Sin desconocer la situación previa, se destaca el hecho de que la inclusión de la multimodalidad permitió el involucramiento de quienes participaron y un acceso justo al conocimiento. A través de la *pedagogía del género discursivo*, la labor docente puede canalizar ese interés inicial que otorga la visualidad y la creatividad de la/os niña/os hacia el desarrollo del lenguaje verbal.

La posibilidad de crear significados a partir de las imágenes fue el elemento que cautivó la atención inicial del curso y el interés por realizar un animal fantástico motivó la participación, la que fue canalizada hacia el desarrollo de la escritura. Sin embargo, es necesario tener presente que la multimodalidad en la sala de clases puede ir más allá, en el sentido de incorporar categorías específicas de la imagen para interactuar discursiva y socialmente. En el capítulo 4 se presentan algunas categorías multimodales que permitirán trabajar con las imágenes en la sala de clases, para desarrollar y comprender significados, en conjunto con el lenguaje verbal.

En relación al *Ciclo de Enseñanza Aprendizaje*, es importante resaltar que la lectura, la oralidad y la escritura se integran como habilidades discursivas fundamentales de las actividades, en conjunto con una visión multimodal, y también permiten el acceso al conocimiento dentro de las diferentes áreas del currículo. Tal como plantean Rose y Acevedo (2017), el objetivo es integrar estrategias “diseñadas para apoyar a la/os estudiantes a reconocer patrones de lengua en los textos escritos, lo que les permite leer con comprensión crítica y, después, utilizar estos patrones de lengua en su propia escritura” (2017, p. 10). Para esto, desarrollan una metodología a la que han denominado *Leer para aprender (Reading to Learn)*, y cuya premisa es que los contenidos de aprendizaje se han separado de las habilidades necesarias para aprender dichos contenidos. Dada la relevancia que tiene para la propuesta didáctica la lectura detallada, se explicará con mayor profundidad cómo realizarla junto al curso, a partir de un fragmento pensado para 6° básico: el inicio del libro *Rosa Yagán*, de Patricia Stambuk (1986).

3. LECTURA DETALLADA

Aprendizajes basales de Lenguaje, según priorización curricular 2023-2025 (MINEDUC, 2023)

OA6 Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: • extrayendo información explícita e implícita • haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos • relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, con el texto en el cual están insertos • interpretando expresiones en lenguaje figurado • comparando información entre dos textos del mismo tema • formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura • fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos

OA17 Planificar sus textos: • estableciendo propósito y destinatario • generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación • organizando las ideas que compondrán su escrito

OA29 Expresarse de manera clara y efectiva en exposiciones orales para comunicar temas de su interés: • presentando las ideas de manera coherente y cohesiva • fundamentando sus planteamientos con ejemplos y datos • organizando las ideas en introducción, desarrollo y cierre • usando elementos de cohesión para relacionar cada parte de la exposición • utilizando un vocabulario variado y preciso y un registro formal adecuado a la situación comunicativa • reemplazando algunas construcciones sintácticas familiares por otras más variadas • conjugando correctamente los verbos • utilizando correctamente los participios irregulares • pronunciando claramente y usando un volumen audible, entonación, pausas y énfasis adecuados • usando gestos y posturas acordes a la situación • usando material de apoyo (power point, papelógrafo, objetos, etc.) de manera efectiva • exponiendo sin leer de un texto escrito

El análisis del texto que se leerá con el curso comienza con la observación de los patrones estructurales del género a nivel de las etapas. Posteriormente, se observan los patrones a nivel del párrafo, oración, palabras, letras y ortografía. La decisión respecto del nivel de profundidad para realizar los análisis depende de las necesidades específicas del grupo de estudiantes con el cual se trabajará. Se utiliza el mismo texto con todo el curso, el cual debe ser desafiante, y, a la vez, cautivar la atención de quienes leen. Es por eso que el andamiaje docente resulta fundamental, para así no excluir de la comprensión a quienes tengan mayores dificultades para realizar la lectura. El concepto de andamiaje tiene relación con el apoyo estructural que se realiza, en términos de orientación disciplinar y apoyo intelectual, para que la/os estudiantes incrementen sus desempeños con el fin de desarrollar su capacidad potencial. La figura 15 muestra estos tres niveles de análisis, a modo de diagrama.

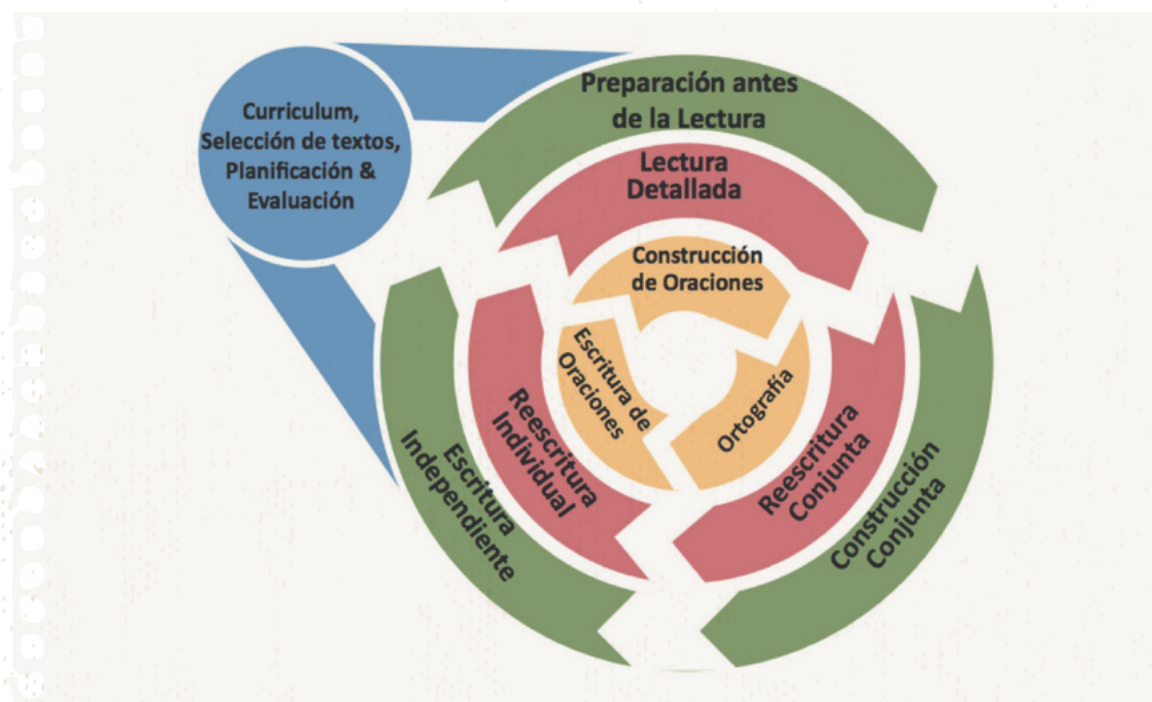


Figura 12: ciclo de lectura detallada, tomado de Rose y Acevedo (2017, p. 11)

A continuación, se explicará el diagrama previo a partir de consideraciones hechas por Acevedo (2021) respecto de cómo integrar el desarrollo de habilidades de lectura y de escritura dentro de las áreas del currículum. El modelo didáctico presenta tres anillos: el verde muestra los pasos que debería hacer el/la docente, para así realizar la lectura de manera adecuada. En la **preparación antes de la lectura**, se utilizan preguntas diseñadas previamente, las que permiten comprender la estructura del género y las partes del texto que se subrayarán. Se toman apuntes en la pizarra, los cuales servirán para realizar la escritura conjunta y, posteriormente, la escritura independiente.

Si se trata de un texto con mayor grado de dificultad para el curso, se aborda el anillo rosado, el que da cuenta de una **lectura detallada**. De esta forma, una vez que la/el docente ha preparado la lectura a trabajar, elige 1 o 2 párrafos para ser leídos de manera precisa en la clase. Una vez comprendido el texto por la/os estudiantes, se realiza la **reescritura conjunta** con el curso y, finalmente, la **reescritura individual**. En el caso del anillo interior del núcleo, en amarillo, este se implementa con estudiantes más pequeños, con grupos que no dominen la escritura o con aprendices de español como segunda lengua.

3.1 Preparación antes de la lectura

A modo de ejemplo, trabajaremos con siguiente fragmento tomado del libro *Rosa Yagán: el último eslabón*, de Patricia Stambuk. La primera edición es de 1986, aun cuando la edición que utilizaremos es la del 2004. Nos interesa la última mencionada, ya que presenta mayor cantidad de fotografías históricas y documentos que complejizan el tramado del texto.

Se trata de un texto difícil de catalogar, debido a su composición multimodal y a que Stambuk le cede la palabra a Rosa. A partir de la utilización de la primera persona singular (*Soy la última de la raza de Wollaston...*), la escritora intercala en el relato de Rosa diversos documentos históricos, como un mapa de la toponimia primitiva yámana o fragmentos del boletín de la fundación anglicana *The South American Missionary Society*, entre otros. Junto a las fotografías y distintos testimonios visuales, el texto se constituye como un relevante material de memoria histórica y cuyo valor ha sido reconocido ampliamente. La periodista Patricia Stambuk transcribe y recrea el mundo de Rosa Yagán, a partir de su propia voz guardada en entrevistas en *cassettes* antes de que la anciana falleciera en 1983. A través de su relato, opina del mundo y de las paradojas de su vida transculturizada.

Alvarado (2012) lo define como una biografía interpuesta, “porque la voz de quien relata asume tal protagonismo, que la presencia de quien recoge ese relato se desplaza a un segundo plano” (p. 331). A partir de la voz de Rosa transcrita en el texto, Stambuk (2004) nos transporta a un mundo primigenio y desconocido, donde conviven las exangües y últimas ceremonias míticas y sociales observadas cuando era una niña, junto a sus conversaciones en inglés con la familia de los misioneros anglicanos donde era empleada, así como sus reflexiones finales sobre el destino de su pueblo durante la década de los años 80: “Sí, ahora es peor que el diluvio. Los últimos nos estamos muriendo y no podemos volver a sacar nuestras familias ni a llenar nuestra tierra con yaganes” (2004, p. 133). El libro es un fascinante ejemplo textual de un macrogénero multimodal, que vale la pena analizar para abordarlo con 5º o 6º básico. Presentaremos el inicio de la obra, que nos permite enseñar qué es una autobiografía, y su estructuración a nivel de etapas. Esta actividad forma parte de la preparación antes de la lectura que se debe realizar como docente, y que después debería ser implementada ante el curso en la construcción conjunta:

Soy la última de la raza de Wollaston. Eran cinco tribus yaganas, cada una de distinta parte, pero dueñas de la misma palabra. Antes que caminara, recorrí con mi madre hasta el Cabo de Hornos, amarrada a su espalda. Ella partía conmigo cerro arriba para hacer campamento y comer unos pájaros que vuelan sobre el mar y contestan desde su nido en la tierra cuando una persona les silba.

Todos me conocen como Rosa, porque así me bautizaron los misioneros ingleses. Pero me llamo Lakutaia le kipa. Lakuta es el nombre de un pájaro y kipa quiere decir mujer. Cada yagán lleva el nombre del lugar donde nace y mi madre me trajo al mundo en bahía Lakuta. Así es nuestra raza: somos nombrados según la tierra que nos recibe. No sé cuándo nació. Tuvimos papeles, pero andando de un lado para otro, todos los perdimos. Eso sí, a nadie le faltó el bautizo de mister Williams en la misión de Tekenika. Allí había un asilo donde llevaban a todos los chicos, aunque tuvieran padre o madre. Mi mamá me contaba que a las mujeres les enseñaban a hilar y a tejer y que cuando el trabajo estaba malo les hacían sacar los puntos para que aprendieran bien (Stambuk, 2004, p. 15).

3.1.1 Etapas del género

En el ejemplo previo, la Orientación introduce al personaje y sitúa los acontecimientos (*Soy la última de la raza de Wollaston. Eran cinco tribus yaganas, cada una de distinta parte, pero dueñas de la misma palabra*). Luego, se observan algunos acontecimientos referidos a: (Evento 1) los desplazamientos con su madre por el territorio yagan; (Evento 2) el nombre occidental frente a su nombre original; y (Evento 3) aspectos de la vida en la misión anglicana de Tekenika, en la región austral de Chile. La Tabla 3 muestra, a la derecha, las etapas genéricas de una autobiografía, las que hemos mencionado previamente en la Tabla 1 de Géneros.

Tabla 3:
la autobiografía

CRÓNICAS

Género	Finalidad / propósito	Etapas
Relato autobiográfico	Relatar eventos de una vida	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación - Registro de eventos (evento 1, evento 2, etc.)

Este análisis permitirá que, en la construcción conjunta, la/os estudiantes dispongan de una guía docente clara respecto de cómo se despliega el texto para lograr su propósito principal y cómo las etapas del género lo posibilitan. En definitiva, se busca abordar el significado global del texto y la forma en que se logra el propósito: relatar eventos de la vida de Rosa. Además, se podría disponer de otro material para ingresar a este relato autobiográfico. Por ejemplo, se puede observar el documental *Tierras Magallánicas* (De Agostini, 1933), disponible en internet. <https://www.youtube.com/watch?v=xHkiy-ODdTQ>

En el momento 1:29:30 de la película, aparece una joven Rosa siendo maquillada con diseños de su cultura por otra mujer, lo que puede ser un material interesante de observar en la clase. Aunque hay evidencia de algunas inconsistencias etnográficas en el documental, como que el vestuario de pieles no era el que usaba el pueblo yagán, sino que el *selk'nam* u ona (Fiore, 2005), su valor histórico es innegable. El tema puede ser trabajado más allá del área de lenguaje y el ciclo específico que se realice, ya que el tema del exterminio de las personas y el fin de las culturas que habitaban la Tierra del Fuego podría ser observado desde cualquier asignatura.

3.2 Lectura Detallada

En la planificación docente previa a la clase, se debe considerar el diseño de las preguntas requeridas para la lectura detallada, las que posteriormente permitirán destacar los fragmentos con los cuales se busca trabajar en la pizarra y en el material disponible para la/os estudiantes con ese fin. En este caso, nos centraremos en ejemplificar cómo realizar una lectura detallada del siguiente párrafo, el que presenta los subrayados que se busca enfatizar en el curso, para posteriormente reelaborar la escritura a partir de ellos:

Todos me conocen como Rosa, porque así me bautizaron los misioneros ingleses. Pero me llamo Lakutaia le kipa. Lakuta es el nombre de un pájaro y kipa quiere decir mujer. Cada yagán lleva el nombre del lugar donde nace y mi madre me trajo al mundo en bahía Lakuta. Así es nuestra raza: somos nombrados según la tierra que nos recibe.

Las preguntas diseñadas para resaltar los fragmentos a subrayar buscan desarrollar ideas a partir del texto escrito:

- ▶ ¿Con qué nombre se le conoce a la persona que es el tema de la autobiografía?
- ▶ ¿Por qué se llama así?
- ▶ ¿Cómo se llama en realidad?
- ▶ ¿Qué significa su nombre?
- ▶ ¿Cómo se asigna un nombre yagán?
- ▶ ¿Dónde nació?

Evidentemente, el nivel de profundidad con que se debe trabajar el análisis dependerá de las características del grupo de estudiantes. Sin embargo, la aclaración de vocabulario desconocido para el nivel, así como la utilización del metalenguaje y la consideración de aspectos gramaticales también deberían estar presentes en las interacciones. Al presentarlos contextualizados, pueden ser observadas en su uso y funcionalidad. Al respecto, Meneses, Ucelli y Ruiz (2021) resaltan el hecho de que la/os estudiantes se enfrentan en el sistema escolar al desafío de utilizar y comprender un lenguaje distinto al de las interacciones cotidianas, el que es necesario para construir el conocimiento a través de las distintas disciplinas. En palabras de las autoras, se trata de “diversificar sus repertorios lingüísticos y construirlos en armonía con otros usos que los estudiantes traen desde fuera de la escuela con respeto y valoración de todos los registros de su lengua” (Meneses et al. 2021, p. 82). La escolarización, además de implicar el acceso a nuevos conocimientos, permite desarrollar el lenguaje para acceder a dichos conocimientos y poder construirlos.

A continuación, a modo de ejemplo, se presenta una planificación de las interacciones diseñadas para trabajar, posteriormente, la lectura detallada con el curso:

Oración que se analizará: *Todos me conocen como Rosa, porque así me bautizaron los misioneros ingleses.*

- ▶ **Notas/pistas:** La primera oración del texto da cuenta de un sustantivo propio relevante para la lectura. ¿Con qué nombre se le conoce a la persona que es el tema de la autobiografía?
- ▶ **Respuesta esperada:** *Rosa*
- ▶ **Elaboración con el grupo:** Exacto, subrayen la palabra Rosa.
- ▶ **Notas/pistas:** ¿Por qué se llama así? ¿En qué parte del texto se menciona? Hay un conector antes del fragmento que nos permite comprender la causa
- ▶ **Respuesta esperada:** *así me bautizaron los misioneros ingleses.*
- ▶ **Elaboración con el grupo:** Excelente, destaquen el fragmento que aparece después del conector causal *porque*, ya que nos permite comprender la causa de su nombre.

Oración que se analizará: *Pero me llamo Lakutaia le kipa*

- ▶ **Notas/pistas:** En esta oración aparece su verdadero nombre en el idioma yámana o yagán. Hay otro conector, pero esta vez marca un giro respecto de lo que se ha dicho previamente. ¿Qué nos dicen las palabras de Rosa sobre cómo se llamaba ella en realidad?
- ▶ **Respuesta esperada:** *me llamo Lakutaia le kipa*
- ▶ **Elaboración con el grupo:** Muy bien, subrayen la oración donde aparece cómo se llama, después del conector adversativo *pero*.

Oración que se analizará: *Lakuta es el nombre de un pájaro y kipa quiere decir mujer. Cada yagán lleva el nombre del lugar donde nace y mi madre me trajo al mundo en bahía Lakuta.*

- ▶ **Notas/pistas:** ¿Qué significa su nombre? Fíjense bien, porque esta respuesta requiere una lectura atenta. Primero, marquemos su nombre en idioma yagán y luego los significados [es esperable que parte del curso mencione que el nombre significa *mujer pájaro*]. Si leemos superficialmente, parecería que *Lakutaia le kipa* significa mujer pájaro. Marquemos esas palabras por ahora, pero en la oración siguiente se nos explica cómo se asigna un nombre yagán. Ahí está la respuesta
- ▶ **Respuesta esperada:** según el *nombre del lugar donde nace*
- ▶ **Elaboración con el grupo:** Excelente, esta parte del texto nos explica cómo se determinaba un nombre yagán, así que subráyenla. Ahora fíjense en la oración que continúa en el texto. ¿Dónde nació Rosa? Primero hay una metáfora que hace referencia al nacimiento de una persona y luego se nos explica dónde nació.
- ▶ **Respuesta esperada:** en *bahía Lakuta.*
- ▶ **Elaboración con el grupo:** muy bien, entonces la palabra Lakuta es el nombre de un pájaro, el cormorán, aunque eso no lo dice el texto, solo se menciona que esa palabra yagana permite nombrar a la bahía.

Como última reflexión de la etapa de construcción conjunta hay que destacar que, si bien la guía de la actividad se desarrolla bajo la guía docente, también el curso asume un rol activo para acceder al significado. Prueba de lo anterior es que en una ocasión una estudiante preguntó ¿cómo se diferenciaban los nombres de dos personas yaganas que habían nacido en el mismo lugar? Para poder responderle, hubo que indagar en la respuesta y prepararla para la clase siguiente. Gusinde (1937) menciona que cada persona yámana poseía su nombre propio y, además de este, la mayoría recibía otro sobrenombre particular. Era este sobrenombre el que proporcionaba la diferenciación hasta la ceremonia de iniciación a la pubertad, donde recibía su nombre definitivo (Gusinde, 1937).

En síntesis, la planificación previa da cuenta de las preguntas y respuestas esperadas. Sirve como orientación docente, para tener claro qué se quiere subrayar y el énfasis que se quiere dar. Como la lectura detalla es trabajada en las ocasiones en que se busca la comprensión lectora de todo el curso, esta planificación nos ayuda a focalizar nuestras metas. Se trata de una guía, ya que la realidad de la sala de clases es la que determinará, en definitiva, el trabajo. La lectura detallada implica trabajar con 1 o 2 párrafos; de lo contrario, sería una actividad agotadora para el curso. Sin embargo, si se realiza de manera consistente durante el período escolar, con el trascurso del tiempo cada docente notará los avances lectores de su grupo.

3.3 Construcción Conjunta con el curso

El trabajo de deconstrucción previo (el análisis de las etapas del género y la planificación de la lectura detallada) permitirá que, una vez que se trabaje con el curso, se guíe y focalice la atención en la estructura genérica de la autobiografía y cómo se manifiesta en el texto analizado. Ya en el curso, se debe comenzar el trabajo otorgando algunas pistas de significado respecto del texto que se leerá, el que es conocido cabalmente por la/el docente. En este caso, habría que hacer referencia a las culturas de la Tierra el Fuego, su ubicación y su exterminio en relación con el poblamiento que decidió el estado de Chile en la zona en el siglo XIX, por ejemplo. Es relevante saber que la evidencia de su existencia y concepción del mundo está en libros y grabaciones sonoras, no en la vida de hoy. Sin embargo, es importante reconocer que los descendientes de Rosa y de otras personas yaganas también forman parte del país. En palabras de Stambuk, la particularidad de Rosa es que

“representa un nexo entre el mundo de sus antepasados y el siglo 20 en que le tocó vivir. Ella fue una transculturizada, que formó parte en su niñez de las últimas ceremonias sociales de su comunidad. Ella es el último eslabón con el mundo yagán, en el sentido de la postrera versión de una etapa dramática en la vida de una raza, porque Rosa Yagán es la última que podrá vivir lo que vivió y decir lo que dijo” (Stambuk, 1986, p. 13).

Se debe determinar el conocimiento previo que sea necesario para emprender la lectura del texto (área, tema, lengua original, etc.), aunque en términos generales. Así, se comienza con los antecedentes requeridos para abordar la comprensión global del texto, no los detalles específicos, ya que se busca determinar el conocimiento contextual del texto que se va a leer. No se trata de informar de más, pero sí dar cuenta qué aborda el texto en términos generales. Es relevante comenzar la conversación por medio de preguntas que nos permitan determinar cuánto sabe el curso respecto del tema. Estas preguntas deben ser diseñadas para obtener respuestas abiertas, que favorezcan la conversación, y que rompan la típica estructura I-R-E (inicio docente-respuesta estudiante-evaluación docente). Por el contrario, se debe abrir el tercer turno y dar la palabra a las/os estudiantes para articular el conocimiento, ampliar el pensamiento, desarrollar capacidades de razonamiento y para responder las ideas planteadas por los demás (Edwards-Groves, 2014).

Una vez comprendido el tema en términos generales, se proporciona una guía clara respecto de cómo se despliega el texto estudiado para abordar su finalidad principal y cómo las etapas del género la posibilitan. En el momento de leer no se está pendiente de la gramática, sino que del significado global del texto para su comprensión y cómo se logra el propósito por medio de las etapas genéricas. Posteriormente, se aborda la lectura detallada. Quienes puedan comprender el texto sin andamiaje, también deberían considerarse en las actividades diseñadas. El desafío es que todo el curso avance en sus logros.

En síntesis, el/la docente:

1. proporciona un resumen oral del contenido del texto y se apoya en la estructura genérica.
2. lee en voz alta y comenta todo o una parte del texto en clase. Al leer, marca las pausas necesarias y modela la lectura.
3. guía el subrayado, a partir de preguntas para la lectura, las que han sido diseñadas previamente para ese fin, según el o los párrafos elegidos. Todo el curso debería tener acceso al texto subrayado, lo cual permitirá abordar la reescritura conjunta del nuevo texto, posteriormente. Por ejemplo, se podría abordar la escritura de la biografía de Rosa Yagan, a partir de lo que se ha leído en la autobiografía.

Rose y Acevedo (2017) presentan la siguiente Tabla 4 para dar cuenta qué subrayar, según sea una lectura detallada de géneros literarios, argumentativos y evaluativos, o de textos no literarios, en particular de los subgéneros expositivo e informativo. Asimismo, mencionan cuáles son los patrones para destacar en la lectura detallada y los contenidos que nutrirán la reescritura conjunta con el curso:

Tabla 4:
qué subrayar (Rose y Acevedo, 2017, p. 15)

Géneros	Lectura detallada	Preparación para la escritura	Reescritura
cuentos, narrativa, argumentaciones y textos evaluativos.	destacar patrones literarios o argumentativos y valorativos	discusión de nuevo contenido	escribir contenido nuevo en patrones similares
Subgéneros expositivos e informativos	destacar información clave	toma de apuntes de información clave	escribir contenido similar en patrones nuevos

Para reescribir el texto, se invita al grupo de estudiantes a elaborar las oraciones conjuntamente, tal como se explicó en la construcción del animal fantástico realizado en 2º básico (capítulo 2). No es un requisito que siempre sea el/la docente quien escriba en la pizarra. Según el curso, podrían participar alguna/os estudiantes, de forma individual o en parejas que se apoyen para escribir, a partir de la toma de apuntes realizada en la lectura detallada. La concreción de la actividad dependerá de las características del grupo con el que se trabaja. Lo importante es que la construcción sea verdaderamente conjunta. La guía docente orienta la reflexión sobre qué aspectos del lenguaje busca llamar la atención y considera los aportes de la/os participantes. El ejemplar que se realiza colectivamente permanece como un ejemplo explícito ante el curso. Como resultado de la actividad, habrá material escrito generado a partir de los apuntes que se hayan tomado en la construcción conjunta, los cuales serán utilizados en la próxima etapa: la construcción independiente.

3.4 Construcción Independiente

En un caso como el ejemplificado previamente para abordar la lectura detallada, se podría trabajar, posteriormente, la escritura de la biografía de Rosa, a partir del uso de la tercera persona singular y no la primera persona como en la autobiografía. Los apuntes tomados de la construcción conjunta son un insumo valioso para ello, así como los borradores. De la misma manera, se podría trabajar con la autobiografía de cada estudiante, a partir del texto construido en conjunto. En síntesis, Martin y Rose (2012)

construyen un modelo de enseñanza del lenguaje que permite planificar y entregar lecciones de lectura y escritura, así como evaluar los progresos. Para que el conocimiento del género discursivo sea eficaz, es necesario que la/el docente sea una guía, a través de la interacción en el contexto de experiencias compartidas que utilicen el modo oral, el escrito y la imagen. Con la finalidad de lograr la comprensión, la creación y el uso efectivo de los géneros por parte de la/os alumna/os, Martin y Rose (2012) proponen implementar *Ciclos de enseñanza Aprendizaje*, que permiten desarrollar y resaltar diferentes aspectos pedagógicos-metodológicos para la enseñanza de los géneros discursivos.

La lectura detallada debería considerar aspectos de la imagen también. Si bien las categorías multimodales se desarrollarán con mayor detalle a continuación, en el capítulo 4, sí se puede mencionar que tanto la biografía como la autobiografía tienen un tipo de representación visual bastante estable, la que se compone de un plano medio o un primer plano, a modo de retrato. Generalmente, son imágenes frontales. Se trata de rasgos que se repiten en los distintos ejemplares textuales que componen el género. Se profundizará al respecto, cuando se aborden los planos de la imagen en el capítulo siguiente referido a multimodalidad. Se relacionan con el significado interpersonal, es decir, la cercanía o distancia social que se establece con quien observa.

Es importante tener presente que el modelo previo no pretende obligar ni constreñir a través de modelos rígidos de escritura. Más bien, se busca dar las mismas oportunidades para que todo el curso conozca el género con el que se está trabajando. De esta manera, si alguien rompe la estructura prototípica (ya que los géneros discursivos son recursos para construir significados y no estructuras estáticas), la acción debería ser observada a la luz de si se tuvo intención de lograr algo en relación con el significado, o si responde al desconocimiento de cuál es la estructura genérica. Es central que la/os estudiantes controlen la creación de los géneros discursivos que se utilizan en sus contextos escolares, como un medio de acceso pleno a la vida en comunidad. Esto representa, en definitiva, un asunto de justicia social, debido a que se busca la participación y alcanzar el desempeño esperado por parte de todo el curso, no de solo quienes conozcan el género previamente.

4. MULTIMODALIDAD

La perspectiva multimodal requiere considerar cómo el lenguaje verbal se ensambla con otros lenguajes para articular el significado. En este documento didáctico, nos centraremos solo en algunas categorías de la multimodalidad que permiten comprender y producir textos apropiados para el sistema escolar. Tal como sucede con el lenguaje verbal, ya sea oral o escrito, el lenguaje de la imagen realiza significados y, de ese modo, da pie a diversas interpretaciones de la experiencia y a diversas formas de interacción social. Por lo anterior, la perspectiva multimodal exige la consideración de los significados observando cómo los signos verbales se relacionan y combinan con otros lenguajes; es este caso, las imágenes fijas.

A continuación, se abordan algunas de las categorías de la multimodalidad (Kress y van Leeuwen, 2021) relativas a la imagen, con la intención de otorgar un metalenguaje apropiado para trabajar estos contenidos en la sala de clase. La importancia de la utilización del metalenguaje tiene relación con la ampliación del léxico de la/os estudiantes, permitiéndoles nombrar las categorías que utilizarán en las actividades multimodales de manera adecuada. Además, la denominación apropiada del entorno signico tiene formas específicas que trascienden el ámbito escolar. Términos como *primer plano*, *símbolo* o *prominencia* no son solo palabras específicas de la terminología visual, sino que también forman parte del lenguaje habitual que nos permite denominar el mundo que nos rodea. Todas las categorías que aquí se presentan pueden ser ampliadas y profundizadas. Para esto, se debe recurrir a las fuentes bibliográficas originales (Kress, 2010; Kress y van Leeuwen 2002, 2006, 2021; van Leeuwen 2005, 2012). Así, la terminología que a continuación se presenta permitirá realizar actividades en la sala de clases y, además, avanzar hacia un análisis integrado entre la imagen y el lenguaje verbal utilizando un metalenguaje apropiado.

La intención principal de este material docente es evidenciar que la comunicación es multimodal y que requiere, al menos, el desarrollo de habilidades lingüísticas en conjunción con habilidades multimodales. Kress y van Leeuwen (2006) aclaran que no todas las relaciones que se observan en el lenguaje verbal pueden ser observadas en las imágenes, ni viceversa. Más bien establecen que, aun cuando no son homologables de manera exacta, sí se pueden percibir paralelos. Por ejemplo, los verbos de acción se manifiestan en las imágenes por medio de elementos que pueden definirse formalmente como vectores (Kress y van Leeuwen, 2006) y que permiten dar cuenta del movimiento. A continuación, se profundizará en el tema.

Para funcionar como un sistema completo de comunicación, el modo visual, como cualquier otro modo semiótico, debe satisfacer requerimientos comunicativos y figurativos múltiples. Kress y van Leeuwen (2021) adoptan desde la lingüística la noción teórica de *metafunción* (Halliday, 1985) con el fin de analizar las relaciones entre las imágenes y el medio social donde estas están inmersas. Desde la *Semiótica Social* se plantea que todos los sistemas semióticos se organizan en los componentes ideacional, interpersonal y textual:

- ▶ La **metafunción ideacional** permite observar cómo todo sistema semiótico es capaz de representar aspectos del mundo y de la experiencia.
- ▶ La **metafunción interpersonal** posibilita el análisis de las interacciones entre el o los productores de imágenes y los observadores.
- ▶ La **metafunción textual** permite observar cómo la composición general se integra en un significado total.

De esta manera, el modelo teórico de la multimodalidad, desde la *Semiótica Social*, establece un paralelo entre las metafunciones del lenguaje y las metafunciones de la imagen, bajo la premisa de que todos los lenguajes semióticos expresan significados ideacionales, interpersonales y textuales.

4.1 Metafunción ideacional

El lenguaje de la imagen, tal como el lenguaje verbal, es capaz de representar aspectos del mundo y de la experiencia. La perspectiva de la metafunción ideacional proporciona herramientas para analizar los significados contenidos en las imágenes. En particular, Kress y van Leeuwen (2021) distinguen dos tipos: **representaciones narrativas (4.1.1)** y **representaciones conceptuales (4.1.2)**.

4.1.1 Representaciones narrativas

Son imágenes que narran una o más acciones, las que son realizadas a través de un vector. Un vector se manifiesta en las imágenes por medio de una acción o proceso que tensiona fuerzas dinámicas, conecta a los participantes y permite, en definitiva, la representación visual. Las representaciones narrativas cuentan con, al menos, un vector, el que es materializado por medio de la relación que se establece

entre los participantes de la imagen a través de una línea, directa o indirecta, generalmente en diagonal. Estos participantes pueden ser animados o inanimados. El vector los conecta y da cuenta de la narración.

En la fotografía de Gervasio Sánchez (Figura 13) de la biblioteca de Sarajevo destruida, el vector que se observa a partir del haz de luz es también el punto de entrada principal al trasfondo de la imagen, el asedio a la ciudad de Sarajevo durante la guerra de Bosnia (1992-1995). El simbolismo que adquiere la iluminación puede ser interpretado a partir de las palabras del propio Sánchez: "Al entrar, vi ese haz de luz que embellece su terrible atmósfera. Sentí un temblor y comencé a disparar mi cámara. Podrá ser ascendida al cielo del arte, pero la imagen recordará que los que bombardearon la biblioteca querían acabar con la memoria de un pueblo, que el cerco de Sarajevo duró 1.260 días y que 10.600 personas murieron, entre ellos 1.600 niños, y que otras 60.000 sufrieron heridas" (Sánchez, 2018). El contraste del vector, que surge de la luz, con la gama de grises oscuros de la destruida biblioteca son el punto de entrada al contrapunto visual: la destrucción de la memoria cultural frente al simbolismo que otorga la luminosidad, un momento que puede ser aprovechado para dar paso a interpretaciones con la/os estudiantes.



Figura 13:

fotografía de Gervasio Sánchez

<https://twitter.com/gervasanchez/status/1021839296687480834/photo/1>

La relación que establece el vector define el tipo de proceso que conecta a los participantes. Algunos tipos de procesos narrativos apropiados para trabajar en el sistema escolar son los de acción, reacción, mentales/discursivos, y de conversión, los que serán abordados a continuación.

► *Procesos narrativos de acción y de reacción*

Los vectores de acción muestran movimiento por medio de una línea, imaginaria o real, que permite la narración visual y que puede vincular elementos de manera unidireccional o bidireccional. En la fotografía anterior, por ejemplo, la luz surge desde arriba hacia abajo, unidireccionalmente. Podría haber también vectores que sean bidireccionales. Ambos, como se mencionó, pueden ser o no transaccionales, es decir, pueden tener un punto de llegada o no. Lo relevante en el trabajo escolar es centrarse en cómo esas categorías pueden ser interpretadas dentro del texto multimodal.

Cuando el vector está constituido por una línea que emana desde la mirada de uno de los participantes, se trata de un vector de reacción. Esta distinción implica otorgarle un estatus especial y asignarle un rol específico a la mirada. La intensidad narrativa de la fotografía siguiente (Figura 14), publicada por el equipo de la ex canciller alemana Angela Merkel en Instagram, y bajo la autoría de Jesco Denzel, está dada por las miradas propias de la discusión, en particular, la que Merkel dirige hacia el ex presidente de los Estados Unidos, Donald Trump.

Figura 14: Fotografía de Jesco Denzel
<https://jescodenzel.com/portfolio/offizieller-fotograf>



Si hay dos participantes vinculados por un vector que conecta sus miradas, es un proceso de reacción transaccional. Si se trata sólo de un participante, cuya mirada no tiene un punto de llegada en otro, estamos frente a un proceso de reacción no transaccional (Kress y van Leeuwen, 2021). En síntesis, la terminología se estructura de la siguiente manera (Figura 15):

Realizaciones de las estructuras narrativas en procesos

Acciones			Reacciones		
Unidireccional Transaccional	Bidireccional Transaccional	No Transaccional	Unidireccional Transaccional	Bidireccional Transaccional	No Transaccional
Actor que se dirige a una meta	Interactores (actor y meta interrelacionados)	Acción de un actor sin una meta definida	Actor que se dirige a una meta	Mirada de un reactor dirigida a un fenómeno y viceversa	Mirada de un reactor sin meta definida

Figura 15: participantes en los procesos narrativos de acción y de reacción.

Dado que hemos centrado la observación desde la metafunción ideacional, referida al mundo de la narración visual, es importante aclarar que no hemos incluido aún los vectores que se dirigen a la audiencia, ya que serán abordados desde la perspectiva interpersonal. Esta última permite establecer el grado de cercanía con quien observa y será tratada posteriormente.

En relación con la narración visual, la abstracción en el arte también puede ser observada bajo una mirada multimodal de lectura. El cuadro de Malevich, *Rectángulo blanco, triángulo azul* (1915), Figura 16, permite apreciar cómo las realizaciones de los procesos son aplicables a una obra visual no realista. En este caso, las lecturas que puede producir el espectador son múltiples y todas legítimas. Pero, aun así, no son infinitas, ya que se ceñirán a la acción principal: la incrustación del triángulo en el rectángulo.

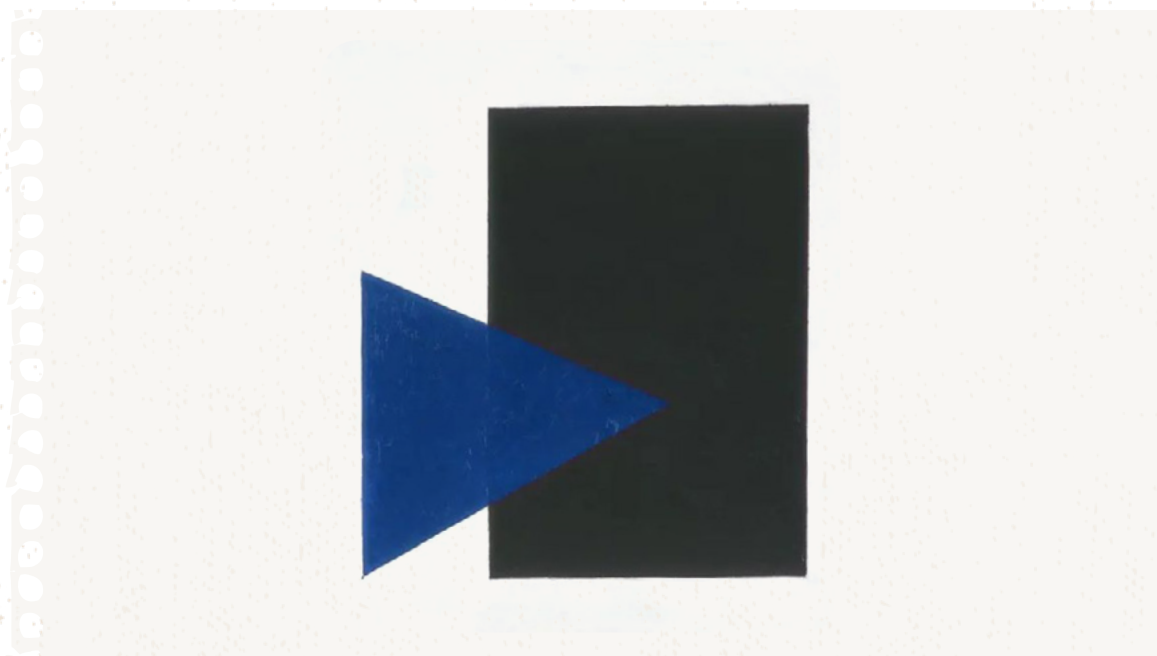


Figura 16: Rectángulo blanco, triángulo azul (Malevich, 1915).
<https://arthive.com/es/kazimirmalevich/works/462963~Composicin-suprematista-con-tringulo-azul-y-rectngulo-negro>

► **Procesos mentales y procesos discursivos (speech process)**

Existe un tipo de vector que conecta pensamientos (procesos mentales) o enunciados (procesos discursivos) con locutores. Si bien puede ser observado principalmente en las historietas o cómics, su uso no está restringido a la narrativa gráfica (Kress y van Leeuwen, 2021). Son reacciones transaccionales, ya que vinculan seres, humanos o no, con una opinión, pensamientos u otro tipo de contenido discursivo. Por medio de una proyección, se cita o se reporta el sentido general de lo dicho o pensado. El ejemplo siguiente presenta procesos discursivos dentro de la historieta *Ondita*, de la revista *Aladino* (1949). Forma parte la colección de antiguas historietas de la Biblioteca Nacional y se presenta digitalmente en *Chile para niños* (Figura 17):



Figura 17:
Procesos discursivos.
Revista Aladino (1949).
http://www.chileparaninos.gob.cl/639/articles-625643_imagen_01.png

► **Procesos de conversión**

Se trata de un tipo de proceso que incorpora a un tercer involucrado, el transmisor, el cual es meta respecto de un participante y actor respecto de otro. Este transmisor no sólo transmite lo que recibe, sino que también lo transforma. Esta clase de proceso de conversión es especialmente común en las

representaciones de acontecimientos naturales, por ejemplo, en los diagramas de la cadena alimenticia o del ciclo del agua. En la Figura 18 se observa la presencia de vectores que representan la evaporación como transmisor y que conectan al actor 1 (el agua) con la meta (las nubes). Luego el actor 2 (las nubes) se convierte en transmisor y así, sucesivamente, hasta completar el ciclo del agua.

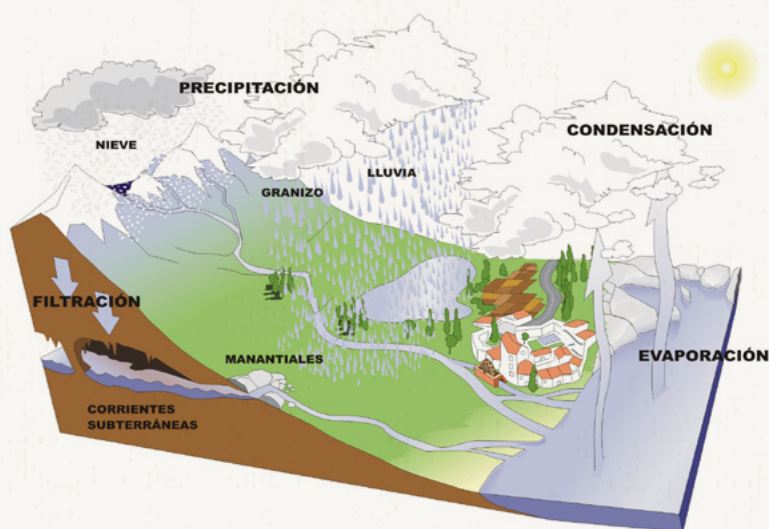


Figura 18:

Proceso de conversión
(Currículum Nacional,
Bermúdez, J. A)

https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-32157_recurso_jpg.jpg

► **Circunstancias**

Pueden estar presentes en todo tipo de procesos. Por ejemplo, las estructuras narrativas pueden contener, eventualmente, participantes secundarios, no necesariamente seres vivos, los cuales no se relacionan con los participantes principales exclusivamente por medio de vectores. Kress y van Leeuwen (2021) los denominan circunstancias. Son participantes no obligatorios, ya que podrían estar fuera de la imagen sin afectar la proposición básica que ésta realiza. Si bien dicha ausencia podría implicar una pérdida de parte de la información codificada, esta no es, en definitiva, la fundamental e imprescindible para la narración visual general. Algunos tipos de circunstancias son las siguientes.

- **Circunstancias locativas:** relacionan un participante específico con otros. Kress y van Leeuwen (2021) las llaman escenario (*setting*). Son reconocibles porque requieren un contraste entre un primer plano y un fondo.
- **Circunstancias de significado:** contemplan el uso de herramientas, gestos o cualquier otro tipo de elemento que sirva para intensificar el significado de un vector. Se ubican con relación a éste, pero sin que exista una separación física con el participante. Esto sucede, por ejemplo, cuando alguien indica con su brazo un elemento e intensifica la acción con un gesto *ad hoc*, o cuando porta un elemento que está dentro de la línea del vector.

- **Circunstancias de acompañamiento:** se trata de un participante de la estructura narrativa que tiene una relación vectorial con otros participantes, la cual no puede ser interpretada como simbólica.

Es relevante tener presente que la imagen contiene diferentes tipos de categorías asociadas y puede realizar más de un tipo de categoría simultáneamente. En la fotografía de Lalo de Almeyda (Figura 19), la motosierra intensifica la acción y, por ende, potencia el tema de la deforestación en las reservas de la Amazonía. La herramienta se constituye como una circunstancia de significado, mientras que el contraste entre la vegetación y el participante principal, el hombre, da cuenta de circunstancias locativas. Además, la motosierra genera un vector o proceso narrativo de acción, dirigido hacia la vegetación. Hay que tener presente que una de las diferencias entre los sistemas verbales y los sistemas de la imagen es que estos últimos se presentan de manera simultánea, no necesariamente de manera lineal. Por tanto, como ya se ha mencionado, varias categorías pueden presentarse al mismo tiempo para la conformación del significado en un mismo elemento.



Figura 19:

fotografía de Lalo de Almeyda (World Press Photo, 2022)

<https://www.worldpressphoto.org/collection/photo-contest/2022/Lalo-de-Almeida-LTPA/1>

4.1.2 Representaciones conceptuales

(volver a 4.1 Metafunción ideacional)

Un segundo grupo de representaciones visuales está conformado por las imágenes que caracterizan a los participantes en términos de su clase, su estructura o su significado. En otras palabras, representan su esencia o una cualidad generalizada, la cual puede ser más o menos estable, dependiendo del tipo de texto multimodal analizado. Revisaremos dos de las representaciones conceptuales que describen Kress y van Leeuwen (2021), en específico, los Procesos de clasificación y los Procesos simbólicos.

► **Procesos de clasificación**

Organizan a los participantes en taxonomías. Presentan un concepto general, que puede estar indicado verbalmente o puede ser deducido por el espectador. Una característica de este tipo de proceso es que los elementos subordinados a la clasificación son realizados visualmente en una composición simétrica, con una medida y orientación similar. Por ejemplo, el afiche de la Figura 20 presenta una clasificación que diferencia entre la avispa chaqueta amarilla -especie exótica invasora- y las abejas melífera y nativa, que polinizan la flora nativa y los cultivos agrícolas.



Figura 20: clasificación de avispa y de abejas melífera y nativa (Ministerio del Medio Ambiente, s/f) <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/Imagenes-y-multimedia/Imagenes/>

En síntesis, los procesos de clasificación presentan un concepto general, el que puede estar indicado verbalmente o por medio de la imagen. Se incluyen también las taxonomías que consideran una estructura arbórea para la clasificación, con dos o más niveles (Figura 21):



Figura 21:

Proceso de clasificación que muestra un Mapa conceptual del neolítico

https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-32053_recurso_png.png

Como se mencionó, una característica de este tipo de proceso es que el concepto global que da pie a la clasificación presenta a los subordinados en una composición simétrica, en general. Sin embargo, siempre se podría presentar alguna innovación, sobre todo en el plano artístico. En síntesis, los involucrados tienden a presentar, generalmente, una medida y una orientación parecidas, tanto en los ejes verticales como horizontales, como se puede observar en esta imagen del *Atlas de la historia física y política de Chile* de Claudio Gay, de 1854 (Figura 22):



Figura 22:

Atlas de la historia física y política de Chile (Gay, 1854)

<http://www.chileparaninos.gob.cl/639/w3-articulo-321171.html>

► **Procesos simbólicos**

Conectan a un participante con lo que “es” o “significa”, pero metafóricamente. En la fotografía de la Figura 23, el símbolo está dado por el cetáceo cuyo cuerpo es de plástico, una metáfora de la contaminación de los océanos. La cabeza muestra, a su vez, otra imagen muy pequeña a modo de espiráculo, es decir, el agujero en la cabeza por donde respira. Se trata del símbolo que representa universalmente el reciclaje y que permite posicionarse críticamente respecto del tema.



Figura 23: proceso simbólico que da cuenta de la contaminación de los océanos
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-179501_thumbnail.jpg

Una última consideración para tener en cuenta respecto de todos los tipos de procesos que se han presentado, ya sean **narrativos** o **conceptuales**, es que son susceptibles de incluir otras imágenes incrustadas, lo que genera imágenes complejas en las cuales es posible reconocer diferentes procesos involucrados. Por lo tanto, la selección de las categorías a utilizar en las actividades didácticas dependerá de las características del género multimodal elegido.

4.2 Metafunción interpersonal

A continuación, se aborda el significado referido a las relaciones interpersonales que se pueden observar en las imágenes, las que dan cuenta de distancia y cercanía social. Como se puede sintetizar a partir de lo que hemos observado previamente, la noción teórica de metafunción representa grupos de sistemas para crear significados a partir del lenguaje, en este caso el lenguaje de la imagen. En el caso de la metafunción interpersonal, esta posibilita el análisis de las interacciones entre el productor de imágenes y los observadores. Así, permite comprender cómo se codifican en el texto multimodal las interacciones y las relaciones sociales, las que nacen desde un particular contexto de producción, determinado por el o los creadores. El análisis se puede estructurar desde dos dimensiones: la que involucra a los participantes de la interacción y la que se relaciona con la modalidad que asume la imagen, es decir, con el grado de “verdad” o “falsedad” de lo representado.

Los participantes de la interacción

Las imágenes contemplan dos tipos básicos de *participantes*: los *representados* y los *interactivos*.

- ▶ ***participantes representados***: las personas, cosas (incluyendo las abstractas) y lugares involucrados en la imagen. Son los participantes sobre los cuales se está hablando, se ha escrito o se ha producido una representación visual.
- ▶ ***participantes interactivos***: las personas que se comunican entre sí por medio de las imágenes, es decir, el productor o creador de estas (individual o colectivo) y el espectador.

Los ***participantes interactivos***, por lo tanto, son las personas reales que producen y otorgan sentido a las imágenes creadas en el contexto de situaciones sociales (Kress y van Leeuwen, 2021). La distinción básica entre el conocimiento del productor y el conocimiento del espectador respecto de las imágenes presentes en un texto multimodal radica en un aspecto fundamental: el productor es un activo generador de sentido y realiza una actividad especializada. El segundo es pasivo, en el sentido de que no puede modificar la creación, solamente recibe el mensaje y lo interpreta; no obstante, sí puede propiciar una mirada crítica sobre lo observado. La relación entre los ***participantes interactivos*** puede ser una interacción *directa*, como en el teatro, o *indirecta*, como en la pintura o el video.

Imágenes de oferta y demanda

Kress y van Leeuwen (2006) establecen un vínculo analógico entre los actos de habla y lo que denominan “actos de imagen”, en los cuales el productor utiliza la imagen para provocar una reacción en el espectador y, además, lo posiciona según cómo quiere que la imagen sea observada y percibida. Los participantes representados que miran directamente a los ojos de quien mira establecen un contacto visual por medio de vectores y, aunque sea a un nivel imaginario, se dirigen a un tú: el observador. Este tipo de imagen es denominada de **demanda**. Otras imágenes se dirigen al espectador indirectamente, como una **oferta**, sin establecer un contacto directo con vectores. De esta manera, el rol del espectador es anónimo e invisible en relación con la imagen. En las Figuras 24 y 25 se observan realizaciones para ambas categorías. Tal como se puede observar, la mayor cercanía con el espectador surge a partir de la conexión de la mirada, ya que es un código de involucramiento hacia el observador.

Figura 24:

imagen de demanda
<https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-145402-textoescolar-muestra.pdf>

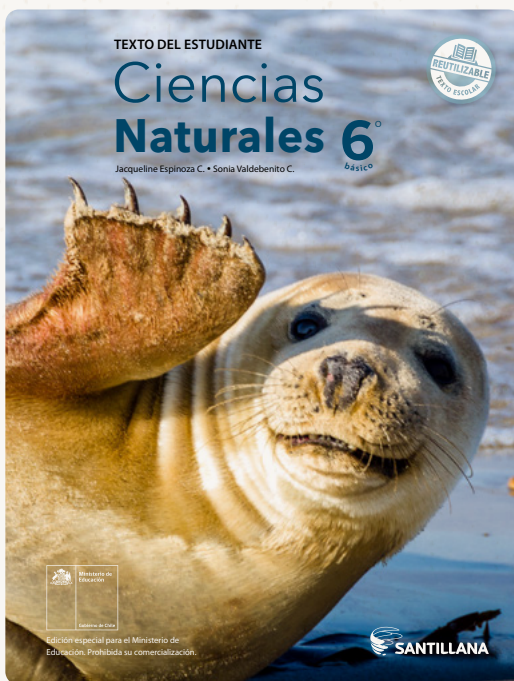


Figura 25:

imagen de oferta
<https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-145403-textoescolar-muestra.pdf>



Tamaño del encuadre y distancia social

Además de la elección entre oferta y demanda, el creador elige cómo presentar a los participantes frente a los espectadores, lo que involucra la codificación de diferentes distancias, en una relación imaginaria, no real. En otras palabras, es el creador el que determina la distancia o la cercanía social de la imagen. Lo realiza, a partir de las posibilidades que contempla la representación visual, por medio de encuadre de las imágenes. Las tomas cerradas definen un espacio personal e íntimo, las tomas medias un espacio social y las tomas largas una relación impersonal. De esta manera, los diferentes campos visuales que marcan la distancia entre lo representado y el espectador pueden ser codificados en la siguiente escala de planos (Sánchez, 2003):

- ▶ **Toma larga o plano de conjunto:** el ángulo de la cámara abarca todo el escenario o ambiente
- ▶ **Toma larga mediana:** se abarca un ángulo amplio, pero menor al total. La persona o el sujeto representado aparece de cuerpo entero.
- ▶ **Toma mediana:** las personas o el sujeto representado no aparece de cuerpo entero, ya que el plano corta la figura. Generalmente, el corte ocurre sobre las rodillas.
- ▶ **Toma corta mediana o medio primer plano:** encuadra a la persona desde la cintura hasta la cabeza.
- ▶ **Toma cercana (close-up):** muestra el objetivo en un primer plano. En el caso de las personas, se representa la cabeza y los hombros.
- ▶ **Toma muy cercana (extreme close-up/big close-up):** muestra rasgos faciales en primer plano.

Estas categorías pueden también ser aplicadas a objetos o paisajes. No son absolutas, ya que las variantes estilísticas son posibles. La Figura 26 muestra dos posibilidades de los extremos de este continuum:



Figura 26:

toma cercana y toma larga mediana

https://www.curriculnacional.cl/614/articles-145401_textoescolar_muestra.pdf

El desafío de la lectura de la imagen es, como se ha mencionado, que las distintas codificaciones que presenta el texto operan simultáneamente ante el observador. De esta forma, si bien el puma que aparece a la izquierda en la figura anterior está en un primer plano y, por eso, genera cercanía social, esta se ve atenuada porque no se establece una mirada de demanda hacia quien lee la imagen. Es decir, es una fotografía que no se dirige directamente al espectador por medio de vectores, lo cual disminuye el nivel de involucramiento que presenta el *close up*. Al respecto, es relevante mencionar que los significados que se asocian a las escalas de planos tienen un alcance universal, más allá de las variaciones de estilo que cada creador pueda desarrollar. Vale la pena recordar la palabras del realizador cinematográfico chileno Rafael Sánchez, quien explica la universalidad del significado de planos de imágenes para mostrar cercanía o distancia social. Por ejemplo, en relación al *close up* de personas, menciona que en “todas las latitudes del globo, nórdico, árabe, indio, japonés o malayo, el rostro humano es manifestación del alma y el primer plano es radiografía del espíritu” (Sánchez, 1957, p. 3). Así, la propuesta de Sánchez (1957, 2003) no muestra contradicción con los planteamientos de Kress y van Leeuwen (2021) para la observación del encuadre y la distancia social, y pueden ser considerados como equivalentes.

Otro importante significado se codifica en la relación establecida entre la imagen y la altura de la cámara. Un ángulo alto disminuye la importancia del sujeto representado, ya que lo hace ver más pequeño. Un ángulo bajo otorga una impresión de superioridad del participante caracterizado. Una imagen al nivel de los ojos otorga un punto de vista de igualdad. Los sistemas mencionados actúan simultáneamente: una imagen puede ser de oferta o de demanda. Además, incluye la selección de un cierto tamaño de encuadre y un ángulo y una perspectiva visual. De esta manera, al interactuar las categorías, se crean relaciones complejas entre los participantes involucrados en la imagen (los representados) y los interactivos (quienes producen las imágenes y quienes las reciben).

La imagen de la Figura 27 tiene una leve superioridad de altura respecto de quien observa la fotografía, si es que se fija la atención en el elemento más predominante, la cruz con el vestuario. Este efecto lo posiciona algo más arriba de quien observa la fotografía. Junto con los significados ideacionales, como el *simbolismo* de las ropas sin cuerpo y las cruces, también hay un posicionamiento interpersonal respecto de los niños y las niñas indígenas internados por la fuerza a partir del siglo 19 en Canadá. La tenue altura de la imagen, en relación con la mirada de los observadores, tiene repercusiones en el significado visual: sitúa metafóricamente a quienes están hoy ausentes, y cuyos restos se encontraron en un internado en 2021, desde una posición en que el espectador vivencia la trascendencia de su memoria en la historia de la humanidad. Junto a la importancia de que Canadá en el año 2015 hubiese descrito esa política de asimilación cultural como un “genocidio cultural” (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015, p. 1), el valor simbólico de la fotografía nos permite reflexionar sobre el resultado de los procesos de asimilación cultural y religiosa en el mundo “civilizado”, y del que Chile no ha estado exento, como dan cuenta las palabras de Rosa Yagan en el capítulo 3 para referirse a la Misión de Tekenika. El color del vestuario principal, un naranja saturado, junto al tenue arcoíris y el pedazo de cielo iluminado, otorgan un contrapunto visual sobrecogedor.

Figura 27:

Fotografía de Amber Bracken (Word Press Photo, 2022)

<https://www.wordpressphoto.org/collection/photo-contest/2022/Amber-Bracken-POY/1>

**► La modalidad en la imagen**

Otra dimensión que permite indagar en el análisis de la función interpersonal es el sistema de la modalidad de la imagen. La confiabilidad que esta otorga está directamente relacionada con la credibilidad que le asigna el espectador a lo observado. Sin embargo, aun cuando una imagen realista y documental represente un fragmento de realidad, indudablemente está sometida a la intención que ha tenido el creador o los creadores para representarla. Las decisiones que se han tomado para asignarle un determinado significado se relacionan con marcadores especiales de modalidad, los que permiten expresar verdad/falsedad, realidad/ficción, certeza/duda, credibilidad/fiabilidad, entre otros ejes.

El término modalidad en la imagen tiene relación con la modalidad lingüística, es decir, con la expresión de la actitud del hablante en relación con el contenido de lo comunicado verbalmente (*yo iré mañana*: implica certeza; *yo podría ir mañana*: implica posibilidad). Dentro de la teoría de la Semiótica Social no se busca establecer valores de verdad o de falsedad absolutos respecto de la modalidad de la imagen visual. Esto sería imposible, ya que la verdad es un constructo de la semiosis o de la asignación de sentido. La realidad está en la mirada del espectador; qué es entendido como real depende de cómo la realidad se define en un determinado grupo social. En otras palabras, la mirada del espectador contiene un entrenamiento cultural, está localizada en una posición social, en una historia y en una comunidad determinada (Kress y van Leeuwen, 2021). En el caso de la imagen, la aproximación hacia el naturalismo es lo que tiende a provocar la aceptación de lo observado como “verdadero”.

Por lo anterior, en el análisis se busca establecer cómo una imagen visual se presenta al espectador y cómo esto se vincula a las creencias de un determinado grupo social y, por lo tanto, a su “verdad”. Estos valores que se comunican no sólo tienen que ver con las creencias de ese grupo específico, sino que también comunican grados de verdad o falsedad respecto de los valores y creencias de otros. Por lo anterior, la modalidad de la imagen construye un “nosotros” imaginario y, a la vez, define, por contraposición, a los “otros”. Esta consideración es relevante, si se toma en consideración el rol que juegan las imágenes

para manipular los significados. En síntesis, el realismo o no de la imagen está definido en términos de una alta o baja modalidad.

Lo anterior no quiere decir, necesariamente, que lo improbable o lo fantástico se relacione con una modalidad baja. Más bien, apunta a que la manera en que se concreta o materializa la imagen es la que define el grado. Los parámetros que dan cuenta de la modalidad de la imagen están determinados, en última instancia, por las convenciones y tecnologías dominantes en la representación visual, las que van modificándose en la medida en que el conjunto de técnicas evoluciona. Este tema cobra especial relevancia al analizar, por ejemplo, información falsa que circula en redes sociales pero que se presenta con un alto grado de modalidad. Al respecto, se sugiere abordar con la/os estudiantes cómo la modalidad de la imagen permite generar significados falsos, a partir del video de la BBC que da cuenta de un ficticio Barack Obama creado con inteligencia artificial. Se trata de imágenes con una alta modalidad que, sin embargo, son falsas: <https://www.bbc.com/mundo/media-40632577>

Algunos de los marcadores que permiten analizar el grado de modalidad de la imagen son: saturación, diferenciación, modulación, contextualización, representación de los detalles, profundidad, iluminación y brillo-claridad.

- ▶ **Saturación:** escala continua que se puede observar desde las manifestaciones más intensamente saturadas o puras del color, hasta las más suaves o pastel. Se incluye también en esta categorización el blanco y el negro puros, hasta la ausencia de saturación por medio del uso de grises.
- ▶ **Diferenciación:** es la escala que va desde el color monocromo hasta el uso de una paleta variada.
- ▶ **Modulación:** se trata de una escala que va desde el color completamente modulado, por ejemplo, con diferentes matices y tonos, hasta el color plano.
- ▶ **Contextualización:** se materializa en una escala que va desde la ausencia de fondo hasta la presencia de uno completamente articulado y detallado.
- ▶ **Representación de los detalles:** es una escala que de desplaza entre una máxima abstracción de la imagen hasta una máxima representación realista.
- ▶ **Profundidad:** representa una escala que va desde la ausencia de perspectiva hasta la máxima profundidad del campo visual.
- ▶ **Iluminación:** escala que va desde una completa representación visual de la luz y la sombra en la escena hasta la ausencia de matices y contrastes lumínicos.
- ▶ **Brillo y la Claridad:** ambos forman parte de los extremos de una escala que se establece desde un número máximo de diversos grados de brillo hasta el mínimo, lo cual define dos grados absolutos, el blanco y el negro (u oscuridad). También puede estar representado por dos valores de brillo del mismo color como, por ejemplo, una imagen extremadamente iluminada que no presenta matices y una imagen con iluminación acorde a la muestra de detalles.

Kress y van Leeuwen (2021) mencionan que los elementos previos presentan un cierto grado de validez en términos de un estándar naturalista de reproducción. Sin embargo, el punto de mayor validez, generalmente, no coincide con ninguno de los extremos de la escala: la validez naturalista aumenta a medida que aumenta la articulación, pero en un cierto punto alcanza su valor más alto y, a partir de entonces, a medida que la imagen se convierte en “más que real”, disminuye de nuevo, debido a que traspasa el modelo estándar socialmente dominante. Por ejemplo, una imagen hiperrealista, que sobrepasa el modelo estándar socialmente dominante respecto de la representación visual, es percibido como alejado de lo “normal”.

Finalmente, es necesario aclarar que la modalidad de la imagen no se define exclusivamente en términos de un solo marcador sino que, por el contrario, en la interrelación de todos los estímulos visuales. Así, por ejemplo, una imagen que combina elementos abstractos y naturalistas puede tener una baja modalidad en uno o varios marcadores y una modalidad alta en otros. Otro aspecto a considerar es que la modalidad visual se apoya en parámetros determinados cultural e históricamente. Un ejemplo de esta situación, descrito por Kress y van Leeuwen (1996), es el de las antiguas películas de Hollywood que presentaban un *close up* de un personaje manejando un auto. A través de la ventana posterior era posible apreciar el mismo paisaje, rápidamente y de manera reiterada. La distorsión producida al espectador entre ese fondo realista y repetitivo, y el primer plano del estudio, disminuye el grado de verdad asignado a la imagen. Para un espectador actual, la inverosimilitud es todavía mayor.

4.3 Metafunción textual o composicional

La composición general de la imagen se relaciona con la totalidad, es decir, con la manera en que la representación y los elementos interactivos se vinculan e integran en un significado total, formando un texto multimodal (Kress y van Leeuwen, 2021). El análisis de la composición global propuesto por estos autores relaciona el significado representacional (m. ideacional) y el significado interactivo (m. interpersonal) de la imagen por medio de los siguientes sistemas:

► **Valor informativo o polarización**

► **Prominencia** (*'salience'*)

► **Enmarcado** (*'framing'*)

Estas tres bases composicionales pueden ser aplicadas a imágenes individuales o a composiciones visuales que combinan el texto y la imagen, como las que se presentan en páginas impresas o en una pantalla.

► **Valor informativo o polarización**

Relaciona los elementos que componen la imagen, entre sí mismos y también con el espectador. El valor específico de esa información está determinado por las distintas zonas donde se ubican los elementos de la composición: izquierda/derecha, arriba/abajo, centro/margen. Así, cada ubicación representa un valor semántico distinto. Es importante considerar que la manera en que se activan estos patrones está determinada por prácticas y hábitos culturalmente marcados (Williamson y de Diego, 2005).

Lo Dado y lo Nuevo

En occidente, la ubicación de los elementos de la composición a la izquierda representa lo ya conocido, lo que es parte de la cultura, lo que el espectador se supone que ya conoce (aunque en realidad, pueda no conocerlo). Es el punto de partida del mensaje visual. En este sentido, la estructura asumida para presentar la información es ideológica, ya que le muestra al espectador un estatus de valor predeterminado: a la izquierda lo dado y a la derecha lo nuevo. En efecto, el modelo composicional de lo Dado y lo Nuevo divide la información en dos, composicionalmente hablando. Aun cuando este valor puede ser cuestionado por quien observa, la estructura en que se presenta la información debe ser aceptada tal como ha sido definida por el o los creadores. La información dada se le presenta al espectador como conocida y no problemática, a la izquierda. La información nueva, por el contrario, requiere su atención y se encuentra a la derecha (Figura 28). En occidente, esta forma de decodificar las imágenes visuales estaría determinada, aparentemente, por la influencia ejercida por la escritura (Martinec y van Leuween, 2009).



Figura 28: modelo composicional de lo Dado (izquierda) y lo Nuevo (derecha)
<https://www.monumentos.gob.cl/prensa/noticias/bases-sorteo-dibuja-tu-ciudad-programa-ojo-arte>



Figura 29: modelo de lo Ideal (arriba) y lo Real (abajo)

<https://www.cultura.gob.cl/programas/consejo-de-la-cultura-in-vita-a-escuelas-y-liceos-del-pais-a-celebrar-la-semana-de-la-educacion-artistica/>

Lo Ideal y lo Real

El modelo de lo Ideal y lo Real se basa también en la división de la información en dos polos contrastables, pero presenta otro significado distinto al anterior. Se relaciona, por una parte, con la información que es idealizada y que aparece en la parte de arriba de la composición. Por otra parte, la información que se muestra como general o real se ubica en la mitad inferior (Figura 29):



Figura 30: modelo de Núcleo (al centro) y Periferia

<https://www.canal2lineares.cl/2021/02/feria-del-folclor-de-huilquilemu.html>

El Núcleo y la Periferia

El elemento central de la composición provee el núcleo de la información. Se presenta como lo más importante y unifica los elementos periféricos. El modelo prototípico es el patrón de "astro" (Martinec y van Leuween, 2009), en el cual los elementos que rodean al núcleo se relacionan con este por una relación atributiva o identificativa (Figura 30):

► **Prominencia (salience)**

Los elementos que componen la visualidad no están ubicados de manera casual. Por el contrario, se ubican para captar la atención del espectador en diferentes grados. En esa relación, algunos componentes del espacio visual se destacan sobre otros, lo que está determinado por la ubicación en primer o segundo plano, los tamaños, los contrastes tonales, la nitidez y el difuminado, entre otros. De esta manera, el texto multimodal integra distintos elementos en la composición, los que permiten la ubicación de los constituyentes significativos en un todo coherente (Kress y van Leeuwen, 2021). Esto implica grados de prominencia, ya que algunos elementos son posicionados como más o menos importantes que otros. De esta manera, se jerarquiza el valor de los elementos que conforman la composición dentro de los ejes ya mencionados de lo Dado/Nuevo, de lo Ideal/Real y del Núcleo-Periferia.

La prominencia es una importante clave o pista de ingreso a la composición visual. No es cuantitativamente medible, ya que es el resultado de la interacción compleja entre diversos factores: el tamaño, la nitidez de foco, el contraste tonal, el contraste de color, la ubicación en el campo visual, la perspectiva y factores culturales específicos, como el valor que puede asumir un determinado símbolo cultural (Kress y van Leeuwen, 2021). Una alta prominencia está marcada, por ejemplo, por la ubicación de un elemento entre el blanco y el negro (contraste tonal). Asimismo, puede ser observada en las áreas de contraste entre el azul y el rojo o entre los colores saturados y los suaves (contraste del color), o entre la luz y la oscuridad, como en el autorretrato de Durero de 1500 (Figura 31), donde la luz enaltece la figura del pintor.



Figura 31:

autorretrato de
Dürer (1500)

[https://www.cu-
rriculumnacional.
cl/portal/Autor/
Alberto-Durer/](https://www.cu-
rriculumnacional.
cl/portal/Autor/
Alberto-Durer/)

► **Enmarcado (framing)**

El enmarcado relaciona o separa los componentes del espacio, los que asumen un significado simbólico en la imagen. Esto, debido a que el sistema conecta o desconecta elementos por medio de líneas o marcos que dividen o agrupan estructuras. Lo anterior implica dotar a los elementos de significados de pertenencia o exclusión. En el caso de una composición visual, el enmarcado puede materializarse en diversos grados, ya que los elementos composicionales pueden estar fuerte o débilmente enmarcados. El contraste tonal también participa en el enmarcado, y la continuidad-discontinuidad de las formas es otro de los componentes del sistema. Los vectores, ya revisados en el apartado del significado ideacional, permiten enfatizar algunos constituyentes de la composición por sobre otros. Lo anterior implica, entonces, que algunos enmarcados podrían generar un significado vinculado a la unión de los elementos y, en otros casos, a la separación. En la Figura 32, el enmarcado inicial explica el tema del alza de las enfermedades respiratorias entre 2020 y 2023, e involucra al lector en términos verbales, ya que se dirige directamente a él (*quizás notaste que...*). Luego, se utiliza otro encuadre para mostrar distintas enfermedades que la Organización Panamericana de la Salud (OPS) le ha pedido a la comunidad que esté alerta: covid-19, influenza estacional y el virus respiratorio sincial. El tercio inferior utiliza un enmarcado leve, para dar cuenta de la protección otorgada por las vacunas y las mascarillas. Ese enmarcado que rodea al personaje del centro es más tenue que los anteriores, porque tiene un significado distinto: simboliza la protección frente al contagio. No es la separación absoluta del resto de la sociedad, representada por los personajes que rodean al participante principal de esta breve narración visual.

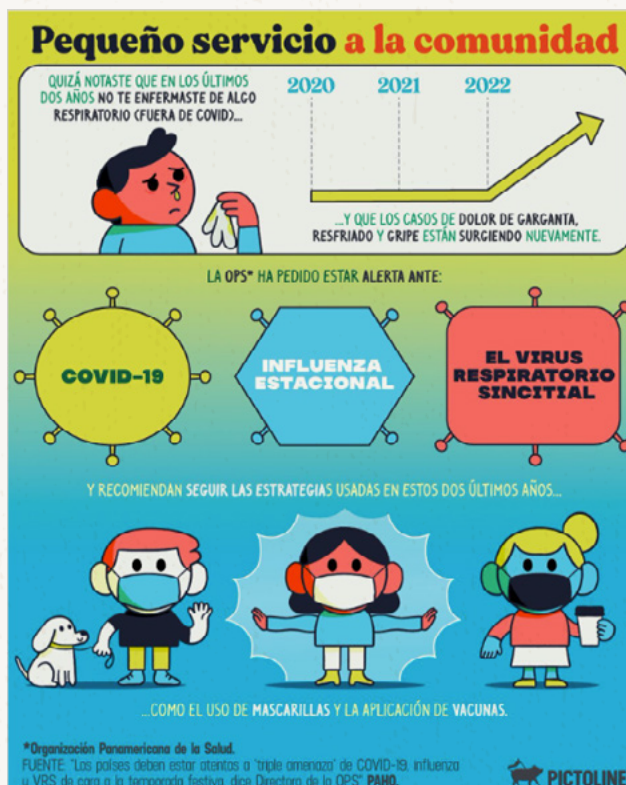


Figura 32: Infografía que organiza el significado por medio de encuadres (Pictoline, 2022) <https://www.instagram.com/p/CISDs-qQunLP/>

En síntesis, la desconexión de los elementos se relaciona con el grado de separación visual de un componente. Se concreta en el texto multimodal por medio de líneas de enmarcado y otros dispositivos, tales como espacios vacíos en contraposición a otros llenos, así como en las discontinuidades del color y de la forma. La conexión, por su parte, muestra el grado en que un elemento se relaciona visualmente con otros, a través de la ausencia de aparatos de enmarcado o de vectores que lo separen y por medio de continuidades o similitudes de forma y color.



Figura 33:

infografía que organiza el significado por medio de conexiones cromáticas que atenúan las separaciones de las científicas representadas (Pictoline, 2022).

<https://www.instagram.com/p/CZ2bSLLODt1/>

La separación que se observa de las científicas latinoamericanas representadas en la Figura 33 se atenúa por la paleta cromática unitaria que otorga la gama de púrpuras. Así, el mensaje individual que Luciana Benotti, Martha Fontanilla, Laura Pérez y Feggy Ostrosky envían a las niñas y adolescentes que quieren ser científicas se presenta sutilmente separado a través del enmarcado, pero la conexión global del discurso es otorgada por la paleta cromática. Para saber a quién corresponde cada imagen, se debería observar la serie completa de ese Pictoline en Instagram, ya que como los ensambles operan en distintos niveles, la conexión entre el nombre de cada científica y el dibujo se da en distintos textos.

4.4 Ensamble multimodal

Al desarrollar el significado composicional, observado desde la noción teórica de la metafunción textual, es inevitable abordar la noción de ensamble multimodal. Se trata de un término que refiere a los patrones dentro de un texto, que articulan dos o más sistemas semióticos simultáneamente. En otras palabras, se trata de nudos de interconexión semiótica entre el modo verbal y el visual para acceder al significado, ya que la multimodalidad se establece a partir de ensambles. Por ejemplo, si se observa el mapa de la Figura 34, podemos comprender que es una imagen desde el aire que muestra un volcán, según el conocimiento que tengamos del tema. Al observar el pequeño encuadre que se encuentra a la derecha de la fotografía, nos daremos cuenta de que se trata de la ampliación del cráter. Sin embargo, no se puede determinar con precisión qué zona geográfica es, ni qué contenido específico se busca mostrar con el recuadro.



Figura 34: ensamble multimodal que muestra una imagen del volcán Villarica <https://ciencia.nasa.gov/actividad-en-el-villarrica-de-chile>

Para entender el significado completo de la imagen previa, es necesario leer el texto verbal que la acompaña. En efecto, el ensamble que se produce entre la imagen y el discurso verbal permite comprender que el recuadro de la derecha muestra columnas de vapor y otros gases que “fueron captados en esta fotografía tomada desde la Estación Espacial Internacional el 17 de enero de 2023. Los gases son producto de una serie de pequeñas explosiones que han estado ocurriendo en el Villarica desde octubre de 2022” (NASA, 2023). Además, la profundización de la lectura de la página web otorgará mayores precisiones y significados vinculados a la imagen.

En síntesis, un ensamble multimodal da cuenta de la forma en que los significados se combinan a partir de los lenguajes que están involucrados en la asignación de sentido² y refiere a la combinación semiótica a través de distintos niveles. Por ejemplo, se puede observar a nivel de palabras e imágenes, de fragmentos del discurso verbal/visual o, incluso, en la estructura completa de una obra. Esto último sucede en *Gato Azul* (Sebastián, 2011), un libro álbum disponible en la *Biblioteca Pública Digital*, el que será analizado a partir de algunos de los ensambles que contiene. En la obra se presenta un relato cuyo conflicto no aparece mencionado verbalmente de manera explícita. Es necesario la lectura de las imágenes para entender cabalmente el problema de la narración.

El libro presenta las siguientes etapas en su estructura esquemática:

ORIENTACIÓN ωx ^ < COMPLICACIÓN ωx > ^ RESOLUCIÓN ωx ^ EVALUACIÓN ωx

ω : multimodal

$X \wedge Y$: La etapa X precede a la etapa Y (orden fijo)

x : incorpora color

< X > : La etapa X es recursiva

Si observamos la estructura de la narración en relación con el color, se evidencia que el libro presenta una etapa de Orientación, la que se articula por medio de ensambles multimodales que incluyen colorido específico para la creación del significado. El mundo de la niña es preponderantemente amarillo y el mundo del gato, azul y celeste (Figura 35):



Figura 35:
Orientación del libro
álbum *Gato Azul*
(Sebastián, 2011)

2 En este texto, se ha aludido solo a la relación entre la imagen, el color y el componente lingüístico.

La etapa de Complicación también incluye ensamble multimodales y el uso del color azul de manera dominante. Se trata de una etapa recursiva, ya que el encuentro del gato con los distintos animales que perturban el sueño de la niña se repite cuatro veces. Es el espacio considerado del felino, en términos de preponderancia del color. Las cuatro dobles páginas se muestran en la Figura 36:



Figura 36: la Complicación se estructura en cuatro dobles páginas que muestran la misma composición e idéntica paleta de color

La Resolución, por su parte, presenta un ensamble multimodal que relaciona la estructura discursiva y el color, ya que el amarillo domina la etapa (Figura 37):



Figura 37: ensamble entra la etapa de Resolución y el color amarillo

Finalmente, se presenta una Evaluación verbal, la que se ensambla con la tipografía y la imagen. Dicho ensamble multimodal permite entender que la interjección **Shhh** es emitida por el narrador. Esto, debido a que la tipografía que se observa en el resto del libro y la integración entre esta y la imagen es coherente con esa voz discursiva. La certeza de la diferencia la otorga la doble página final, que permite conectar la interjección al narrador y no al gato que duerme. La utilización de la misma tipografía durante toda la obra confirma ese vínculo, como será explicado más adelante. Además, hay integración de la paleta de color compuesta por el contraste entre el amarillo y el azul (Figura 38):




Figura 38:
etapa de Evaluación final

A continuación, nos centraremos en la etapa del Conflicto o Complicación, para mostrar cómo se configuran los ensambles multimodales. Esta etapa no aparece mencionada verbalmente de manera explícita en el libro. Así, se configura una relación que requiere de la visualidad para presentar el problema de la narración. La evidencia muestra que el modo verbal no permite acceder claramente al conflicto, como se puede observar en la Tabla 5:

Tabla 5:

la estructura narrativa verbal requiere la observación de la imagen para la comprensión del conflicto

Texto verbal	Etapa	Propósito de las etapas del texto
La niña está dormida. Gato Azul cuida su sueño. Shhh...	Orientación	Introducir los personajes. 
Criii, criii Shhh... Shhh... Croac, croac Shhh... Shhh... Uuh uuh Shhh... Shhh... Kikiriki Shhh... Shhh...	Complicación	Crear la tensión narrativa. El componente verbal no da cuenta por sí solo del evento que crea la tensión. 
Sol, sol, la niña despertó.	Resolución	Liberar la tensión que ha sido presentada multimodalmente. 
¿Y Gato Azul? Está dormido. Shhh...	Evaluación	Introducir un comentario del narrador. 



En la Tabla 5 previa, es posible apreciar que se conjetura algún tipo de conflicto a partir de las onomatopeyas. Sin embargo, no es posible determinar con exactitud cuál es el problema si nos ceñimos solo al modo verbal. A su vez, la organización lógica del discurso no está definida a partir de conjunciones explícitas, sino que han sido dejadas implícitas, para que el lector las infiera (**entonces**). Si solo se observa el texto verbal, hay interrogantes que no son posibles de aclarar de manera definitiva. Por ejemplo, ¿las onomatopeyas corresponden a proyecciones verbales emitidas por animales? ¿qué tipos de acciones realizan esos emisores? ¿quién emite la interjección **Shhh**? Las respuestas a las preguntas previas relacionadas con el conflicto de la historia se pueden obtener de manera precisa al observar el modo de la imagen. En efecto, aun cuando el texto es breve y destinado a primeros lectores, se presentan ensambles multimodales que es necesario considerar para acceder al significado global del texto

Los participantes que están ausentes del modo verbal se manifiestan en el conflicto de manera visual. De esta manera, los distintos animales se presentan secuencialmente durante el relato, en una estructura que repite la representación multimodal de la experiencia en términos de organización visual. Así, el gato se mantiene en todas las dobles páginas a la derecha (*lo Nuevo*), mientras que a la izquierda aparecen los distintos animales (*lo Dado*). El conflicto se desencadena a partir de las onomatopeyas emitidas por los animales, las que entorpecen el sueño de la niña mientras el gato está despierto, tal como se observa en la Figura 39:



Figura 39:

imagen que presenta onomatopeyas y un Proceso narrativo de Reacción transaccional bidireccional, que conecta a los Participantes (la línea blanca se ha agregado para destacarlo).

El problema o complicación debe ser entendido multimodalmente. En cambio, el estado de cosas inicial sí puede ser comprendido al considerar sólo el modo verbal (La niña está dormida. Gato Azul cuida su sueño). Aun cuando el texto verbal permite entender el estado previo al conflicto, sólo la observación del entorno visual aporta el significado de que el gato ha salido desde la casa. De esta manera, el desplazamiento del gato desde el interior hacia el exterior, donde se relaciona con los distintos animales, y su posterior reingreso a la casa donde está la niña, forman parte de los significados que se obtienen por medio del modo de la imagen, como se aprecia en la Figura 40:

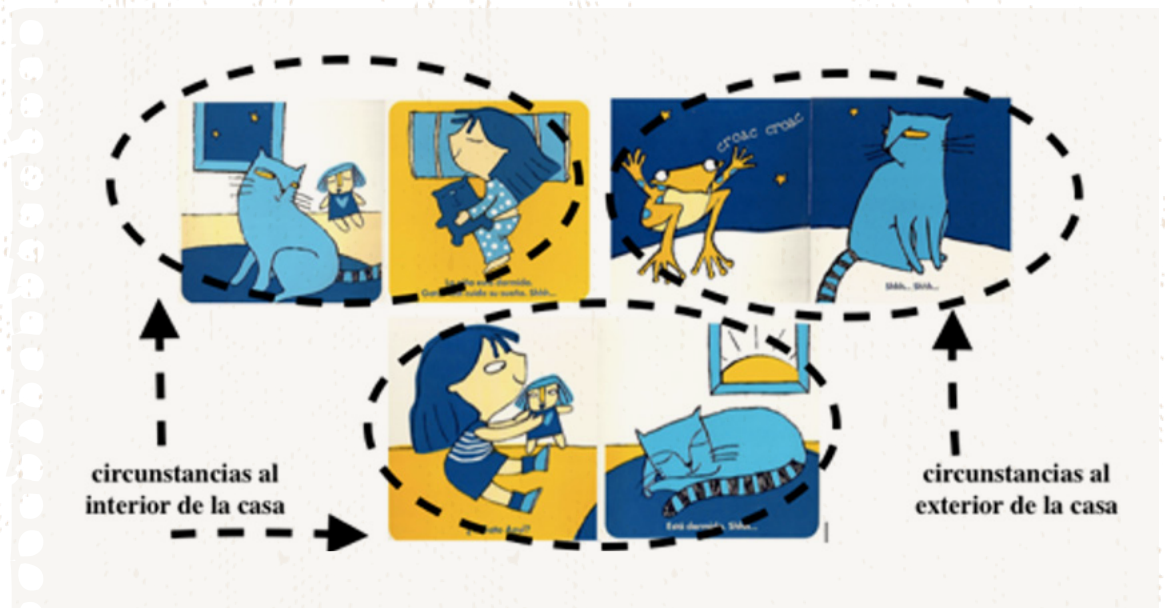


Figura 40:
Las circunstancias permiten observar los desplazamientos del gato

Las inferencias necesarias para establecer continuidad entre los sucesos que ocurren mientras la niña duerme surgen a partir de un ensamble multimodal, que es el que permite inferir la continuidad de las actividades durante la noche. El modo visual tiene un rol preponderante, ya que el componente verbal se reduce a las onomatopeyas emitidas por los animales. La articulación del ensamble permite dar continuidad a las distintas dobles páginas que muestran el problema. Asimismo, aporta a la comprensión de que las acciones que realiza el gato se relacionan y son sucesivas. Si se considerara sólo el componente verbal, no se podría precisar una conexión temporal y espacial entre las actividades. Es así como la relación visual que se establece entre las dobles páginas permite establecer también un nexo con las onomatopeyas, el que puede ser observado en la Figura 41:



Figura 41: Ensamble multimodal compuesto por la imagen junto a las Locuciones verbales de las onomatopeyas

En el caso de los animales distintos al gato, la conexión entre la Locución verbal y el Emisor es clara, ya que las onomatopeyas se vinculan con el Participante visual por medio de vectores imaginarios que relacionan ambos modos. Se destaca en la siguiente ejemplificación dicho vector, por medio de la línea punteada de la Figura 42:



Figura 42: conexión entre el Proceso verbal, representado por una línea punteada que no está incluida en la imagen original, y el Emisor visual

La respuesta a la incerteza respecto de quién es el Emisor de la interjección **Shhh... Shhh...** se puede responder al observar el libro álbum de manera integrada, es decir, al relacionar la composición general de cada página o doble página y la forma en que los elementos representacionales se vinculan entre ellos en el desarrollo del texto. Se percibe una variación en la tipografía de las onomatopeyas y de la interjección **Shh... Shhh...**, tal como se puede observar con mayor detalle en la Figura 43:



Figura 43: variación en la tipografía de la onomatopeya y de la interjección **Shhh**

La perspectiva de la metafunción textual, que observa cómo los significados se organizan en el texto multimodal para habilitar el significado, permite negar la presunción de que el gato sea el Emisor de la interjección Shhh. El resultado muestra que es emitida por el narrador, ya que la tipografía que se observa en el resto del libro y la integración entre esta y la imagen es coherente con esa voz discursiva. La certeza de la diferencia la otorga la doble página final, que permite conectar la interjección al narrador y no al gato, el que además duerme. La utilización de la misma tipografía confirma ese vínculo, el que se puede observar en la Figura 44:

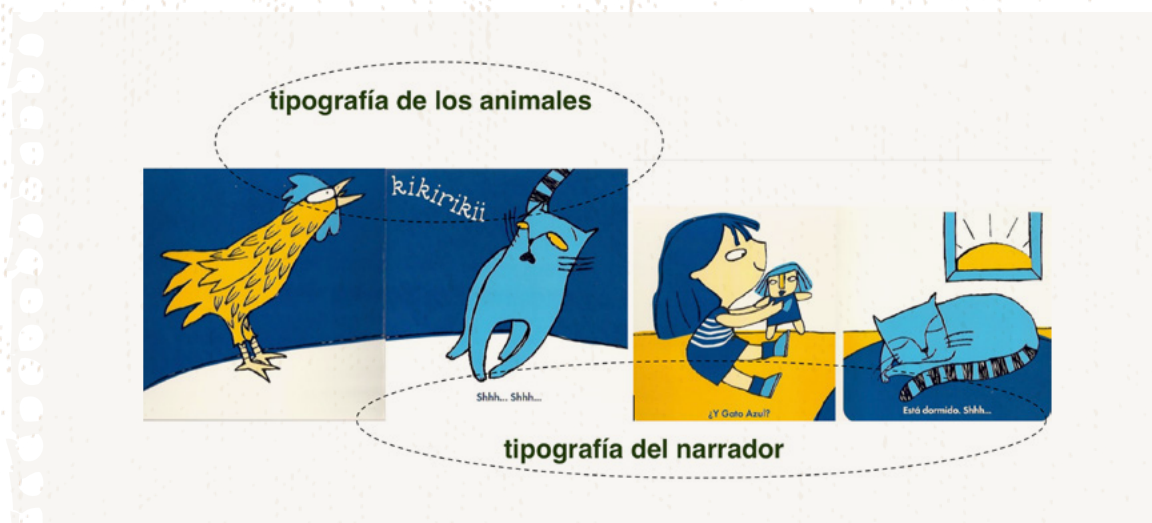


Figura 44: dos opciones de tipografía para dar cuenta de la voz del narrador y de los animales

En relación con las voces contenidas en el relato, se alternan la del narrador con las voces de los animales que proyectan las Locuciones que amenazan el sueño de la niña. De esta manera, cada vez que la monoglosia del narrador es interrumpida por las onomatopeyas de los animales, ésta se recupera nuevamente de forma rotunda en el discurso, a través de la interjección **Shhh... Shhh...** que acalla por medio de la contracción dialógica cualquier intento de incorporar otras voces. Se trata de un mandato que opera como un intensificador de la voz narrativa que silencia de inmediato las otras voces que emergen en el relato. En la alternancia entre las voces que intentan incorporarse y la voz narrativa que las acalla se produce un quiebre que marca el fin de la historia y que resalta que la voz dominante es la del narrador.

Al final de la obra se presenta en el discurso verbal un intento de expansión dialógica por medio de una interpelación al lector: *¿Y Gato Azul?* La resolución de la historia no utiliza la misma estrategia que con los animales, que son silenciados de inmediato. Esta vez, se utiliza una respuesta que anula la posibilidad de otra consideración alternativa: *Está dormido* es la respuesta. La carga monoglósica del enunciado anula la consideración de otra voz discursiva. Además, el relato se cierra definitivamente por medio una contraexpectiva: *Shhh... Shhh...* Así, el fin de la historia posiciona la voz narrativa como la dominante. Finalmente, se confirma que la interjección no es emitida por el gato, sino que por el narrador.

¿Cómo un texto de este tipo, que anula cualquier voz alternativa, se constituye en un relato afectivo que busca cercanía con el lector? Son los ensambles que se producen entre el modo verbal y el visual los que compensan la voz monoglósica del narrador. Las marcas afectivas que establecen cercanía con el lector se instancian por medio del modo de la imagen. En primer lugar, son las opciones de color las que activan una atmósfera cercana al lector, por medio de la realización visual que combina amarillos y azules saturados en la paleta cromática. En segundo lugar, la cercanía se establece por una codificación de planos visuales que ubican al lector en una posición de igualdad respecto del relato visual. Son los planos cercanos, en un ángulo al mismo nivel de los ojos que el lector, los que anulan la distancia social contenida en el modo verbal.

En resumen, son los ensambles multimodales interpersonales los que establecen la cercanía con el lector. La distancia social del texto verbal se compensa con la cercanía que presenta el modo visual. Por una parte, los ensambles se componen de una voz narrativa no dialogante en el modo verbal. Por otra parte, el contenido visual codifica cercanía y familiaridad con el lector. Como se mencionó, la etapa del Conflicto se representa multimodalmente. Esta es una evidencia y un argumento a favor de por qué el libro álbum es un género narrativo multimodal que propicia instancias efectivas de alfabetización. La lectura potencia la creación del significado por medio de la integración del modo verbal y el modo de la imagen para comprender el sentido global del texto. Además, considera la articulación de ambos modos para generar las inferencias discursivas necesarias para comprender el relato.

4.5 Color

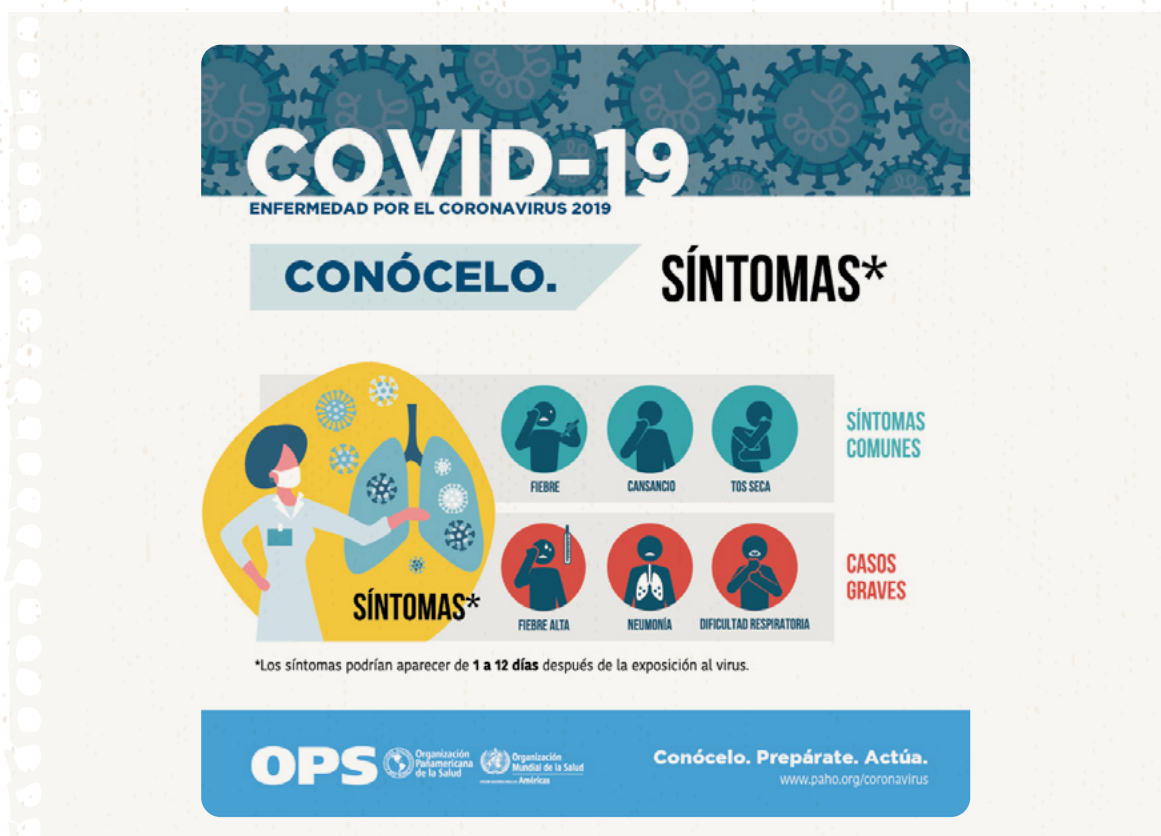
Es importante mencionar que el color puede convertirse en un lenguaje, si es que está suficientemente desarrollado como para poder ser codificado como tal. En otras palabras, cuando se observan regularidades en su uso, es posible observar significados que pueden vincularse al recurso analizado. Esto sucede, básicamente, porque el color se presenta como constituyente de diferentes recursos semióticos y, a la vez, como un lenguaje (Kress, 2010), en la medida en que desarrolle sus potenciales de significado dentro de la representación visual. Esta última consideración les sirve de argumento a Kress y van Leeuwen (2002) para postular a nivel de hipótesis la existencia de una 'gramática' del color. Sin embargo, esta analogía no debe ser entendida de una manera rígida. Se trata, más bien, de la consideración de que es posible determinar convenciones en el uso del color, ya sea a nivel global o a nivel local, es decir, en vínculo a significados más universales o, por el contrario, vinculados a un contexto específico.

Al hacer referencia a un nivel global, no se está haciendo alusión a significados intrínsecos vinculados al color *per se*. Más bien, se trata de la relación que se establece con ciertas gamas de colores y sistemas de definición cromática que operan a nivel mundial. Por ejemplo, las banderas del código internacional de señales náuticas utilizan el color para transmitir significados, los que están claramente definidos y codificados. De esta manera, los colores y su disposición, así como la forma de cada bandera, permiten transmitir frases y mensajes náuticos. Indudablemente, ese significado es el mismo en todo el mundo, ya que permite la comunicación visual entre barcos sin utilizar palabras. Al mismo tiempo, los significados del color pueden operar de manera específica y vinculados a un único recurso en particular, en un contexto específico. Por ejemplo, el azul y el amarillo en *Gato Azul* se vinculan a determinados significados solo en dicha obra. Asimismo, el rojo que aparece la Figura 45 da cuenta de los signos graves del covid 19 y el color verde muestra los síntomas comunes, pero eso no significa que siempre dichos colores estén asociados a esos significados.

Figura 45:

los colores rojo y verde se asocian a un significado específico en este recurso OPS (2020)

https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15740:paho-director-calls-on-countries-of-the-americas-to-intensify-covid-19-preparedness-and-response-activities&Itemid=0&lang=es#gsc.tab=0



En definitiva, el análisis del color requiere la observación del material y, a partir de aquello, evidenciar si la paleta observada da cuenta de algún significado propio. Para esto, se puede observar su utilización en un recurso específico desde la perspectiva teórica metafuncional. Previamente, al inicio del capítulo sobre multimodalidad, hemos mencionado que un sistema comunicativo puede ser observado desde las tres metafunciones del significado: (1) **ideacional**, ya que permite construir representaciones del mundo; (2) **interpersonal**, porque establece interacciones caracterizadas por propósitos sociales específicos; y (3) **textual o composicional**, debido a que clasifica y organiza actos comunicativos dentro de conjuntos más amplios de significado.

En base a lo anterior, las preguntas que orientan la discusión respecto de si el color está operando como un lenguaje, o no, en un determinado recurso son:

1. **Significado ideacional:** ¿el color permite establecer relaciones específicas entre los participantes, lugares, cosas y/o las ideas representados en el texto multimodal que se está analizando?
2. **Significado interpersonal:** ¿el color permite establecer o representar relaciones sociales con quien observa?
3. **Significado textual/composicional:** ¿el color se utiliza para realizar significados en la composición general del recurso o para dar unidad?

Dado que el color puede operar como lenguaje semiótico en determinadas ocasiones, para quienes quieran profundizar en el análisis más específico se sugiere leer el siguiente ensayo, que analiza el significado del color en una obra literaria multimodal infantil: el libro álbum *Tot* (Schwarzhaupt, 2012)³.

3 <http://observatorio.cultura.gob.cl/index.php/2021/01/26/la-relacion-entre-la-imagen-y-el-modo-verbal-para-la-creacion-del-significado-multimodal-en-literatura-infantil-chilena-el-color-como-lenguaje-semiotico-en-tot/>

5. DOS CICLOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE PARA TRABAJAR EN LA SALA DE CLASES

*Es necesario reconocer que la mayor parte de la descripción de géneros se ha hecho a partir de géneros vinculados al modo verbal, ya sea oral o escrito, por lo que el desafío que aborda este material didáctico ha sido considerar también los patrones generados a partir del modo de la imagen, y observar de qué manera se relacionan con el modo verbal. Por lo anterior, se presenta el diseño de dos **Ciclos de Enseñanza Aprendizaje**; uno referido a la realización de una infografía y otro que muestra el análisis de ensambles en literatura multimodal. Se incorporan categorías específicas del análisis de la imagen, en conjunción con el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad. Los ciclos deben ser considerados como propuestas, cuya implementación final estará determinada por las decisiones docentes.*

INFOGRAFÍA

Curso

3º Básico

Asignaturas

Lenguaje y Comunicación

Autoras

Bárbara Gálvez y Carmen Luz Maturana



Duración (clases de 45 min)

Estimativo: **3 clases** 90 min

- ▶ Deconstrucción (1 clase)
- ▶ Construcción conjunta (1 clase)
- ▶ Construcción independiente (1 clase)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Se mencionan objetivos curriculares priorizados por el MINEDUC (2023-2025).

OA6 lectura

Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:

- ▶ extrayendo información explícita e implícita
- ▶ haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos
- ▶ relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, con el texto en el cual están insertos
- ▶ interpretando expresiones en lenguaje figurado
- ▶ comparando información entre dos textos del mismo tema
- ▶ formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura
- ▶ fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos

OA18 escritura

Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:

- ▶ organizan las ideas en párrafos separados con punto aparte
- ▶ utilizan conectores apropiados
- ▶ utilizan un vocabulario variado
- ▶ mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente
- ▶ corrigen la ortografía y la presentación

OA24 comunicación oral

Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, entrevistas, testimonios, relatos, reportajes, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:

- ▶ relacionando las ideas escuchadas con sus experiencias personales y sus conocimientos previos
- ▶ extrayendo y registrando la información relevante
- ▶ formulando preguntas al profesor o a los compañeros para comprender o elaborar una idea, o aclarar el significado de una palabra
- ▶ comparando información dentro del texto o con otros textos
- ▶ formulando y fundamentando una opinión sobre lo escuchado
- ▶ identificando diferentes puntos de vista

OBJETIVO SECUENCIA DIDÁCTICA

Construir una infografía por medio de categorías visuales y verbales para describir información leída.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Deconstrucción

- ▶ Reconoce las principales características del género.
- ▶ Explica qué es una infografía y cuál es su propósito.
- ▶ Reconoce el modelo composicional de Núcleo y Periferia.
- ▶ Reconoce verbos y sustantivos que refieren a la botánica.
- ▶ Relaciona el contenido verbal y el visual para la construcción del significado.

Construcción conjunta

- ▶ Reconoce principales características del género.
- ▶ Compara diferentes infografías.
- ▶ Define qué y cómo es una infografía.
- ▶ Reconoce principales características de la infografía.
- ▶ Identifica la información más importante al centro de la infografía, según el modelo Núcleo-periferia.
- ▶ Crea una infografía en conjunto.
- ▶ Evalúa la creación realizada.

Construcción independiente

- ▶ Selecciona un tema, según las indicaciones docentes.
- ▶ Describe una especie del bosque esclerófilo chileno.
- ▶ Reescribe la información leída en formato de infografía.
- ▶ Utiliza vectores para conectar el contenido verbal y el visual.
- ▶ Diseña ensambles verbales visuales.
- ▶ Crea la infografía utilizando la categoría Núcleo-Periferia (se puede trabajar con otros modelos composicionales, según sea el objetivo docente).

DEFINICIÓN DEL GÉNERO

La infografía es un género que surge en el periodismo, de temática variada, que combina imágenes y textos verbales de tipo explicativo o descriptivo, y que busca comunicar información de manera visual y visual de forma resumida. Actualmente, es un género discursivo que se puede encontrar de manera impresa o digital. Incluso, en ocasiones las infografías contienen música e hipervínculos. Más allá del tema que abarque, la finalidad de una infografía es explicar o describir determinada información. Dentro del contexto escolar, es relevante considerar que los componentes verbales se relacionan con las imágenes utilizadas: “El cotexto como leyenda o el bloque de texto interpolado se relaciona con la imagen como un todo, mientras que las anotaciones se relacionan con partes específicas de la imagen” (Unsworth, 2021, p. 6). Por lo tanto, un género como este requiere una consideración multimodal para su comprensión o elaboración. Aun cuando hemos situado la actividad en 3° básico, esta podría ser abordada en cualquier nivel del sistema

escolar, priorizando los énfasis según la meta de la clase y los Objetivos de Aprendizaje (OA) elegidos, debido a que la construcción individual o grupal de infografías permite abordar objetivos relacionados con comprensión y producción de textos no literarios.

Su constitución estructural verbal puede ser variada, pero en esta actividad se ha privilegiado la estructura del *Informe/Exposición Compositiva*. Para esto, se trabajará bajo un patrón de composición de infografías muy estable en su diseño gráfico, creadas por Claudia Zavala, y que unen “la divulgación científica con el diseño y la ilustración, con el fin de acercar las temáticas ambientales a las personas” (endemico.org). Al revisar la página web mencionada, se puede obtener información científica sobre el bosque esclerófilo chileno y, en específico, sobre el grupo de infografías con el cual se trabajará en esta actividad, las que pueden ser obtenidas también en <https://www.facebook.com/hashtag/floranima/> (2018).

SÍNTESIS: CATEGORÍAS VISUALES CON LAS QUE SE TRABAJARÁ

(Para profundizar en las categorías visuales, se debe revisar el capítulo 4 Multimodalidad)

- ▶ **Metafunción ideacional** (campo del texto): **vectores**.
- ▶ **Metafunción interpersonal** (tenor del texto): **imágenes de demanda, primeros planos, modalidad de la imagen**.
- ▶ **Metafunción textual-composicional** (modo del texto): modelo composicional de **núcleo-periferia**.

SÍNTESIS: CONTENIDOS VERBALES CON LOS QUE SE TRABAJARÁ

- ▶ **Metafunción ideacional** (campo del texto): vínculo a la botánica en los significados de los **verbos** utilizados (*florecer, polinizar, ramificar, fertilizar, etc.*) y los **sustantivos** (*tronco, fruto, inflorescencia, etc.*).
- ▶ **Metafunción interpersonal** (tenor del texto): **presente, tercera persona, modo indicativo** (*florece de septiembre a diciembre..., las ramas están cubiertas de espinas...*).
- ▶ **Metafunción textual-composicional** (modo del texto): **progresión temática y elisión del sujeto** (se muestra de manera visual, no verbal).

CONTENIDO MULTIMODAL

Desde la perspectiva de la metafunción textual, que permite observar la composición global del diseño gráfico, se observará cómo el contenido verbal se relaciona con el contenido visual para la creación del significado multimodal. Los OA de 3° básico seleccionados en esta actividad mencionan que la/os estudiantes deben leer y comprender textos no literarios como *cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.* Además, uno de los indicadores específica que deben ser capaces de relacionar *imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas con el texto en el cual están insertos*. El eje de comprensión oral menciona que se debería trabajar con

explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, entrevistas, testimonios, relatos, reportajes, etc. Hemos incluido la abreviatura etc. en las enumeraciones anteriores, tal como aparece en las bases curriculares, ya que posibilita una visualización aún más extensa de géneros no literarios que podrían ser abordados en el sistema escolar. Por lo tanto, es perfectamente coherente y apropiado trabajar con un género multimodal como la infografía. Esta puede ser desarrollada para abordar temas variados, ya que la construcción individual o grupal permite integrar objetivos relacionados con comprensión y producción de textos no literarios multimodales e informativos.

► Etapas del Ciclo de Enseñanza Aprendizaje: Actividades

DECONSTRUCCIÓN

En esta actividad, se trabajará con la serie de *infografías sobre el bosque esclerófilo* (Floranima, 2018). En la Figura 1, se muestra un ejemplar de la serie:



Figura 1:
infografía sobre el bosque esclerófilo (<https://www.facebook.com/hashtag/floranima/>).

La actividad con la cual se trabajará busca comprender y producir un *Informe/Exposición Compositiva* desde una consideración multimodal. Tal como se explicó en la Tabla 1 del capítulo 1, las etapas de los Informes/Clasificaciones son Clasificación y Descripción. La particularidad del tipo específico que hemos elegido para esta actividad tiene como propósito describir las partes de un todo. Las etapas se observan en la Tabla 1:

INFORMES

Género	Finalidad / propósito	Etapas
Exposición descriptiva	Clasificar y describir un fenómeno	- Clasificación - Descripción
Exposición clasificatoria	Clasificar y describir tipos de fenómenos	- Clasificación - Descripción: tipos
Exposición compositiva	Describir partes de un todo	- Clasificación - Descripción: partes

Tabla 1:
etapas del Informe/
Exposición Compositiva.

Tal como se ha mencionado en el capítulo 1, las etapas son los pasos obligatorios que atraviesa el género (en este caso: Clasificación y Descripción), los que se materializan de forma multimodal. Las fases dentro de cada etapa, en cambio, son más variables, y dependerán también de los objetivos docentes. Por ejemplo, un informe sobre los animales podría incluir (o no) hábitat, movimiento, dieta, reproducción, etc.

- 1) El/la docente muestra al curso la serie de infografías, para así comprender su configuración multimodal. Todas ellas presentan un diseño gráfico que incluye una Clasificación y una serie de Descripciones. Estas etapas dan cuenta de los pasos que se requieren para lograr el propósito del texto: describir las partes de un todo. Pida a la/os estudiantes que respondan preguntas como:
 - ▶ ¿Qué partes nos ayudan a saber cuál es la idea principal?
 - ▶ ¿Dónde está el título?
 - ▶ ¿Cuál es la imagen principal?
 - ▶ ¿El título está relacionado con la imagen principal?
 - ▶ Miremos los elementos alrededor del título y la imagen principal: ¿son elementos visuales o verbales?
 - ▶ ¿Creen que la información que aportan las imágenes y el texto verbal ayuda a comprender mejor la información sobre el peumo?, ¿por qué?

- 2) Se focaliza la atención en la infografía del peumo y se muestra que presenta una Clasificación verbal de la planta (*árbol siempre verde*), y luego una Descripción verbal y con imágenes. Así, se describe multimodalmente las partes que componen el todo. En este caso se muestra: *inflorescencia, fruto, tronco y hoja*. Asimismo, la imagen personifica a través del dibujo el ejemplar del bosque esclerófilo chileno que contiene la infografía.
- 3) Se abordan las categorías de la imagen con las que se realizará la infografía. En la imagen de la Figura 2 se grafican las elegidas para la actividad. Como se mencionó, se trata de un patrón de construcción estable, por lo que todos los ejemplares de la serie presentan un diseño gráfico que se mantiene. Lo que varía es el contenido específico de cada ejemplar textual.

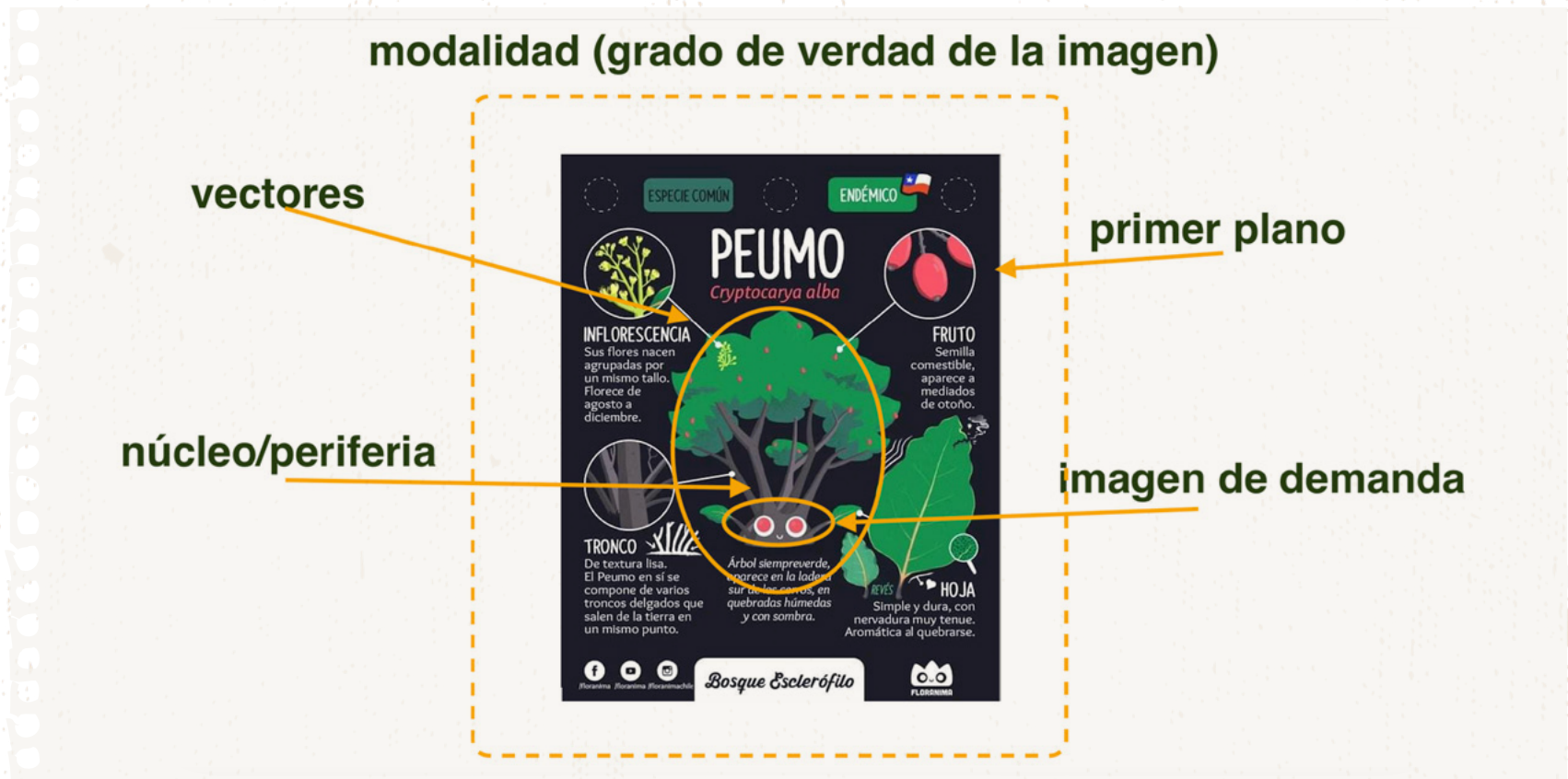


Figura 2: categorías de la imagen elegidas para la actividad

- ▶ Se observan con mayor detención los elementos visuales.
- ▶ ¿Cuál es la imagen principal?, ¿cómo lo saben?
- ▶ ¿Se han dado cuenta de que el personaje está mirando de frente? Esa es una imagen de demanda y está apelando a la atención de quien lee, por medio de un contacto visual.

- ▶ Entonces, tenemos la imagen central del peumo y, también, las imágenes alrededor. ¿Cómo sabemos que tratan del mismo tema?, ¿cómo están conectadas? Esas líneas se llaman vectores y ayudan a organizar las partes del texto.
 - ▶ Respecto de la información visual alrededor del peumo: ¿qué otras imágenes podemos observar? (se debe dar libertad para mencionar todas las imágenes que se encuentren).
 - ▶ Luego, se focaliza la atención del grupo.
 - ▶ Observemos los frutos que aparecen en la copa del peumo ¿Son del mismo tamaño que los frutos que se presentan dentro de la circunferencia?, ¿por qué creen que son diferentes?
 - ▶ Luego de las respuestas, se construye una definición oral. Lo que está presente en el círculo (derecha arriba) es un primer plano de la imagen. Su propósito es entregar con mayor detalle la información sobre los frutos, para que podamos verlos con detención e involucrarnos con mayor cercanía en su contenido.
- 4) Se revisa el contenido verbal de la infografía sobre el peumo y se evidencia la aparición de léxico vinculado a la botánica. En particular, esta infografía utiliza sustantivos (semilla, tronco, inflorescencias, nervadura, etc.), y verbos (nacen, florecen). Si bien la imagen está dirigida a escolares, el contenido verbal es de divulgación científica. Por lo anterior, es necesario tener preparadas adecuadamente las definiciones que se puedan requerir para la actividad. La intención no es prepararlas para ser copiadas. Más bien, se trata de aclarar los significados desconocidos y apoyarse, cuando sea posible, en la imagen de la infografía para la comprensión.
- ▶ Inflorescencia: forma en que aparecen las flores en las plantas.
 - ▶ Quebrada: paso estrecho/apretado entre montañas.
 - ▶ Textura: característica de la parte externa de la planta, que puede sentirse al tocarla o notarse a partir de la vista.
 - ▶ Nervadura: conjunto de las fibras en forma de hilo o cordón que se observan en una hoja.
 - ▶ Endémico: que es propio de una región o localidad específica
 - ▶ Para otras palabras del español, puede buscar en www.rae.es
 - ▶ En los siguientes vínculos, hay definiciones vinculadas a la botánica:
<http://www.chileparaninos.gob.cl/639/w3-article-321168.html>
<https://natureduca.com/botanica-definiciones-diccionario-botanico-02.php>
- 5) Se aclara el significado de inflorescencia y se focaliza la atención en el fragmento de la infografía con el cual se trabajará inicialmente: *-Inflorescencia y -Sus flores nacen agrupadas por un mismo tallo. Florece de agosto a diciembre.*

- 6) Se reflexiona sobre cómo podemos saber de qué árbol se está describiendo la inflorescencia. Necesariamente, se tendrá que recuperar información verbal y visual que se encuentra en otras partes del texto.
 - ▶ ¿Cómo podemos saber qué se está describiendo?
 - ▶ Como hemos visto, la inflorescencia es la forma en que aparecen las flores en las plantas.
 - ▶ En la infografía que estamos analizando ¿de qué planta se describe su inflorescencia?
 - ▶ ¿Qué elementos de la infografía permiten saberlo?

- 7) Es importante que la/os estudiantes observen que el Sujeto verbal puede no estar presente de manera escrita. En la oración *Florece de agosto a diciembre*, tanto el verbo como la imagen permiten entender que se está haciendo referencia al peumo. De esta forma, se muestra que siempre que en la infografía se omite el Sujeto en términos verbales, es posible recuperarlo al observar las imágenes y el Tema principal.

CONSTRUCCIÓN CONJUNTA

- 1) La/os estudiantes recuerdan lo visto en la clase anterior (deconstrucción del género infografía)
 - ▶ ¿Qué observamos en las imágenes?
 - ▶ ¿Existen diferencias entre estas infografías?, ¿cuáles?
 - ▶ ¿Cómo podríamos reconocer lo que es una infografía y lo que no es?
 - ▶ ¿En qué nos podemos fijar?

- 2) Se sistematiza la definición realizada: una infografía es un género discursivo que surge desde el periodismo, pero que en la actualidad se utiliza en muchos otros ámbitos, por ejemplo, en el sistema escolar. Sus temáticas son variadas y el desarrollo del texto combina imágenes y textos verbales de tipo explicativo y descriptivo, con el fin de comunicar información de manera resumida. Se pueden encontrar de manera impresa o digital.

- 3) La/os estudiantes observan el ejemplo de la infografía trabajada en la clase anterior (Figura 1). Este posee la información organizada en torno al modelo de Núcleo-periferia.

- ▶ Observan detenidamente la infografía.

Responden:

- ▶ ¿Cuál es la idea central que se comunica en esta infografía?
- ▶ ¿Dónde se ubica esta información?, ¿dónde la encontraste en la infografía?

- 4) La/os estudiantes se dan cuenta de que la información principal en relación con el tema de este grupo de infografías está en el centro. De no ser así, se reflexiona en torno a la imagen con preguntas como las siguientes:

- ▶ ¿Qué es lo primero que ven al observar esta infografía?
- ▶ ¿Cuál es el tema?
- ▶ ¿Por qué creen que la imagen está al centro?
- ▶ ¿Para qué sirven las líneas que conectan la imagen con el texto verbal?

- 5) Se menciona que existen diferentes maneras de organizar la información. Una de ellas es ubicar en el centro el tema principal, como en el ejemplo que hemos analizado. Además, existen conexiones entre el modo verbal y el visual para generar los significados de manera conjunta, por medio de vectores.

Algunas preguntas para el curso pueden ser:

- ▶ ¿Qué es lo que conecta cada vector?
- ▶ ¿Por qué se muestra en un primer plano cada una de las partes?
- ▶ ¿Por qué creen que la especie vegetal que muestra cada infografía tiene unos ojos dibujados?
- ▶ ¿A quién mira? ¿Qué intención tendrá esa mirada dirigida al observador?
- ▶ Si nos fijamos solo en la imagen y la modalidad o grado de verdad, ¿les parece que representa la realidad del bosque esclerófilo?
- ▶ ¿Cuáles son los elementos visuales que intentan representar la realidad tal como la conocemos y cuáles no?

Se recuerda que las infografías revisadas conectan la planta con sus partes por medio de vectores. Además, cada una de las partes se muestra ampliada, para que podamos apreciarlas con mayor detalle. De esta forma, se observan las flores, los frutos, los troncos y las hojas, entre otros constituyentes esenciales. Asimismo, los árboles y plantas presentan ojos. Se comenta con el curso que aun cuando sabemos que eso no sucede en la realidad, es un recurso visual que busca acercarnos e involucrarnos directamente en la imagen. El realismo de la imagen se atenúa con la personificación del árbol, pero, al mismo tiempo, involucra de manera efectiva al observador. En el texto que aparece debajo de la imagen central, siempre hay una explicación del tipo de árbol que es, por medio de la utilización de palabras propias de la botánica.

- 6) Una vez aclarados los significados, se realiza la lectura en voz alta por parte del/la docente. Por ejemplo, para el peumo se menciona que *es un árbol siempre verde, aparece en la ladera sur de los cerros, en quebradas húmedas y con sombra.*
- 7) Luego se abordan las partes del árbol. Se especifica que, para comprender el texto completo, debemos leer la descripción verbal y la imagen.
- 8) Se pregunta si recuerdan qué significa inflorescencia. Se espera que todo el curso comprenda que la inflorescencia es la forma en que se van ordenando las flores de una planta en la medida en que van creciendo. El/la docente lee el fragmento elegido y recuerda cómo se relaciona con la imagen.
- 9) Posteriormente, se debe guiar al curso para que en conjunto se realice en el pizarrón la infografía de uno de los ejemplares (Figura 3) que aparece en el libro *Conociendo la Flora y Fauna del Abate Molina* (Miranda et al. 2019). La obra está disponible para préstamos gratuitos en la biblioteca Pública digital, previa inscripción como usuario: <https://www.bpdigital.cl/?locale=es>

ÁRBOLES Y PLANTAS

**Boldo***Peumus boldus*

Árbol que puede alcanzar más de 10 m de altura, sin embargo, es frecuente encontrarlo como un arbusto debido a su aprovechamiento para leña y carbón. Sus hojas son siempre verdes (3 a 7 cm) y ovaladas, fragantes de color oscuro y algo ásperas al tacto. Sus flores son de color blanco amarillento y despiden un olor intenso agradable. El fruto es pequeño de color amarillo verdoso, redondo y comestible.

GUÍA DE ESPECIES



Figura 3:
descripción multimodal
del boldo (Miranda et
al., 2109, p. 32)

- 9) Se realiza una lectura detallada del texto (ver capítulo 3) y se aborda cada una de las partes que se utilizará para realizar la infografía conjunta del curso: *árbol, hojas, flores, frutos*.
- ▶ La/os estudiantes observan el texto propuesto. Se les pide: *organicemos con diferentes colores la información que nos entrega el texto*.
 - ▶ La/el docente realiza preguntas del texto, la/os estudiantes contestan y luego van subrayando. En este momento puede solicitarles ayuda para que alguien pase adelante a subrayar la información dentro del texto verbal, si es que está proyectada en la pantalla.

Algunas preguntas para subrayar el texto pueden ser:

- ▶ **¿De qué árbol estamos hablando?** – Encierran la palabra **boldo** con un color. Se aclara que el nombre en latín es el nombre científico.
- ▶ **¿Cuánto mide?** – Subrayan: *más de 10 m de altura*

Luego hay un conector, que marca un giro o cambio de lo que hemos dicho recién.

- ▶ **¿Cuál es ese conector?** – Subrayan: *sin embargo*

Qué viene después de ese giro en el discurso,

- ▶ **¿qué se menciona?** – Subrayan: *es frecuente encontrarlo como un arbusto.*
- ▶ **¿Por qué sucede eso? ¿para qué lo utilizan?** – Subrayan: *aprovechamiento para leña y carbón.*
- ▶ **¿Cómo son sus hojas?** – Subrayan: *siempre verdes (3 a 7 cm) y ovaladas*
- ▶ Hay **más adjetivos que nos mencionan cómo son las hojas.** – Subrayan: *fragantes, oscuro, ásperas.*
Se aclara el significado de fragantes y ásperas, si es necesario.
- ▶ **¿Cómo son sus flores?** – Subrayan: *de color blanco amarillento y despiden un olor intenso agradable.*
- ▶ **¿Cómo es el fruto?** – Subrayan: *es pequeño de color amarillo, verdoso, redondo y comestible.*

10) La/os estudiantes dan ideas respecto a la organización de la información visual y verbal. Se pone en el centro la imagen del ejemplar del bosque esclerófilo. Es el núcleo de la infografía. Se espera que puedan escoger cómo representar la información complementando aspectos visuales y verbales. Esta actividad es explícita y opera como una guía ante el curso. Se valora la participación y se evidencian los logros. Se guía al grupo para que construyan la infografía del boldo, ya sea dibujándola en la pizarra o en alguna plataforma digital.

- ▶ Algunas preguntas que guíen la escritura conjunta pueden ser:
- ▶ Observemos la información que tenemos sobre el boldo.
- ▶ ¿Cómo podríamos mencionarla en nuestra infografía?

- ▶ ¿Cuál será el título?, ¿en qué lugar de la infografía lo vamos a poner?
- ▶ Ya tenemos la imagen central. Observemos ahora la información que acompañará el texto escrito.
- ▶ ¿Qué elementos podemos incorporar de forma visual?
- ▶ ¿Qué texto pondremos para complementar cada imagen?

Se espera que la/os estudiantes puedan dar ideas respecto a la información que han obtenido del texto sobre el **boldo**, y que puedan parafrasear la información utilizando los contenidos verbales (verbos en presente, tercera persona, indicativo; sustantivos). De esta manera, se retoma cada una de las partes y él/la docente guía el proceso en el cual la/os estudiantes explicitan cada uno de los aspectos que ya han trabajado en la lectura detallada. Durante este momento, el grupo puede decidir cómo y dónde incorporar elementos verbales y visuales.

11) La/os estudiantes realizan una evaluación de la infografía construida por el curso bajo la guía docente, por medio de la consideración de los siguientes aspectos:

- ▶ La información en la infografía es resumida
- ▶ Se incorporan imágenes que apoyan la información
- ▶ Se utiliza la información más importante al centro
- ▶ Se complementa con información alrededor del centro y se une con vectores
- ▶ Los textos escritos son breves y las oraciones se conectan con puntos seguidos
- ▶ Podemos saber siempre cuál es el tema de la infografía y de las partes que rodean la imagen principal, porque el verbo y la imagen nos permiten saberlo.

12) Se guarda el papelógrafo o se copia la imagen digital, ya que será proyectada en la clase siguiente

CONSTRUCCIÓN INDEPENDIENTE

Se recuerda lo visto en la clase anterior y la infografía realizada en conjunto se muestra explícitamente ante el curso.

- ▶ ¿Qué hemos estado trabajando?
- ▶ ¿Cómo construimos la infografía?
- ▶ ¿En qué nos debemos fijar?
- ▶ ¿Dónde hemos puesto la información más importante? ¿Por qué?
- ▶ El/la docente menciona ante el curso:
- ▶ Ahora, serán ustedes quienes crearán su propia infografía. Pueden escoger otro árbol o planta que les llame la atención del libro Conociendo la Flora y Fauna del Abate Molina (Miranda et al., 2109)

Se menciona que la información más importante se pone al centro, por medio de una imagen y un texto breve que describe el Tema principal. Luego, se debe clasificar y describir las partes del árbol elegido. Para esto, hay que fijarse en las flores, las hojas y el fruto (se considera lo que trabajaron en la etapa de Construcción Conjunta). Si el texto no muestra una imagen clara de alguna de las partes, se puede revisar nuevamente la serie de infografías de floranima.

La/os estudiantes realizan una autoevaluación de la infografía construida, considerando los siguientes aspectos:

- ▶ Se presenta la información verbal y visual más importante al centro.
- ▶ La información en la infografía es resumida.
- ▶ Utiliza escritura propia, a partir de la información investigada.
- ▶ Hay verbos en presente del modo indicativo que se vinculan al ejemplar del bosque esclerófilo.
- ▶ Se incorporan imágenes que se conectan con la información verbal para describir las partes del árbol o planta.

ENSAMBLES EN UN LIBRO ÁLBUM

Curso

6° Básico

Asignaturas

Lenguaje y Comunicación

Autores

Diego Araya, Paloma Barrera,
Josefina Müller y Bárbara Zañartu



Duración (clases de 45 min)

Estimativo: **4 clases** 90 min

- ▶ Deconstrucción (1 clase)
- ▶ Construcción conjunta (1 clase)
- ▶ Construcción independiente (2 clase)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Se mencionan objetivos curriculares priorizados por el MINEDUC (2023-2025).

OA3 lectura

Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural; por ejemplo:

- ▶ poemas
- ▶ cuentos folclóricos y de autor
- ▶ fábulas
- ▶ leyendas
- ▶ mitos
- ▶ novelas
- ▶ historietas
- ▶ otros

OA14 escritura

Escribir creativamente narraciones (relatos de experiencias personales, noticias, cuentos, etc.) que:

- ▶ tengan una estructura clara
- ▶ utilicen conectores adecuados
- ▶ tengan coherencia en sus oraciones
- ▶ incluyan descripciones y diálogo (si es pertinente) que desarrollen la trama, los personajes y el ambiente

OA27 comunicación oral

Dialogar para compartir y desarrollar ideas y buscar acuerdos:

- ▶ manteniendo el foco en un tema
- ▶ complementando las ideas de otro y ofreciendo sugerencias
- ▶ aceptando sugerencias
- ▶ haciendo comentarios en los momentos adecuados
- ▶ mostrando acuerdo o desacuerdo con respeto
- ▶ fundamentando su postura

OBJETIVO SECUENCIA DIDÁCTICA

Representar mitos a través de ensamblajes multimodales para reflexionar en torno a la construcción multimodal y su potencial de significados.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Deconstrucción del género

- ▶ Reconoce elementos multimodales en el libro *El Sol, la Luna y el Agua* (Herrera y Vargas, 2015).
- ▶ Describe la secuencia narrativa verbal y visualmente.
- ▶ Explica el concepto de mito y sus características.
- ▶ Reconoce los verbos “ser” y/o “estar” como forma de expresar situaciones o estados.
- ▶ Describe personajes a partir de sus características visuales.
- ▶ Menciona que las imágenes son relevantes para entender la historia.
- ▶ Relaciona el color con un significado específico (con el ambiente, con los personajes).

Construcción conjunta

- ▶ Reconoce información a partir de elementos verbales o visuales.
- ▶ Explica que el texto multimodal pierde información al ocultar elementos verbales o visuales.
- ▶ Define el concepto de ensamble expresando la conexión entre elementos verbales y visuales.
- ▶ Reconoce ensamblajes presentes en el libro “*El Sol, la Luna y el Agua*” (Herrera y Vargas, 2015).
- ▶ Reconoce información relevante en un párrafo de un mito diferente.
- ▶ Resume el contenido del párrafo aludiendo a su información relevante.
- ▶ Utiliza los verbos “ser” y/o “estar” para describir situaciones o estados.
- ▶ Crea un ensamble a partir de información verbal de un mito diferente.
- ▶ Reconoce ensamblajes creados en el ejercicio de construcción conjunta.

Construcción independiente

- ▶ Resume el contenido de cada párrafo del mito aludiendo a su información relevante.
- ▶ Utiliza los verbos *ser* y/o *estar* para describir situaciones o estados.
- ▶ Relaciona contenido verbal y visual mediante una imagen.
- ▶ Proporciona una conexión coherente entre contenido verbal-visual y aporta a la construcción de significado.
- ▶ Explica oralmente la conexión entre una situación verbal y visual.
- ▶ Utiliza el color como modo semiótico.
- ▶ Presenta su producto final a sus pares y explica los ensamblajes creados.

DEFINICIÓN DEL GÉNERO

El libro álbum ha sido descrito, en términos generales, como un género narrativo multimodal en que, a diferencia del libro de cuentos, el significado no se expresa sólo verbalmente. Se requiere la imagen para esclarecer el texto verbal e, incluso, a veces, para tomar su lugar, ya que tanto las palabras como las imágenes son leídas (Schulevitz, 2005, p. 10). Kümmerling-Meibauer (2017) presenta distintas categorías de libros álbum: multilingües, para adultos, cruzados (*crossover*), postmodernos, digitales, informacionales, entre otros. Por lo anterior, la utilización del libro álbum dentro de los contextos educativos ha ayudado a re-conceptualizar la enseñanza de la lectura y la alfabetización escolar, al incorporar las relaciones multimodales. En efecto, dado que ambos modos se requieren mutuamente, es imprescindible que el lector lea el material lingüístico en conjunto con el material visual para acceder al significado. En ocasiones, el color juega un rol preponderante, ya que puede llegar a operar como un lenguaje capaz de proporcionar un sistema de significados. Así, los ensambles entre las imágenes y el texto verbal son relevantes para acceder al sentido de una obra. Por ejemplo, al observar qué acciones realizan los participantes, tanto el lenguaje verbal como la imagen y el color figuran como componentes esenciales.

La siguiente actividad se basa en el libro álbum *El sol, la luna y el agua* (Herrera y Vargas, 2015). Se trata de un libro álbum que recrea un mito nigeriano. La obra está disponible para préstamos gratuitos en la biblioteca Pública digital, previa inscripción como usuario: <https://www.bpdigital.cl/?locale=es>

Desde la portada es posible conectar los colores del título con los personajes de la historia. Es importante que la/el docente tenga en cuenta que cada palabra está coloreada en concordancia con el personaje al que nombra, otorgando una rápida vía para identificarlos: el Sol presenta diferentes tonos anaranjados, la Luna se compone de azul y gris, y el Agua es de un tono verde agua. Lo anterior es relevante, porque mediante estas tonalidades se representa el elemento que personifica cada uno de ellos, lo cual permite una sencilla asociación con lo cotidiano (Figura 1).



Figura 1:
ensambles entre
el color y cada
personaje

Establecer la estructura narrativa es importante para el desarrollo de la historia. En esta obra, las etapas son:

- ▶ Orientación
- ▶ Complicación
- ▶ Resolución
- ▶ Reflexión
- ▶ Explicación

Una vez que finaliza la narración (etapas: Orientación, Complicación, Resolución) aparece una sintética etapa de Reflexión, a modo de invitación: **Descubre más sobre Nigeria**. Luego, se presentan Explicaciones breves sobre su ubicación, cultura, idiomas, paisaje y clima. En definitiva, se trata de un libro álbum que incorpora como núcleo primordial una narración mítica del origen del mundo.

En relación con el mito, Eliade (2003) menciona que su propósito es contar una historia sagrada:

relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los “comienzos”. Dicho de otro modo: el mito cuenta cómo, gracias a las hazañas de los seres sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea esta la realidad total, el cosmos, o solamente un fragmento: una isla, una especie vegetal, un comportamiento humano, una institución. Es, pues, siempre el relato de una “creación”: se narra cómo algo ha sido producido, ha comenzado a ser. El mito no habla de lo que ha sucedido realmente, de lo que se ha manifestado plenamente. Los personajes de los mitos son seres sobrenaturales. Se les conoce sobre todo por lo que han hecho en el tiempo prestigioso de los “comienzos”. Los mitos revelan, pues, la actividad creadora y desvelan la sacralidad (o simplemente la “sobrenaturalidad”) de sus obras. En suma, los mitos describen las diversas, y a veces dramáticas, irrupciones de lo sagrado (o de lo “sobrenatural”) en el mundo. Es esta irrupción de lo sagrado la que fundamenta realmente el mundo y la que lo hace tal como es hoy día. Más aún: el hombre es lo que es hoy, un ser mortal, sexuado y cultural, a consecuencia de las intervenciones de los seres sobrenaturales (Eliade, 2003, p.13-14).

Las etapas son:

▶ **ORIENTACIÓN**

La/el docente presenta la secuencia narrativa del mito mediante las láminas que se observan en las Figuras 2 y 3 (Orientación y comienzo del Conflicto).



Figuras 2 y 3:
Orientación
y comienzo
del Conflicto

ANÁLISIS DEL TEXTO

Figura 4: desarrollo del conflicto

Figura 5: la transformación

Figura 6: inicio de la Resolución

Figura 7: fin de la Resolución

► COMPLICACIÓN

La doble página (Figura 4) muestra que el Sol se puso a trabajar (desarrollo del Conflicto).



Doble página 9: se produce transformación de los personajes, el Agua pasa a ser el elemento de la naturaleza (Figura 5).



► RESOLUCIÓN

La doble página 11 marca la decisión de los personajes: el salto (inicio de la Resolución).



La doble página 13 muestra a los personajes convertidos en el sol, la luna y el agua (fin de la Resolución, Figura 7).



La frase inicial *Hace muchos, muchos años, cuando los animales hablaban y las cosas de este mundo no eran como lo son hoy* permite conectar con una forma tradicional de los mitos que cuentan el origen del mundo, también llamados mitos de origen. Son relatos de creación que buscan la explicación de fenómenos naturales bajo una cosmogonía particular. Así, el mito de la creación del sol y la luna existe también en otras culturas. Las explicaciones al fenómeno mítico son las que varían según el origen.

La visión de unos animales parlantes puede ser destacada como algo característico de la cultura nigeriana en la que se enmarca el relato. Además -y dentro de esta misma idea- es importante explicitar tanto el carácter antropomorfo que se da a los personajes como la relación lúdica entre ellos. Esta noción de juego puede ser interesante de abordar como una posibilidad de entender a la naturaleza personificada, en paz con ella misma y con todos sus integrantes.

Otro punto clave es cómo se relaciona el formato del libro álbum con el género mito. Gracias a la identificación de los colores de los personajes, las imágenes que se presentan para hacer progresar la historia son más fáciles de decodificar. Además, logra que el cambio de cómo fueron las cosas a cómo son en el presente de la narración se ilustre de forma más directa, ya que el lector ve la transformación física del personaje: de humano a astro, por ejemplo.

SÍNTESIS: CATEGORÍAS VISUALES CON LAS QUE SE TRABAJARÁ

(Para profundizar en las categorías visuales, se debe revisar el capítulo 4 Multimodalidad)

- ▶ **Metafunción ideacional** (campo del texto): el ciclo de enseñanza se enfocará en la representación de las **circunstancias**.
- ▶ **Metafunción interpersonal** (tenor del texto): el ciclo de enseñanza se enfocará en la representación de los personajes.
- ▶ **Metafunción textual-composicional** (modo del texto): se analizará de qué manera el color opera como modo semiótico en el libro y colabora a la construcción del significado.

SÍNTESIS: CONTENIDOS VERBALES CON LOS QUE SE TRABAJARÁ

- ▶ **Metafunción ideacional** (campo del texto): el ciclo de enseñanza se enfocará en el uso de verbos en pretérito perfecto e imperfecto y en marcadores de temporalidad.
- ▶ **Metafunción textual-composicional** (modo del texto): el ciclo de enseñanza se enfocará en el uso de verbos copulativos dentro de la secuencia narrativa de un mito. La/el docente debe hacer hincapié en que los verbos copulativos como *ser/estar* son importantes en una narración mitológica, ya que dan cuenta del estado de las cosas. Si bien desde la disciplina se estudia el mito como un relato que explica el origen de algo, este no se entiende sino bajo la comprensión de cómo fueron y son los elementos que nos rodean.

CONTENIDO MULTIMODAL

El foco didáctico estará en la metafunción textual-composicional, en torno a los ensambles observados en la obra, desde la comprensión de estos como una combinación de dos o más modos semióticos diferentes para construir un significado.

En el caso del texto *El Sol, la Luna y el Agua* se ha escogido trabajar el ensamble como representación de la síntesis entre las categorías visuales y verbales abordadas. Se pretende, por lo tanto, enfatizar cómo mediante el libro álbum es posible construir significado desde la combinación entre lo verbal y lo visual.

Ensamblajes para trabajar:

1. En la portada del mito se presenta el título en modo verbal *El Sol, la Luna y el Agua*. Luego, en el modo visual, se observa la ilustración de los personajes que representarán a cada elemento. En el caso del Sol, este se plasma en colores cálidos, su cabeza es la representación misma de la estrella, al igual que su cetro. La Luna utiliza como personaje el color azul, como una forma de conectarse con dicho satélite, además de llevar un arete en forma de luna. Finalmente, el Agua se encuentra representada en color verde agua, en un tono más claro que la Luna. En su traje hay algunos elementos que la hacen plenamente reconocible; por ejemplo, los peces que aparecen en su vestido y ornamentos. El simbolismo se puede observar en otras páginas también, no solo en la portada (Figura 8).

CONTENIDO MULTIMODAL

Figura 8:

La imagen y el color como símbolo y continuidad de los personajes



- 2) En las páginas 4 y 9, la combinación entre lo verbal y la ilustración construye significados: la familia o parientes del Agua son las formas de vida dentro de ella. Entonces, desde lo verbal, dicho personaje se refiere a sus parientes, mientras que la ilustración muestra a los seres marinos. Cada vez que se menciona a *la familia* se observa a nivel visual la representación de peces y algas, con el propósito de que el lector pueda comprender a qué se refiere el personaje cuando indica que su familia es *muy grande* (p. 4). Esta relación se mantiene a lo largo de todo el mito y comprenderla es fundamental para el desarrollo de la historia, ya que al final esta es la causa de la inundación de la casa del Sol y, por consiguiente, de la creación de la Tierra como la conocemos. La Figura 9 muestra cómo la proyección discursiva —*porque yo tengo muchos parientes, mi familia es muy grande. Y adonde yo voy van todos ellos*— se ensambla con la imagen que se ubica debajo del texto verbal, para dar cuenta de quiénes son esos parientes.

Figura 9:

ensamble entre los sustantivos *parientes* y *familia* con la imagen de los peces.



- 3) En la página 8 se presenta un ensamble entre los modos visual y verbal; además, se incluye una marca temporal en la estructura narrativa. Desde lo verbal se lee *Al día siguiente llegó el agua y entró al jardín*, mientras que la imagen muestra al personaje Agua, cuyo vestido contiene elementos marinos (peces y algas). Los peces desde el ensamble de la página 4 pueden reconocerse como la familia del Agua (Figura 10):



(Figura 10):
Ensamble entre
el sustantivo
agua y la imagen.

- 4) En la página 13 se presenta un nuevo estado de cosas en el mundo, derivado de los acontecimientos previos de la historia. Este nuevo estado no es mencionado explícitamente, salvo en la página anterior, donde se sostiene que, *desde entonces, el Sol y la Luna están arriba en el cielo, y el Agua se quedó acá abajo, en la Tierra* (p. 12). Este anticipo contribuye a la comprensión de la imagen final, pues a partir de este aspecto se encuentra contextualizada. En la última página, la lámina presenta el mundo tal y como se conoce hoy, pero el texto expone una confesión (*Pero, a veces, cuando cae la tarde, el Sol se acuerda de su amiga el Agua, y baja a verla porque todavía tiene ganas de jugar con ella*) lo que aparenta no tener una relación directa con la imagen. El lector entenderá que esta lámina representa el nuevo orden, gracias a la información contenida en la lámina anterior, donde se contextualiza el resultado final del mito (Figura 11).



Figura 11:
continuidad
narrativa
marcada por el
ensamble entre
la imagen del
Sol y la Luna, y
los sustantivos
propios que los
designan.

► Etapas del Ciclo de Enseñanza Aprendizaje: Actividades

DECONSTRUCCIÓN

Para el desarrollo de esta etapa se requiere que cada estudiante disponga de un dispositivo electrónico para poder visualizar el texto a trabajar, o bien, su versión en físico. También puede ser trabajado en parejas.

En primer lugar, la/el docente presenta el libro *El Sol, la Luna y el Agua* y realiza una lectura conjunta de él. Luego, se realiza una discusión productiva sobre la secuencia narrativa, analizando sus particularidades hasta llegar a reconocer que corresponde a un mito. En este caso, es debido al tipo de personajes y al tipo de relato que se narra. Este busca explicar el origen del mundo y de los elementos que naturalmente lo conforman. Asimismo, marca un tipo de comportamiento social. La/os estudiantes responden preguntas como:

- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cuándo está contextualizado el mito?
- ¿Dónde está ambientado?
- ¿Cómo lo sabes?
- ¿Qué sucede al inicio de la historia?
- ¿Qué ocurre después?
- ¿Cómo finaliza el relato?
- ¿Cómo cambia el escenario?
- ¿Cuál es la función o propósito del texto?

La/el docente registra una lluvia de ideas con las respuestas en la pizarra.

- 1) Se les pide a la/os estudiantes que seleccionen cinco láminas que, desde su perspectiva, logran transmitir la evolución o estructura narrativa de la historia, argumentando su elección. Para ello, disponen personalmente del texto físico o digital, con la finalidad de que puedan volver a revisarlo cuantas veces lo necesiten. Comentan en voz alta las elecciones que hicieron.

- 2) La/el docente establece las posibles etapas del género. El mito sigue una secuencia que, si bien no es absoluta para todos los casos, sí puede determinarse como algo regular. Se le presenta al curso la secuencia narrativa mediante las láminas 2 y 3 (Inicio y Conflicto), 5 (el Sol se puso a trabajar), 9 (se produce transformación de los personajes, el Agua pasa a ser el elemento agua), 11 (marca la decisión de los personajes, el salto), 13 (personajes convertidos).

En conjunto con la/os estudiantes, se procede a focalizar el análisis en el componente lingüístico, a través de preguntas que permitan determinar el tipo de lenguaje utilizado. Estas pueden ser:

- ▶ ¿Qué palabras son usadas para describir lo que sucede?
- ▶ ¿Qué tipo de lenguaje se ocupa? (Esta pregunta se incluye con una intención exploratoria, para conocer las categorías que manejan la/os estudiantes).
- ▶ ¿Cómo se describen las acciones y personajes en la historia?
- ▶ ¿Qué palabras se usan para ello?
- ▶ ¿Hay algún término que les llame la atención? ¿Por qué?

- 3) En conjunto con la/os estudiantes, se procede a focalizar el análisis en la imagen, a través de preguntas que permitan reconocer sus significados. Estas pueden ser:

- ▶ ¿Cómo es el personaje del Agua?
- ▶ ¿En qué te fijas para describirla?
- ▶ Los demás personajes, ¿cómo son?
- ▶ ¿Consideran que los colores transmiten un significado? ¿Por qué?
- ▶ ¿Cómo interpretan el final de la historia? (p. 13)

- 6) La/el docente introduce el concepto de mito, indicando sus componentes principales: es una historia sagrada que da cuenta de un tiempo primordial; el de los comienzos. En ellos se observa la presencia de seres sobrenaturales, que explican el origen del Cosmos y el de la humanidad. Asimismo, dan cuenta de los comportamientos o de la validez de una institución social, entre otros grandes temas. El mito es el relato de una “creación”: se narra cómo algo ha sido producido, ha comenzado a ser (Eliade, 1962).

7) Responden preguntas que se realizaron al inicio de esta etapa:

- ▶ ¿Por qué podríamos decir que este texto es un mito?
- ▶ ¿Qué evidencias tenemos para afirmarlo?

Para finalizar, la/el docente realiza un contraste entre las concepciones iniciales de la/os estudiantes sobre el concepto de mito y el análisis y definición final.

8) Se cierra esta etapa con una pregunta que permita conectar con el inicio de la próxima:

- ▶ ¿Qué te llamó la atención de este texto?
- ▶ ¿Te parecieron relevantes las imágenes? ¿Por qué?
- ▶ ¿Qué te pareció el libro en su conjunto?
- ▶ Explica tus razones.

CONSTRUCCIÓN CONJUNTA

1) La/el docente recuerda el trabajo realizado la clase anterior, y retoma las opiniones que plantearon al final de la sesión. Si es pertinente, se vuelve a leer el relato.

2) La/el docente introduce el concepto de ensamble a través de las siguientes acciones:

- a) Comienzan visualizando la página de la portada y responden preguntas como
 - ▶ ¿Quiénes son los participantes?
 - ▶ ¿Cómo sabes a qué personaje corresponde cada uno?
 - ▶ ¿Crees que estos personajes se construyen a partir de sus características verbales y visuales ¿Por qué?

Luego la/os estudiantes visualizan la página 9 y responden preguntas como:

- ▶ ¿Dónde observamos la presencia del personaje Agua?
 - ▶ De acuerdo con el texto y la ilustración, ¿quién o qué es la familia del agua? ¿Cómo lo sabes?
 - ▶ ¿Cómo se sienten los personajes? ¿Cómo lo sabes?
- b)** La/el docente realiza el ejercicio de ocultar el componente visual de la portada y la página 9 y la/os estudiantes responden:
- ▶ ¿Cómo cambia el contenido de la página?
 - ▶ ¿Qué información se pierde al eliminar el componente visual?
 - ▶ Luego, realiza la misma acción ocultando el componente verbal, y vuelve a preguntar en qué medida afecta a la lectura y su comprensión.
- 3)** A partir de la experiencia anterior, la/os estudiantes construyen en conjunto, bajo la guía docente, una definición del concepto ensamble multimodal. En este momento, se espera que logren una definición similar a la siguiente: los ensambles son aquellas conexiones que se dan entre el ámbito verbal y de la imagen, los que se conectan para construir el significado del texto.
- 4)** Se entrega el texto “El mito Selk´nam de la creación del mundo” a cada estudiante, y se realiza una lectura conjunta de él (Currículum Nacional, 2022).
https://www.curriculumnacional.cl/estudiante/621/articles-209895_recurso_pdf.pdf -Unidad-Priorizacion-Curricular-4-basico-OA04-semana-6
- 5)** A partir del primer párrafo del mito Selk´nam la/os estudiantes responden preguntas dirigidas a extraer lo más relevante del texto.
- ▶ ¿Quién es el participante?
 - ▶ ¿Qué acción ejecuta?
 - ▶ ¿Cuál es el ambiente?

Se les pide que subrayen las respuestas a estas preguntas en el párrafo y que luego las reescriban en una oración que sintetice estos elementos clave (personaje, acción y ambiente).

- 6) Posteriormente, se realiza el mismo ejercicio en conjunto, considerando los aportes del curso. Se debe resguardar que exista referencia a los elementos clave del primer párrafo.
- 7) Se inicia el proceso de ilustración. Para ello, la/el docente realizará algunas preguntas que permitan guiar el proceso:
En base a la oración, ¿qué deberíamos ilustrar?
 - ▶ ¿Cómo podríamos representar al personaje?
 - ▶ ¿Qué está haciendo? ¿Cómo debería ser el ambiente?
 - ▶ ¿Qué elementos ayudarían a contextualizar el mito?
 - ▶ ¿Qué colores podríamos utilizar? ¿Por qué?
- 8) La/os estudiantes salen a la pizarra a ilustrar los elementos acordados en conjunto.
- 9) Para concluir la fase de construcción conjunta, se invita a la/os estudiantes a explicitar oralmente cuáles son los ensambles creados y argumentar por qué lo son. De este modo, harán consciente el proceso realizado, o en caso de que no haya ensambles, terminarán de crearlos. Este momento puede estar guiado mediante algunas preguntas orientadoras, tales como:
 - ▶ ¿Qué ideas se representan en esta lámina?
 - ▶ ¿Qué ensambles creamos?
 - ▶ ¿Por qué serían ensambles?
 - ▶ ¿Cuáles son los elementos visuales y verbales que se conectan?

CONSTRUCCIÓN INDEPENDIENTE

- 1) La/el docente comienza la clase recordando y analizando los ensambles creados la clase anterior. Releva su importancia para la construcción de sentido del texto.

- 2) La/os estudiantes forman grupos de cuatro integrantes y se les asigna la tarea de continuar el proceso de ilustración con los siguientes párrafos del mito. Para ello, se entrega una guía de trabajo que contempla apartados de planificación, borrador y escritura final para cada párrafo restante (4 párrafos). Durante la planificación, la/os estudiantes replicarán el proceso de síntesis de cada párrafo y elaboración de oraciones. Luego, indicarán cómo ilustrarán estos elementos. Posteriormente, durante la construcción del borrador, elaborarán un boceto de la ilustración, el cual revisarán en base a preguntas orientadas a identificar los ensambles diseñados, tales como:
 - ▶ ¿Qué ideas se representan en esta lámina?
 - ▶ ¿Qué ensambles creamos?
 - ▶ ¿Por qué serían ensambles?
 - ▶ ¿Cuáles son los elementos visuales y verbales que se conectan?

Finalmente, desarrollarán la tarea de ilustrar en base a la planificación y borrador creado. La/el docente monitorea el avance de la/os estudiantes y los orienta en las dudas que presenten.

- 3) La/os estudiantes identifican y argumentan cuáles son los ensambles que realizaron. Cada grupo tendrá 4 ilustraciones creadas. Se debe realizar un contraste entre ellas, evaluando cómo cada creación cumple en mayor o menor medida la función de un ensamble.
- 4) Puesta en común de su producto final y de la evaluación que cada grupo hizo de los ensambles creados. Asimismo, los demás grupos tienen la oportunidad de comentar o retroalimentar el trabajo de sus compañeros.

6. LISTA DE REFERENCIAS

Acevedo, C. (2021). *Una pedagogía para empoderar: leer para aprender*. Jornada de la enseñanza de la lengua [Ponencia virtual en el Programa de Formación Docente en Lengua y Literatura (PRODELL)]. Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). 20 de noviembre de 2021, Buenos Aires, Argentina.

Agencia de Calidad de la Educación (2018). Estrategias de evaluación formativa. MINEDUC

<https://www.rmm.cl/biblioteca-digital/estrategias-de-evaluacion-formativa-agencia-de-calidad-de-la-educacion>

Alvarado, M. (2011). Rosa Yagán - Lakutaia le kipa. Palabras & Fotografías. Historia 45(1), pp. 262-268.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942012000100032>

Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal* (248-293). Siglo XXI editores.

Bateman, J., Wildfeuer, J., Hiippala, T. (2017). *Multimodality: Foundations, Research and Analysis: A Problem-Oriented Introduction*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Currículum Nacional (2022). *Evaluación formativa lenguaje y comunicación 4° básico: El mito Selk'nam de la creación del mundo*.

<https://www.curriculumnacional.cl/estudiantes/Educacion-General/Lenguaje-y-comunicacion-4-basico/LE04-OA-04/209895:Evaluacion-Lenguaje-y-Comunicacion-Unidad-Priorizacion-Curricular-4-basico-OA04-semana-6>

De Agostini, A. M. (1933). *Tierras Magallánicas*. [Largometraje documental, cine mudo]. Congregación Salesiana.

<https://www.youtube.com/watch?v=xHkiy-0DdTQ>

Edwards-Groves (2014). *Talk moves: a repertoire of practices for productive classroom dialogue*. PETAA.

<https://foundationforlearningandliteracy.info/wp-content/uploads/2020/11/Edward-Groves-PETAA195.pdf>

Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Bloomsbury Academic.

Eliade, M. (2003). *Mito y realidad*. Kairós.

Endémico (2018). *Flora endémica animada*. Endémico.org

<https://endemico.org/floranima-flora-endemica-animada/>

Fiore, D. (2005). Fotografía y pintura corporal en Tierra del Fuego: un encuentro de subjetividades. *Revista Chilena de Antropología Visual* 6, pp. 55-73.

http://www.antropologiavisual.cl/sites/default/files/fiore_0.pdf

Floranima (2018). *Bosque esclerófilo*.

<https://www.facebook.com/hashtag/floranima/>

García, I., Ahern, A., García, M. L. (2017). La 'pedagogía de los géneros discursivos' en grados de formación del profesorado: presentación de dos proyectos de innovación docente. *Lenguaje y textos* 46, pp. 69-80.

<http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8740>

Gay, C. (1854). *Atlas de la historia física y política de Chile*. E. Thunot

<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-8000.html>

Gusinde, M. (1937). *Die Feuerland Indianer. Band II: Die Yamana*. Wödling bei Wien. Traducción al español: (1982). *Los indios de la tierra del Fuego: Tomo II Los Yaganes*. Centro Argentino de Etnología Americana.

Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Revisado por Matthiessen, C. Londres /Nueva York: Routledge.

Herrera, L., Vargas, A. (2015). *El Sol, la Luna y el Agua*. Ekaré sur

JUNAEB, (2022), Índice de Vulnerabilidad Escolar-IVE. MINEDUC

<https://www.junaeb.cl/ive>

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres: Routledge.

Kress, G., van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode. *Visual Communication* 1(3), Londres: Sage, 343-368.

<http://vcj.sagepub.com/content/1/3/343.short?rss=1&source=mfc>

Kress, G., van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Londres, Nueva York: Routledge.

Kress, G., van Leeuwen, T. (2021). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Londres, Nueva York: Routledge.

Kümmerling-Meibauer. B. (Ed.). (2017). *The Routledge Companion to Picturebooks*. Routledge.

Martin, J. R. (2012). *Genre Studies* (Vol 3 en *Collected Works of J R Martin*). Wang Zhenhua (ed). Shanghai: Shanghai Jiatong University Press.

Martin, J. R., Rose, D. (2007). *Working with Discourse*. Londres: Continuum.

Martin, J. R., Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping culture*. Londres: Equinox.

Martinec, R., van Leeuwen T. (2009). *The Language of New Media Design*, Londres, Nueva York: Routledge.

Maturana, C.L. (2019). *La relación entre la imagen y el modo verbal para la creación del significado multimodal en literatura infantil chilena: el color como lenguaje semiótico en Tot*. Ministerio de las Culturas de Chile.

<http://observatorio.cultura.gob.cl/index.php/2021/01/26/la-relacion-entre-la-imagen-y-el-modo-verbal-para-la-creacion-del-significado-multimodal-en-literatura-infantil-chilena-el-color-como-lenguaje-semiotico-en-tot/>

Maturana, C. L. y Gálvez, B. (2021). Incidencia de la multimodalidad y la pedagogía de género en la escritura de Informes Descriptivos en segundo básico. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), pp. 19-39.

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a04>

Meneses, A., Ucelli, P., Ruiz, M. (2021). El Lenguaje académico como catalizador de la equidad en la educación escolar. En N. Ávila (Ed.), *Multilingual Contributions to Writing Research: Toward an Equal Academic Exchange* (79-101). University Press of Colorado.

<https://wac.colostate.edu/docs/books/multilingual/chapter3.pdf>

MINEDUC (2012). *Bases curriculares Primero a Sexto Básico*. UCE

https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

MINEDUC (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. UCE

https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

MINEDUC (2019). *Lenguaje y comunicación 2° básico*. Santillana

MINEDUC (2023). *Actualización de la priorización Curricular 2023-2025*

<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Priorizacion-Curricular-2023-2025/>

Miranda, D., Ramírez, C., Aguilera, D., Muñoz, C., Narváez, S., Hernández, O., González, P. (2109), *Flora y Fauna del Abate Molina*. Instituto de Ciencias Biológicas Universidad de Talca y Programa Explora de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt).

Mistral, G (1956). *Imagen y palabra en la educación*

<https://www.gabrielamistral.uchile.cl/prosa/imgypaleneduc.html>

Murugarren, M., y Sáez, J. (2003). *Animalario universal del profesor Revillod*. Fondo de Cultura Económica.

Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

NASA (2023). *Actividad en el Villarica*.

<https://ciencia.nasa.gov/actividad-en-el-villarrica-de-chile>

RAE (2023). *Diccionario Real Lengua Española*.

<https://www.rae.es/>

RAE (2005). *Diccionario pan hispánico de dudas* [versión electrónica]

<https://www.rae.es/dpd/ser>

Reading to Learn (2023). *Stage 1 - Preparing for reading*

<https://readingtolearn.com.au/pages/stage-1-preparing-for-reading>

Rose, D., Acevedo C. (2017). *Aprender a escribir, Leer para aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia, Lenguaje y textos* 46, pp. 7-18.

Rose, D., Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn*. UK, USA: Equinox.

Rose, D., Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo*. Pirámide

Rothery, J. (1994). *Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*. Disadvantaged Schools Program Metropolitan East, NSW Department of School Education Sydney.

Sánchez, R. (1957). *Notas sobre técnica cinematográfica: Close Up, Primo Piano, Primer Plano*. Ed. Lord Cochrane.

<https://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-81653.html>

Sánchez, R. (2003). *Montaje cinematográfico*. La Crujía.

Schulevitz, U. (2005). "¿Qué es un libro álbum?". *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro

Schwarzhaupt, D. (2013). *Tot*. Santiago: Gata Gorda.

Sebastián, S. (2011). *Gato Azul*. Santiago: Ekaré.

Stambuk, P. (1986). *Rosa Yagan: el último eslabón*. Ed. Andrés Bello.

Stambuk, P. (2004). *Rosa Yagan: el último eslabón*. Ed. Quebecor.

Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). <https://publications.gc.ca/site/eng/9.807830/publication.html>

UNESCO (2022a) *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Fundación SM.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

UNESCO (2022b) *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636>

Unsworth, L. (2021). Infografías científicas en secundaria: complejos de significados multimodales en ensambles compuestos verbales-visuales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 58(2), pp. 1-19

<https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.9>

van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Londres: Routledge.

van Leeuwen, T. (2012). *The Language of Colour*. Londres y Nueva York: Routledge.

Williamson, R. y de Diego, F. (2005). *Verbo e imagen en la telenovela mexicana*. Nueva York-Ottawa-Toronto: Legas.